

# RIESGOS EN LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN TERCIARIA. NARRATIVAS SOBRE CÓMO SE PERCIBEN Y GESTIONAN<sup>1</sup>

Helena Troiano<sup>2</sup>, Laia Vidal<sup>3</sup>, Joan Adell<sup>4</sup>

## RESUMEN

El acceso al nivel educativo terciario a través de la vía educativa universitaria, por un lado, y de formación profesional, por el otro, conlleva diferentes grados de riesgo. Así que los estudiantes, cuando eligen, están evaluando cuánto riesgo están dispuestos a correr y ello trae consigo cuestiones de equidad según el prestigio social de cada vía. En este trabajo estudiamos cómo los estudiantes de diverso origen social toman decisiones educativas, cómo viven su itinerario formativo y las previsiones futuras que avanzan. Los datos proceden de 19 entrevistas realizadas a estudiantes de formación profesional y universidad (2017-2018). Los estudiantes, según su origen social, difieren en algunos aspectos: cuando un estudiante de clase media-alta elige la vía de formación profesional acostumbra a entrar en conflicto con su familia; los estudiantes de clase trabajadora viven su relación con el dinero de una manera más tensa. En cambio, todos muestran un gran optimismo en cuanto al futuro éxito académico y de trabajo.

Conceptos clave: acceso a la educación superior, acceso a la formación profesional superior, transición de estudiantes, vías educativas.

## RISKS DURING THE TRANSITION TO TERTIARY EDUCATION: NARRATIVES OF HOW THEY ARE PERCEIVED AND MANAGED BY STUDENTS

### ABSTRACT

*Access to tertiary education through university pathways, on the one hand, and vocational education, on the other, brings different degrees of risks. When students make their choices, they are assessing the risk they are willing to take, and this raises questions of equity according to the social prestige of each pathway. In this paper we explore how students from diverse social backgrounds make educational choices, how they experience their educational pathway and the future prospects they advance. The data come from 19 interviews with vocational training and university students (2017/2018). Students differ in some respects according to their social background: when an upper-middle class student chooses the vocational training pathway, they*

---

1 La investigación tiene el apoyo dos proyectos consecutivos del Plan Nacional I+D (CSO2013-44540-P y CSO2016-79945-P), y también forma parte de una investigación internacional de comparación de trayectorias formativas y laborales de jóvenes de distintas ciudades ([www.iscy.org](http://www.iscy.org)) dentro de la red *International Research Network on Youth Education and Training*.

2 Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España: Contacto: [helena.troiano@uab.cat](mailto:helena.troiano@uab.cat)

3 Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España: Contacto: [laiaavl91@gmail.com](mailto:laiaavl91@gmail.com)

4 Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España: Contacto: [jarban1992@gmail.com](mailto:jarban1992@gmail.com)

*tend to come into conflict with their family; working class students experience their relationship with money in a tenuous way. On the other hand, they all show great optimism about academic future and work success.*

*Key concepts: access to higher education, access to higher vocational training, students' transition, educational tracks.*

## 1. Introducción

El sistema educativo en España ya acumula más de medio siglo de expansión, con importantes crecimientos que han alcanzado a todos los niveles del sistema (Carabaña, 2013, 2015; Martínez-García y Merino, 2011). La escolarización obligatoria consta de diez cursos académicos (seis de primaria y cuatro de secundaria inferior) que siguen un curriculum comprensivo y alcanza hasta los 16 años de edad. Las alternativas educativas en la etapa secundaria postobligatoria son, básicamente, la de formación profesional mediante los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y la académica a través del Bachillerato. Mientras que este último da acceso a la universidad, previo examen (llamado popularmente “selectividad”), los CFGM no proporcionan este acceso a los estudiantes, pero sí permiten acceder a los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), los cuales son considerados educación terciaria y sí dan acceso a la universidad en condiciones de cierta competencia, que lleva a sus estudiantes a presentarse a su vez al examen de acceso para mejorar sus opciones.

El examen de acceso a la universidad realiza la función, más que de selección real (aprueba alrededor del 98% del estudiantado que se presenta), de clasificación de los candidatos en un ranking de puntuación que otorga la posibilidad de acceder a las diferentes titulaciones. A las titulaciones de grado con más demanda acceden los estudiantes con mayores puntuaciones.

Tanto los estudios obligatorios como la secundaria postobligatoria pueden cursarse en centros públicos, la titular de los cuales es la administración pública correspondiente y son gratuitos; en centros privados, con propietarios que pueden ser empresas, cooperativas o establecimientos religiosos, en los cuales el precio total de la escolarización es asumido por los usuarios; o en centros concertados, o sea, de titularidad privada, pero que reciben subvención pública, lo cual rebaja en diversa medida su precio para el usuario.

El crecimiento constante del sistema se ha hecho notar en todos estos niveles y vías descritos. Sin embargo, el hecho de que

haya más espacio para nuevos segmentos de población no implica que para jóvenes de diverso origen social haya habido una equiparación automática del acceso a todos los niveles educativos, especialmente al nivel más alto de la postobligatoria en sus diversas modalidades: los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) o la universidad.

Efectivamente, igual que en los anteriores puntos de transición, la equidad en esta etapa terciaria puede verse comprometida, ya que las diferencias entre las diversas opciones, la de formación profesional y la académica, implican caminos con oportunidades desiguales.

Es en este marco que los cambios institucionales acaecidos en la formación profesional superior durante la última década son de particular interés. La oferta se ha ampliado y se ha dotado de mayor conectividad con los niveles inferiores y superiores. Por un lado, es posible y más fácil el acceso a CFGS desde los Ciclos Formativos de Grado Medio y, una vez obtenido el título, también es más factible el acceso a grados universitarios. En conjunto, tales cambios han resultado en un incremento importante de las personas que han accedido a los CFGS<sup>5</sup>.

A pesar del impulso recibido, las preferencias que la población muestra por la universidad son abrumadoras (Elias y Daza, 2019; Troiano, Torrents & Daza, 2021). Al mismo tiempo, se observa una cierta canalización de los estudiantes hacia una u otra vía en función de su origen social (Daza Pérez, Troiano y Elias, 2019).

La situación de desequilibrio y de inequidad en el acceso a la modalidad de CFGS o de grado universitario nos ha llevado al examen del proceso de elección de estudios terciarios una vez los estudiantes han alcanzado este cruce en el sistema educativo, es decir, la posibilidad de elegir uno de los dos caminos una vez obtenido el título de Bachillerato. Nos interesa estudiar cómo se produce y experimenta tal proceso de elección en un contexto en que cada decisión lleva implícita la asunción de un riesgo.

---

5 Entre 2013 y 2017 se ha producido un incremento de la matrícula en CFGS presencial del 8,7% en España y del 40,8% en Cataluña, territorio donde centramos nuestro análisis.

## 2. Elecciones con un riesgo asociado

La perspectiva que adoptamos es la de considerar que, entre unas opciones determinadas, un estudiante elige una vía de estudios teniendo en cuenta sus preferencias, a la vez que pondera el riesgo asociado a cada opción. Aunque debería resultar evidente, cabe añadir que el individuo no está aislado de su contexto, de forma que se dan condicionantes sociales tanto en la construcción de sus preferencias como en el mismo proceso de decisión.

