

# Estimated Risk in Educational Decision-Making and Differences by Family Educational Background in Higher Education Choices

*El riesgo estimado en las elecciones educativas y las diferencias según origen formativo familiar en la educación superior*

**Dani Torrents and Helena Troiano**

## Key words

Higher Education  
 • Educational Decision-Making  
 • Social Background  
 • Risk

## Palabras clave

Educación superior  
 • Elecciones educativas  
 • Origen social  
 • Riesgo

## Abstract

This article investigates risk in educational choices by operationalising the concept of estimated risk, observing the existing differences by social background, and contrasting their usefulness in interpreting the different choices made and the resulting educational inequalities. Data from the ISCY Project for the city of Barcelona were used to analyse those cases that accessed higher education. The results show the differences in the estimated risk by social background, specifically in the areas of social and economic risk. Although the estimated risk has been widely used as an implicit explanatory tool, this study operationalises and contrasts this perspective as a useful framework for the explanation of inequalities, and as a useful tool for the evaluation of educational policies.

## Resumen

Este artículo propone profundizar en la perspectiva del riesgo en las elecciones educativas, operativizando el concepto de riesgo estimado, observando sus diferencias por origen social, y contrastando su utilidad para interpretar las diferentes elecciones tomadas y las desigualdades educativas derivadas. Utilizamos para ello los datos de ISCY Project para la ciudad de Barcelona, analizando los casos que han accedido a la educación superior. Los resultados muestran las diferencias en el riesgo estimado según origen social, en concreto en el riesgo económico y social. Si bien el riesgo estimado se ha utilizado ampliamente como herramienta explicativa implícita, este trabajo operativiza y contrasta esta perspectiva como un marco útil para la explicación de las desigualdades, y como herramienta interesante para la evaluación de políticas educativas.

## Citation

Torrents, Dani and Troiano, Helena (2021). "Estimated Risk in Educational Decision-Making and Differences by Family Educational Background in Higher Education Choices". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 174: 147-168. (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.174.147>)

**Dani Torrents:** Universitat Autònoma de Barcelona | [danitv@hotmail.com](mailto:danitv@hotmail.com)

**Helena Troiano:** Universitat Autònoma de Barcelona | [helena.troiano@uab.cat](mailto:helena.troiano@uab.cat)

## INTRODUCTION

Educational inequalities by social background have been one of the major concerns for the sociology of education. Not only because such inequalities can persist over time or become transformed, giving rise to new levels or forms of differentiation in the educational system, but also because they have fundamental consequences in other areas of social life. Differentiation in the educational system entails a structure parallel to that of occupational differentiation in the labour market (even though there is no rigid correspondence between them). This creates unequal access to economic, social and cultural resources. When the educational system plays this structuring role it can be seen that, beyond effort and innate abilities, not all students have the same opportunities in their educational pathways, and social background is one of the key factors of this inequality (Martínez García, 2007).

People who are in disadvantaged social positions are not as likely to follow the same path through the educational system as the rest of the population. Boudon's (1974) classic distinction showed that inequality occurs in two phases. In the first phase, the primary effects operate mainly in the compulsory stages of the educational system. They involve the differential acquisition of educational competences as a result of the unequal family resources available. This is apparent in children's school performance (Bernardi and Cebolla, 2014; Goldthorpe, 2010). In the second phase, the inequality of secondary effects operates at each point of the system in which students must make the decision as to whether to enter the post-compulsory higher education level (Bernardi and Requena, 2010; Torrents, 2015). Both effects combine to give rise to differentiated probabilities of climb-

ing the educational ladder, known as the vertical stratification of education (Breen, 2001; Gambetta, 1987; Raftery and Hout, 1993).

However, social background inequalities are found both *among* educational levels and *within* each level. These relate to the different probabilities of pursuing different types of education or of having more advantageous educational experiences within the same educational level. It is known as the horizontal stratification of education (Lucas, 2011; Torrents, 2017; Triventi, 2011). The type of educational institution, whether it has an academic or professional focus, and the type of discipline studied are some examples of aspects that differentiate students by social background (Bozick and DeLuca, 2005; Torrents, 2017; Triventi, 2011).

These two types of stratification, both the inequalities involved in the transition to higher education or those based on the choice of a certain educational pathway, have been documented and monitored within various spheres. For example, studies are periodically conducted on equitable access to all educational pathways and levels based on technical reports framed within European educational policies; and special attention is devoted to how non-traditional student profiles access university education (Bohonnek *et al.*, 2010; European Commission, 2019).

Within the scientific literature, educational inequalities have been observed over time and in different regions (Breen, *et al.*, 2009; Shavit, Yaish, and Bar-Haim, 2007), and there has been an attempt to build a theoretical corpus that allows those inequalities to be interpreted. To recap, these theories are located on a scale between two major ends or perspectives: at one end are positions linked to social determination that allow little explanatory margin for exceptions; and at the other

end are hyper-rationalist positions that presuppose the existence of an unreal individual with endless information and decision-making capacity.

Some positions can be currently found that interestingly synthesise both by merging social conditions with rational choice in individual behaviour, and envisaging individuals who make decisions, albeit strongly socially influenced ones. Based on Boudon's approach (1974), the so-called Nuffield school and its derivatives has been one of the pioneers in this line of thought (for example, Breen and Goldthorpe (1997), Erikson and Jonsson, (1996) and Gambetta, (1987) to cite some of the contributors).

According to previous studies, social background is related to different inequality mechanisms or triggers. There are economic and social resources that individuals and their families can use when making their choices and facing different educational options to a greater or lesser extent (Pablos and Gil, 2007; Rahona López, 2009). But even academic abilities are also clearly influenced by social background, since these are made up of aptitudes and competences also acquired within the family that help individuals meet school requirements, in addition to their innate abilities (Jackson, 2013). Some authors have pointed out that motivations (or their effects on behaviour) may also be different depending on social background. Social aspirations, aversion to the risk of losing status, social norms, aversion to debt and an acceptable time horizon are some of the elements that have been proposed (Breen and Goldthorpe, 1997; Breen, Werfhorst, and Meier Jæger, 2014; Callender and Jackson, 2005; Gambetta, 1987).

More or less explicitly, a large part of these contributions make educational choices revolve around the concept of *risk*,

that is, they understand them as choices that manage a risk derived from abilities, resources or motivations (Archer, Leathwood, and Hutchings, 2002; Davies, Heinesen, and Holm, 2002; Deil-Amen and Goldrick-Rab, 2009). A risk that is ultimately shaped by different social characteristics such as social background. This argument leads to considering the concept of risk as a useful theoretical axiom to interpret educational inequalities.

There are several studies, including that by Abbiati and Barone (2017), which have evaluated the differences in the perception of risk shown by students according to their social background. They have focused on some dimensions such as cost, expected return, and difficulty involved. However, the role of this perceived risk is not often contrasted as a synthetic element or as a *proxy* for resources, abilities and motivations, and its impact on the educational choices that individuals ultimately make.

This article is aimed at gaining further insight into this aspect, by providing an operationalisation of the risk estimated by students, assessing the differences by to social background and observing if it can be a useful tool for understanding the educational choices made. A conceptual framework is provided in the next section as an approach to risk in educational choices. Later the methodology used in this study will be described, followed by a discussion of the main results.

## RISK IN EDUCATIONAL CHOICES

Deil-Amen and Goldrick-Rab (2009) define risk as exposure to the possibility of negative consequences while pursuing the objectives that have led to certain educational choices. For these authors, risk is *created* by the motivations that lead an individual to choose more or less risky educational options; and at the same time the

risk is *estimated* by an individual based on the challenges believed that they may encounter, and the resources available to meet them.

The individual, faced with this created and estimated risk, shapes the educational choices that they consider most appropriate to avoid negative consequences or failure. This perspective is clearly articulated with the analysis of educational differences by social background, and can be an interesting and potentially useful analytical tool for understanding and predicting behaviour.

Archer, Leathwood and Hutchings, (2002) distinguished between three types of risk based on the type of negative consequences or failures that people face depending on which educational option they take: a) economic risk, that is, the negative consequences derived from the inability to meet costs using available resources; b) academic risk, that is, failure, including emotional failure, linked to the inability to meet academic requirements (with consequences such as delay, re-taking years or courses, dropping out, etc.); and c) social risk, which the authors define as the risk of losing one's identity, and which is related to the aspirations and motivations of individuals. The three types of risk are non-exclusive and complementary.

The definition of these risks can be expanded by considering other theoretical perspectives. Economic risk is not only focused on what can happen while pursuing a certain educational pathway, but also once this has been completed. The classic version of the theory of rational choice on educational decisions considers the forecast of expected return as one of the main factors that motivate the decision (Breen and Goldthorpe, 1997). Thus, the estimation made by a student also depends on what job they think they will be able to find in the

future by completing the course they have chosen to pursue.

The concept of social risk can also be expanded to take into account not only what the student may lose from their past, but also what they may not be able to gain in their future: fitting into a new social environment. Indeed, fear of failing to fit in socially in the university environment has been studied in depth by some research teams, specifically regarding the position of working class students (Reay, Crozier, and Clayton, 2009).

As Gil, Pablos and Martínez (2010) showed, social background influences the three types of risk through its effect on available economic resources, on academic abilities (as studied in detail by Jackson (2013)) and on the motivations of individuals (as identified by Callender and Jackson (2005) in relation to aversion to debt). In this way, the greater resources available to individuals of high social background make it possible to reduce the economic risk (failure) reasons; academic abilities, beyond the primary effects mentioned, would allow the risk (failure) derived from difficulty to be reduced; and the motivations to avoid the loss of social status would drive the individual to reduce the so-called social risk.

In addition, this relationship between social origin and risk is not only produced directly by an objective risk of having certain resources, abilities and motivations rather than others, but also indirectly by a given *perception* of this objective risk. A wrong perception can lead to a mistaken estimate in the direction of overestimating or underestimating risk. If the direction of the error is systematic and is based on a sociodemographic characteristic of the individual such as age or social background, then this is an overestimation or underestimation bias.

While the perception of risk is expected to be proportional to the objective basis of such risk, it is also expected that it can have biases due to social background beyond its objective basis. Thus, overestimation or underestimation biases have been identified due to differences in the information available to evaluate them, such as information on what to expect from university based on whether the family environment has already experienced it (Barone *et al.*, 2016; Scott-Clayton, 2013), biases due to the individual's frames of reference on what is desirable to do in life and what is not, for example (Vossensteyn and Jong, 2008) ; or biases derived from compensation processes or from recognising that they have a "safety net", for example, having extra resources in case of academic or other difficulties (Bernardi and Onion, 2014; Torrents, 2016).

The relationship between social origin and risk, be it objective or perceived, thus becomes a potential tool for analysing educational choices. However, there is a general tendency to use the student's perceived risk as an implicit reality. Few studies have tried to operationalise the risk that students actually estimate from a quantitative perspective, as well as analysing its relationship with educational choices. This is the goal of this study.

## METHODOLOGY

### Hypothesis and database

Following the theoretical framework of the analysis outlined above, this section will provide the research questions and the methodology used to answer them. One of the central mechanisms of the risk perspective in educational choices will be analysed, namely, the estimated risk.

The aim is to assess the different estimated risks by social background and inquire about its role in higher education choices. Risk analysis is key to understanding the relationship between social background and the choice finally made. It is also useful to provide additional tools for the development and evaluation of educational policies that seek to influence the risk estimated by students (for example: scholarships, guidance on educational choices, etc.).

Two main hypotheses derived from the theoretical framework will be taken as a starting point:

- a) Students from a high social background will perceive a lower risk due to the greater economic resources, academic or motivational skills regarding the university environment and will tend to have fewer underestimating biases (H1).
- b) This, however, will be conditioned by the educational choice finally made; otherwise, the relationship between estimated risk and educational choice would be called into question (H2). This point is clarified below.

The latter means that it is expected that the same relationship between social background and estimated risk will not be identified in all the educational choices analysed, either because the estimated risk has conditioned the educational choice made on an *ex ante* basis, or because the context of each educational option influences it on an *ex post* basis. In summary, the two hypotheses suggest that it would be expected not to identify differences in the estimated risk by social background or educational context in a neutral model. The usefulness of this mechanism as an analytical tool will become apparent when differences are found.

This is important to define the limitations of the study. Therefore, a longitudinal data model that covers the perceived risk both before and after the choice is made to determine if the relationship between the perceived risk and the educational choice made occurs on an *ex ante* basis or on an *ex post* basis is necessary. In the case under discussion here, it is only covered after the choice has already been made. Therefore, beyond the proposed operationalisation, we can only test whether there is indeed a pattern between the risk and the choice made, which is supported by previous scientific findings, which would then lead to postulating risk as a useful explanatory mechanism or not.

