Sociedad Hoy
ISSN: 0717-3512
revsociedadhoy@udec.cl
Universidad de Concepción
Chile

QUINTELA DÁVILA, GASTÓN E.
Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes
Sociedad Hoy, núm. 24, enero-junio, 2013, pp. 83-106
Universidad de Concepción
Concepción, Chile

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90231580008

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Sociedad Hoy 24: 83-106, 1er Sem. 2013 ISSN 0717-3512

Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes

University Dropouts, a sociological approach to the decision making process of the students

GASTÓN E. QUINTELA DÁVILA[1]

Resumen

¿Cómo explicar el fenómeno de la deserción de estudiantes universitarios? Este trabajo se orienta a divulgar una propuesta de modelo explicativo que aborda dicha temática desde el proceso de toma de decisiones educativas de los jóvenes bajo la estructura conceptual de la sociología de la educación, concretamente a través del programa de investigación analítico de la "decisión escolar en función de la posición social", propuesto por el sociólogo francés Raymond Boudon (1983), que conceptualiza las decisiones educativas de los estudiantes y sus familias en función de expectativas instrumentales relacionadas con mantener la posición en la estructura social –educación como estrategia defensiva–, que incorpora las creencias sobre las habilidades académicas, beneficios económicos y sociales futuros asociados a las credenciales educativas, y la percepción de las limitaciones a la estructura de oportunidades propias al origen social; integrando además las precisiones y reformulaciones teóricas de Richard Breen y John Goldthorpe (1997) sobre los umbrales educativos mínimos por clase social; y con la conceptualización de preferencias instrumentales e intrínsecas en relación a la educación de los agentes desarrollada por Diego Gambetta (1987).

Palabras clave: Educación superior, desigualdades sociales y sociología analítica.

Abstract

How to explain the phenomenon of college students drop out? This work aims to disclose a proposed explanatory model that addresses this issue from the educational decision making process of youth under the conceptual framework of sociology of education, specifically through analytical research program of *"school choice depending on the social position"*, proposed by the French sociologist Raymond Boudon (1983), which conceptualizes the educational decisions of students and their families in terms of expectations related instrumental maintain position in the social structure, education and defensive strategy, which incorporates beliefs about the academic, economic and social benefits associated future educational credentials, and perceived limitations on the structure

[1] Investigador en Unidad de Análisis Institucional de la Universidad de Valparaíso (Chile). Candidato a Doctor en Sociología, Master de Investigación en Sociología y Diploma de Estudios Superiores en Sociología por la Universitat Autónoma de Barcelona (España). Agradezco los comentarios y sugerencias de la Dra. Helena Troiano Gomà (UAB) a versiones previas de este trabajo. E-mail: gaston.quintela@uv.cl

of opportunities own social origin; also integrating precisions and theoretical reformulations by Richard Breen and John Goldthorpe (1997) on minimum educational thresholds by social class; and the conceptualization of instrumental and intrinsic preferences in relation to the education of agents developed by Diego Gambetta (1987).

Key words: Higher education, social inequality, analytical sociology.

Recibido: 10.06.13. Aceptado: 21.08.13.

1. Introducción

El aumento de la matrícula de la educación superior se puede catalogar como exponencial y sostenida en el tiempo desde 1990, siendo la modalidad universitaria la de mayor expansión; concretamente el número total de estudiantes (Ues/IP/CFT) aumentó desde la década de 1980 de 117.000 a la década de 1990 a 245.000; y posteriormente en 2007 la cifra aproximada correspondía a 678.000 jóvenes (OCDE-Banco Mundial, 2009). En términos relativos, este fenómeno se cuantifica en un incremento de la tasa bruta de matrícula (jóvenes entre 18-24 años) en 29,3% en el período 1990-2009 (Orellana, 2011). Para el año 2009 la matrícula total del nivel ascendió a 835.247 estudiantes (Rolando *et al.*, 2010), es decir, dentro del período de 1980 a 2009 ha existido un incremento absoluto de 718.000 jóvenes aproximadamente. Para el caso de las universidades tradicionales (CRUCH) y privadas sin aporte fiscal directo (Post-1981) este incremento resulta diferenciado socialmente, es decir, las primeras absorben 53% de los alumnos provenientes de los quintiles de ingreso autónomo IV y V (familias de mayores recursos) en comparación con el 70% de participación de dichos quintiles en las segundas (OCDE-Banco Mundial, 2009); situación opuesta ocurre para el caso de los estudiantes pertenecientes a las familias de menores recursos (quintiles I y II) ya que corresponden al 27% del total de la matrícula de las instituciones agrupadas en el CRUCH y solamente el 16% del estudiantado de las universidades privadas Post-1981[2].

Asociado a lo anterior, el fenómeno de deserción/retención de estudiantes en el nivel universitario ha cobrado gran relevancia social e institucional en el contexto de transición del modelo de universidad de elite a universidad de masas, correspondiendo una parte de los nuevos actores (7 de cada 10) a la primera generación de sus familias en acceder a la educación superior (Armanet, 2005; Meneses *et al.*, 2010), lo cual se expresa en tasas brutas de retención cercanas al 50% del contingente original de estudiantes de la cohorte de ingreso vía PSU en las etapas

[2] Se utilizara este rótulo (Universidades Privadas Post-1981) en referencia a las casas de estudios superiores de titularidad privada que imparten programas de estudios de carácter universitario que surgen con posterioridad al surgimiento de la "Nueva Legislación Universitaria Chilena" (CRUCH, 1981).

terminales de formación en carreras de pregrado (CNED, 2010); específicamente, para la cohorte 2004 al sexto año la tasa de retención corresponde al 56% del estudiantado y para la cohorte 2005 al quinto año el 57%; es decir, al invertir los valores de la retención podemos establecer que la tasa bruta de deserción para el año 2004 (sexto año) corresponde al 44% del total de estudiantes, dicho de otra forma, aproximadamente 5 de cada 10 estudiantes universitarios no completa con éxito su proceso formativo (obtención de credencial educativa).

Ahora bien, sobre los factores que inciden o explican la generación del fenómeno de la deserción a nivel nacional los principales estudios empíricos (Canales & De los Ríos, 2007; Centro de Microdatos, 2008; González, 2005) señalan tres ejes fundamentales: falta de claridad vocacional, problemas de rendimiento académico y situación económica deficitaria; siendo su acercamiento metodológico de carácter descriptivo, es decir, enumera una serie de dimensiones de las citadas variables. Por lo anterior, los enfoques teóricos aludidos en dichos trabajos sirven para discriminar las variables, mostrando una marcada influencia de la ASHE[3], teniendo como máximo exponente al *Modelo de Integración de Vincent Tinto* (Tinto, 1975, 1987, 1997) el cual explica las decisiones de los estudiantes de permanecer de sus estudios superiores poniendo énfasis en el proceso de integración social e intelectual a las instituciones, entonces, aquellos que logran dicha condición potencialmente tienen mayores posibilidades de continuar y concluir con éxito sus carreras; para este autor la deserción es causada por la interacción de elementos individuales, sociales e institucionales. Dentro de los sociales se destacan los antecedentes familiares (ocupación y nivel educativo de los padres), la valoración y expectativas de los jóvenes y el compromiso con una meta de estudios y con futuros objetivos (Canales & De los Ríos, 2007)*;* en consecuencia este modelo tiene implícitos elementos psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales e interaccionales (Braxton *et al.*, 1997), que a nivel nacional un artículo de la revista *Calidad en la Educación* (CNED) catapultó como escuela a seguir (Himmel, 2002)[4].