Este posicionamiento, que tiene en cuenta la acción del agente en un marco de riesgos múltiples y condicionado por su entorno, en realidad parte de la síntesis entre diversas tradiciones teóricas que intentan explicar la desigualdad educativa a partir de la agencia (teoría de la acción racional) y de la estructura (teoría de la reproducción).

La clave de la hibridación se sitúa en la combinación de las normas sociales y la racionalidad en la toma de decisiones educativas. Se considera que Gambetta (1987) es pionero en tal empresa, cuando concibe un estudiante con un sistema de preferencias particular que le lleva a buscar un futuro, para llegar al cual decide racionalmente el camino educativo a seguir. Éste queda claramente determinado para las personas en los dos extremos de preferencias, a favor o en contra de la vía educativa. En cambio, en las zonas intermedias resulta muy importante la valoración de la vía, la cual se considera más o menos viable en función de la probabilidad de éxito percibida, pero aquí se producen sesgos de optimismo o pesimismo sistemático según la clase social.

La línea de síntesis es seguida por muchos otros autores, de entre los que destacamos Glaesser y Cooper (2014), los cuales afirman que la misma construcción de preferencias se enmarca en un sistema cultural y de normas sociales, de tal manera que la deliberación racional sobre las decisiones educativas se produce dentro de los límites de tales marcos normativos o *habitus*. Langa, Torrents y Troiano (2019) distinguen entre cómo toman decisiones los estudiantes de origen social alto, que en su inercia se sienten legitimados a continuar hacia la vía universitaria, y los de origen

social bajo, que adoptan una posición deliberativa más evidentemente racional, en la que ponderan los riesgos a que se exponen según la alternativa educativa elegida.

Por otro lado, nuestra propuesta incorpora la vertiente teórica, que considera las transiciones educativas como la gestión de un riesgo. Ya Breen y Goldthorpe (1997), desde la teoría de la elección racional, sostienen la teoría de la aversión al riesgo relativo, según la cual los estudiantes toman decisiones intentando evitar el descenso social, eligiendo así vías educativas que puedan llevarles a ocupar posiciones de al menos tanto prestigio como las de sus progenitores. La posición de partida más alta de los estudiantes de origen social alto los lleva a tomar alternativas más atrevidas para evitar la movilidad social descendente. Por otro lado, afirman que la posibilidad de no completar la opción educativa elegida supone un riesgo especialmente perjudicial para los estudiantes de origen social bajo.

En cuanto a los tipos de riesgo identificados, algunas autoras (Archer, Leathwood & Hutchings, 2002) distinguen entre los económicos, derivados de la incapacidad de hacer frente a los costes de la educación, los académicos, asociados al fracaso en el estudio, y los sociales, en relación con la pérdida de identidad.

Sin embargo, cabe también distinguir entre la vertiente del riesgo que la persona crea a partir de sus elecciones y el riesgo que aquella estima antes de tomar una decisión (Deil-Amen & Goldrick-Rab, 2009). A este respecto, Torrents y Troiano (2021) comprueban cómo los estudiantes estiman diferentes niveles de riesgo en función de la vía educativa elegida y el origen social, analizando riesgos de tipo económico, académico y social, que incluyen la posibilidad de no encajar con los intereses que muestran los compañeros de clase.

Todos estos elementos —desde el punto de vista de la estructura, de la agencia y del riesgo— se recogen en el modelo de análisis con el cual se trabaja y que a continuación se explica en detalle.

## Preferencias

Las preferencias respecto de lo que una persona quiere estudiar y a lo que querría dedicarse se construyen a partir de un proceso de socialización largo, muy marcado por el contexto familiar y escolar (Archer, DeWitt, Osborne, Dillon, Willis & Wong, 2012), que condicionará sus aspiraciones y disposiciones. En este sentido, el principio de evitar la movilidad social descendente es muy importante como mecanismo que establece el nivel suelo de tales aspiraciones (Breen & Goldthorpe, 1997). A su vez, las preferencias por una vía determinada de reproducción o movilidad social se verán condicionadas por el estilo de vida y orientación de las familias (Glaesser & Cooper, 2014; Reay, David & Ball, 2005).

En la configuración de las preferencias también se puede esperar que influya toda una serie de otros agentes y factores, como el grupo de iguales (Alegre, Benito, Chela & González, 2011; Manzo, 2013), las notas que se van obteniendo a lo largo de la escolarización (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017), la experiencia de reconstrucción de identidad vinculada al conocimiento práctico en los itinerarios profesionales (Tarabini, Jacovkis & Curran, 2020), el placer que se experimenta a lo largo de los estudios anteriores, el género (Archer et al., 2012), el tipo de escuela a la que se asiste (Elias y Daza, 2017), a lo que la sociedad le da valor (Munk & Thomsen, 2018), etc. Todo este conjunto contribuirá a la construcción de una proyección personal y profesional, y en consecuencia también educativa.

Tal y como se ha expuesto, Deil-Amen y Goldrick-Rab (2009) localizan en esta etapa la generación de riesgo, puesto que las preferencias se concretan en unas aspiraciones y motivaciones condicionadas por el entorno y que mueven al individuo a tomar determinadas decisiones.

## Coste relativo

El coste de continuar estudiando está constituido por un coste *directo* —como las tasas de matrícula o el material necesario para seguir los estudios—, *indirecto* —por ejemplo, el transporte o nueva

residencia si es necesario— y *de oportunidad* —la retribución que deja de percibirse por dedicar el tiempo al estudio y no al trabajo remunerado—. Se trata de un coste relativo, ya que se pondera en relación con los ingresos que obtiene el estudiante o su familia. En el caso institucional que nos ocupa, también es necesario vincularlo con la dificultad de los estudios, puesto que suspender asignaturas puede implicar la pérdida de beca, igual que una subida del coste por segundas y terceras matrículas.

El riesgo vendría dado por la circunstancia de que no se pudiera cubrir los costes a lo largo de los estudios (Langa, 2020), o porque fuera necesario realizar un sobreesfuerzo de resultados inciertos combinando estudios y trabajo (Sanchez-Gelabert, Figueroa & Elias, 2017). Según la fuente de financiación, afrontar estos riesgos lleva a los estudiantes a desarrollar un acuciante sentimiento de deuda hacia sus progenitores, o bien les hace muy dependientes de sus becas (Langa, 2019).

Además, algunas investigaciones han mostrado que la percepción de lo que va a costar estudiar —igual que el miedo a contraer deudas— está sesgada por el origen social de los estudiantes (Callender & Jackson, 2008). Aunque recientemente algunos autores han puesto en duda la relación entre este sesgo de percepción y el acceso a la educación superior (Abbiati, Argentin, Barone & Schizzerotto, 2017).

### Retorno esperado (durante y después de los estudios)

Entre las diferentes opciones disponibles, el estudiante pensará en elegir la que supone va a responder mejor a sus propios objetivos y preferencias. En el planteamiento clásico, enmarcado en la Teoría de la Elección Racional (Breen & Goldthorpe, 1997), la estimación del retorno se realiza sobre el estado final de la vía de acción, después de haber finalizado los estudios. Así, la cuestión se centra en si la previsión del trabajo a conseguir, como consecuencia de haber cursado una determinada carrera, satisfará las aspiraciones del estudiante. Sin embargo, además del retorno esperado por la futura inserción laboral, es lícito pensar que las preferencias son a menudo



de carácter expresivo y se vinculan con el interés intrínseco que la materia elegida despierta en el estudiante. En este último caso, las cuestiones relacionadas con la satisfacción de expectativas de estudio durante el curso de la carrera también formarían parte del retorno que la persona espera cuando elige un tipo determinado de estudios.