Data from the ISCY Project were used in the study<sup>1</sup>. This is a longitudinal study that follows students in the last year of compulsory education (4th year of secondary education in Spain) over three consecutive years, which make it possible to analyse their access to higher education. However, risk is only addressed in the last wave. From an initial sample of 2,056 cases in the first wave of the study in the 2013-14 academic year, we worked with the 542 students who, having passed their Baccalaureate, were in the first year of

university or Higher Education Vocational Training Cycles (hereinafter, CFGS) in the fourth wave (2016-17 academic year). They correspond to the pathways highlighted in Figure 1.

The Spanish educational system is characterised by academically tracking students from the age of 16, a process that is clearly differentiated by social background (Bernardi and Requena, 2010). The post-compulsory stage of comprehensive compulsory education is divided into the vocational training track (CFGM - CFGS) and the academic (Baccalaureate) track, with different connections between them.

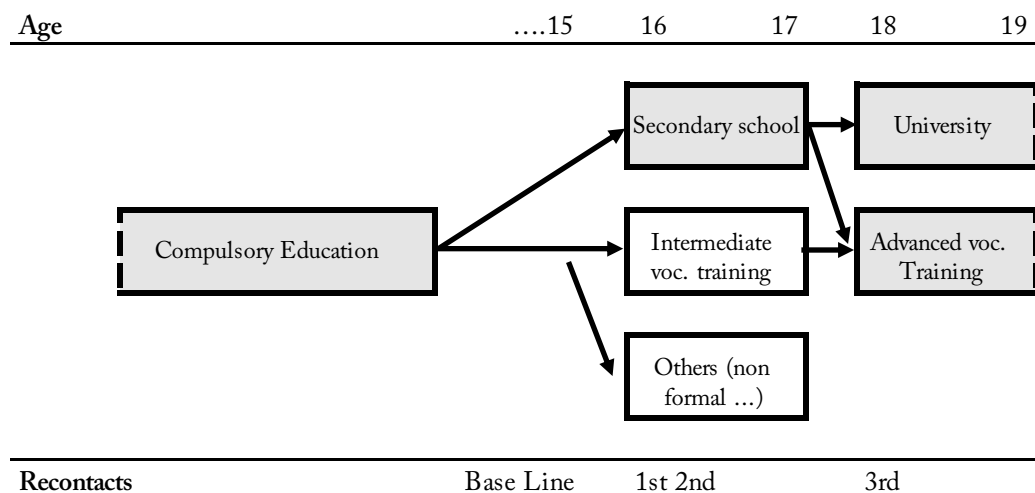
The subset analysed in the study makes it possible to address the hypotheses proposed by reducing the variability that would be caused if students were included who moved forward a school year, students who had to re-take a school year, students who had chosen educational/work options other than higher education, and students from higher education who had followed a different pathway (via CFGM). This is important because estimated risk is not only derived from student characteristics, but also from the social and educational setting in which they are at all times, and from their previous educational and work history.

To correct the attrition produced in this type of longitudinal study, the data were weighted using the Inverse Probability Weighting method, with a weighted study sample of 986 cases.

---

<sup>1</sup> This international project has been carried out in 13 different cities around the world. This article focuses on data for the city of Barcelona (Catalonia), since an international comparison is outside the scope of the data due to the specific characteristics of each educational system. For more information, see: <http://iscy.org/>

**FIGURE 1.** Schematic outline of higher-level educational pathways in Spain and ISCY Project study wave



Source: Developed by the authors.

**Estimated risk and social background**

The fourth wave of this study incorporated 9 items that covered the extent to which students had economic, academic and social concerns. These allowed us to approach the estimated risk in relation to the educational choice made. The items were collected on a 4-level of worry scale: (a) not at all worried, (b) a little worried, (c) quite worried, (d) constantly worried. Based on these responses, and taking into account the sample limitations, they were divided into two groups to polarise the analysis: lower estimated risk (a + b) and higher estimated risk (c + d).

In order to synthesise the analyses, the 9 items were grouped into 3 broad dimensions, depending on whether they were more linked to economic, academic or so-

cial aspects (Table 1). When an individual claimed to be quite or constantly worried about any of the items, they were assigned a higher risk in the dimension corresponding to the item.

The variable used to control social background was the Family Educational Attainment (FEA), which provides a higher response level than parental occupation. It entails identifying the highest education attainment of the family, based on the principle of mother and/or father dominance. Once identified, social background was dichotomised into two large groups: high social background when a parent had university education, and low social background when they did not. Thus, social origin here specifically refers to the family educational background.

**TABLE 1.** Survey items used for operationalising the estimated risk

To what extent are you worried about the following issues?	
Economic	That I cannot continue my educational programme for financial reasons.
	That work interferes with my education.
	That I may not find a good job in the future.
Academic	That I may not be able to complete my programme because it is too difficult.
	That I may not be at the right standard to successfully complete this programme.
	That my lecturers think that I am not suitable for this programme.
Social	That I may distance myself from my secondary school friends.
	That I may distance myself from my parents and family.
	That I may not have the same non-academic interests as my peers.

Source: Developed by the authors.

### Students' educational choice

Finally, in order to internally differentiate the higher level of educational attainment, 3 types of higher education were distinguished based on the risk associated with them derived from two main factors: duration and difficulty. Failing to successfully complete Higher Education involves facing negative consequences in terms of time, resources and effort. Duration and difficulty are two key factors that can influence this probability of non-completion, as they are associated with the time invested, minimal resources to face costs, and the level of effort to overcome them.

Currently, Vocational Training has a duration of 2 years in Spain, while university degrees involve 4 years of study in most cases, although some take up to 7 years<sup>2</sup>. In terms of difficulty, student performance rates are not the same for all disciplines. Data from the university system were used to evaluate the performance rate for the dif-

ferent degrees<sup>3</sup>. In addition, Catalan universities have started to offer more and more degrees taught in English, which clearly increases their difficulty.

By combining these elements, 3 groups were defined based on the proposal already used by Troiano, Torrents, and Daza (2019):

- Type A university degrees: these include double degrees, degrees taught in English, degrees that take more than 4 years, degrees with a low performance rate, and/or degrees with an average real duration of more than 5 years. Figure 2 shows the classification of these degrees in bold.
- Type B university degrees: the rest of university degrees.
- CFGS: higher education vocational training.

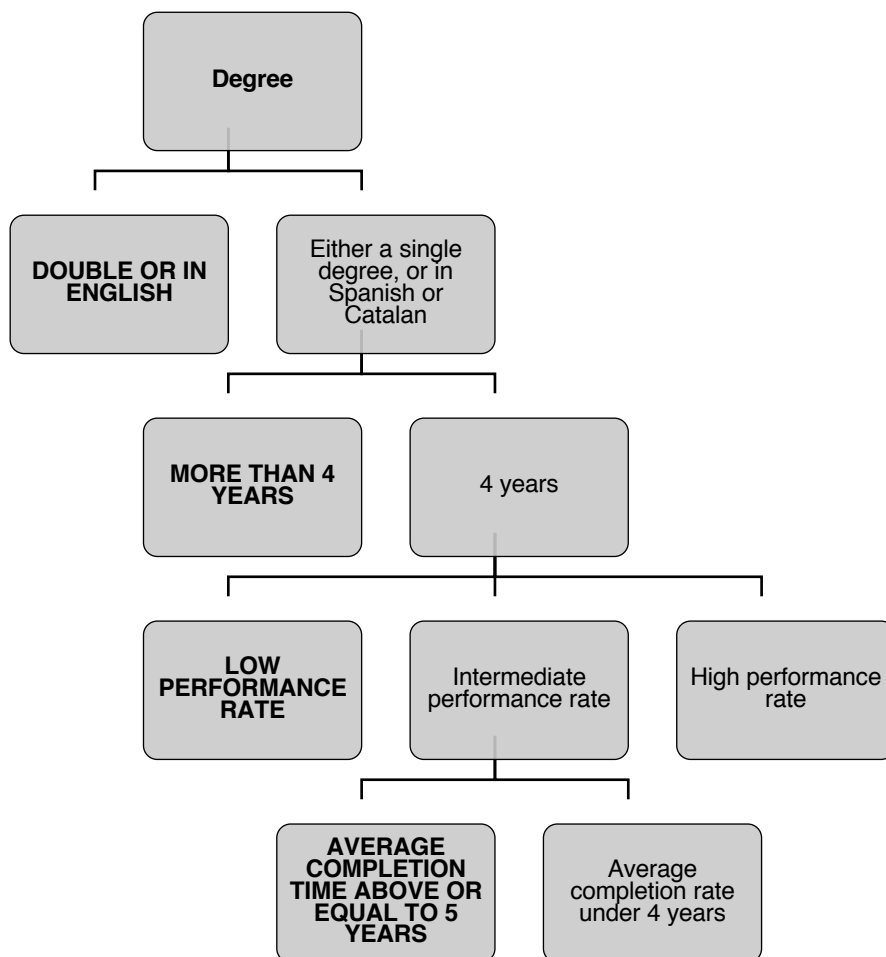
A binary logistic regression was mainly used to verify the hypotheses. The probability that there was a high estimated risk based on social background and educational choice was thus assessed.

<sup>2</sup> Specifically, around 83% of the degrees take four years: 4% take five years, 11% take six years, and 2% take seven years (all of the latter being double degrees). Data for 2017 obtained from UNEIX Catalunya.

<sup>3</sup> Proportion of credits attempted compared to the number of credits successfully completed, weighted by the average access mark for the degree. Data for 2017 obtained from UNEIX Catalunya.



**FIGURE 2.** Classification of university degrees by duration and difficulty involved



Source: Developed by the authors.

## RESULTS

### Differences in educational choices and estimated risk by social background

In order to verify the usefulness of the risk-based perspective in explaining educational differences, these differences must first be described according to the data used. Table 2 shows that the social background distribution is certainly different ac-

ording to the type of higher education. While a greater proportion of students of low social background were found to pursue Higher Education Vocational Training, the opposite occurred for university students.

The sample did not contain any important differences by social background, as defined in this study, regarding the types of university degrees pursued. It contrasts with other studies carried out in the same

geographical area, such as Torrents (2017), and it can probably be explained by the small sample used, which did not include the entire range of existing degrees. However, rather than dispense with the analysis of these educational settings, we believe it is of interest to try to verify whether the risk-based perspective matches this educational (non) difference. If the data used here do not show differences in social composition by type of degree, according to the risk perspective, it is expected that no differences would be identified between them in terms of estimated risk by social background.

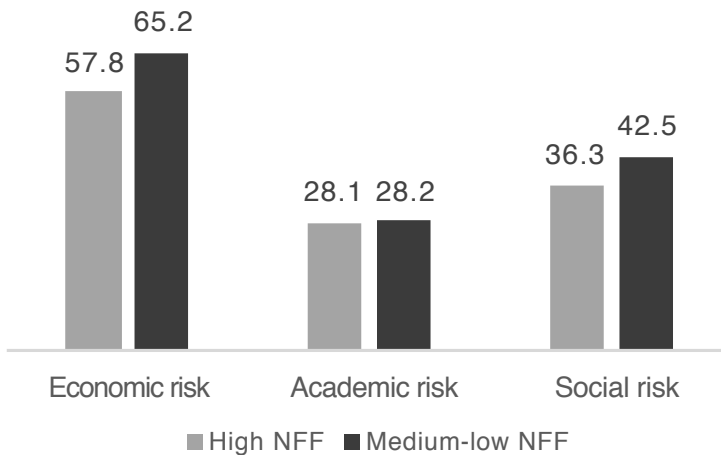
**TABLE 2.** Social composition by type of higher education (%)

	Family Educational Attainment (FEA)		
	High	Low	Total
High-level vocational training	26.4	73.6	100.0
University (Type B)	70.6	29.4	100.0
University (Type A)	71.1	28.9	100.0

Source: ISCY Project.

Secondly, based on the operationalisation of the estimated risk permitted by the ISCY Project, Figure 3 shows its weighting for each group analysed.

**FIGURE 3.** Highest percentage of estimated risk by risk type and social background (%)



Source: ISCY Project.