[3] Association for the Study of Higher Education, http://www.ashe.ws/

[4] Como ejemplo véase Donoso & Schiefelbien (2007), los cuales desarrollan una extensa revisión de los modelo explicativos difundidos por la ASHE como Fishbein y Ajzen (1975) teoría de la acción razonada que analiza el comportamiento como actitudes en respuesta a objetos específicos, considerando normas subjetivas que guían el comportamiento hacia esos objetos y el control percibido sobre ese comportamiento. Ethington (1990) explica el éxito académico es el resultado del rendimiento académico previo que afecta el desempeño futuro del estudiante al afectar de alguna forma el autoconcepto del estudiante, su percepción de las dificultades de la titulación, sus metas, sus valores y expectativas de éxito, o Bean y Eaton (2001) explican la deserción a través los procesos psicológicos relacionados con la integración académica y social de los estudiantes, para lo cual se apoyan en cuatro teorías psicológicas: (a) Teoría de actitud y comportamiento, la que proviene de la estructura de su modelo; (b) Teoría del comportamiento de copia, la habilidad para entrar y adaptarse a un nuevo ambiente; (c) Teoría de autoeficacia, una percepción individual capaz de tratar con tareas y situaciones específicas; (d) Teoría de atribución, donde un individuo tiene un fuerte sentido de control interno. Por tal motivo, el factor clave para la permanencia sería que las instituciones tuviesen servicios especializados que favorezcan la integración social y académica.

Desertar en el nivel universitario significa el fracaso en completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior; en tal sentido, la deserción no sólo depende de las intenciones individuales (agente a priori), sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran (en sentido psicológico) metas deseadas en una cierta universidad (interacción) (Tinto, 1989), existiendo a lo menos dos períodos críticos de deserción en la trayectoria estudiantil: el proceso de admisión (i), más concretamente cuando el alumno debe elegir titulación y existe información que genera expectativas en los estudiantes, ahora bien, el desajuste temprano entre las expectativas y la realidad dentro de la universidad puede generan una deserción temprana; y la transición enseñanza media / universidad (ii), relacionado con el ajuste a la cultura universitaria principalmente durante el primer semestre, seis semanas iniciales.

En términos concretos, lo anteriormente expuesto se expresa en los siguientes axiomas:

a) El sistema de educación superior presenta un acceso a los estudios que está altamente masificado particularmente para el segmento universitario, sin embargo, éste es diferenciado por niveles e instituciones en función del origen social de los estudiantes.
b) Las tasas de retención/deserción del nivel muestra que el sistema en su conjunto es altamente ineficiente, ya que aproximadamente la mitad del contingente de estudiantes que accede a las IES no completa con éxito su proyecto educativo (titulación).
c) Los principales estudios de carácter empírico muestran que los factores que explicarían la deserción del nivel universitario corresponden a "falta de claridad vocacional", "problemas de rendimiento académico" y "situación económica deficitaria", siendo los dos primeros claramente vinculados con el desempeño deficitario en competencias básicas de los estudiantes.
d) La deserción de estudiantes se concentra principalmente durante el proceso de elección de carrera, postulación a la educación superior y primer semestre del primer año de estudios.

El desarrollo de estos axiomas genera algunas preguntas generales sobre si realmente existe un acabado conocimiento sobre los factores causales de la deserción a nivel nacional, o bien, si estamos enfocando adecuadamente la problemática en el estudio en los desertores universitarios; en este sentido, si tanto el acceso como la deserción es diferenciada en función del origen social de los estudiantes, ¿qué rol juega la clase social de una persona en el éxito académico en la educación superior?, el denominado "efecto cuna"; específicamente, ¿el capital cultural familiar determina mecánicamente la estructura de preferencias de los estudiantes? y ¿los

estudiantes son conscientes del proceso de toma de decisiones educativas?; complementariamente, ¿por qué no estudiar al conjunto del estudiantado y no solamente a los potenciales desertores? Interrogantes que a lo menos plantean la necesidad de conocer otros enfoques para explicar la deserción como una expresión de desigualdad de oportunidades, que incluya las trayectorias de los estudiantes, es decir, el acceso, mantención y término exitoso (o no) en la educación superior.

Este trabajo tiene por objetivo presentar una propuesta de modelo integrado de decisiones educativas y metapreferencias para la explicación de la deserción de la educación superior de tipo universitaria, asumiendo explícitamente que el foco de análisis debe ampliarse al proceso de toma de decisiones de los estudiantes en su proceso educativo y las consiguientes trayectorias académicas que potencialmente se puedan configurar. Concretamente se presentará de forma breve la dicotomía entre dos escuelas de pensamiento sociológico como la "*Reproducción Cultural*" (Bourdieu & Passeron, 1981) y "*Decisión Escolar en función de la Posición Social*" (Boudon, 1983), para luego describir los principales elementos de dos variantes destacadas de la segunda (Breen & Goldthorpe, 1997; Gambetta, 1987).

2. Desigualdades educativas y sociología de la educación

Ampliando el análisis puntual de la deserción universitaria como problema institucional, al concepto de trayectorias académicas diferenciadas en función de origen social de los estudiantes, es decir, *desigualdades educativas de acceso, mantención y titulación en educación superior*, para un científico social surge de forma natural un conjunto de literatura especializada que ha sido desarrolla dentro del campo de la sociología, teniendo como un hito destacado la aparición del Informe Coleman (1966), donde Brunner (2010) señala que desde su publicación "… existe un amplio consenso respecto del hecho de que la mayor influencia sobre los resultados escolares de los alumnos medidos por pruebas estandarizadas corresponde a las condiciones del hogar, es decir, los antecedentes familiares; el efecto cuna…"[5], elemento que, contextualizado a la realidad nacional, remarcaría la importancia del nivel educacional y el tipo de ocupación de los padres de los estudiantes como variable proxy que explicaría el logro educativo. Teniendo como antecedente este hallazgo de tipo empírico, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se ha desarrollado el denominado programa fuerte de sociología educación, el cual que busca explicar las desigualdades educativas en función del origen social de los estudiantes, existiendo básicamente dos escuelas o enfoque opuestos y en controversia, la

[5] Los antecedentes familiares para el estudio de James S. Coleman se refieren fundamentalmente a la raza y nivel socioeconómicos de las familias de los estudiantes.

hipótesis del capital cultural (teoría de la reproducción) y la hipótesis de los efectos primarios y secundarios de la desigualdad educativa (teoría de elección racional) (Gambetta, 1987).

La teoría de la reproducción cultural (Bourdieu & Passeron, 1981) se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y económica a través de las estrategias de clase[6]; la idea central señala que el sistema educativo dispone de los medios institucionales necesarios para producir un *habitus* de clase capaz de reproducir la arbitrariedad cultural dominante y reproducir las contradicciones objetivas de inculcación de lo arbitrario. De este modo, se parte del supuesto de que la escuela no es una entidad neutral, pero tampoco es la causa de las desigualdades, sino que a través del sistema de enseñanza las clases dominantes imponen la cultura legítima, existiría una elevado grado de herencia social en la transmisión de la cultura académica (capital cultural). Este proceso de reproducción cultural es generado directamente en la escuela, a través de la acción pedagógica, que favorece los intereses de las clases dominantes, que es un mecanismo de dominación y violencia simbólica[7], impone un arbitrario cultural que favorece los intereses de dichas clases. Este enfoque es rescatado por Canales & De los Ríos (2007) en una investigación cualitativa donde señalan la importancia de las disposiciones culturales hacia la educación como factor relevante en el proceso de ajuste a la vida académica de los estudiantes, particularmente de aquellos que no corresponden al perfil "tradicional", en referencia a aquellos provenientes de establecimientos municipales y de familias de los quintiles de más bajos ingresos.

El enfoque desde la agencia, inicialmente vinculado a la teoría de elección racional en sociología y que en la actualidad responde al paraguas conceptual de la emergente *sociología analítica* (Hedström & Bearman, 2009)[8], se basa fundamentalmente en los trabajos de Raymond Boudon (1981, 1983), quien genera un entramado conceptual para explicar las desigualdades en el nivel de estudios, asumiendo que

[6] Bourdieu y Passeron (1981) reconocen la existencia de tres tipos de estrategias de clase en relación con la educación: a) la nueva clase media invierte en cultura para mejorar su estatus social, b) la elite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder estatus, y c) la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural.