Obviamente, el riesgo vendrá dado por la posibilidad de que las expectativas que llevaron a una determinada elección no se vean satisfechas, o bien durante los estudios, o bien en el momento de la inserción laboral.

### Probabilidad de éxito

Todo lo que se invierte y lo que se espera sacar de tal inversión queda condicionado al hecho de que el estudiante consiga completar sus estudios. Por ello la probabilidad de terminar con éxito pasa a ser el otro elemento a considerar como fuente de riesgo.

En este caso, el riesgo de no completar los estudios se encuentra asociado a su duración y dificultad, pero también a las propias capacidades del estudiante, que pueden contrarrestar o amplificar el riesgo asociado a la dificultad de terminar con éxito los estudios. Disponemos de evidencia empírica que señala hacia una sobrestimación de la dificultad de los estudios universitarios y una subestimación de las propias capacidades entre los estudiantes de origen social bajo (Torrents, 2016).

En la figura 1 quedan reflejados los elementos que generan riesgo en el proceso de toma de decisiones en el momento de elegir acerca del acceso a los estudios. Sin embargo, después de esta primera elección, cabe considerar que se siguen tomando decisiones, tanto sobre si seguir, una vez ya se ha accedido, como sobre qué se va a hacer en un futuro. Ambos momentos y todos estos tipos de decisiones y experiencias educativas nos interesan como objeto de estudio.



Figura 1. Elementos que generan riesgo en el proceso de toma de decisiones en el momento de elegir acerca del acceso a los estudios.

Aunque, como se ha mencionado, algunas investigaciones informan sobre estimación del riesgo que los estudiantes explicitan cuando son preguntados sobre su valoración (Torrents y Troiano, 2021), la forma más habitual de expresar que los diversos elementos considerados entrañan un riesgo es explicitar la posibilidad de minimizar el riesgo asociado a alguno de los componentes. A veces esto es posible gracias a circunstancias específicas que permitirían reducir el coste, o mejorar el retorno esperado, o incrementar la probabilidad de éxito, pero a veces se trata de compensar el riesgo gracias a la disponibilidad de recursos en otro de los elementos implicados. Así, mientras que entre estudiantes de origen social alto veríamos cómo la decisión por defecto es la continuidad hacia vías académicas (el riesgo que deben compensar es el de posibilidad de movilidad social descendente), entre estudiantes de origen social bajo los argumentos girarían en torno a la decisión de continuar cuando es posible compensar la desventaja que les comporta continuar estudiando en una vía académica (con riesgos asociados al coste, retorno y no compleción).

### 3. Metodología

La percepción y la gestión del riesgo es lo que pretendemos analizar a partir de los discursos de los mismos estudiantes. Nos interesa, en este sentido, explorar cómo ellos explican las elecciones que tomaron y en qué situación se encuentran en el momento de ser entrevistados. Pensamos que las diferencias que buscamos en su experiencia puede

relacionarse tanto con la vía de estudios elegida como con el origen social de los estudiantes. Es por este motivo que la muestra teórica seleccionada busca tener representación de estos perfiles.

Los datos utilizados proceden de la investigación *International Study of City Youth (ISCY)*, cuyo objetivo es analizar las trayectorias de los jóvenes después de la escuela obligatoria mediante un estudio longitudinal. La muestra se seleccionó con base en la titularidad de los centros, públicos o concertados, y según la complejidad social de su entorno, con el fin de obtener una muestra representativa de la ciudad de Barcelona: en total, fueron 27 centros y 2.056 jóvenes. Tras las cuatro olas de seguimiento con encuesta, una por año desde el curso 2013-2014, se seleccionaron diferentes submuestras de estudiantes de características determinadas y que habían seguido diversas trayectorias educativas, con el fin de entrevistarlos. Cada vez que alguno de los individuos seleccionados no podía ser entrevistado, era sustituido por otra persona de perfil similar.

Para este artículo se utilizan 19 entrevistas a estudiantes realizadas a lo largo de 2018: diez de ellos estudiando en la universidad, de los cuales cinco son de origen social bajo y cinco de origen social medio y medio-alto; y nueve de ellos cursando CFGS, de los cuales cuatro son de origen social bajo y cinco de origen social medio y medio-alto. Los orígenes sociales se han construido a partir de las ocupaciones de los progenitores sobre la base de la clasificación de Erikson, Goldthorpe y Portocarero (1979).

Para llevar a cabo el análisis temático se han seguido diversas fases de trabajo. Siguiendo a Verd y Lozares (2016), el método se clasificaría como de carácter deductivo, puesto que en la fase de organización y síntesis de la información se desarrolla una estructura jerárquica de categorías que coincide con los conceptos del marco teórico. Ello no obsta para que se pueda generar también una serie de categorías substantivas que proceden del propio texto segmentado temáticamente. Así, se establece un diálogo interactivo entre el texto y las categorías teóricas más abstractas, y se integran y articulan entre sí. Las sucesivas revisiones permiten detectar matices y variaciones en los segmentos inicialmente asignados a una misma categoría abstracta.

En una segunda fase la información se organiza en una matriz que presenta las categorías en columna y las personas en fila, de manera que permite la comparación en dos direcciones, atendiendo a los ejes principales que han conformado la muestra a partir de la pregunta de investigación: estudiantes de CM y CT, y estudiantes CFGS y universidad.

En la tercera fase se busca patrones de comportamiento y de discurso con la intención de identificar líneas maestras de interpretación, de nuevo contrastando la información empírica con las preguntas teóricas planteadas.

Finalmente, la última fase consiste en la sistematización de las explicaciones, ordenadas temáticamente y presentadas con una selección de fragmentos de entrevista seleccionados como citas ilustrativas de las explicaciones expuestas.

## 4. Resultados<sup>6</sup>

### Construcción de preferencias

En este apartado se abordan las preferencias respecto de los itinerarios formativos a seguir, las características del trabajo que se pretende obtener y la forma de vida que las personas entrevistadas se imaginan en su futuro. Aunque el proceso de construcción de tales preferencias es muy difícil de captar, porque se ve afectado durante un tiempo largo de socialización, algunos aspectos se abordan de forma indirecta. Por ejemplo, los conflictos en torno de los itinerarios elegidos nos dan una idea de cómo los diversos agentes se posicionan, defendiendo cada cual sus propias preferencias.

En efecto, es posible recoger conflictos sobre la elección de estudios de las personas que se han dirigido hacia los CFGS. Entre ellas, las de clase media (CM) son las que se ven más afectadas por sus progenitores, al discutirles su acceso a los cursos no universitarios. El grupo de iguales actúa como apoyo a las ideas de la persona en cuestión y, en ocasiones, trata de convencer a los padres y madres.