There are several aspects of interest here. Economic risk was the estimated risk most often found among students at this educational level. More than half of the students in the sample said that they were concerned about aspects related to present and future economic opportunities. This was followed by the social risk of loss of their networks with third parties or of disengagement with their environment, be it family or friends. Finally, only 3 out of 10 of the higher education

students surveyed estimated a high level of academic risk. This is a coherent figure, considering that students who have reached this level have already been subject to a significant selection process with respect to their academic abilities (especially students from a low social background); and those who had not been subject to screening procedures related to their academic abilities compensated for this with their perception of their abilities (especially students from a

high social background) (Bernardi and Ce-bolla, 2014) .

Another aspect worth noting is the fact that students of low social background showed a higher risk in all the types analysed. While the difference was minimal in the estimated academic risk, it was more significant in the other two.

Table 3 breaks down each of the major dimensions of perceived risk with the concerns included in the survey. The main ideas previously pointed out can also be seen here, although some nuances provided in the disaggregation should be noted. The most important concern in economic risk is related to work prospects. At the beginning of their higher education, 1 in 2 students were concerned about the difficulty in finding a suitable job in the future.

In contrast, the problems derived from combining studies with a job were only

a minor concern. In these initial years of higher education, only 10% of participants worked, consistently with their social background. This proportion would probably increase as they move on through their higher education (some studies suggest that 60% of university graduates in Catalonia have worked while pursuing their degrees) (Prades *et al.*, 2017) . However, this is not important in the first year and barely constitutes a central concern.

The concern about not being able to continue with their education for economic reasons was the best identifier among students by social background, with around 20 percentage points of difference. It is illustrative that even among students of high social background, who were expected to have greater economic resources, 27% reported that this was a major concern.

**TABLE 3.** *Percentage of estimated risk by worry and social background (%)*

Estimated risk / worries		High	Low	Total
Economic	Unable to continue educ. programme.	27.1	45.8	34.0
	Derived from simultaneously working.	12.6	14.8	13.4
	Uncertain work prospects.	47.6	53.1	49.7
Academic	Failure to successfully complete programme.	22.0	19.0	20.9
	Not having the required standard.	19.1	19.6	19.3
	Failure to meet lecturers' expectations.	7.7	11.9	9.3
Social	Distancing oneself from friends.	20.2	17.7	19.3
	Distancing oneself from family.	23.3	34.7	27.5
	Different interests than peers.	9.6	11.8	10.4

Source: ISCY Project.

Regarding the disaggregation of social risk, it was observed that the concern related to distancing from their family was the most important. It was the second concern

that most discriminated between students of different social background, with a difference of around 10 percentage points between social strata. This was the concern

that could be directly linked to the mechanism of inequality known as relative risk aversion (Breen and Goldthorpe, 1997): individuals from a high social background are motivated to avoid a loss of status, would perceive achievement and completing their education as being more beneficial (failure being the most costly and worrying risk). This was the third main concern of students, at a time when those from a high social background had reached, but had not yet achieved, a higher educational level that would allow them to avoid downward social mobility.

For students from low social background, however, relative risk aversion does not explain the great importance given to this item, since an eventual failure would also allow them to avoid loss of status. Some authors have pointed to other explanations related to the estimated risk of distancing oneself from the family in order to pursue higher education, by building interests and a way of life away from their primary socialisation environment (Archer, Leathwood and Hutchings, 2002).

### **Educational choices and estimated economic risk**

University students were expected to have a greater perception of economic risk than students who opted for high-level vocational training. These programmes have a lower direct economic cost in Spain, while university students face one of the highest costs in Europe (Sacristán, 2014)<sup>4</sup>. In addition, as noted above, vocational training programmes have an expected dura-

tion of 2 years, while university degrees are designed to be completed in 4 years or more.

Figure 4 shows this for students from a low social background. Economic risks were perceived as a major concern by university students: more than 70% of participants within this profile were concerned about it. However, this was not the case for students of high social background, who were found to have a higher estimated economic risk if they had chosen a vocational training programme.

This relationship may be influenced by the students' main economic concern, which, is related to the work prospects they have as a result of their education choices. Students from a high social background who opted for advanced vocational training were more concerned than their peers, which is a clear example of *relative risk aversion*. They foresaw less promising work prospects in relation to their social background expectations to avoid loss of status. Nevertheless, without denying this hypothesis, the same pattern was also identified in their concern about not being able to complete their educational programmes for financial reasons (Figure 5).

Table 4 shows that in all the economic risk concerns analysed, there was an interaction between the social background and the setting in which it was found. In vocational training programmes, the trend that students from a low social background would perceived a higher economic risk was the opposite of that found among university students. Students from a low social background who studied an advanced vocational course were 60-80% less likely to have a high estimated economic risk than their university peers.

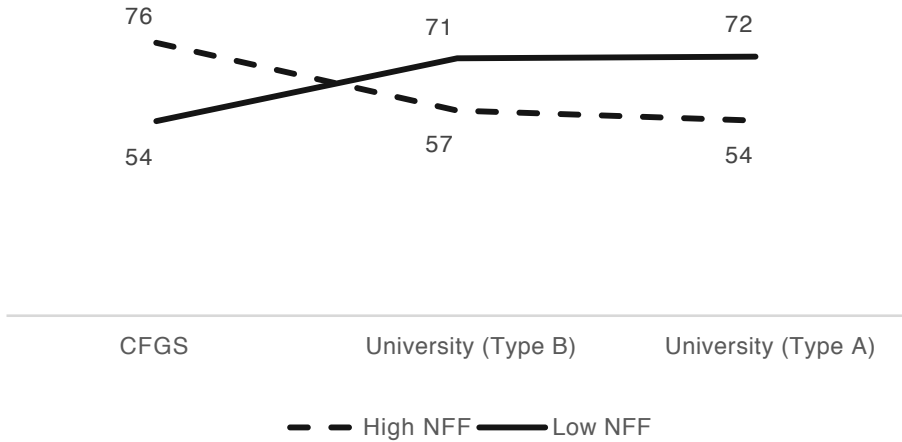
These results raise two issues. First, they do not contradict the fact that students from a low social background access university in a lower proportion than their peers; but they

<sup>4</sup> The direct cost of public advanced vocational training in the autonomous region of Catalonia is around € 350 per year. State-aided private programmes cost below € 2,000 per year (the public and state-aided programmes accounted for 80% of the surveyed students who took advanced vocational training). In contrast, degree programme fees at a Catalan public university cost between € 1,500 and € 2,500 per year, depending on the field, and more at private universities.

also allow an interpretation in terms of the estimated economic risk: they were clearly more concerned with the economic risks of going to university. Second, these results suggest an interpretation for the situation of students from a high social background who

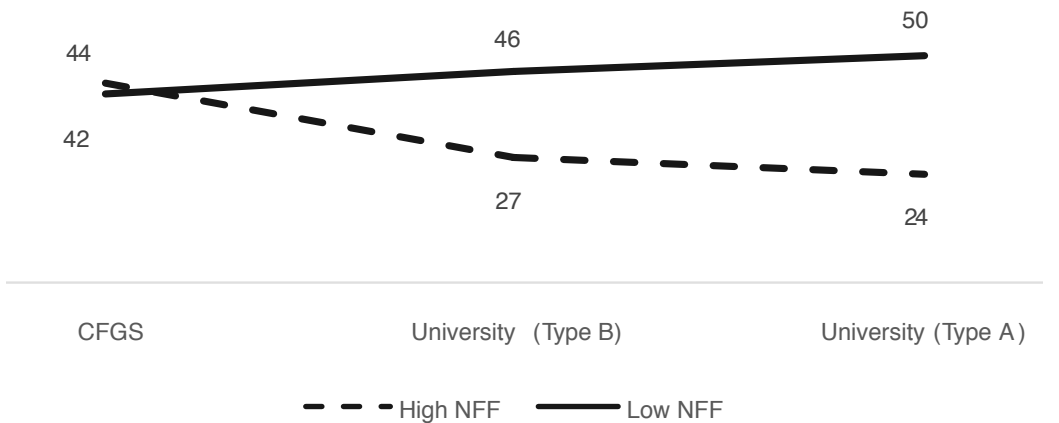
attended advanced vocational training and, while failing to fulfil their social aspirations to avoid a loss of status, have an estimated economic risk proportionally greater than expected, which would prevent them from making the transition to university.

**FIGURE 4.** Relationship between estimated economic risk, and student's social background and educational choice (%)



Source: ISCY Project.

**FIGURE 5.** Relationship between being worried about not being able to complete an educational programme for financial reasons by student's social background and educational choice (%)



Source: ISCY Project.

**TABLE 4.** Results from the binomial logistic regression for each item of estimated economic risk (*Exp(B)*)

	Estimated economic risk	Worries		
		Unable to continue	Simult. with work	Work prospects
Constant	1.30*	0.38***	0.13***	n.s.
Educational choice				
High-level voc. training	2.38*	2.09*	n.s.	2.35**
Univ. (Type A)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Social background				
Low FEA	1.89**	2.26***	n.s.	n.s.
Interaction				
Low FEA * Uni (Type A)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Low FEA * High-level voc. training	0.20***	0.40*	0.32*	0.31**

Reference category of the dependent variables: main worry.

\*\*\* p-value < 0.001; \*\* p-value < 0.01; \* p-value < 0.05; n.s.: not significant.

Source: ISCY Project.

In relation to the different types of university degrees, the economic risk was similar between them (Figure 4), so the results did not contradict the equal social composition described above.

These models were replicated when controlled for university type (public or private), which was closely related to the economic cost they had to bear, in order to prevent a different composition by social background from explaining these results. The trends were very similar<sup>5</sup>.

### Educational choices and estimated economic risk

The academic estimated risk was also expected to be higher among university stu-

dents than among advanced vocational training students, not only due to the longer duration of their programmes, but also to the different level of skills involved.<sup>6</sup> It was also expected that among university students, the higher estimated academic risk would be found among type A university degrees (of greater duration and difficulty).

Figure 6 shows that, although there was a higher estimated risk in type A degrees, the values found for vocational education exceeded those of type B degrees. There were only slight differences by social background.

<sup>5</sup> They have not been included here because they were repetitive. They can be consulted by contacting the authors.

<sup>6</sup> ISCED 5A and ISCED 5B, respectively.

Table 5 shows the logistic models used to analyse the influence of these variables. The effect of social background was not significant, as could be deduced from Figure 6. No interactions were observed be-

tween social background and the setting where students were located. Thus, the setting was the only variable that was found to have a relationship with the estimated academic risk.

**TABLE 5.** Results from the binomial logistic regression for each item of estimated academic risk ( $Exp(B)$ )

	Estimated academic risk	Worries		
		Failure to complete programme	Not having the right standard	Not meeting expectations
Constant	0.29***	0.19***	0.17***	0.80***
Educational choice				
High-level voc. training	n.s.	n.s.	2.23***	n.s.
Univ. (Type A)	1.77**	2.10***	1.67***	n.s.
Social background				
Low FEA	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Interaction				
Low FEA * Univ. (Type A)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Low FEA * High-level voc. training	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Reference category of the dependent variables: main worry.

\*\*\* p-value < 0.001; \*\* p-value < 0.01; \* p-value < 0.05; n.s.: not significant.

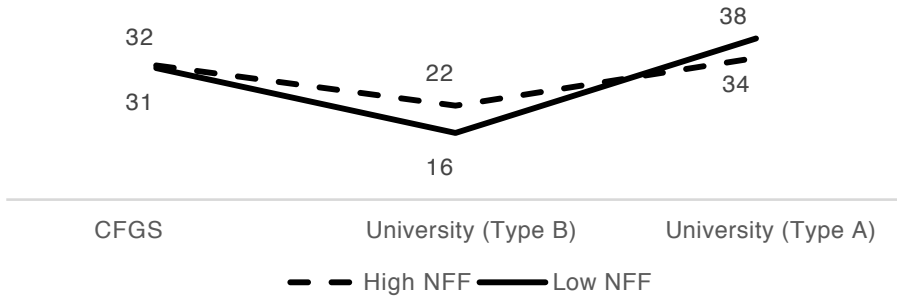
Source: ISCY Project.

All students estimated a higher academic risk, specifically in type A degrees. Regarding the worry about not having a sufficiently high academic level, it was only higher in advanced vocational courses than in type B university degrees. In other words, in order to make the transition to university, a lower estimated academic risk was necessary, but this increased when type A degrees were pursued, which clearly points to a mechanism of horizontal stratification in the university. However, there were no differences by social background, so the estimated academic risk was not useful in explaining the different composition found at the higher education level, since behaviour was the same

among all social groups. These models were replicated by controlling for students' academic abilities<sup>7</sup> and the trends were practically the same<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> The indicator used was built from the student's performance during the last 3 recontacts in the longitudinal study. In each of these contacts the marks obtained in the previous year were collected. This performance pathway was divided into "very good students" (those who had obtained high scores, above 9 out of 10); "good students" (when they had obtained scores of between 6 and 8 out of 10 in at least one year); and "students with some fails" (when they had failed one subject, had to retake a year, or only just managed to pass).