[7] Entendida como "… todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza…" (Bourdieu & Passeron, 1981).

[8] Para la sociología analítica los *explananda* centrales son las acciones, consideradas como fruto de una relación optimizadora respecto de los deseos y creencias del agente (Elster, 1991), existiendo tres elementos básicos a considerar: a) los agentes toman decisiones racionales con arreglo a fines; b) dadas sus preferencias (elemento subjetivo de la acción) y c) teniendo en cuenta cuáles son las restricciones que limitan la toma de decisiones (elemento objetivo de la acción). En resumen, los elementos centrales corresponden a explicación, disección y abstracción de factores, precisión/claridad en la argumentación lógica y la acción de los agentes como unidad básica de análisis (Hedström, 2005).

los agentes y sus familias tienen la capacidad de tomar decisiones racionales[9] sobre los costos y beneficios que están involucrados en la continuidad o abandono del sistema educativo en cada uno de sus niveles o modalidades de enseñanza, siendo los recursos económicos y el rendimiento escolar los elementos clave a considerar para dicho cálculo. Cuando coinciden bajos ingresos, costes altos de enseñanza y malos resultados académicos, los riesgos a seguir estudiando son muy altos para los beneficios que pueden esperarse. En cambio, cuando concurren las circunstancias contrarias, los riesgos bajos y los beneficios altos, las tasas de escolarización de cada clase social serían proporcionales a la combinación riesgo-beneficio que le es propia en cada encrucijada del sistema escolar (Carabaña, 1993).

Una experiencia de investigación a nivel nacional muestra que los estudiantes generan estrategias de gestión y supervivencia académica en el ámbito universitario, concretamente en la configuración de la carga semestral de asignaturas, un primer perfil de estudiantes de menores recursos económicos desea obtener la máxima rentabilidad del máximo número de créditos posibles en cada semestre (estrategia maximax), es decir, inscribir y aprobar la mayor cantidad de asignaturas que les permita terminar con el menor retraso académico sus carreras, sin importar los antecedentes de rendimiento previo, motivados por la presión de ingresar al mercado de trabajo; y un segundo perfil de estudiantes de mayores recursos económicos, donde el costo directo e indirecto de la universidad no reviste una limitación real al espacio de decisión, estos agentes adoptarán una estrategia que les permita salvar los requerimientos de la normativa académica pero corriendo los menores riesgos posibles (estrategia maximin), lo que se traduce en tomar sólo un número de créditos que les permita mantener sus posibilidades de completar los estudios pero con una carga académica moderada (Quintela Dávila, 2008).

3. Decisiones educativas y sociología analítica

El denominado *proceso de decisión escolar en función de la posición social* (Boudon, 1983) asume que las preferencias de los distintos grupos sociales en relación a ingresar y mantenerse en la educación superior son idénticas, esto es, evitar la movilidad

[9] El análisis de una decisión implica: primero, se debe identificar el conjunto de opciones posibles desde la perspectiva del agente (su conjunto factible); segundo, un conjunto de consecuencias de cada una de las opciones, consecuencias que se puedan anticipar y ordenar según las preferencias de un individuo. Teóricamente, cabría esperar que dado su conjunto factible, un agente elegirá aquella opción que tenga –o crea que tenga– las mejores consecuencias, es decir las preferirá en relación a las demás (Aguiar, 2004). Ahora bien, para determinar dicho conjunto de oportunidad, es necesario contar con la información pertinente, pero esto no ocurre con frecuencia; emergiendo los conceptos de decisión bajo riesgo o incertidumbre; el primero se refiere a aquella situación en la que no existe certeza sobre el resultado de la decisión, aunque se conoce al menos la probabilidad de los distintos resultados alternativos. En la segunda, además de desconocer el resultado final de la decisión, no es susceptible la aplicación del cálculo de probabilidades objetivas.

social descendente, siendo el nivel educativo diferencial por clase social producto a las diferencias de recursos materiales, así como a la posición en la estructura social, que hace que los de clases altas no puedan subir de clase, pero corren el riesgo de *demotion*, mientras que los de la clase más baja no puedan bajar más (efectos techo y suelo, respectivamente). Además el autor remarca que la socialización diferencial debida a componentes como el nivel educativo de los progenitores, o la posibilidad de la desigualdad puramente biológica, que hace que la capacidad de superar pruebas académicas sea diferente, sería relevante sólo en los niveles educativos más bajos, que los denomina efectos primarios; en contraposición a los efectos secundarios de la desigualdad educativa, que serían los resultantes de los cálculos coste beneficio de los agentes pertenecientes a las distintas clases sociales.

Este programa de investigación es retomado por Breen y Goldthorpe (1997), materializando el denominado *Modelo de las Decisiones Educativas,* que postula que las decisiones de continuar o abandonar el sistema educativo, por parte de los padres y sus hijos, se realizan tomando en cuenta tres factores: costes educativos, probabilidad subjetiva de éxito[10] y el valor o utilidad que los agentes otorgan a los resultados educativos. El primero corresponde al costo de mantenerse en la escuela; la continuidad de educación a tiempo completo implica costes que recaen sobre la familia y que al no poder asumirlos estos niños tendrían que abandonar la escuela, estos costes incluyen los costes directos de la educación y también a las ganancias futuras no percibidas. El segundo factor es la probabilidad de éxito de un estudiante que continúa en el sistema educativo, asumiendo que los resultados posibles para la continuidad son éxito y fracaso, entonces esta probabilidad de éxito esta dada por la creencia subjetiva del actor sobre su desempeño futuro en el siguiente nivel educativo en relación a los resultados educativos precedentes[11]. El tercer factor corresponde al valor o utilidad que los padres y sus hijos vinculan a los posibles resultados educativos para unas opciones determinadas, esto se expresa en las creencias subjetivas sobre las oportunidades de acceso a una determinada clase social que brinda el conseguir un determinado nivel educativo (Goldthorpe, 2010). Este modelo descansa sobre tres supuestos:

[10] La probabilidad subjetiva corresponde a la interpretación o "pálpitos informados" (Elster, 1989) sobre las probabilidades de acciones y sus resultados; y a menos que se esté muy informado, sus estimaciones tienen probabilidades diferentes de las probabilidades objetivas. La evidencia sugiere que un agente, cuando realiza la decisión, actúa considerando: a) grado de fe en base a la frecuencia relativa de la probabilidad objetiva, b) percepción de la probabilidad objetiva, c) evaluación de la importancia de la evaluación, y c) revocabilidad de la decisión (Wilson & Alexis, 1978).

[11] Se utiliza como criterio, el desarrollo de las trayectorias educativas previas y sobre todo los resultados de las examinaciones expresadas en calificaciones, los autores lo resumen como: "…este criterio puede ser expresado directamente en términos de habilidad, de modo que, por ejemplo, un alumno puede continuar en la educación solamente si su nivel de habilidad sobrepasa algún umbral…" (Breen & Goldthorpe, 1997).

a) *La estructura del problema de la decisión*: Dentro de todos los sistemas educativos existen puntos en los cuales los jóvenes tienen la opción de perseguir una opción más aventurada o menos más aventurada. Los ejemplos que dan son la opción académica (aventurado) contra una vocacional (menos aventurada); y la opción de la continuación a otro nivel de enseñanza, o bien de dejar el sistema educativo. El riesgo se presenta debido al patrón de utilidades previstas de las diversas opciones y porque existe la posibilidad que los agentes que eligen el curso más aventurado pueden de hecho no completarlo.
b) *La existencia de un umbral, que determina el nivel de logro educativo mínimo aceptable por el agente*. Todos los agentes persiguen una estrategia de reducir al máximo la probabilidad de no poder alcanzar dicho umbral. Los autores lo definen como la posición de clase social por lo menos tan buena como la de origen familiar del agente.
c) *Un conjunto de creencias subjetivas sobre la probabilidad de tener éxito en cada una de las opciones aventuradas*. Denominada por Breen y Goldthorpe parámetro de creencia subjetiva.