---

6 Las respuestas de las personas que han contestado en catalán han sido traducidas al castellano.

*Por presión de casa no me dejaban hacer un grado. Me costó cuatro o cinco años convencer a mis padres. (...)*

*P- ¿Qué diría tu familia si estuvieras en la universidad en vez del grado superior? R- Ahora quizás les sería indiferente. Pero hace un tiempo preferían mil veces que estuviera en la universidad.*

*P- ¿Crees que ha influenciado de alguna manera lo que ha hecho la gente más próxima a ti? R- Bueno, me ha ayudado. La que ha hecho dos grados superiores, a ella le fue muy bien porque ha encontrado trabajo gracias a las prácticas. Gracias a ella, mi madre vio que podías encontrar caminos con los grados. (...) Mis amigos más próximos siempre han estado de acuerdo conmigo. Siempre me han apoyado. Intentaban ayudarme diciendo a mis padres que tenía que hacerlo. (P4, CFGS: Deporte de Montaña, CM, mujer)*

En cambio, aunque las personas de clase trabajadora (CT) expresan que sus progenitores prefieren la universidad al CFGS, éstos no evidencian oposición a su acceso. También el grupo de iguales influye, pero en este caso se pone de manifiesto el sentido contrario al observado para los estudiantes de CM.

*[A mis padres] Les gustaría que yo fuera a la universidad, pero... si yo quisiera ir les gustaría que fuera, para tener estudios más elevados y conseguir un trabajo mejor, pero no me lo han exigido nunca porque no quieren que esté forzada a ir a la universidad y quieren que haga lo que yo quiera, pero si voy bien, y si no voy, pues no hay ningún problema tampoco.*

*P- ¿Te ha influenciado lo que han hecho tus mejores amigos y amigas? R- Bueno, al principio sí que me sentía un poco inferior porque ellos estaban en la universidad e iban a tener una mayor especialidad, pero luego ya... si es lo que yo quiero hacer, pues ya está bien. (P6, CFGS: Higiene buco-dental, CT, mujer)*

El discurso de los individuos respecto de sus preferencias profesionales desvela divergencias en la construcción del imaginario por origen social. Aunque todas las personas coinciden en querer un trabajo bien remunerado, las de clase trabajadora priorizan la

comodidad en el trabajo, principalmente en forma de horario y de buen ambiente. En cambio, las personas de clase media enfatizan la importancia de encontrar un trabajo de su interés y poco monótono. Este último tipo de argumentación se extiende entre las personas que estudian en la universidad, con mayor independencia de su origen social.

*En un trabajo sobre todo valoro el horario, porque parece mentira, pero se te va el día entero y no es algo que yo quiero para mi futuro. (...) Un buen grupo también. La verdad que valoro las personas que trabajan conmigo, que me lleve bien. (P8, CFGS: Integración Social, CT, mujer)*

*Lo más importante es que te sientas realizado, o sea, que sientas que estás aportando algo bueno para la sociedad y que lo que estés haciendo te guste. Y quizá que no sea muy monótono, porque la monotonía te termina cansando al final. (P12, Universidad: Ingeniería Mecánica, CM, hombre)*

La construcción del ámbito familiar revela la tendencia a reproducir el modelo familiar de los progenitores. No obstante, casi la mitad de las personas de clase media entrevistadas han expresado querer tener un tipo de vida y un trabajo diferente, orientados a sus gustos. Mientras que más de la mitad de las personas de clase trabajadora entrevistadas afirman querer tener un trabajo mejor que el de sus padres y madres.

Otra diferencia la encontramos en independizarse de casa. Aunque todas las personas quieren hacerlo, solo las de clase media que están cursando un CFGS tienen pensado efectuarlo a corto plazo. Algo parecido pasa con la idea de formar una familia propia. Todas las personas entrevistadas afirman querer una, aunque son solo la mitad de las de clase trabajadora y que estudian un CFGS las que lo planean antes de los treinta años de edad.

*P- ¿Te imaginas una vida como la de tu madre? R- Me la imagino, pero bueno, habría cosas que querría mantener y otras cambiar. Cambiar el tipo de trabajo, porque mi madre trabaja en una agencia de viajes y es un sector que se ha visto afectado por la crisis económica. (...)*

*Yo sé que el sector de la salud... la gente seguirá poniéndose enferma. Intentaré que no nos afecte tanto la bajada de la economía. En cambio, sí me imagino con el buen rollo que tenemos (...) siempre mira por mí, siempre está por mí y esto me gustaría continuarlo.*

*P- ¿Tienes pensado irte de casa? R- Sí claro, sí, sí.*

*P- ¿Cuándo sería? R- Pues me gustaría de aquí un año o dos. Cuando pueda trabajar de lo mío, de mi grado superior y tener un sueldo digno.*

*P- ¿A qué edad tienes pensado formar una familia? R- Pues mira, yo siempre he dicho que quería ser madre antes de los treinta. Pero la verdad es que casi ya tengo veinte años, aún no he terminado el grado y empezar una carrera supongo que... A los veintinueve, treinta, treinta y uno, me gustaría por estas edades, siempre sin privarme de nada de mi juventud. Así que ya se verá. (P1, CFGS: Laboratorio Clínico y Biomédico, CM, mujer)*

*P- Ahora que mencionas a tu pareja, ¿tienes proyectos de formar una familia? R- Sí.*

*P- ¿Tener hijos? R- También.*

*P- ¿Has pensado en alguna edad o momento concreto? R- Bueno pues aproximadamente, si todo fuera bien en un año me gustaría. (P8, CFGS: Integración Social, CT, mujer)*

En este apartado se ha puesto de manifiesto desigualdades que encajan tanto con los postulados de las teorías de la agencia, como con los de la estructura. Por un lado, se observa claramente el valor que diferentes clases sociales asocian a las diversas vías educativas terciarias. Mientras que desde la CM se contempla el CFGS como una vía que no garantiza la posición social —y de ahí la resistencia de la familia, que no se supera hasta que se obtienen evidencias de que puede proporcionar buenas opciones ocupacionales—, desde la CT el CFGS se considera una buena opción. Igualmente, las expectativas ocupacionales de los estudiantes remiten a este estatus cuando las aspiraciones de CM llegan a buscar la realización en el lugar de trabajo, mientras que las de CT se adscriben solo al ámbito

de las buenas condiciones laborales. Todo ello constituye evidencia empírica que refuerza el modelo de la teoría de aversión al riesgo relativo (Breen & Goldthorpe, 1997)

Sin embargo, además del estatus ocupacional, esta concepción del trabajo, vinculada a características inherentes a su contenido, también refiere a las normas sociales que construyen las preferencias sobre el trabajo y estilo de vida desigual entre diversas clases sociales (Glaesser & Cooper, 2014). Y, en la misma línea, observamos los horizontes temporales del plan de vida, que para la CM se centra en vivir una vida independiente a corto plazo, mientras que para la CT lo es una vida familiar.

### *Coste de los estudios*

El análisis del coste resulta ser relevante en el discurso de las personas que entrevistamos, especialmente entre las de origen social bajo, pero también entre las de clase media que cursan CFGS. Esto es debido a que casi todas las que están en la universidad estudian en universidades públicas, mientras que prácticamente todas las que cursan CFGS lo hacen en escuelas concertadas o privadas.