<sup>8</sup> They have not been included here because they were repetitive. They can be consulted by contacting the authors.

**FIGURE 6.** Relationship of the estimated academic risk by student's social background and educational choice (%)

Source: ISCY Project.

### Educational choices and estimated economic risk

A higher estimated social risk was expected to be found in students from a high social background who were pursuing advanced vocational training; as their educational choice would allow not them to achieve the status of their social environment, the risk of distancing themselves from their family or friends would be greater. For their part, students from a low social background would be expected to have a higher estimated social risk at university, as the status of their educational setting was different from that of their environment. Figure 7 shows that these patterns did indeed occur.

The logistic models (Table 6) show that this interaction did not occur for each of the students' related worries; instead, it took place for the synthesised social risk dimension that reinforced the effect based on the aggregation of the three types of worry analysed. Moreover, social background was only found to have an effect for the students' concern about distancing themselves

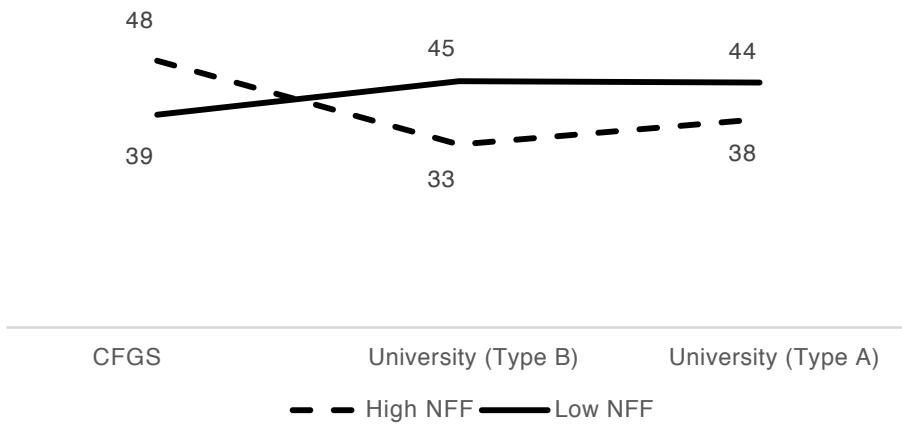
from their family. Students from a low social background were in general more concerned about this, as they were at a higher educational level than that of their environment.

The results supported the idea that the estimated social risk was different depending on the combination of these two parameters. It is a complementary mechanism to help interpret why a lower proportion of students from a low social background accessed university, since the estimated risk of distancing themselves from their social environment was 10 points higher for those at university. Conversely, it provided an interpretation of why students from a high social background accessed university in a greater proportion; as they estimated a greater social risk if they opted for advanced vocational training, they ultimately adopted the profile with the highest estimated social risk.

Finally, in the same way as in the case of economic risk, no differences were found according to the type of university degree pursued and the estimated risk by social background.



**FIGURE 7.** Relationship between estimated social risk by student’s social background and educational choice (%)



Source: ISCY Project.

**TABLE 6.** Results from the binomial logistic regression for each item of estimated academic risk (Exp(B))

	Estimated social risk	Worries		
		Distancing oneself from friends	Distancing oneself from family	Being disengaged from group-class
Constant	0.50***	0.22***	0.31***	0.10***
Educational choice				
High-level voc. training	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Univ. (Type A)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Social background				
Low FEA	1.63*	n.s.	1.81**	n.s.
Interaction				
Low FEA * Univ. (Type A)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Low FEA * High-level voc. training	0.41*	n.s.	n.s.	n.s.

Reference category of the dependent variables: main worry.

\*\*\* p-value < 0.001; \*\* p-value < 0.01; \* p-value < 0.05; n.s.: not significant.

Source: ISCY Project.

## CONCLUSIONS

A student's educational choices are influenced by their social background, and higher education is no exception. The probability that a student goes to university or pursues a certain type of education programme is dependent on their social background (among other social characteristics). This results in segmentation in educational terms, which may potentially reproduce social inequalities.

The literature has provided different explanations for this; they revolve around the different motivations, academic abilities, and resources of the social profiles. One of the approaches used is based on the understanding that educational choice is shaped by the management of the risk derived from the various factors involved; it conceives risk as the probability of failure. These elements determine a risk which, in turn, influence educational choices.

This study has explored this aspect using survey data that have allowed the economic risk, academic risk and social risk estimated by students based on their worries or concerns and their differences by social background to be operationalised. The analysis has also focused on the extent to which this risk perspective matches the choices that students actually made. The main results are provided below.

### Students' concerns

For students in higher education, it was found that their most important concern was related to uncertain work prospects, which was reported by practically half of the respondents. This was followed by the worry about not being able to complete their course due to financial reasons (3 out of 10), which shows how significant financial issues are in settings like Catalonia, where university fees are among the highest in Europe. A concern about distancing themselves from their family should

be also noted, as it stresses the role played by this social factor beyond the economic one in educational choices.

The analysis of students' estimated risk can be a useful initiative not only in terms of the discussion of the theoretical models of educational choices, but also for the design and evaluation of educational policies. The fact that students' main worry at this educational level was their future employment prospects contrasts with the studies on the employment status of the population with higher education qualifications in Catalonia: 3 years after university graduation, 90% were employed, and 80% worked in a university. Overall, they scored 7.8 out of 10 in job satisfaction (Generalitat de Catalunya, 2018; Prades *et al.*, 2017). The improvement in educational and career guidance is clearly a challenge at this point in order to minimise the extent of this concern.

### Different estimated risk by social background

Students from a low social background who were in higher education had a greater estimated risk, thus confirming the first hypothesis formulated (H1), as can be deduced from the perspective of risk in educational choices. It should be noted, however, that the difference in academic risk was very slight at a stage where students have already been strongly selected for their abilities in previous academic years.

Another interesting element was that the concern about not being able to complete their education for financial reasons was not only one of the most significant concerns, but it was also the concern that most discriminated between these social groups, with a difference of practically 20 percentage points. The finding that 3 out of 10 students (half of them of low social background) perceived there was an economic risk of not being able to complete their uni-

versity programme clearly makes a case for assistance and funding policies, to ensure that this is not —even perceived as— a burden of inequity in educational choices.

### Estimated risk as an interpretation of educational differences

This estimated risk and its relationship with social background for different higher-level educational contexts has been analysed in this paper. The results were helpful in interpreting educational differences and, therefore, the estimated risk was proven to be a useful analytical tool.

First, the data analysed showed a different social composition between university and high-level vocational training. The results led to an interpretation of why there are fewer students coming from low social background in universities than from other social backgrounds; even though they perceived a similar academic risk, their estimated economic and social risk was clearly higher, consistently with other theoretical studies on educational inequality. In addition, the results explained why a proportion of the students from a high social background engaged in advanced level vocational training despite this being contrary to what would be expected according to their social aspirations to avoid a loss of social status. For these cases, the estimated risk in all its dimensions was higher even than for their peers in the same educational level.

Thus, the risk perspective makes it possible to explain inequality trends, but also to offer an interpretation of cases that do not follow the expected pattern and are difficult to explain by using more deterministic perspectives.

Second, the data analysed did not show any differences in social composition by type of university degree. This non-existing difference was also found in the estimated risk. When the estimated risk difference

by social background is similar, regardless of the type of degree completed, it is expected that there will be no differences in social composition between them; otherwise, this perspective would be invalid.

Therefore, the second hypothesis whereby the relationship between social background and estimated risk should vary depending on the educational context with different social composition was confirmed. Failure to do so would mean that estimated risk is not useful as an explanatory mechanism of educational choices. Risk is postulated as a mechanism that mediates between the student's resources, capacities and motivations, and their choices.

This study also accentuates the interest in conducting further research into perceived risk among students in the higher educational stages. It raises the need to analyse other types of risk, including a greater variety of educational strategies (various criteria to differentiate between degrees, different forms of engaging in educational programmes, etc.) and other inequality factors such as sex and parental occupation. The challenge lies in approaching this analysis from a longitudinal perspective in order to elucidate whether the relationship between perceived risk and educational choices is formed on an *ex ante* or on an *ex post* basis, and even clarify which part occurs at each moment in time. A longitudinal perspective such as this is the only approach that can specifically provide relevant findings. Using the data analysed in this study, we have been able to confirm that there is evidence of this relationship.

## BIBLIOGRAPHY

- Abbiati, Giovanni and Barone, Carlo (2017). "Is University Education Worth the Investment? The Expectations of Upper Secondary School Seniors and the Role of Family Background". *Rationality and Society*, 29(2): 113–159. doi: 10.1177/1043463116679977

- Archer, Louise; Leathwood, Carole and Hutchings, Meryn (2002). "Higher Education: A Risky Business". In: Hayton, A and Paczuska, A. (eds.). *Acces, Participation and Higher Education*. London: Kogan Page, pp. 107–123. doi: 10.4324/9780203416945\_chapter\_6
- Barone, Carlo; Schizzerotto, Antonio; Abbiati, Giovanni and Argentin, Gianluca (2016). "Information Barriers, Social Inequality, and Plans for Higher Education: Evidence from a Field Experiment". *European Sociological Review*, 33(1): 84–96. doi: 10.1093/esr/jcw050
- Bernardi, Fabrizio and Requena, Miguel (2010). "Inequality in Educational Transitions: The Case of Post-Compulsory Education in Spain". *Revista de Educación*, (Special issue): 93–118.
- Bernardi, Fabrizio and Cebolla, Héctor (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: 3–22. doi: 10.5477/cis/reis.146.3
- Bohonnek, Andreas; Camilleri, Anthony; Griga, Dorit; Mühleck, Kai; Micklavic, Klemen and Orr, Dominic (2010). *Evolving Diversity. An Overview of Equitable Access to HE in Europe*. Brussels: The EQUINET Consortium.
- Bozick, Robert and DeLuca, Stefanie (2005). "Better Late than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition". *Social Forces*, 84: 527–550.
- Breen, Richard (2001). *A Rational Choice Model of Educational Inequality*. (Working Paper, 2001/166). Available at: [https://www.academia.edu/942815/A\\_rational\\_choice\\_model\\_of\\_educational\\_inequality](https://www.academia.edu/942815/A_rational_choice_model_of_educational_inequality)
- Breen, Richard and Goldthorpe, John (1997). "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory". *Rationality & Society*, 9: 273–305. doi: 10.1177/104346397009003002
- Breen, Richard; Werfhorst, Herman van de and Meier Jæger, Mads (2014). "Deciding Under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-Making". *European Sociological Review*, 30(2): 258–270. doi: 10.1093/esr/jcu039
- Breen, Richard; Luijckx, Ruud; Müller, Walter and Pollak, Reinhard (2009). "Nonpersistent inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight Countries". *American Journal of Sociology*, 114(5): 1475–1521. doi: 10.1086/595951
- Callender, Claire and Jackson, Jonathon (2005). "Does the Fear of Debt Deter Students From Higher Education?". *Journal of Social Policy*, 34(4): 509–540. doi: 10.1017/S004727940500913X
- Davies, Richard; Heinesen, Esbil and Holm, Anders (2002). "The Relative Risk Aversion Hypothesis of Educational Choice". *Journal of Population Economics*, 15(4): 683–713. doi: 10.1007/s001480100087
- Deil-Amen, Regina and Goldrick-Rab, Sara (2009). "Institutional Transfer and the Management of Risk in Higher Education". In: *American Sociological Association. Annual Meeting*. Available at: <http://www.wiscapewisc.edu/docs/wiscapewiscdocuments/wp008.pdf?sfvrsn=2>
- Erikson, Robert and Jonsson, Jan O. (1996). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colorado: Westview.
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Brussels: European Commission. doi: 10.2766/180281
- Gambetta, Diego (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms In Education*. Cambridge: Cambridge University Press. Available at: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511735868>
- Generalitat de Catalunya (2018). *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2018*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gil, María; Pablos, Laura de and Martínez, María (2010). "Los determinantes socioeconómicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional".  *Hacienda Pública Española*, 193: 75–108.
- Goldthorpe, John H. (2010). "Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Differentials in Educational Attainment". *The British Journal of Sociology*, 61(1): 311–335. doi: 10.1111/j.1468-4446.2009.01248.x
- Jackson, Michelle (2013). *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. California: Stanford University Press. doi: 10.11126/stanford/9780804783026.001.0001
- Lucas, Samuel R. (2011). "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects". *The American Journal of Sociology*, 106(6): 1642–1690. doi: 10.1086/321300
- Martínez García, José S. (2007). "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas". *Revista de Educación*, 342(1): 287–306.