Dado este desarrollo teórico los autores señalan que las diferencias de nivel educativo de los agentes en función de la clase social de origen se explican por tres mecanismos. El primero corresponde a la aversión al riesgo relativo de tomar opciones más aventuradas, que surge a partir de la determinación de las preferencias de los agentes en relación al mínimo nivel educativo que aspiran completar, que sería diferencial por clase social como ya explicaba Boudon (1983). El segundo, a diferencias en habilidad en las examinaciones y expectativas de éxito de los agentes: que surge a partir del cálculo de la probabilidad subjetiva de éxito en los estudios futuros, que se realiza en función a la apreciación sobre el rendimiento académico anterior, y que de alguna forma, según Breen y Goldthorpe (1997), recoge la noción de efectos primarios, asumiendo que el nivel promedio de habilidad es mayor en las clases superiores en comparación con la clase trabajadora, pero que ambas tienen la misma varianza en habilidad, siendo el factor clave la mayor proporción de agentes de clase alta que se encuentran en esta condición y que excede la proporción de los agentes de clase trabajadora. Finalmente el tercero, a las diferencias de recursos de los agentes y sus familias para hacer frente a los costes de los estudios y que son diferenciales por clase social.

Ahora bien, si asumimos constante el factor de habilidad, este modelo implica que los agentes tienen una aversión al riesgo[12] de invertir en mayor educación de forma diferenciada por clase social, cuyo componente relativo de la aversión estaría

[12] Sobre la construcción teórica del mecanismo de aversión al riesgo relativo (local) y absoluto (global), véase Varian (1992); y sobre los procesos cognitivos asociados véase Kahneman y Tversky (1982).

dado por la posición social de origen del agente; entonces los agentes de clases sociales superiores tendrían mayor riesgo de movilidad descendente, ya que están en la cúspide la pirámide y generalmente deben completar la educación superior de pre grado, para a lo menos equiparar el nivel educativo de sus padres, pero tienen la ventaja de disponer de los recursos económicos necesarios para ello. Contrariamente, los hijos de familias más desfavorecidas presentan un riesgo de movilidad descendente muy bajo, ya que sus padres a menudo sólo presentan un nivel educativo primario y no pueden bajar más en la escala social, el denominado efecto *plafond*; pero al plantearse la posibilidad de continuidad de los estudios, no cuentan con los recursos económicos para costear una carrera de nivel universitario. Si hacemos la suposición contraria, es decir, que la disponibilidad de recursos de los agentes de las distintas clases sociales es similar, entonces las diferencias en el logro educativo, expresado en el nivel educativo alcanzado, se debería sólo a las diferencias en habilidades personales; por tanto, este enfoque de Breen y Goldthorpe, a diferencia de Boudon que reconoce la existencia los efectos primarios y su posible ámbito de influencia en el surgimiento de las desigualdades educativas[13]; asume de forma explícita que los valores, las normas y las creencias con respecto a la educación no varían por clase social, y que las diferencias sociales en el logro educativo responden solamente a estos dos factores: capacidad y recursos económicos (Sullivan, 2001).

De forma complementaria, Gambetta (1987) resume en tres aproximaciones teóricas estas formas distintivas para explicar las decisiones educativas: a) la visión de un agente con constricciones o limitaciones de su conjunto de oportunidad, por la escasez de alternativas relevantes que canalizan sus acciones hacia determinadas alternativas (Ej. recursos económicos), b) un agente que elige una determinada alternativa empujado a sus espaldas (*pushed form behind*) por factores causales que escapan a su conciencia (Ej. normas sociales), y c) un agente con la capacidad de realizar acciones propositivas (*pulled from the front*), que puede evaluar o sopesar las alternativas disponibles con respecto a alguna recompensa futura (Ej. análisis coste/beneficio). Perteneciendo los dos primeros tipos de aproximación a la esfera de las explicaciones causales y la tercera al tipo de explicación intencional.

Gambetta (1987) adhiere al enfoque desarrollado por Boudon (1983) principalmente en la conceptualización al agente como actor racional con arreglo a fines, y que las decisiones de los estudiantes de continuar o no en el sistema educativo descansan en la intencionalidad del agente y su capacidad de proyectarse con el futuro; pero, por otro lado, señala que no es necesariamente erróneo pensar que de

[13] De hecho Boudon (1981) no rechaza del todo los enfoques teóricos de corte estructuralista, señalando: "… en este punto, recorriendo la literatura, hemos identificado ya cierto número de factores o mecanismos parciales [subcultura de clase, déficit cognoscitivo y análisis costo-beneficio] responsables de la DCE. Entonces, la siguiente tarea con la que ha de enfrentarse el sociólogo *consiste en integrar esos diferentes factores o mecanismos, en el supuesto que puedan serlo, en una teoría de conjunto…"* (la cursiva es mía).

alguna forma el comportamiento es causado por fuerzas que no son percibidas por los agentes y escapan a su conciencia. Esta aparente contradicción la fundamenta en los trabajos de Elster (1989) sobre los tipos de explicación en las ciencias sociales; argumentado que efectivamente no es posible afirmar de forma plausible que los valores puedan determinar directamente la conducta y que ellos conducen a la elección del mínimo del conjunto factible (tesis estructuralistas); pero no obstante, considera que sería una teoría más verosímil establecer que los valores determinan las preferencias y que las preferencias y el conjunto factible determinan en conjunto la conducta.

Entonces para explicar las acciones de los agentes en relación continuar o abandonar el sistema educativo, se utiliza un modelo explicativo *causal cum intencional*[14], estableciendo ámbitos diferenciados de influencia para cada enfoque teórico; es decir, los enfoques de orientación estructuralista como las teorías de la reproducción social y cultural, son *procesos causales* que moldean la formación de preferencias pero que no determinan directamente las acciones; y la *intencionalidad* se expresa en la capacidad de actuar propositivamente de acuerdo con dichas preferencias cuando se evalúa los múltiples cursos de acción, en función de alguna expectativa de recompensa futura vinculada a cada curso de acción (Gambetta, 1987). En base a lo anterior, se plantea una categorización de los posibles *mecanismos causales* que intervienen en la desigualdad educativa, realizando una particular reorganización de los elementos teóricos distinguiendo una causalidad de tipo cultural y una causalidad de tipo económica, además de su ámbito de influencia a nivel de preferencias, o bien a nivel de las oportunidades.

Tabla 1. Mecanismos causales de desigualdad educativa.

Causalidad	Oportunidades (a)	Preferencias (b)
Económica	Recursos económicos para costear educación, para esperar un trabajo interesante, etc.	Sobre adaptación a las posibilidades, aversión al riesgo, etc.
Cultural	Capital Cultural	Bajo nivel de aspiraciones, constricciones cognitivas, etc.

Fuente: (Gambetta, 1987).

[14] Estos elementos de tipo causal que intervienen en el proceso de formación y/o adaptación de las presencias, Elster los resume en la "Causalidad Sub Intencional", señalando que corresponde a procesos causales que moldean creencias y deseos en cuyos términos se pueden explicar intencionalmente las acciones; distingue dos mecanismos, uno corresponde a la socialización, que sería la causa de que los agentes tengan determinados esquemas de preferencias que, en un medio dado, pueden hacer que se prefiera una acción en lugar de las alternativas factibles; y el otro se refiere a la formación de preferencias adaptativas, como la reducción de disonancia cognitiva.

En la tabla precedente la columna (a) expresa los efectos de la causalidad de tipo económica y cultural como posibles limitaciones o constricciones sobre las oportunidades educativas, afectando respectivamente la capacidad para poder permitirse una educación y la habilidad para cumplir un determinado estándar de la cultura escolar. La columna (b) muestra los efectos indirectos de la causalidad de tipo económico y cultural, como posibles fuerzas inerciales que actúan a las espaldas de los agentes, las cuales pueden condicionar las preferencias y aspiraciones. Estas fuerzas pueden actuar en una variedad de formas, las cuales pueden implicar, por un parte, una tendencia a la sobreadaptación a las limitaciones del conjunto de oportunidad disponible o la aversión al riesgo; y por otra parte, como los valores culturales y las constricciones cognitivas pueden inhibir el surgimiento de preferencias por continuar en el sistema educativo.