De hecho, una queja generalizada es la de señalar el alto precio por curso de los CFGS en este tipo de escuelas, lo que lleva a sus estudiantes a adoptar estrategias de reducción del coste. Vemos en las citas siguientes que, mientras los de clase trabajadora cuentan con beca, lo que les permite cubrir el coste de una pública y solo una parte de una concertada, los de clase media normalmente no tienen acceso a ella y casi todos optan por combinar estudios y trabajo, lo cual a menudo les comporta dificultades de gestión de su propio tiempo.

*Porque era el único público que daba este ciclo. Aquí y... bueno, en un concertado es mucho más dinero y había también privados y, bueno, con lo que te dan de la beca, porque yo pido la beca, te dan 500 y esto es lo que me cuesta el ciclo, entonces ya lo pago directamente y me olvido ya... (...) Si no me daban plaza sí que sabía que me hubiera tocado ir a uno privado y mi madre me dijo que, si pasaba, que bueno, que*



*pediría un préstamo en el banco y que lo pagaría, pero me sabía muy mal. (P6, CFGS: Higiene buco-dental, CT, mujer)*

*Bueno, en parte me ha ayudado un poco a madurar y darme cuenta del valor del dinero, que es difícil. Y, por otro lado, ostras, me ocupa mucho tiempo, ¿sabes? (...) Y yo a veces tengo que hacer malabares con mis horarios. (P1, CFGS: Laboratorio Clínico y Biomédico, CM, mujer)*

Por otro lado, en la universidad son casi exclusivamente los estudiantes de clase trabajadora los que señalan algunos problemas, de carácter diverso, que se relacionan con el coste de los estudios. El riesgo asumido sobre los posibles costes sobrevenidos, en algún caso se ha materializado en un perjuicio real:

*P- ¿Has tenido alguna beca? R- Sí, la tuve el año pasado, pero este año no la he tenido porque tuve un accidente. No sé si lo puedo decir. Lo digo. En una competición me rompí la clavícula y coincidió con los exámenes finales, y dos exámenes no los pude hacer y no me presenté, y había estudiado y todo. Me dijeron que no, que no había ninguna manera de hacerlos y me quedaron dos. Por esas dos no me dieron la beca, si me hubiese quedado una sí que me la hubieran dado, pero como son dos: me ha tocado pagar de mi bolsillo.*

*P- Y entonces, aun sin beca, ¿puedes seguir estudiando en la universidad con la ayuda de los padres? R- Lo intento. Sí, sí. (P17, Universidad: Relaciones Laborales, CT, mujer)*

*P- Y ¿has tenido alguna beca? R- Sí. En primer año.*

*P- ¿Ya no la tienes ahora? R- No, porque se supone que tienes que tener algunas materias aprobadas y, o sea, suspendido creo que tienes que tener tres o así, y a mí me han quedado más.*

*P- Vale, entonces, ¿el tener beca o no, hace, o sea, tu continuación en la universidad depende de tener becas? R- Bueno, este año mis padres también me apoyan y quiero conseguir trabajo en este verano y también pues pagar yo mi carrera. (P18, Universidad: Ingeniería Química, CT, mujer)*

Pero vemos cómo, en ambos casos, la posibilidad de no poder pagar se acaba compensando con otro riesgo inicialmente asumido, el de realizar un sobreesfuerzo, o bien por parte de la familia, o de la misma estudiante, intentando hacer compatibles los estudios y el trabajo.

La dependencia de la beca, pero que podría ser compensada con un plan B en caso de pérdida, es un discurso habitual; parece incluso un extremo contemplado ya en un comienzo, una forma prevista de compensar un riesgo asumido.

*Todos los años, o sea, yo todos los años desde que he empezado me han becado. O sea, yo... no, no he pagado nada. Solo las tasas que son... no sé, 100 y pico euros. Entonces, de momento, si dios quiere, seguiré teniendo beca, que es una ayuda muy grande.*

*P- ¿Y dependes de la beca para poder continuar estudiando? R- Sí y no, a ver. Sí que es cierto que, por ejemplo, este año, si no me becaran, pues no pasaría nada, porque yo con los años que he estado trabajando he ahorrado y mi tía, si no, me ayudaría, mi madre... (P16, Universidad: Enfermería, CT, mujer)*

Otra forma de afrontar los costes es adoptar estrategias para reducirlos, como por ejemplo elegir centros cercanos al domicilio familiar, o centros públicos (no solo como opción deseable, sino imprescindible).

*P- ¿Por qué elegiste la UAB? R- Básicamente porque la tengo cerca de casa. (...) Tiene facilidades y es pública, sobre todo. (P14, Universidad: Sociología con Estadística, CM, hombre)*

*P- Y si en vez de ir a esta universidad fueses a otra, ¿habría algún cambio? R- Bueno, quizá sí que cambiarían de idea. Básicamente, no por factores de estudios, sino más por el factor de proximidad. Si me tuviera que alejar demasiado para tener que estudiar, quizá eso sí que les influiría de forma negativa en su opinión. (P19, Universidad: Ciencias Políticas, CT, hombre)*

El riesgo que han asumido parece deliberado, se lo han pensado y, en la mayoría de casos, explicitan planes B (Langa, Torrents y Troiano, 2019). Algunas personas se muestran conscientes de que habían asumido un riesgo determinado, éste ha acabado realizándose y están sufriendo las consecuencias, para afrontar las cuales ya están usando sus recursos de salvamento. Sin embargo, los discursos no son de desesperación o miedo ante el futuro, al menos no todavía.

### Retorno esperado

Recordemos que los dos elementos de riesgo contemplados aquí se refieren, el primero, a la dificultad de acceder a un trabajo que responda a las expectativas que el joven tenía cuando eligió sus estudios. Y el segundo afecta a las expectativas sobre lo que se encontrará en la carrera y también respecto de los compañeros. Ni el uno ni el otro se han mostrado como generadores de percepción de riesgo entre las personas que hemos entrevistado.

La percepción generalizada es que estudiar sirve para encontrar un buen trabajo en relación con el área en que se está estudiando. Eso sí, una buena inserción va a requerir algún tipo de complemento, como por ejemplo formación adicional, la búsqueda de experiencia laboral previa, la muestra de buena motivación y compromiso en los periodos de prueba, etc. En general, las acciones mencionadas se vinculan con el esfuerzo del propio estudiante, aunque en alguna ocasión también se atribuyen a causas externas, como los posibles contactos o la oferta coyuntural de las empresas.

*P- ¿Crees que lo podrás conseguir? R- Yo creo que sí, los dos trabajos, yo creo que si me pongo, sí. (...) si me lo trabajo, ¿por qué no? (P5, CFGS: Deportes, CM, hombre)*

*P- ¿De qué crees que depende que lo puedas conseguir? R- Del esfuerzo y de hacer algo cada día, porque después vas a clase y te dicen 'haz esto' y, si no lo practicas en casa, no tiras, quiero decir, se tiene que hacer rápido y se tiene que hacer bien. Básicamente es haberle echado horas de práctica, práctica y práctica, y ya está. (P11, Universidad: Animación y modelización, CM, hombre)*

P- *¿Y de qué depende que puedas encontrar este trabajo?* R- *Pues, depende de mí... y de las ofertas de trabajo que haya.* (P2, GFGS: Agencia de viajes y gestión de eventos, CM, mujer)

Un retorno esperado por parte de los estudiantes, que no contemplábamos inicialmente, fue el de poder realizar la transición desde el CFGS a la universidad. Esto marca en gran manera las motivaciones de los estudiantes, ya que los universitarios muestran una motivación muy expresiva hacia sus estudios, basada en la vocación profesional y, curiosamente, los de CFGS también articulan esta motivación expresiva cuando hablan de lo que quieren estudiar si continúan hacia la universidad, mientras que son un poco más instrumentales respecto de lo que estudian en el CFGS.