- Pablos, Laura de and Gil, María (2007). "Análisis de los condicionantes socioeconómicos del acceso a la educación superior". *Presupuesto y Gasto Público*, 48: 37–57.
- Prades, Anna; Nieto, Sandra; Torrents, Dani; Bernàldez, Lorena and Quirós, Maribel (2017). *La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes*. Available at: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_56174010\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_56174010_1.pdf)
- Raftery, Adrian E. and Hout, Michael (1993). "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75". *Sociology of Education*, 66(1): 41–62.
- Rahona López, Marta (2009). "Equality of Opportunities in Spanish Higher Education". *Higher Education*, 58(3): 285–306. doi: 10.1007/s10734-008-9194-5
- Reay, Diane; Crozier, Gill and Clayton, John (2009). "‘Fitting in’ or ‘Standing out’: Working-Class Students in UK Higher Education". *British Educational Research Journal*, 32(1): 1–19.
- Sacristán, Vera (2014). *El cost d'estudiar a Europa. Preus, beques, préstecs i ajuts a les universitats europees (2013-14)*. Barcelona: Observatori del Sistema Universitari.
- Scott-Clayton, Judith (2013). "Information Constraints and Financial Aid Policy". In: Heller, D. E. and Callender, C. (eds.). *Student Financing of Higher Education: A Comparative Perspective*. New York: Routledge.
- Shavit, Yossi; Yaish, Meir and Bar-Haim, Eyal (2007). "The Persistence of Persistent Inequality". In: Schererç, S.; Pollak, R.; Otte, G. and Gangl, M. (eds.). *From origin to destination: trends and mechanisms in social stratification research*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Torrents, Dani (2015). "Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009". *Papers. Revista de Sociologia*, 100(1): 131–149. doi: 10.5565/rev/papers.623
- Torrents, Dani (2016). "La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas". *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(1): 78–93.
- Torrents, Dani (2017). *Estratègies d'accés a la universitat i origen social. L'adaptació de l'estudiant al seu perfil socioeconòmic i al context institucional com a font de diferenciació educativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Available at: <http://www.tdx.cat/handle/10803/402358>
- Triventi, Moris (2011). "Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries". *European Sociological Review*, 29(3): 489–502. doi: 10.1093/esr/jcr092
- Troiano, Helena; Torrents, Dani and Daza, Lidia (2019). "The Compensation of Poor Performance Through Social Background in Tertiary Education Choices". *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2019.1666262
- Vossensteyn, Hans and Jong, Uulkje de (2008). "Student Financing in the Netherlands: A Behavioural Economic Perspective". In: Teixeira, P.; Johnston, D. B.; Rosa, M. J. and Vossensteyn, H.(eds.). *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* doi: 10.1007/978-1-4020-4660-5

**RECEPTION:** June 13, 2019

**REVIEW:** January 27, 2020

**ACCEPTANCE:** May 27, 2020

# El riesgo estimado en las elecciones educativas y las diferencias según origen formativo familiar en la educación superior

*Estimated Risk in Educational Decision-Making and Differences by Family Educational Background in Higher Education Choices*

**Dani Torrents y Helena Troiano**

## Palabras clave

Educación superior  
 • Elecciones educativas  
 • Origen social  
 • Riesgo

## Key words

Higher Education  
 • Educational Decision-Making  
 • Social Background  
 • Risk

## Resumen

Este artículo propone profundizar en la perspectiva del riesgo en las elecciones educativas, operativizando el concepto de riesgo estimado, observando sus diferencias por origen social, y contrastando su utilidad para interpretar las diferentes elecciones tomadas y las desigualdades educativas derivadas. Utilizamos para ello los datos de ISCY Project para la ciudad de Barcelona, analizando los casos que han accedido a la educación superior. Los resultados muestran las diferencias en el riesgo estimado según origen social, en concreto en el riesgo económico y social. Si bien el riesgo estimado se ha utilizado ampliamente como herramienta explicativa implícita, este trabajo operativiza y contrasta esta perspectiva como un marco útil para la explicación de las desigualdades, y como herramienta interesante para la evaluación de políticas educativas.

## Abstract

This article investigates risk in educational choices by operationalising the concept of estimated risk, observing the existing differences by social background, and contrasting their usefulness in interpreting the different choices made and the resulting educational inequalities. Data from the ISCY Project for the city of Barcelona were used to analyse those cases that accessed higher education. The results show the differences in the estimated risk by social background, specifically in the areas of social and economic risk. Although the estimated risk has been widely used as an implicit explanatory tool, this study operationalises and contrasts this perspective as a useful framework for the explanation of inequalities, and as a useful tool for the evaluation of educational policies.

## Cómo citar

Torrents, Dani y Troiano, Helena (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: 147-168. (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.174.147>)

La versión en inglés de este artículo puede consultarse en <http://reis.cis.es>

**Dani Torrents:** Universitat Autònoma de Barcelona | [danitv@hotmail.com](mailto:danitv@hotmail.com)

**Helena Troiano:** Universitat Autònoma de Barcelona | [helena.troiano@uab.cat](mailto:helena.troiano@uab.cat)

## INTRODUCCIÓN

Las desigualdades educativas por origen social han sido una de las grandes preocupaciones de la sociología de la educación. No solo debido a que tales desigualdades persisten a lo largo del tiempo o se transforman mostrándose en nuevos niveles o nuevas formas de diferenciación en el sistema educativo, sino también porque tienen consecuencias fundamentales en otros ámbitos de la vida social. En efecto, aunque no se da una correspondencia rígida, la diferenciación en el sistema educativo supone una estructuración paralela a la de la diferenciación ocupacional en el mercado laboral y, así, genera desigualdad en el acceso a recursos económicos, sociales y culturales. Cuando el sistema educativo juega este papel estructurador, vemos que, más allá del esfuerzo y las capacidades innatas, no todos los estudiantes presentan las mismas oportunidades en su itinerario educativo, y el origen social es uno de los factores clave de esta desigualdad (Martínez García, 2007).

Las personas que se encuentran en posiciones sociales desaventajadas no cuentan con las mismas probabilidades de seguir el mismo camino en el sistema educativo que el resto de la población. De hecho, siguiendo la distinción clásica de Boudon (1974) podemos afirmar que la desigualdad se produce en dos fases. En la primera, eminentemente en las etapas obligatorias del sistema, actúan los efectos primarios, que consisten en la adquisición diferencial de competencias educativas gracias a la desigual disponibilidad de recursos por parte de las familias; ello se manifiesta en el rendimiento de sus hijos e hijas (Bernardi y Cebolla, 2014; Goldthorpe, 2010). En la segunda, la desigualdad de los efectos secundarios actúa en cada punto del sistema en que los estudiantes deben tomar la decisión de si pasar o no al nivel educativo supe-

rior posobligatorio (Bernardi y Requena, 2010; Torrents, 2015). Ambos efectos se conjugan dando lugar a probabilidades diferenciadas de escalar por los niveles educativos, en lo que se conoce como la estratificación vertical de la educación (Breen, 2001; Gambetta, 1987; Rafferty y Hout, 1993).

Pero las desigualdades por origen social las encontramos tanto *entre* niveles educativos como *dentro* de un mismo nivel. Hablamos de las distintas probabilidades de cursar tipos diferentes de educación o de tener experiencias educativas más ventajosas en un mismo nivel educativo. Esto es conocido como la estratificación horizontal de la educación (Lucas, 2011; Torrents, 2017; Triventi, 2011). El tipo de institución educativa, la orientación académica o profesional, o el tipo de disciplina cursada son algunos ejemplos de aspectos que diferencian al alumnado según origen social (Bozick y DeLuca, 2005; Torrents, 2017; Triventi, 2011).

Desde diversos ámbitos se han documentado y monitorizado los dos tipos de estratificación, es decir, las desigualdades que se producen en el paso al nivel educativo superior o a partir de la elección de una determinada vía educativa. Por ejemplo, desde la producción de informes técnicos enmarcados en el desarrollo de políticas educativas europeas se elaboran estudios periódicos sobre la equidad en el acceso a todas las vías y niveles educativos y se dedica especial atención al acceso a la universidad de perfiles de estudiantes no tradicionales (Bohonnek *et al.*, 2010; European Commission, 2019).

Desde la literatura de carácter más científico, no solo se ha observado la evolución de las desigualdades educativas en el tiempo o región (Breen *et al.*, 2009; Shavit, Yaish y Bar-Haim, 2007), sino que también se ha tratado de construir un corpus teórico que permita interpretarlas. Con el fin

de sintetizar, estas teorías se sitúan en una gradación entre dos grandes perspectivas: desde posturas vinculadas a la determinación social que dan poco margen explicativo a las excepciones, hasta posturas hiperracionalistas que presuponen un individuo irreal con información y capacidad de decisión infinitas.

Actualmente encontramos posiciones de síntesis que recogen de forma interesante ambas tradiciones, uniendo los condicionantes sociales con la elección racional en el comportamiento individual, y proyectando a individuos que toman decisiones, aunque fuertemente influenciados socialmente. Basándose en el planteamiento de Boudon (1974), la llamada Escuela de Nuffield y sus derivados ha sido una de las pioneras en este sentido (por ejemplo, Breen y Goldthorpe (1997), Erikson y Jonsson, (1996) o Gambetta (1987), por citar algunos de los contribuyentes).

Según los estudios previos, el origen social está relacionado con diferentes mecanismos o desencadenantes de desigualdad. Por una parte, con los recursos que los individuos y sus familias pueden poner en juego en las elecciones; se trata de recursos tanto económicos como sociales que permiten afrontar en mayor o menor medida las diferentes opciones educativas (Pablos y Gil, 2007; Rahona López, 2009). Pero incluso también las capacidades académicas están claramente influenciadas por el origen social, puesto que estas se componen, más allá de lo que serían unas habilidades innatas, de aptitudes y competencias adquiridas también en el sí de la familia y que ayudan a afrontar los requerimientos escolares (Jackson, 2013). Finalmente, algunos autores apuntan a que también las motivaciones (o sus efectos en el comportamiento) serían diferentes según el origen social. Las aspiraciones sociales, la aversión al riesgo de pérdida de estatus, las

normas sociales, la aversión a la deuda o el horizonte temporal asumible son algunos de los elementos que se han propuesto (Breen y Goldthorpe, 1997; Breen, Werfhorst y Meier Jæger, 2014; Callender y Jackson, 2005; Gambetta, 1987).

De forma más o menos explícita, gran parte de estas aportaciones hacen que las elecciones educativas giren en torno al concepto de *riesgo*; es decir, las entienden como elecciones que gestionan un riesgo derivado de las capacidades, los recursos o las motivaciones (Archer, Leathwood y Hutchings, 2002; Davies, Heinesen y Holm, 2002; Deil-Amen y Goldrick-Rab, 2009). Un riesgo, al fin y al cabo, moldeado por diferentes características sociales como el origen social. Es, argumentando de esta forma, que el concepto de riesgo se constituye como un axioma teórico útil para interpretar las desigualdades educativas.

Son varios los estudios que han evaluado las diferencias en la percepción del riesgo mostrado por el alumnado según su origen social centrándose en algunas dimensiones como el coste, el retorno esperado o la dificultad —Abbiati y Barone (2017) llevan a cabo una revisión en este sentido—. Sin embargo, no se acostumbra a contrastar el papel de este riesgo percibido como un elemento de síntesis o *proxy* de los recursos, capacidades y motivaciones, y su impacto en las elecciones educativas que finalmente toman los individuos.

Con este artículo pretendemos indagar en este aspecto, ofreciendo una operativización del riesgo que estima el alumnado, evaluando las diferencias según el origen social y observando si ciertamente se presenta como una herramienta útil para la comprensión de las elecciones educativas tomadas. A continuación, desarrollamos el marco conceptual desde el que se propone la perspectiva del riesgo en las elecciones



educativas. En un segundo punto se describe la metodología seguida en este estudio para, finalmente, ofrecer los principales resultados.