Sobre el componente *(explicación) intencional* del comportamiento de los agentes en las decisiones educativas, Gambetta (1987) hace una distinción dentro del enfoque de la teoría de la elección racional, señalando que existe una corriente teórica (primera versión) que centra su atención en los rasgos adaptativos de las elecciones racionales y que consideran las preferencias como irrelevantes, que coincide con los desarrollos iniciales de Boudon (1983). La única preferencia corresponde al tipo de mecanismo el cual lleva a los agentes hacia una meta de "*the more the better*" (maximización económica) la cual se orienta a la obtención de bienes materiales y bienestar. De esta forma las diferencias de comportamiento de los agentes se deben a las diferencias de probabilidades de éxito de un determinado curso de acción en relación al conjunto de oportunidad disponible; y los elementos que consideran los agentes para dicho cálculo racional corresponden a el grado de éxito en el pasado académico (reportes escolares, tipo de escuela de egreso y edad del agente) y la percepción de los agentes sobre las recompensas posibles que conllevan la obtención de determinado nivel educativo (económicas y oportunidades en el mercado de trabajo).

Una segunda versión de racionalidad conceptualiza a los agentes con capacidades de comportarse de acuerdo a sus preferencias (ej. expresivas), las cuales no necesariamente coinciden con el principio de maximización económica (*the more the better*). Las decisiones educativas están influenciadas por la intencionalidad de los agentes, pero independiente de los condicionamientos de las fuerzas inerciales o los razonamientos derivados de versión adaptativa de la teoría de la elección racional; esta intencionalidad tiene que ver con la capacidad del agente de proyección en el tiempo, una especie de horizonte temporal de la decisión, en donde la mayor capacidad de proyección hacia el futuro involucraría la acción de diferir una gratificación inmediata por una recompensa futura mayor (planificación del carácter), siendo un ejemplo la decisión de continuar estudios post obligatorios que implica una inversión de recursos y tiempo mayor, pero que en teoría podría otorgar mayores recompensas futuras que la alternativa de haber optado por la incorporación temprana al mercado de trabajo y la obtención de una remuneración inmediata.

Existe además un segundo elemento a considerar sobre de las decisiones educativas de los agentes dentro del enfoque de propuesto por Gambetta (1987), que involucraría la evaluación de distintas alternativas sobre preferencias por las características particulares de un determinado trabajo y además sus expectativas en relación al nivel de ingresos futuro. De esta forma, los agentes más ambiciosos tendrían mayor probabilidad de intentar y cumplir sus preferencias aventuradas, no importando su origen social o su probabilidad de éxito de acuerdo a su desempeño académico y percepción del mercado de trabajo. Entonces en las decisiones educativas el surgimiento de una preferencia aventurada por continuar estudios superiores, sería independiente del origen social de los agentes; pero existirían diferencias con respecto a qué elemento (características del trabajo o expectativas de ingresos) surge como parámetro principal de la decisión. Esta distinción sobre los dos tipos de enfoques para explicar las decisiones educativas de los agentes se resume en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Decisiones educativas y racionalidad de los agentes.

Enfoque Racionalidad	Principio de Racionalidad (a)	Preferencias (b)	Creencias (c)	Oportunidades (d)
Estándar	Maximización Económica	Irrelevantes para cada grupo social (evitar movilidad social descendente)	Asociadas a los efectos futuros de cada alternativa disponible (probabilidad subjetiva de éxito en los estudios y percepción de beneficios económicos y sociales)	Conjunto de alternativas disponibles (condicionadas por factores académicos, económicos, sociales, culturales e institucionales)
No Estándar	Capacidad de Proyección Temporal y Maximización Económica	Relevantes (asociadas a expectativas instrumentales o expresivas)		

Fuente: Quintela Dávila, 2008.

En base a estas dos formas de explicar las decisiones educativas de los agentes (causal e intencional), se propone que las decisiones educativas corresponden a una articulación de tres procesos principales: a) Lo que un agente *puede* hacer, b) Lo que un agente *desea* hacer, y c) sólo indirectamente, de las *condicionantes* que modelan sus preferencias e intenciones. Esto lo lleva a Gambetta (1987) a formular un tercer modelo explicativo: *Las decisiones educativas son producto de cómo los agentes planean sus vidas futuras,* independiente de si éstos están basados primordialmente

sobre las preferencias económicas, e independiente de las condiciones sociales relevantes que podrían modelar las preferencias a sus espaldas.

Los planes de vida y las preferencias pueden ser vistos como incluyendo un sistema básico de elementos, tales como la amplitud de la perspectiva temporal en base a la cual el sujeto se proyecta a sí mismo en el futuro y las expectativas referentes la intensidad y a la calidad de su carrera y el trabajo así como sus ambiciones culturales y económicas. Una manera útil de representar estas preferencias educativas dentro de una población es imaginarse que están distribuidos a lo largo de una línea continua: en un extremo tenemos los que abrigan planes de vida que excluyen fuertemente la educación, orientándose sobre una preferencia lexicográfica por otras opciones; en el otro extremo los agentes que construyen sus planes de vida contemplando la opción de continuar la educación a toda costa.

De esta forma, se asume que las mayoría de los agentes podría tener la preferencia de continuar sus estudios, pero inicialmente por alguna razón u otra tienen incertidumbre sobre si perseguir o no este deseo y hasta qué nivel llegar. En otras palabras, se asume que muy pocos agentes seguirían en el sistema educativo independiente de las circunstancias y no tomando en cuenta las alternativas disponibles. El siguiente paso es suponer que la distribución de los planes de vida es filtrado por constricciones (principalmente institucionales y económicas), las cuales pueden limitar las oportunidades para su cumplimiento. El segundo filtro sería la evaluación por parte del agente de la expectativa probable de éxito de la elección de una determinada opción educativa (sobre la base de su habilidad) en relación a los beneficios culturales y económicos futuros vinculados a un determinado nivel de estudios. La conclusión de este modelo general sería que los sujetos que están más cerca de los extremos de la preferencia básica de la distribución, es decir, aquellos con el mayor nivel de determinación básica para dejar la educación cuanto antes o a permanecer tanto como sea posible, sus decisiones se verían menos afectadas por las constricciones y las probabilidades de éxito. De mismo modo, los sujetos más cercanos al punto medio de la distribución, donde la incertidumbre por una preferencia a continuar en la educación es máxima, sería más alta la influencia de aquellas circunstancias que determinan las recompensas asociadas a la educación.