*Porque al principio, como no aprobé la selectividad me fui a un grado.*

P- *Ah, vale.* R- *Para no estar así un año sin hacer nada.*

P- *Vale, y ¿de qué era el grado?* R- *De laboratorio de análisis y control, porque también encontrabas trabajo y todo eso. Y era una salida también y... no está de más aprender otras cosas. (...)*

R- *Biotecnología [el grado universitario a cursar]. Por las materias, que también me gustan, como mezcladas, que dan de todo.* (P9, CFGS: Laboratorio Clínico y Biomédico, CT, mujer)

El retorno esperado que se concreta en poder transitar hacia la universidad por parte de los estudiantes de CFGS presenta algunas diferencias, ahora sí, por clase social. Todos los de clase media afirman que su intención es la de realizar esta transición, mientras que solo la mitad de los de clase trabajadora lo expresan con rotundidad, la otra mitad lo hace de forma menos decidida, simplemente “lo desea” o “se lo está planteando”.

*Si lo que de verdad quiero es llegar a la universidad y trabajar de eso [podólogo], pues a utilizar el grado superior para conseguir nota para llegar. (...) Y lo que hago es coger el grado superior que se me daría mejor para sacar una buena nota como es deporte, para llegar a un 7 o un 8, ‘Sele’ a un punto y entrar. Y esta era mi idea. Entonces, estoy*

*haciendo el grado para poder entrar a la universidad. (P3, CFGS: Deportes, CM, hombre)*

*“No me afectó después tanto [que algunas compañeras fueran a la universidad], porque yo igual pues, después de esto, yo puedo entrar en la universidad y tener lo mismo que ellos, pero con tiempo.*

*P- Entonces, ¿tu intención es, dentro de un tiempo, ir a la universidad?*

*R- Sí, algún día. Me gustaría. (P6, CFGS: Higiene buco-dental, CT, mujer)*

Así pues, vemos en este apartado que, a pesar de que en la literatura anglosajona el riesgo de desencaje social respecto del ambiente universitario es muy importante, y casi se da como por descontado (Reay et al., 2010), este discurso no aparece en ninguno de los casos que analizamos. En cuanto a la posibilidad de que los estudios en sí mismos hayan decepcionado las expectativas iniciales, solo en algunas ocasiones las personas entrevistadas se refieren a la dificultad que han comportado, lo cual constituye otro tipo de riesgo del que hablaremos más adelante. En la misma línea optimista se refieren a sus expectativas respecto de la futura inserción una vez completados los estudios. En conclusión, ninguno de los riesgos que predice la literatura sobre el retorno esperado han emergido en el discurso de nuestro estudiantado. Al revés, aun una ventaja de retorno se ha añadido a la inversión para los que cursan CFGS: esta vía constituye una opción de acceso a la universidad.

### Probabilidad de éxito

El riesgo que comporta la no compleción de los estudios se ve condicionado por cuán bien encajan las propias capacidades y la dificultad intrínseca a los estudios. El largo camino académico que nuestros estudiantes han seguido hasta el momento, no solo les ha abierto y cerrado puertas, sino que también les ha dado muchas pistas sobre la probabilidad de éxito que pueden esperar.

En el primer sentido, el de apertura y cierre de oportunidades, con la única excepción de un caso, para todos los estudiantes de CFGS ha jugado un papel muy importante la nota: o porque querían

entrar a un grado universitario que exigía una nota de acceso alta a la que no llegaban, o porque no aprobaron la selectividad, o porque se encallaron en el Bachillerato, etc.

*P- ¿Te planteaste la opción de ir a la universidad? R- Me lo planteé cuando hacía la ESO. Pero cuando vi que la nota que se tenía que sacar para hacer lo que yo quería y por el Bachillerato, pues ya dije que no. Tenía que hacer el científico y sacar un ocho o un nueve de media.*

*P- ¿Qué querías hacer? R- INEF. Además, haciendo una cosa por un camino que no me gustaba. (P4, CFGS: Deportes de montaña, CM, mujer)*

En el segundo sentido, el de las probabilidades de éxito que perciben, vemos entre nuestros entrevistados que las notas previas también han jugado un papel fundamental. Cuando éstas son altas, entonces se encaminan hacia la universidad, pero cuando son más bajas, la elección pasa a depender más de su origen social: las personas de clase media es posible que mantengan una elección clara hacia la universidad o que opten por cursar un CFGS, mientras que las de clase trabajadora se dirigen hacia el CFGS.

*P- ¿Cuál fue tu media de notas al final de Bachillerato? R- 6.5, creo, 6.5.*

*P- ¿Qué opciones te planteaste al acabar el Bachillerato? R- Solo la carrera.*

*P- Directamente, primera opción y... R- Y última, sí, sí.*

*P- O sea solo y 100% la carrera, no te planteaste ni ciclo, ni... R- No, no. (P12, Universidad: Ingeniería Mecánica, CM, hombre)*

Sin embargo, no siempre el modelo es el del muy buen estudiante de clase trabajadora que se encamina hacia la universidad, a veces la opción universitaria precede a las capacidades académicas. En estas ocasiones, la voz enfatiza el esfuerzo que ha sido necesario dedicar para conseguir el objetivo.

*... las que más me costaban eran mates y sobre todo en Bachillerato la química, porque yo en 4º de ESO hice las optativas del humanístico. Y pasé todo el verano estudiando, pero en 2º ya me puse un profesor particular y me ayudó muchísimo. Acabé aprobando todos los exámenes de 2º de Bachillerato y en la 'Sele' también aprobé la química, o sea que...*

(...)

*Entonces, yo quería sacar nota en la 'Sele', porque como que, a ver, ir a una concertada o privada es mucho dinero y ni mis padres podían ni yo con mi trabajo llegaba, pues entonces yo quería sacar la nota. (P16, Universidad: Enfermería, CT, mujer)*

Cabe también tener en cuenta que centramos la atención en la cuestión de las notas que han ido obteniendo a lo largo de los estudios anteriores porque, como indicador, es el más visible y estandarizado; no obstante, hay otras cuestiones más cualitativas vinculadas a las habilidades, como la capacidad práctica, que también juega un papel importante en la valoración de las probabilidades de completar los estudios que hacen los estudiantes.