## EL RIESGO EN LAS ELECCIONES EDUCATIVAS

Deil-Amen y Goldrick-Rab (2009) definen el riesgo como la probabilidad de sufrir consecuencias negativas mientras se persiguen los objetivos que han llevado a tomar determinadas elecciones educativas. Para estas autoras, el riesgo se *crea* a partir de las motivaciones que llevan al individuo a escoger opciones educativas más o menos arriesgadas; y a la vez el riesgo es *estimado* por parte del individuo en función de los retos que cree que se encontrará y los recursos de que dispone para hacerles frente.

El individuo, delante de este riesgo creado y estimado, configura las elecciones educativas que considera más adecuadas para evitar las consecuencias negativas o el fracaso. Es evidente cómo se articula esta perspectiva con el análisis de las diferencias educativas según origen social, presentándose como un mecanismo de análisis interesante y potencialmente útil para comprender y prever los comportamientos.

Archer, Leathwood y Hutchings (2002) distinguen tres tipos de riesgo en función del tipo de consecuencias negativas o fracasos a los que se enfrentan las personas según qué opción educativa tomen: a) el riesgo económico, es decir, las consecuencias negativas derivadas de la incapacidad de hacer frente a los costes con los recursos disponibles; b) el riesgo académico, esto es, el fracaso, también emocional, vinculado a la no superación de los requerimientos académicos (con consecuencias como el retraso, la repetición, el abandono,

etc.); y c) el riesgo social, que las autoras definen como riesgo de perder la identidad, y que se relaciona con las aspiraciones y motivaciones de los individuos. Los tres tipos de riesgo son complementarios y no excluyentes.

La definición de estos riesgos puede ampliarse con algunos aspectos que otras perspectivas teóricas han aportado. De esta forma, el riesgo económico no se centraría solo en lo que puede suceder durante los estudios, sino también una vez estos se han completado. La versión clásica de la teoría de la elección racional sobre las decisiones educativas contempla la previsión sobre el retorno esperado como uno de los factores principales que motivan la decisión (Breen y Goldthorpe, 1997). Así pues, la estimación que realiza un estudiante también recae sobre lo que prevé que le va a aportar en un futuro el trabajo que cree que podrá conseguir gracias a completar los estudios que en la actualidad elige cursar.

Por otro lado, también el concepto de riesgo social se puede ampliar teniendo en cuenta no solo lo que el estudiante puede perder de su pasado, sino también lo que quizá no sea capaz de ganar de su futuro: el encaje en un nuevo ambiente social. En efecto, el miedo a no encajar socialmente en el ámbito universitario se ha trabajado en profundidad por parte de algunos equipos de investigación, refiriéndose en concreto a la posición de estudiantes de clases trabajadoras (Reay, Crozier y Clayton, 2009).

El origen social influye en los tres tipos de riesgo a través de su efecto en los recursos económicos disponibles — como muestran Gil, Pablos y Martínez (2010)—, en las capacidades académicas — como estudia detalladamente en su libro Jackson (2013)— y en las motivaciones de los individuos — como por ejemplo el que identifican Callender y Jackson (2005) en relación a la aversión a la deuda—. De este modo, en

los individuos de origen social alto, los mayores recursos de que disponen permitirían disminuir el riesgo (fracaso) producido por motivos económicos; las capacidades académicas, más allá de los efectos primarios comentados, permitirían disminuir el riesgo (fracaso) derivado de la dificultad, y las motivaciones para evitar la pérdida de estatus social empujarían al individuo a disminuir el riesgo llamado social.

Pero, además, hemos ido introduciendo que esta relación entre origen social y riesgo no solo se produce directamente por un riesgo objetivo de disponer de unos recursos, capacidades y motivaciones u otros, sino también indirectamente a partir de una *percepción* determinada de este riesgo objetivo. Notemos aquí que una percepción errónea puede llevar a una estimación equivocada en la dirección de una sobre o subestimación. Si la dirección del error es sistemática y se produce en función de alguna característica sociodemográfica de la persona, como por ejemplo su edad o su origen social, entonces hablamos de sesgo de sobre o subestimación.

Aunque es esperable que la percepción del riesgo sea bastante proporcional a la base objetiva de tal riesgo, también lo es que sufra sesgos por origen social más allá de su base objetiva. Así, se han identificado sesgos de sobre o subestimación debido a diferencias de información disponible para evaluarlos, como por ejemplo la información sobre qué se puede esperar de la universidad en función de si el propio entorno familiar ya ha pasado por ella (Barone *et al.*, 2016; Scott-Clayton, 2013), sesgos debido a los marcos de referencia del individuo sobre, por ejemplo, qué es deseable hacer en la vida y qué no (Vossensteyn y Jong, 2008), o sesgos derivados de procesos de compensación o de saber que existe una «red de salvación», por ejemplo de disponer de recursos extra en caso de dificultades académicas o de otro tipo (Bernardi y Cebolla, 2014; Torrents, 2016).

La relación entre el origen social y el riesgo, sea este de carácter objetivo o percibido, se convierte pues en una potencial herramienta para analizar las elecciones educativas. Sin embargo, generalmente se tiende a utilizar la perspectiva de las elecciones tomando el riesgo percibido por el alumno como una realidad implícita. Pocos estudios han tratado de operativizar desde una óptica cuantitativa el riesgo que efectivamente estima el alumnado, analizando a la vez su relación con las elecciones educativas. Este es nuestro objetivo en este estudio.

## METODOLOGÍA

### Hipótesis y base de datos

Una vez presentado el marco teórico del que parte este análisis, en este punto se concretan las preguntas que pretendemos responder y la metodología seguida. Tratamos de operativizar y analizar uno de los mecanismos centrales de la perspectiva del riesgo en las elecciones educativas: el riesgo estimado.

Pretendemos evaluar el diferente riesgo estimado según origen social e indagar sobre su papel en las elecciones dentro de la educación superior. El análisis del riesgo es clave para poder arrojar luz sobre la relación entre el origen social y la elección finalmente tomada, así como para disponer de más instrumentos para el desarrollo y la evaluación de políticas educativas que pretendan incidir en el riesgo estimado por los estudiantes (por ejemplo: becas, orientación formativa, etc.).

Partimos de dos hipótesis principales derivadas del marco teórico:

- a) El alumnado de origen social alto percibirá un menor riesgo debido a los mayores recursos económicos, capacidades académicas o motivacionales hacia el mundo universitario y tenderá a presentar menores sesgos de subestimación (H1).

b) Esto, sin embargo, estará condicionado por la opción educativa finalmente escogida, ya que, de no ser así, la relación entre riesgo estimado y elección educativa se pondría en entredicho (H2). Aclaremos este punto a continuación.

Esto último significa que, ya sea porque el riesgo estimado haya condicionado de forma *ex ante* la elección educativa tomada, o bien porque el contexto de cada opción educativa lo influye de forma *ex post*, es esperable no identificar la misma relación entre origen social y riesgo estimado en todas las opciones educativas analizadas. En resumen, las dos hipótesis apuntan a que en un modelo neutro sería esperable no identificar diferencias en el riesgo estimado ni según origen social ni según contexto educativo. Desde el momento en que encontremos diferencias podemos apuntar la utilidad de este mecanismo como herramienta de análisis.

Esto es importante para definir las limitaciones del estudio, ya que para determinar si la relación entre el riesgo percibido y la opción educativa tomada se configura *ex ante* o *ex post* es necesario un modelo de datos longitudinales que recoja el riesgo percibido antes y después de la elección. En nuestro caso solo se recoge con la elección ya tomada, por lo que, más allá de la operacionalización propuesta, únicamente podemos contrastar si efectivamente existe un patrón entre el riesgo y la elección tomada, y que sea sustentada por los hallazgos científicos previos que se han comentado en los puntos anteriores, postulando o no este riesgo como un mecanismo explicativo útil.

Contamos con datos derivados del ISCY Project<sup>1</sup>. Si bien se trata de un estudio lon-

gitudinal que sigue a los estudiantes del último curso de la educación obligatoria (4.º de la ESO en el Estado español) durante tres años consecutivos, permitiendo así analizar su acceso a la educación superior, el riesgo solamente se recoge en la última ola. De una muestra inicial de 2.056 casos, en la primera ola del estudio en el curso 2013-14 trabajamos con los 542 que, habiendo pasado por Bachillerato, en la cuarta ola (curso 2016-17) están en el primer año de la universidad o de Ciclos Formativos de Grado Superior (a partir de ahora, CFGS). Corresponden a los itinerarios resaltados en el gráfico 1.

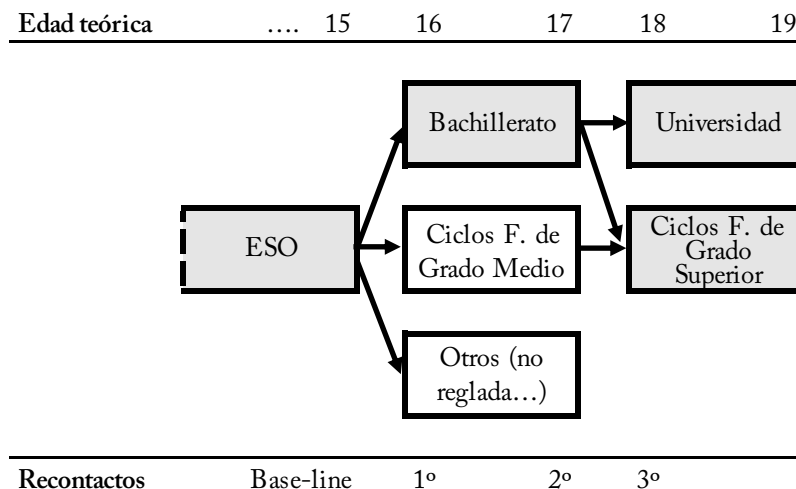
El sistema educativo español se caracteriza por un *tracking* a partir de los 16 años, claramente diferenciado por el origen social del alumnado (Bernardi y Requena, 2010), en el que la educación obligatoria comprensiva se divide en la etapa posobligatoria en el *track* de Formación Profesional (CFGM – CFGS) y el *track* académico (Bachillerato), con diferentes conexiones entre ellos.

El subconjunto analizado nos permite abordar las hipótesis planteadas reduciendo la variabilidad producida si incluyésemos a estudiantes a los que les avanzaron un curso escolar, estudiantes repetidores, estudiantes que han elegido otras opciones educativas/laborales diferentes a la educación superior, y estudiantes de la educación superior que han seguido un itinerario diferente (por la vía del CFGM). Esto es clave pues el riesgo estimado no se deriva solamente de las características de los estudiantes, sino también del contexto social y educativo en el que se encuentran en cada momento y de su trayectoria educativa y laboral previa.

Para corregir la *attrition* producida en este tipo de estudios longitudinales, ponderamos los datos a partir del método de *Inverse Probability Weighting*, representando una muestra ponderada de estudio de 986 casos.

<sup>1</sup> Este proyecto internacional se ha desarrollado en trece ciudades diferentes del mundo. En este artículo nos centramos en los datos de la ciudad de Barcelona (Catalunya), pues queda fuera del alcance de este una comparación internacional debido a las especificidades de cada sistema educativo. Para más información: <http://iscy.org/>

**GRÁFICO 1.** Esquema simplificado de los itinerarios escolares de nivel superior en el Estado español y ola de estudio del ISCY Project



Fuente: Elaboración propia.

### El riesgo estimado y el origen social

La cuarta ola de este estudio incorpora nueve ítems que recogen la intensidad de algunas preocupaciones económicas, académicas o sociales de los estudiantes, las cuales nos permiten construir una aproximación al riesgo estimado en relación a la opción educativa elegida. Los ítems se recogen en una escala de intensidad de la preocupación de 4 niveles: a) nada preocupado, b) un poco preocupado, c) bastante preocupado, d) constantemente preocupado. A partir de estas respuestas y teniendo en cuenta las limitaciones de muestra, se han dividido en dos grupos para polarizar el análisis: menor riesgo estimado (a + b), mayor riesgo estimado (c + d).

Con el fin de sintetizar los análisis se han agrupado los nueve ítems en tres grandes dimensiones en función de si se vin-

culan más a aspectos económicos, académicos o sociales (tabla 1). Cuando un individuo afirma estar bastante o constantemente preocupado por alguno de los ítems, se le asigna un mayor riesgo en la dimensión correspondiente al ítem.