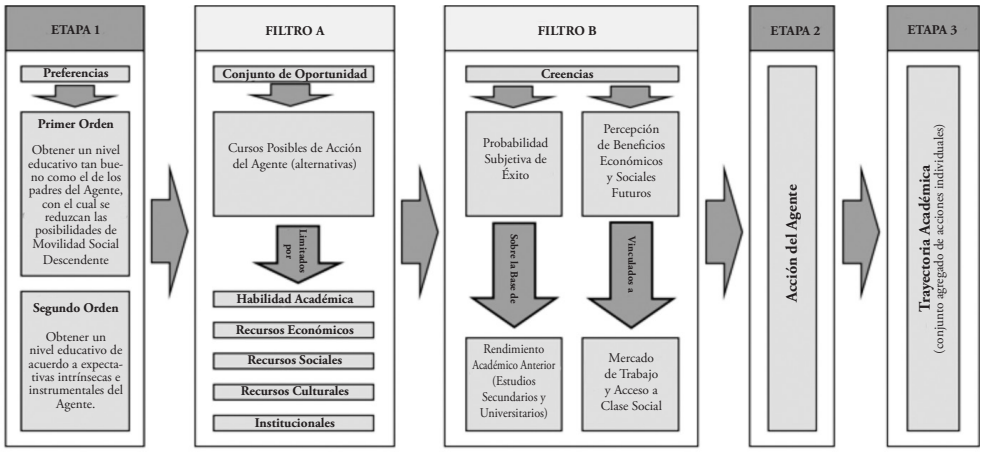
En resumen, los agentes tienden a evaluar racionalmente varios elementos para hacer sus decisiones educativas, las cuales incluyen las limitaciones económicas, la habilidad académica personal y las expectativas de beneficios del mercado de trabajo. Este proceso de evaluación se realiza sobre la base de sus preferencias y planes de vida, los cuales son parcialmente el resultado de características personales de los agentes y las influencias sociales. Las preferencias y planes de vida, sin embargo, son al mismo tiempo influenciados por predisposiciones específicas de clase que actúan con un peso relativo a nivel sub-intencional y tienen incidencia en sus evaluaciones racionales. La formación de estas preferencias específicas de clase pueden deberse a una variedad de procesos, tales como la tendencia a un comportamiento extremo,

a causa de una visión del mundo relacionada a problemas en sus experiencias pasadas (efectos contraste v/s dotación[15]) o efectos normativos de grupos de referencia (preferencias lexicográficas[16]).

4. Modelo de análisis, una propuesta

El *"modelo integrado de decisión escolar en función de la posición social y metapreferencias de los estudiantes"* presenta una estructura conceptual que incorpora elementos pertenecientes a los desarrollos teóricos de Boudon (1983), Breen y Goldthorpe (1997) y Gambetta (1987), los cuales parten desde la perspectiva del individualismo metodológico y entienden las decisiones educativas y las consiguientes trayectorias académicas como fruto de un proceso intencional y racional de los agentes, en función de la articulación de preferencias de primer y segundo orden, oportunidades con sus respectivas limitaciones y creencias sobre el futuro.

Tabla 3. Modelo integrado de decisión escolar en función de la posición social y metapreferencias de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

[15] Estos dos tipos de mecanismos parten del supuesto que el pasado tiene un efecto dual sobre el bienestar presente; el "efecto dotación" asume que las buenas experiencias pasadas tienden a mejorar la percepción del presente y a minimizar los problemas; el "efecto contraste" supone que una buena experiencia pasada, tiene a restar valor a las experiencias presentes no tan buenas; y del mismo modo, un mal acontecimiento pasado tenderá a que el presente se vea de manera más favorable (Elster, 2002).

[16] Este tipo de preferencias parte del principio de elaborar un ranking que ordena las preferencias o atributos de una manera similar a la que se utiliza para ordenar las palabras en un diccionario. Así, la utilidad lexicográfica ordena las preferencias hacia determinados tipos de bienes o acciones priorizando una de ellas y luego de agotada ésta recién pasa a la siguiente. Esta ordenación se realiza de acuerdo a un parámetro determinado.

El esquema antes expuesto se describe de la siguiente forma:

a) Los jóvenes que ingresan a la educación post obligatoria o terciaria (particularmente de nivel universitario) son aquellos que probablemente tienen una máxima propensión a continuar estudios, ya que han recorrido con éxito todas las etapas previas (educación obligatoria y selectividad) y se encuentran en la cúspide del sistema educativo; por tanto, sus preferencias estarían vinculadas a la obtención de un alto nivel de educación.

b) De acuerdo a lo anterior, se asume que los agentes tendrían la siguiente estructura de preferencias (Etapa 1):
   i. Obtener un determinado nivel de estudios a lo menos tan bueno como el de sus padres, que le permita evitar o minimizar el riesgo de movilidad social descendente (Boudon, 1983).
   ii. Obtener un determinado nivel de estudios en función de expectativas laborales y de retribución económica futura del agente (Gambetta, 1987).

c) Dadas estas preferencias (i e ii) y asumiendo que dentro de las trayectorias académicas existirían una serie de puntos o espacios de decisión, los agentes realizarían una primera evaluación de los cursos de acción (Filtro A), es decir, continuar o abandonar la universidad en función de la existencia de limitaciones en relación a la Habilidad Académica, Recursos Económicos, Recursos Sociales (Redes Sociales), Recursos Culturales (Capital Cultural) e Institucionales (Estructura del Sistema Educacional) que restrinjan su posibilidad de elección[17].

d) De acuerdo al resultado del primer filtro, los agentes realizarían una segunda evaluación (Filtro B) que corresponde a las creencias sobre la probabilidad subjetiva de éxito, y las creencias sobre la correspondencia entre los resultados asociados a cada una de las opciones (beneficios económicos y sociales) y las preferencias inicialmente planteadas.

e) El resultado de este proceso (análisis coste/beneficio) sería la acción de joven (agente) en relación a continuar o abandonar los estudios universitarios en

[17] Estas limitaciones al conjunto de oportunidad incluso pueden implicar que los agentes experimenten una restricción extrema al espacio de decisión, como por ejemplo el resultado del Rendimiento Académico por debajo del umbral de aprobación de asignaturas, lo cual restringe el avance académico y potencialmente desemboca en una eliminación o abandono de los estudios; o bien, la escasa disponibilidad de Recursos Económicos para hacer frente a las necesidades de la vida académica, que puede precarizar de tal manera la realidad de un estudiante universitario que provoque un abandono espontáneo.

algún punto determinado de su trayectoria académica (Etapa 2); y el conjunto agregado de las acciones de todos los agentes de la universidad darían origen a una tipología de trayectorias académicas (Etapa 3).

En la ordenación de preferencias se recoge la noción de que los estudiantes efectivamente puedan asociar la educación superior como una estrategia conservadora de mantener una posición relativa en la estructura social (primer orden), sin embargo, adiciona elementos sustantivos como preferencias vinculadas a motivaciones intrínsecas en relación a una carrera o titulación (segundo orden), es decir, cursar una carrera universitaria por la satisfacción que entrega en sí misma su acción; y a la vez expectativas aventuradas sobre los beneficios sociales y económicos que una credencial educativa pueda entregar en le mercado de trabajo. Esta articulación de primer y segundo orden, es decir, incluir meta-preferencias que puedan ordenar el conjunto factible inicialmente listado, supone una hipótesis plausible para explicar las razones que presentan los estudiantes para continuar estudios universitarios cuando los criterios y evaluación de la racionalidad económica desaconsejaran dicha acción.

En este sentido, contextualizando el objeto de estudio, tentativamente se puede realizar el siguiente ejercicio utilizando el recurso conceptual de la "DBO Theory"[18] (Hedström, 2005):

a) Explicación basada en creencias: El estudiante de enseñanza media Pacheco-Mardones desea continuar estudios universitarios y ha obtenido un puntaje en la PSU medio, pero su entorno familiar y grupo de pares le ha comentado siempre que la universidad no sería una alternativa para un joven como él. En consecuencia, no postuló a la universidad e ingresó al mercado de trabajo.
b) Explicación basada en deseos o preferencias: El estudiante de enseñanza media Pacheco-Mardones tiene presunciones fundadas (creencias) sobre sus deficiencias de formación académica y los potenciales problemas de adaptación a la educación superior que tendría en caso de optar por continuar estudios universitarios, pero él siempre ha tenido el deseo de estudiar el cosmos y el origen del universo. En consecuencia, postuló a la universidad a una carrera ligada a la física y ciencias de la tierra.
c) Explicación basada en oportunidades. El estudiante de enseñanza media Pacheco-Mardones cree que tiene algunas deficiencia de contenidos y habilidades para enfrentar la inserción a la educación superior, no obstante, desea fuertemente estudiar una carrera universitaria ligada a las ciencias exactas,

[18] DBO Theory, significa explicar los fenómenos sociales por el análisis de los deseos/preferencias (*Desires*), creencias (*Beliefs*) y oportunidades (*Opportunities*) que los agentes consideran para sus acciones.

pero haciendo un análisis detallado de su realidad social, económica y familiar, ha evaluado que en sus actuales circunstancias no es posible hacer frente al costo directo e indirecto que supone estudiar en la universidad. Con todo, no postula a la educación superior.