*Yo soy un chico más práctico que teórico, por así decir. A mí, si me pones un libro y me dices 'pues estudia', a mí me cuesta mucho más que si me dices 'toma el guante y las gasas y cura', ¿sabes? Porque yo ya lo veo y me lo planteo de otra manera y lo hago. Soy mucho más práctico que teórico. (P3, CFGS: Deportes, CM, hombre)*

*Mis preferencias en cuanto a los estudios y la ocupación son más de ámbito teórico, y la formación profesional está más orientada al ámbito técnico y práctico. Por tanto, mis preferencias no coinciden demasiado con la oferta que hace la formación profesional. (P19, Universidad: Ciencias Políticas, CT, hombre).*

Finalmente, una vez empezados los estudios resulta que, efectivamente, todos los estudiantes que eligieron CFGS están obteniendo muy buenos resultados, mientras que las dificultades académicas son más propias de algunas personas en la universidad, por ejemplo, las dos que están estudiando ingenierías se han encontrado con serios problemas durante el primer curso.

En definitiva, cuando hablan de sus itinerarios académicos, la imagen de caminos con dificultades que se hace necesario superar es subyacente a sus afirmaciones. Y es en este marco que los estudiantes de CFGS se refieren a su opción como una vía con menos dificultades, más segura.

*¿P- Por qué crees que son diferentes? R- Desde mi perspectiva, ¿eh? Un ciclo formativo son dos años. No es quizá tanto esfuerzo como la universidad, ehm... la universidad yo diría que requiere mucho tiempo... O sea, aparte de ir a las clases, después tienes que estudiar.*  
(P2, CFGS: Agencia de viajes y gestión de eventos, CM, mujer)

*P- Entonces, ¿están haciendo otra carrera o simplemente han dejado la universidad o...? R- Hay gente que se ha ido a hacer un ciclo. Ciclos, no sé de qué, pero ciclos. Porque piensan que el ciclo es más fácil y eso.*  
(P17, Universidad: Relaciones Laborales, CT, mujer)

En este apartado se ha podido observar cómo, ante el riesgo asociado a una probabilidad de éxito baja, las familias de CM están en situación de compensar tal riesgo gracias a la disponibilidad de otro tipo de recursos, con lo que sus hijos e hijas optan también por continuar hacia la universidad. Mientras que los estudiantes de CT, mucho más dependientes de sus notas a la hora de afrontar los riesgos, no pueden compensar una probabilidad de éxito baja y optan por cursar CFGS, vía que perciben como más larga, pero más segura. Es una ilustración de lo que se conoce como “efecto compensación” (Bernardi y Cebolla, 2014).

Por otro lado, la orientación a conocimientos y a actividades de diverso tipo también ha emergido en el discurso. No obstante, la tradición de la teoría de la reproducción habría hecho esperar que la relación se hubiera establecido entre CM-conocimiento teórico y CT-conocimiento práctico, mientras que el ejemplo nos muestra la dirección contraria. Es por ello que parece más plausible remitirnos a los procesos de construcción de identidad a lo largo de la experiencia educativa de los propios estudiantes, de manera que la vía académica contribuiría a la construcción de una identidad



con orientación teórica, mientras que la de estudios profesionales hacia una identidad con orientación práctica (Tarabini et al., 2020).

### Decisiones sobre persistencia y futuro

Sobre la base de una situación planteada hipotéticamente acerca de un futuro en que las personas entrevistadas pudieran presentar dificultades académicas en su carrera, la mayoría han concluido que emplearían más esfuerzos, ya sea sacrificando más tiempo libre o yendo a una academia.

*P- Y si no te fuera bien, no sé, por malas notas, o por otras cosas que puedan pasar, ¿qué crees que es lo más probable que hicieras?*

*R- Estudiar más. Bueno, sí. Estudiar más. Y si tuviera que necesitar ayuda pues buscaría un profesor particular. (P10, Universidad: International Business, CM, hombre)*

*R- Espero que no pase, pero esforzarme más. Dedicar más tiempo. Incluso saltarme entrenos para estudiar. (P17, Universidad: Relaciones laborales, CT, mujer)*

Aun así, en los extremos de CT podemos observar un par de casos en los que se plantea la decisión de dejar los estudios.

*R- Pues, yo creo que hubiera acabado con mi padre, trabajando. (P7, CFGS: Videojuegos, CT, hombre)*

*R- Pues, supongo que trabajar. (P18, Universidad: Ingeniería Química, CT, mujer)*

Así pues, aunque no se pueda percibir diferencias en el sentimiento de deuda que han declarado unos y otros, parece que los de clase media se ven más legitimados a estar en la universidad y, en el caso de tener dificultades académicas, persisten de forma más segura, intentándolo de otra manera. En cambio, en algún caso de CT —siendo más dependientes de los resultados obtenidos—, ante posibles dificultades académicas tienen el pensamiento de abandonar o de compaginar estudios y trabajo para ayudar a la familia y reducir este sentimiento de deuda.

En general, vemos que la clase trabajadora parece sentirse cada vez más legitimada para estudiar en la universidad. Sin embargo, más allá del acceso a los grados, tal legitimidad se pierde cuando se abordan cuestiones como la participación en intercambios internacionales o en el acceso a formación de posgrado. Únicamente se justifica la continuación hacia el máster si éste comporta un incremento muy claro en las oportunidades de inserción en el mercado laboral.

*P- Y cuando termines la carrera, ¿tienes pensado hacer un máster o un doctorado en un futuro? R- En un futuro, si lo puedo hacer, sí.*

(...)

*Creo que ayuda más a encontrar trabajo y he escuchado también que, a veces, si vas bien en las prácticas, la empresa te coge y ellos también te pueden ayudar a hacer el máster y también a trabajar para ellos. (P18, Universidad: Ingeniería Química, CT, mujer).*

Literatura contextualizada en estudiantes universitarios en España nos había remitido al sentimiento de mayor legitimidad experimentado por estudiantes de origen social alto, mientras que los de CT se verían en una posición más de impostores en tal situación, lo que les haría desarrollar un fuerte sentimiento de deuda hacia sus familias y actuar en consecuencia (Langa, 2020). Lo que ponen de manifiesto nuestros resultados es que el sentimiento de deuda no se explicita por parte de los estudiantes en el nivel de grado, ni siquiera en situaciones de fracaso académico, pero sí que surge con fuerza entre los de CT cuando se proyecta en la formación hacia los posgrados. En esta etapa, los graduados de CT no se sienten con suficiente legitimidad como para asumir riesgos, ni aun contando con buenas probabilidades de éxito.

## Conclusiones

En este trabajo hemos planteado que el diverso grado de riesgo asociado a las diferentes vías educativas iba a comportar divergencias en las decisiones y experiencias de los estudiantes en función de su origen social. A pesar de este planteamiento inicial, a lo largo del

análisis hemos encontrado muchos puntos de confluencia entre todas las personas entrevistadas, al margen de su origen social.

Así, los puntos en que no se diferencian los discursos ni las prácticas de los estudiantes de diferente origen social son, en primer lugar, una tendencia generalizada a favorecer la vía universitaria por encima de la de formación profesional, de manera que las personas que han obtenido unos buenos resultados académicos hasta el momento optan por acceder a la universidad, aunque no sabemos si a grados de mayor riesgo en una eventual estratificación horizontal de los grados. La probabilidad alta de obtener éxito en los estudios, por tanto, parece ser razón suficiente para que los estudiantes de CT se sientan con suficiente confianza como para asumir los riesgos asociados a emprender una vía académica de estudios larga.