Finalmente, la variable que utilizamos para controlar el origen social es la del Nivel Formativo Familiar (NFF), que presenta un nivel de respuesta más alto que la ocupación de los padres. Consiste en identificar el nivel máximo de estudios de la familia, basándonos en el principio de dominancia entre la madre y/o el padre. Una vez identificado, se ha dicotomizado el origen social en dos grandes grupos: origen social alto, cuando algún progenitor tiene estudios universitarios, y origen social bajo, cuando no los tiene. Así pues, cuando hablamos de origen social estamos haciendo referencia concretamente al origen formativo familiar.

**TABLA 1.** Ítems de la encuesta utilizados para la operativización del riesgo estimado

¿Hasta qué punto te preocupan las siguientes cosas?	
Económico	Que no pueda continuar mis estudios por motivos económicos.
	Que el trabajo me interfiera en los estudios.
	Que no encuentre un buen trabajo en el futuro.
Académico	Que no sea capaz de acabar mis estudios porque son muy difíciles.
	Que no tenga el nivel que necesito para cursar estos estudios.
	Que mis profesores piensen que no sirvo para estos estudios.
Social	Que me distancie de mis amigos del instituto.
	Que me distancie de mis padres y de la familia.
	Que no tenga los mismos intereses fuera de clase que mis compañeros.

Fuente: Elaboración propia.

### La opción educativa que toman los estudiantes

Finalmente, con el objetivo de diferenciar internamente el nivel educativo superior, se han distinguido tres tipos de estudios superiores en función del riesgo asociado a ellos derivado de dos factores principales: la duración y la dificultad. Cursar estudios superiores y no lograr superarlos implica encerrar consecuencias negativas en términos de tiempo, recursos y esfuerzo. La duración y la dificultad son dos factores clave que pueden incidir en esta probabilidad de no compleción, al estar asociados a un tiempo necesario a invertir, unos recursos mínimos para hacer frente a los costes, y a un nivel de esfuerzo para poder superarlos.

Actualmente, en el Estado español los CFGS tienen una duración de dos años, mientras que los títulos universitarios implican cuatro años de estudio en la mayoría de los casos, encontrando algunas ofertas formativas que superan esta duración y llegando hasta los siete años<sup>2</sup>. En cuanto a la

dificultad, la tasa de rendimiento del alumnado no es la misma para todas las disciplinas. En este sentido se han utilizado datos del sistema universitario para evaluar la tasa de rendimiento de los diferentes títulos<sup>3</sup>. Así mismo, la oferta universitaria catalana empieza a incorporar cada vez más títulos impartidos en inglés, lo que claramente aumenta su dificultad.

Así pues, a partir de la combinación de estos elementos se han diferenciado los tres siguientes grupos partiendo de la propuesta ya utilizada en Troiano, Torrents y Daza (2019):

- Titulaciones universitarias tipo A: corresponden a titulaciones dobles, titulaciones en inglés, titulaciones de más de cuatro años, titulaciones con una baja tasa de rendimiento, y/o titulaciones con una duración real media de más de cinco años. En el gráfico 2 se recoge la clasificación de estas titulaciones en negrita.

endo dobles titulaciones). Datos para 2017 obtenidos de UNEIX Catalunya.

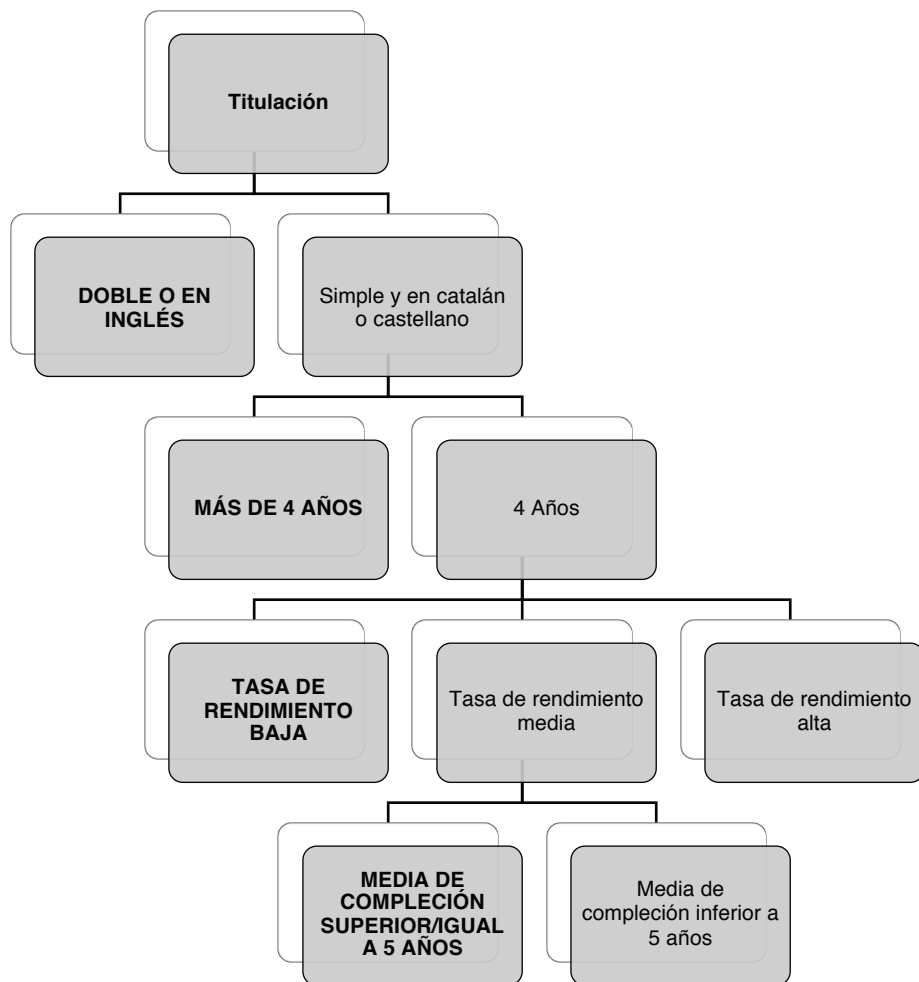
<sup>2</sup> En concreto, alrededor del 83% de los títulos son de cuatro años, un 4% de cinco años, un 11% de seis años, y un 2% de siete años (todos estos últimos si-

<sup>3</sup> Proporción de créditos aprobados respecto a los superados, ponderada por la nota de acceso media del título. Datos para 2017 obtenidos de UNEIX Catalunya.

- b) Titulaciones universitarias tipo B: corresponden al resto de titulaciones universitarias.
- c) CFGS: corresponden a los estudios de formación profesional superior.

Para el contraste de las hipótesis se utiliza principalmente la regresión logística binaria, evaluando la probabilidad de presentar un riesgo estimado alto en función del origen social y la opción educativa.

**GRÁFICO 2.** Clasificación de las titulaciones universitarias según duración y dificultad



Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

### Diferencias en la opción educativa y el riesgo estimado según origen social

Para poder contrastar la utilidad de la perspectiva del riesgo en la explicación de las diferencias educativas, debemos en primer lugar describir estas últimas según los datos con los que trabajamos. En la tabla 2 encontramos que la distribución de origen social ciertamente es diferente según el tipo de educación superior. En CFGS encontramos una mayor proporción de alumnado de origen social bajo, y en la universidad ocurre lo contrario.

Respecto a los tipos de titulaciones universitarias cursadas, en cambio, la muestra con la que trabajamos no presenta diferencias relevantes por origen social, tal como las hemos definido. Contrasta con otros estudios realizados en el mismo territorio como el de Torrents (2017), y seguramente se explique por la reducida muestra con la que contamos, la cual no recoge el abanico entero de titulaciones existentes. Sin embargo, antes que prescindir del análisis de estos

contextos educativos, creemos conveniente tratar de contrastar el encaje de la perspectiva del riesgo en esta (no) diferencia educativa. Así pues, si nuestros datos no muestran diferencias de composición social según el tipo de titulación, de acuerdo con la perspectiva del riesgo es esperable no identificar diferencias entre ellas en el riesgo estimado por origen social.

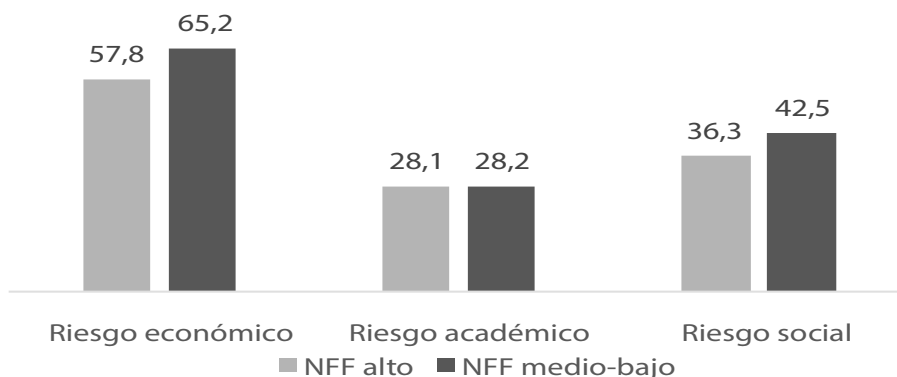
**TABLA 2.** Composición social según tipo de educación superior (%)

	Nivel Formativo Familiar (NFF)		
	Alto	Bajo	Total
CFGS	26,4	73,6	100,0
Universidad (Tipo B)	70,6	29,4	100,0
Universidad (Tipo A)	71,1	28,9	100,0

Fuente: ISCY Project.

En segundo lugar, a partir de la operativización del riesgo estimado que nos permite ISCY Project, en el gráfico 3 mostramos su peso para cada colectivo analizado.

**GRÁFICO 3.** Porcentaje de mayor riesgo estimado según tipo de riesgo y origen social (%)



Fuente: ISCY Project.

Podemos apuntar varios aspectos de interés. El riesgo económico se muestra como el riesgo que más estiman los estudiantes en este nivel educativo. Más de la mitad afirma que le preocupan los aspectos vinculados a las posibilidades económicas presentes y futuras. Le sigue el riesgo social de pérdida de sus redes con terceras personas o de desencaje con su entorno, ya sea la familia o las amistades. Finalmente, solo tres de cada diez de los estudiantes del nivel educativo superior encuestados estiman un riesgo académico alto, una cifra coherente teniendo en cuenta que el estudiante que ha llegado a este nivel está ya considerablemente seleccionado respecto a sus capacidades académicas —especialmente el alumnado de origen social bajo— y los que no lo están presentan una compensación en la percepción de sus capacidades —especialmente el alumnado de origen social alto— (Bernardi y Cebolla, 2014).

Otro aspecto a subrayar es el hecho de que el alumnado de origen social bajo muestra un mayor riesgo en todos los tipos analizados. Y, si bien la diferencia es mínima en el riesgo académico estimado, cobra mayor relevancia en los otros dos.

En la tabla 3 se desagrega cada una de las grandes dimensiones del riesgo percibido con las preocupaciones recogidas en la encuesta. Las principales ideas apuntadas se observan también aquí, aunque es necesario hacer notar algún matiz que nos aporta la desagregación. En primer lugar, la preocupación más relevante en el riesgo económico es la relativa al retorno laboral. Al inicio de la etapa educativa superior, a uno de cada dos estudiantes les preocupa la dificultad de encontrar en el futuro un empleo que consideren adecuado.

En cambio, los problemas derivados de la compaginación de los estudios con un empleo es una preocupación poco relevante. En estos cursos iniciales tan solo el 10% de los encuestados trabaja, de forma equivalente según origen social; proporción que probablemente irá aumentando con el paso por la educación superior (algunos estudios apuntan a que el 60% de los graduados universitarios en Catalunya ha trabajado durante sus estudios (Prades *et al.*, 2017). En todo caso, es poco relevante en el primer curso y difícilmente puede representar una preocupación central.

**TABLA 3.** Porcentaje de riesgo estimado mayor según preocupación y origen social (%)

	Riesgo estimado / preocupaciones	Alto	Bajo	Total
Económico	No poder continuar.	27,1	45,8	34,0
	Derivados de la compaginación laboral.	12,6	14,8	13,4
	Retorno laboral incierto.	47,6	53,1	49,7
Académico	No superar los estudios.	22,0	19,0	20,9
	No tener el nivel requerido.	19,1	19,6	19,3
	No cumplir expectativas del profesorado.	7,7	11,9	9,3
Social	Distanciarse de las amistades.	20,2	17,7	19,3
	Distanciarse de la familia.	23,3	34,7	27,5
	Intereses diferentes con los compañeros.	9,6	11,8	10,4

Fuente: ISCY Project.