5. Conclusiones

Este modelo de análisis descansa en la premisa que los agentes presentan una alta propensión a continuar estudios post obligatorios, siendo una de la condicionantes que manifiesten una preferencia de tipo de instrumental hacia conseguir un nivel educativo determinado que les asegure la mayor probabilidad de no descender socialmente, lo que se traduce en obtener un nivel educativo a lo menos tan bueno como el de sus padres. En este sentido, dada la inferencia de correspondencia entre origen social y tipo de colegio de egreso podemos en principio asumir que los agentes del origen social más alto en promedio tienen padres con estudios universitarios, los de origen social medio con estudios secundarios completos y/o técnicos y los de origen social más bajo con estudios básicos completos y secundarios incompletos; entonces el umbral del nivel educativo mínimo aceptable es diferencial por origen social, siendo más exigente para los egresados de colegios particulares pagados que probablemente logren dicha meta sólo terminando con éxito sus estudios universitarios; para los egresados de colegios particulares subvencionados quizás con sólo cursar un determinado número de semestres ya sobrepasen su umbral y para los egresados de colegios municipales este umbral ha sido superado sólo con el ingreso a la universidad.

Lo opuesto sucedería con los agentes del origen social más bajo, ya que su umbral educativo a alcanzar para evitar la *demotion social* es menos exigente, por tanto al verse enfrentados a un bajo rendimiento y con un avance académico que hace prever un probable término de estudios incierto y en un tiempo mayor al inicialmente proyectado, la menor capacidad de hacer frente a los costes respectivos probablemente desencadene en sobreestimar los riesgos de reprobación de las asignaturas y sobreestimar el peso de las desventajas económicas, cambiando su preferencia inicial de alcanzar una credencial educativa universitaria a través de racionalizar su decisión en la dirección de atribuir al nivel educativo alcanzado (universitario incompleto) las mismas ventajas para conseguir los beneficios sociales inicialmente planteados.

Esta explicación de cómo los agentes toman sus decisiones en función a una preferencia instrumental de evitar la movilidad social descendente, en base a creencias sobre su probabilidad subjetiva de éxito y con el condicionamiento de las alternativas por limitaciones económicas, se resume en el mecanismo de *aversión al riesgo relativo* que supone que dada una preferencia determinada (evitar *demotion social*) los

agentes son más propensos a decisiones favorables al riesgo cuando perciben que la elección de las alternativas tiene la característica de pérdida, es decir, si abandonan los estudios con un nivel educativo menor al de sus padres las probabilidades de descender socialmente son percibidas como altas, y por el contrario, cuando las alternativas de elección suceden por sobre el umbral educativo mínimo, los agentes tienden a percibir el continuar en la universidad como una ganancia, que ante un aumento de los costes educativos y la creencia de una baja probabilidad de éxito en los semestres siguientes desencadena una probable decisión contraria al riesgo.

No obstante lo anterior, ¿cómo explicar que agentes del origen social más alto puedan abandonar voluntariamente la universidad en los primeros años de permanencia? y ¿por qué los agentes del origen social más bajo podrían terminar efectivamente sus estudios universitarios con una permanencia en años superior a la ideal del respectivo plan de estudios?; fenómenos hipotéticos que en principio no podrían ser explicados con sólo atribuir una preferencia instrumental a los agentes en la consecución de sus estudios post obligatorios y nos hace suponer que en las preferencias de los agentes intervienen otros factores. A modo de ejemplo:

> … Supongamos que el alumno Aguirre-Quijada se encuentra en una particular encrucijada de decisión y debe elegir si continúa o no en la universidad; el estado de naturaleza nos informa que proviene de un colegio de tipo municipal y su familia es de clase trabajadora, éste ha ingresado a la educación superior dada su alta propensión a estudiar y ya ha superado su umbral educativo mínimo; sin embargo los costes educativos directos e indirectos que debe asumir son bastante altos en relación al ingreso familiar; y además hay que añadir que el agente ha obtenido un rendimiento académico medio a bajo y por tanto presenta una alta incertidumbre sobre cómo será su futuro desempeño en las asignaturas de los semestres siguientes; a pesar de todo lo anterior el alumno Aguirre-Quijada decide continuar debido a que durante sus años de secundaria era un admirador del programa Súper-Máquinas del Discovery Channel y anhela convertirse en un ingeniero que diseñe y dé vida a ese tipo de maquinarias…

Más allá de las características singulares del ejemplo, resulta razonable suponer que los agentes además de presentar preferencias de tipo instrumental que les impulsen a cursar estudios post obligatorios (evitar movilidad social descendente), también deben existir determinadas motivaciones que les hacen escoger tal o cual titulación, ya que probablemente los agentes no resulten del todo indiferentes entre estudiar una carrera de ingeniería del ámbito de la Informática o estudiar una carrera de ingeniería de las Ciencias Sociales como ciencia política, es decir, los agentes tienen asociadas a sus preferencias ciertas expectativas sobre la naturaleza misma de los estudios, del futuro trabajo que desempeñarán y/o también sobre el prestigio social. Esta noción de expectativas de naturaleza intrínseca sobre la deseabilidad de estudiar una determinada titulación porque en sí misma resulta atractiva al agente;

o bien que resulte deseable dado que tiene asociada una consecuencia de tipo material (económico), está contenida en la preferencia de segundo orden de nuestro modelo de análisis.

Esta presunción nos dice que algunos de los agentes del origen social más bajo, además de no desear descender en la jerarquía social, prefieren una determinada titulación por expectativas referidas a la naturaleza misma de los estudios elegidos o de las expectativas económicas asociadas (meta preferencias); sin embargo, esto no significaría que ello les volviese insensibles a las limitaciones de tipo económico al espacio de decisión, es decir, optarían por continuar los estudios aun cuando sus calificaciones no fueran óptimas, pero asumiendo una estrategia que optimice la relación tiempo de permanencia/credencial educativa, lo que implicaría una mayor eficiencia en la relación de costes y beneficios.

Si para los estudiantes del origen social más bajo el tener una expectativa de tipo intrínseco asociado a una determinada titulación les llevaría a continuar los estudios más allá de su umbral educativo mínimo y de lo que prescribiría la racionalidad instrumental, para los agentes del origen social más alto el mecanismo implica una operatoria inversa, ya que si sólo asumimos la preferencia instrumental de evitar la movilidad social descendente, un agente egresado que percibe como bajos los costes educativos directos e indirectos de estudiar en la universidad, aun cuando exista un rendimiento académico bajo decidirá la alternativa más favorable al riesgo, ya que el no completar sus estudios implica una pérdida, sin embargo no existe en principio presión alguna por adoptar una estrategia riesgosa. Por el contrario, dado que los costes no revisten una limitación real al espacio de decisión, estos agentes adoptarían una estrategia que les permita salvar los requerimientos de la normativa académica pero corriendo los menores riesgos posibles, lo que se traduce en tomar sólo un número de créditos que les permita mantener sus posibilidades de completar los estudios pero con una carga académica moderada; pero si estos agentes además presentan la preferencia de segundo orden relativa a la propensión de cursar una titulación determinada de acuerdo a expectativas de tipo intrínseco, el abandono temprano de la universidad se podría explicar por el desajuste entre las expectativas formadas a priori en relación a la titulación y las características reales que presenta una carrera en una universidad, no importando los costes directos e indirectos asociados ya que para estos agentes siempre se perciben como bajos y potencialmente pueden iniciar un nuevo proceso académico en otra universidad.