En segundo lugar, observamos también similitudes en el hecho de que el conjunto de estudiantes en la universidad, sin diferencia por clase, considera que se encuentra en una situación normalizada para toda la población, lo que les proporciona legitimidad sobre la opción tomada. Y, tercero, todas las personas entrevistadas se muestran optimistas sobre las futuras oportunidades laborales, lo que nos remite a una cierta ideología individualista y meritocrática del éxito.

Con todo, también es posible observar diferencias importantes entre el estudiantado según su origen social. Hemos visto que el que procede de CT acepta la vía más arriesgada, la universitaria, pero solo cuando la probabilidad de éxito es clara —siguiendo una estrategia de compensación del riesgo—, es decir, cuando su rendimiento académico anterior es bueno. En el caso de que no sea tan bueno, o de que las notas requeridas sean muy altas, entonces la CT presenta como opción natural el acceso a CFGS, mientras que para la CM el camino se diversifica. Algunas personas de CM siguen eligiendo la opción universitaria, lo cual ejemplifica el efecto compensación (Bernardi y Cebolla, 2014), mientras que las que deciden ir a CFGS lo presentan como “salir del carril”, con lo que necesitan luchar para conseguir la aceptación de sus familias. Observamos en este último caso las reticencias de las familias ante la posibilidad de optar por un camino que dificulte el acceso a un “buen” trabajo y, por tanto, a

una “buena” posición social, reticencia que no se supera hasta que se obtienen pruebas de que la vía profesional también puede dar lugar a una buena inserción (Breen & Goldthorpe, 1997).

A menudo, las personas de CT adoptan estrategias de reducción del riesgo (Langa et al., 2019), como contar con un plan B de carácter económico o estudiar cerca de casa; o bien de compensación del riesgo, como elegir opciones más prudentes o cursar CFGS si no se han obtenido buenas notas. Tales estrategias se muestran como razonables, puesto que hemos visto cómo algunas personas sufren las consecuencias del hecho de que su apuesta les haya salido medianamente mal —por ejemplo, suspendiendo y perdiendo la beca como consecuencia— o, simplemente, que se hayan encontrado con algún tipo de contratiempo.

Otra diferencia interesante que se ha puesto de manifiesto entre los universitarios según su origen social es la que surge cuando se plantean opciones que van más allá de cursar el grado universitario en su forma más simple. Así, la posibilidad de realizar intercambios internacionales o de continuar estudios en etapas posteriores al grado arroja muchas diferencias. El estudiantado de CT acepta riesgos y vive su experiencia de estudiante como legítima cuando se trata de cursar un grado, pero parece no sentirse legitimado a seguir asumiéndolos cuando de lo que se trata es de estudiar un máster (Langa, 2020).

En definitiva, aunque en este trabajo hemos podido observar que las personas de diverso origen social que estudian se asemejan en muchos aspectos, con relación a cómo piensan, qué hacen y cómo viven, las que proceden de CT a menudo se muestran más prudentes en sus decisiones, viven con mayor tensión su relación con el rendimiento y el coste, y ponderan mejor sus diversas opciones.

## Referencias

- Abbiati, G., Argentin, G., Barone, C. & Schizzerotto, A. (2017). Information barriers, social inequality, and plans for higher education: Evidence from a field experiment. *British Journal of Sociology*, 33(1), 84–96. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcw050>

- Alegre, M. À., Benito, R., Chela, X. & González, S. (2011). *Xarxes interculturals als instituts. Efectes de la composició social sobre el rendiment i les expectatives de l'alumnat d'origen estranger*. (IGOP). Retrieved from [https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/213583/InformeARAFI2009\\_IGOP.pdf?sequence=1](https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/213583/InformeARAFI2009_IGOP.pdf?sequence=1)
- Archer, L., Leathwood, C. & Hutchings, M. (2002). *Higher Education: A risky business*, in in A. Hayton and A. Paczuska (eds.) *Access, Participation and Higher Education: policy and practice*. London: Kogan Page. Barnett.
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B. & Wong, B. (2012). Science Aspirations, Capital, and Family Habitus: How Families Shape Children's Engagement and Identification With Science. *American Educational Research Journal*, 49(5), 881-908. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831211433290>
- Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas / Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146(3), 3-22. DOI: <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070802211802>
- Carabaña, J. (2013). Crecimiento del Bachillerato e igualdad desde los años ochenta. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 6-31. Retrieved from <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8595>
- Carabaña, J. (2015). El sistema de enseñanza. En C. Torres (Ed.), *La Sociedad Española*. CIS.
- Daza Pérez, L., Troiano, H. y Elias, M. (2019). La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos. *Papers. Revista de Sociologia*, 104(3), 425-445. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2546>
- Deil-Amen, R. & Goldrick-Rab, S. (2009). Institutional transfer and the management of risk in higher education. *American Sociological Association Annual Meeting*. Retrieved from <http://www.wiscap.wisc.edu/docs/wiscapedocuments/wp008.pdf?sfvrsn=2>
- Elias, M. y Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y

- privados-concertados. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(1), 5-22. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9135>
- Elias, M. y Daza, L. (2019). Configuración y Reconfiguración de las Expectativas Educativas después de la Educación Obligatoria: Un Análisis Longitudinal. *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 206-235. DOI: <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4479>
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge University Press-Norwegian University Press.
- Glaesser, J. & Cooper, B. (2014). Using Rational Action Theory and Bourdieu's Habitus Theory Together to Account for Educational Decision-making in England and Germany. *Sociology*, 48(3), 463-481. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038513490352>
- Langa, D. (2019). El Sentido de las Becas para los Estudiantes Universitarios de Clases Populares. Impacto Del Nuevo Sistema de Becas en la Universidad Española. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 105-126. DOI: <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3802>
- Langa, D. (2020). El precio de estudiar en la universidad española para los jóvenes de clases populares Impacto de la reforma de las tasas universitarias de 2012 a través de los discursos de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 603-625.
- Langa, D., Torrents, D. y Troiano, H. (2019). El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 12(2), 228-244. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14308>
- Manzo, G. (2013). Educational Choices and Social Interactions: A Formal Model and a Computational Test. In *Comparative Social Research* (pp. 47-100). Emerald Group Publishing Limited. DOI: [https://doi.org/10.1108/S0195-6310\(2013\)0000030007](https://doi.org/10.1108/S0195-6310(2013)0000030007)
- Martín Criado, E. y Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52. DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>
- Martínez-García, J. S. y Merino, R. (2011). Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Revista Témpera*, 14, 13-37.

- Munk, M. D. & Thomsen, J. P. (2018). Horizontal stratification in access to Danish university programmes. *Acta Sociologica (United Kingdom)*, 61(1), 50-78. DOI: <https://doi.org/10.1177/0001699317694941>
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2010). “Fitting in” or “standing out”: Workingclass students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Reay, D., David, M. E. & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.
- Sanchez-Gelabert, A., Figueroa, M. & Elias, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, 52(2), 232-245. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>
- Tarabini, A., Jacovkis, J. y Curran, M. (2020). Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(4), 562. DOI: <https://doi.org/10.7203/rase.13.4.18047>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.9.1.8405>
- Torrents, D. y 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. DOI: <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. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1666262>
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas*. Síntesis.

Recibido: 20/09/2021

Aceptado: 02/11/2021