El satisfacer el orden de las preferencias para los agentes del origen social más alto implicaría una alta probabilidad de continuar los estudios en una universidad, ya que su umbral educativo mínimo sólo se satisface al completar una carrera universitaria y si existe una congruencia entre las expectativas previas y las características propias de los estudios también tenderán a optar por continuar; en caso contrario, incluso los que abandonan probablemente no presenten mayores limitaciones económicas para iniciar un nuevo proceso de ingreso a la universidad.

Para los agentes del origen social más bajo ambas preferencias implicarían mayores probabilidades de abandonar los estudios ante dificultades de rendimiento o el aumento de los costes educativos, dado que su nivel educativo mínimo es menos exigente y además si la preferencia de continuar está mediatizada por expectativas asociadas al tipo de carrera elegida, la elección implicaría una alta probabilidad de reprobación de asignaturas si los agentes asumen estrategias arriesgadas en relación a la magnitud de la carga académica en los semestres.

Finalmente quisiera referirme a la naturaleza de la explicación sociológica que implica el proceso de toma de decisiones educativas contenido en el modelo de análisis. Como ya hemos mencionado, si sólo asumimos que los agentes presentan una preferencia instrumental que les impulsa a alcanzar un determinado nivel educativo en función de reducir al máximo el riesgo de movilidad social descendente, tenemos que las preferencias son las mismas para cualquier sujeto y lo que varía es el umbral mínimo por origen social; además suponemos que la creencia sobre la probabilidad subjetiva de éxito en principio debiera ser igual para todos los agentes si presentan un rendimiento previo similar, y las limitaciones al espacio de decisión de tipo económico asociadas a una posición social determinada sería el elemento *central* que desencadenaría por una parte la percepción de pérdidas o ganancias del mecanismo de aversión al riesgo y el proceso de racionalización (reducción de disonancia cognitiva) asociado a subestimar las ventajas futuras y sobreestimar los riesgo de reprobación. En otras palabras, la parte de nuestro modelo que responde a la conceptualización inicial de Boudon (1983) se centra en cómo las limitaciones en el espacio de decisión desencadenan procesos adaptativos en las preferencias y/o creencias de los agentes.

Por otra parte, si establecemos que las preferencias de los agentes presentan una particular regla de ordenación lexicográfica, en donde la preferencia instrumental reviste la característica de ser de primer orden, pero además atribuimos a los agentes preferencias de segundo orden asociadas a ciertas expectativas de tipo instrumental y/o expresivo sobre el tipo de titulación elegida, estamos asumiendo que los agentes no sólo generan procesos adaptativos en función de las limitaciones económicas y/o institucionales, sino que también pueden presentar preferencias diferenciadas y comportarse en función de ellas más allá de lo que prescribiría la racionalidad instrumental y su principio de maximización económica; sin embargo, esta articulación de preferencias educativas de los agentes en el modelo de análisis nada nos dice sobre el porqué un sujeto determinado presenta un mayor o menor nivel de expectativa instrumental y/o intrínseca; y más importante aún sobre qué razones basa su preferencia no instrumental; como señala el propio Gambetta (1987) en la formación de preferencias probablemente influyan factores como la socialización y la internalización de determinados valores, no siendo estas preferencias únicos desencadenantes de las acciones, es decir, no son seguidas ciegamente por sus agentes y tampoco escapan a su conciencia, sino que son sometidas continuamente a pro-

cesos de evaluación y los agentes tienen la capacidad de actuar propositivamente en función de una recompensa futura y analizar racionalmente los distintos cursos de acción.

Referencias

Aguiar, F. (2004). "Teoría de la decisión e incertidumbre: modelos normativos y descriptivos". *Empiria* 8, 139-160.

Armanet, P. (2005). "Formación universitaria para el siglo XXI". *En Foco (Expansiva)* 44, 1-9.

Bean, J., & Eaton, S. (2001). "The psychology underlying successful retention practices". *Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice* 3(1), 73-89.

Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social, introducción al análisis sociológico.* Madrid: RIALP.

Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades, la movilidad social en las sociedades industriales.* Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Braxton, J., Sullivan, A., & Johnson, R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En J. Smart (1997) (Ed.), *Higher Education Handbook of theory and research* (pp. 107-164). New York: Agathon Press.

Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). "Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory". *Rationality and Society* 9(3), 275-305.

Brunner, J. J. (2010). "Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela". *Pensamiento Educativo* 46-47, 17-44.

Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). "Factores de la deserción universitaria". *Calidad en la Educación* 26, 173-201.

Carabaña, J. (1993). Sistemas de enseñanza y clases sociales. En M. A. García de León (Ed.), *Sociología de la educación.* Barcelona: Barcanova.

Centro de Microdatos (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria.* Santiago de Chile: Departamento de Economía, Universidad de Chile.

CNED (2010). *Consejo Nacional de Educación, Retención Cohorte Institucional.* Recuperado el 13 de Diciembre de 2011, de http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_retencion.aspx

CRUCH (1981). *Nueva legislación universitaria chilena.* Santiago de Chile: Departamento de Promoción y Difusión.

Donoso, S. y Schiefelbien, E. (2007). "Análisis de los modelos explicativos de la retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desiguladad social". *Estudios Pedagógicos* XXXIII(1), 7-27.

Elster, J. (1989). *Ulises y las sirenas, estudios sobre racionalidad e irracionalidad.* Barcelona: Gedisa.

Elster, J. (1991). *Juicios salomónicos, las limitaciones de la racionalidad como principio de decisión.* Barcelona: Gedisa.

Elster, J. (1997). *El cambio tecnológico* (Primera ed.). Barcelona: Gedisa.

Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente, la racionalidad y las emociones.* Barcelona: El Roure/ Paidós.

Ethington, C. (1990). "A psychological model of student persistence". *Research in Higher Education* 31(3), 266-269.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research.* MA: Addison-Wesley.

Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump, individual decision mechanisms in education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Goldthorpe, J. (2010). *De la sociología, números, narrativas e integración de la investigación y la teoría* (1era ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

González, L. E. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena.* Santiago de Chile: IESALC-UNESCO.

Hedström, P. (2005). *Dissecting the social: on the principles of analytical sociology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hedström, P., & Bearman, P. (2009). *The oxford handbook of analytical sociology.* Oxford: Oxford University Press.

Himmel, E. (2002). "Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior". *Calidad en la Educación* 17, 91-108.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). "Psicología de las preferencias". *Investigación y Ciencia* 66, 100-106.

Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M. y Vega, M. A. (2010). *Ingreso a la educación superior: la experiencia de la cohorte de egreso 2005.* Santiago de Chile: SIES-DIVESUP.

OCDE-Banco Mundial (2009). *La educación superior en Chile* (Vol. Edición en español a cargo de MINEDUC). Santiago de Chile.

Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior, una mirada al Chile del mañana. En Jiménez de la Jara, M. y Lagos Rojas, F. (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes, una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 79-142). Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.

Quintela Dávila, G. (2008). *Trayectorias académicas y origen social, una aproximación sociológica a las decisiones educativas de los estudiantes universitarios.* Tesina de Investigación. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Rolando, R., Salamanca, J. y Aliaga, M. (2010). *Evolución matrícula educación superior de Chile, período 1990-2009.* Santiago de Chile: SIES-DIVESUP.

Sullivan, A. (2001). *Students as rational decision-makers: the question of beliefs and desires.* Oxford: Oxford Sociology Working Paper.

Tinto, V. (1975). "Dropouts from higher education: a theoretical synthesis of recent research". *Review of Educational Research* 45, 89-125.

Tinto, V. (1987). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition* (1st ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1989). "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva". *Revista de la Educación Superior* 71, 1-9.

Tinto, V. (1997). "Colleges as communities: exploring the educational character of student persistence". *Journal of Higher Education* 68, 599-623.

Varian, H. (1992). *Análisis microeconómico* (Tercera ed.). Barcelona: Antoni Bosch.

Wilson, C., Alexis, M. (1978). Marcos básicos para las decisiones. En Greenwood, W. (1978) (Ed.), *Teoría de decisiones y sistemas de información* (págs. 81-111). México: Trillas.