Finalmente, la preocupación por no poder continuar con los estudios por motivos económicos es la que discrimina en mayor medida entre estudiantes según su origen social, con alrededor de 20 puntos porcentuales de diferencia. Es ilustrativo que incluso entre los estudiantes de origen social alto, de los que se presupone una mayor capacidad económica, un 27% muestra esta preocupación como alta.

En cuanto a la desagregación del riesgo social, observamos la preocupación vinculada al distanciamiento de la familia como la más relevante. Representa la segunda preocupación que más discrimina entre estudiantes de diferente origen social, con una diferencia de alrededor de 10 puntos porcentuales entre estratos sociales. Esta es la preocupación que podemos vincular directamente al mecanismo de desigualdad conocido como la aversión relativa al riesgo (Breen y Goldthorpe, 1997): los individuos de origen social alto, siguiendo la motivación de evitar una pérdida de estatus, percibirían como más beneficiosos los logros y la continuación educativa (y por lo tanto más costoso —y preocupante— el fracaso). En nuestros datos esta preocupación representa la tercera principal preocupación de los estudiantes, en un momento en que los de origen social alto han alcanzado, pero aún no han conseguido, un nivel educativo superior que les permita evitar la movilidad social descendente.

Para los estudiantes de origen social bajo, en cambio, la aversión relativa al riesgo no explicaría el alto peso de este ítem, pues un eventual fracaso en este nivel también les permitiría evitar la pérdida de estatus. Sin embargo, otros autores apuntan a otras explicaciones vinculadas al riesgo estimado de distanciamiento de la familia por el hecho de cursar unos estudios de nivel superior, al ir construyendo unos intereses y un modo de vida alejado de su entorno de socialización primaria (Archer, Leathwood y Hutchings, 2002).

### Opción educativa y riesgo económico estimado

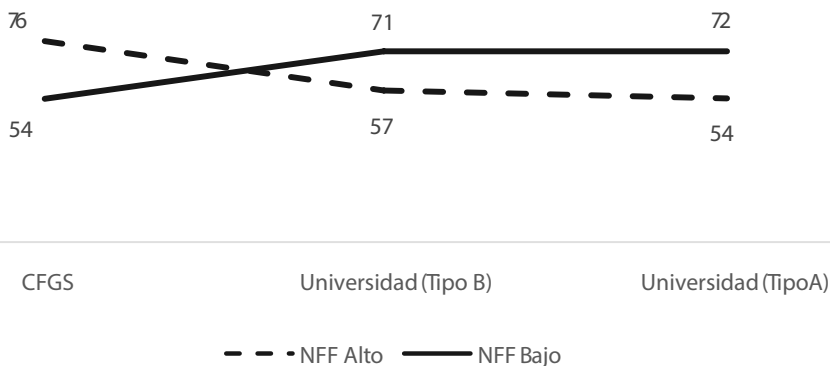
Es esperable que los estudiantes en la universidad perciban un mayor riesgo económico que los estudiantes que han optado por los CFGS. Los estudios de CFGS en el Estado español tienen un menor coste económico directo, mientras que en el nivel universitario los estudiantes afrontan uno de los mayores costes de Europa (Sacristán, 2014)<sup>4</sup>. A esto hay que añadir, como ya se ha apuntado anteriormente, que un CFGS tiene una duración prevista de dos años, mientras que los grados universitarios están pensados para cursarlos en cuatro años o más.

En el gráfico 4 esto se observa para los estudiantes de origen social bajo, mostrando el alto peso de los riesgos económicos en la universidad: más del 70% de este perfil está preocupado por ello. Sin embargo, no sucede lo mismo para el alumnado de origen social alto, que presenta mayor riesgo económico estimado si han optado por un CFGS.

Esta relación puede estar influenciada por la principal preocupación económica del alumnado, que, como hemos visto, se relaciona con el retorno laboral de los estudios. Así, los estudiantes de origen social alto que estudian CFGS estarían más preocupados que sus compañeros de aula, en un claro ejemplo de *aversión relativa al riesgo*: prevén un retorno laboral menos prometedor en relación a sus expectativas de origen social para evitar la pérdida de estatus. Sin embargo, sin negar esta hipótesis, este mismo patrón es también evidente para la preocupación de no poder continuar por motivos económicos (gráfico 5).

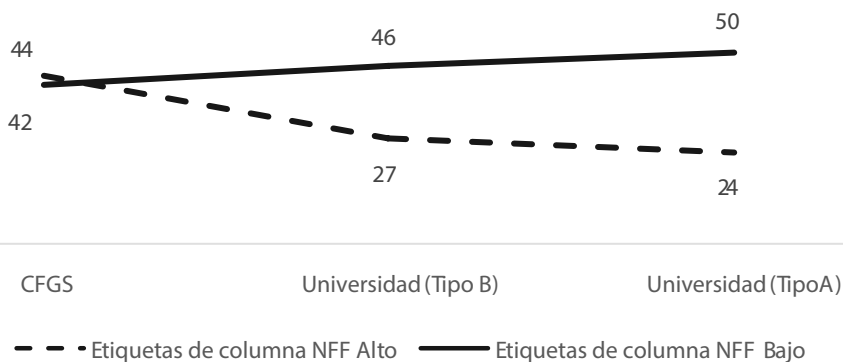
<sup>4</sup> El coste directo de los CFGS públicos en la comunidad autónoma de Catalunya se sitúa alrededor de los 350 € anuales. En el caso de la oferta concertada de estos cursos se sitúa por debajo de los 2.000 € anuales (la oferta pública y concertada suman el 80% de los estudiantes encuestados que cursan CFGS). En cambio, para la universidad pública catalana un curso de grado tiene un coste entre 1.500 € y 2.500 € anuales, en función de la disciplina, y multiplicándose para las universidades privadas.

**GRÁFICO 4.** Relación del riesgo económico estimado según el origen social del alumno y la opción educativa tomada (%)



Fuente: ISCY Project.

**GRÁFICO 5.** Relación de la preocupación de no poder continuar los estudios por motivos económicos según el origen social del alumno y la opción educativa tomada (%)



Fuente: ISCY Project.

En la tabla 4 observamos que en todas las preocupaciones analizadas del riesgo económico encontramos una interacción entre el origen social y el contexto en el que se encuentra, resaltando que en los CFGS se invierte la tendencia de mayor riesgo para el

alumnado de origen social bajo que encontramos en la universidad. El alumnado de origen social bajo que cursa un CFGS presenta entre un 60-80% menos probabilidades de mostrar un riesgo económico estimado alto que sus compañeros de aula.

**TABLA 4.** Resultados de la regresión logística binaria para cada ítem del riesgo económico estimado (Exp(B))

	Riesgo económico estimado	Preocupaciones		
		No poder continuar	Compag. laboral	Retorno laboral
Constante	1,30*	0,38***	0,13***	n.s.
Opción educativa				
CFGS	2,38*	2,09*	n.s.	2,35**
Uni. (Tipo A)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Origen social				
NFF Bajo	1,89**	2,26***	n.s.	n.s.
Interacción				
NFF Bajo * Uni (Tipo A)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
NFF Bajo * CFGS	0,20***	0,40*	0,32*	0,31**

Categoría de referencia de las variables dependiente: mayor preocupación.

\*\*\* p-value < 0,001; \*\* p-value < 0,01; \* p-value < 0,05; n.s.: no significativo.

Fuente: ISCY Project.

Estos resultados apuntan a dos ideas. Por un lado, no contradicen el hecho de que el alumnado de origen social bajo acceda a la universidad en menor proporción que sus compañeros, sino que además permite ofrecer una interpretación en términos del riesgo económico estimado: estos están claramente más preocupados por los riesgos de tipo económico en la universidad. Por otro lado, también permite dar una interpretación para el alumnado de origen social alto que cursa CFGS que, aunque no pueden cumplir en este nivel con sus aspiraciones sociales de evitar la pérdida de estatus, presentarían un riesgo económico estimado proporcionalmente mayor a lo esperado que les impediría hacer el paso a la universidad.

En relación con los diferentes tipos de titulaciones universitarias, el riesgo económico es parecido entre ellas (gráfico 4) por lo que los resultados no contradicen la igualdad de composición social que se ha descrito anteriormente.

Estos mismos modelos se han replicado controlando la titularidad del centro de educación superior, estrechamente relacionado con el coste económico que tienen que afrontar, para evitar que una diferente composición por origen social explique estos resultados. Las tendencias son prácticamente las mismas<sup>5</sup>.

### Opción educativa y riesgo académico estimado

También el riesgo académico estimado es esperable que sea mayor entre los universitarios que entre los estudiantes de CFGS, no solo por la mayor duración del estudio, sino también por el diferente nivel de competencias que se desarrollan<sup>6</sup>. También es esperable que entre los universitarios sea en las titulaciones universitarias de tipo A (de mayor

<sup>5</sup> No se anexan por ser reiterativas. Pueden consultarse mediante contacto con los autores.

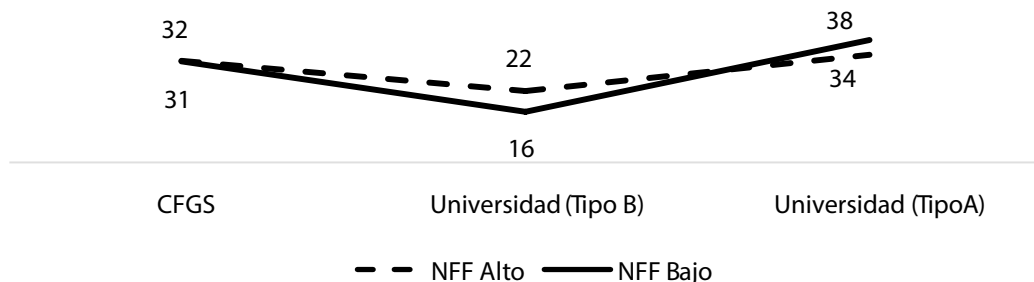
<sup>6</sup> ISCED 5A y ISCED 5B, respectivamente.

duración y dificultad) donde encontremos un mayor riesgo académico estimado.

En el gráfico 6 se observa que, si bien hay mayor riesgo estimado en titulación-

nes de tipo A, el caso es que los valores de CFGS superan los de las titulaciones de tipo B. Y con leves diferencias entre origen social.

**GRÁFICO 6.** Relación del riesgo académico estimado según el origen social del alumno y la opción educativa tomada (%)



Fuente: ISCY Project.

En la tabla 5 se recogen los modelos logísticos realizados para analizar la influencia de estas variables. Se observa que, efectivamente, el efecto del origen social no es significativo como ya se deduce del gráfico 6.

Tampoco se observan interacciones entre el origen social y el contexto en el que se encuentra el estudiante. Así, únicamente es el contexto el que presenta una relación con el riesgo académico estimado.

**TABLA 5.** Resultados de la regresión logística binaria para cada ítem del riesgo académico estimado (Exp(B))

	Riesgo académico estimado	Preocupaciones		
		No superar los estudios	No tener el nivel	No cumplir expectativas
Constante	0,29***	0,19***	0,17***	0,80***
Opción educativa				
CFGS	n.s.	n.s.	2,23***	n.s.
Uni. (Tipo A)	1,77**	2,10***	1,67***	n.s.
Origen social				
NFF Bajo	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Interacción				
NFF Bajo * Uni (Tipo A)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
NFF Bajo * CFGS	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Categoría de referencia de las variables dependiente: mayor preocupación.

\*\*\* p-value < 0,001; \*\* p-value < 0,01; \* p-value < 0,05; n.s.: no significativo.

Fuente: ISCY Project.

Concretamente, todos los estudiantes estiman un mayor riesgo académico en las titulaciones de tipo A, y solamente para el caso de la preocupación de no tener suficiente nivel se observa que también es más alto en CFGS que en titulaciones universitarias de tipo B. Dicho de otro modo: para poder hacer el paso a la universidad es necesario un menor riesgo académico estimado, pero este aumenta cuando se cursan titulaciones de tipo A, apuntando a un mecanismo evidente de estratificación horizontal de la universidad. Sin embargo, no existen diferencias por origen social por lo que el riesgo académico estimado no es útil para explicar nuestra diferente composición en el nivel educativo superior, sino que actúa en todos los colectivos sociales de la misma forma. Estos mismos modelos se han replicado controlando las capacidades académicas de los estudiantes<sup>7</sup> y las tendencias son prácticamente las mismas<sup>8</sup>.

### Opción educativa y riesgo social estimado

Por último, es esperable que encontremos un mayor riesgo social estimado para el alumnado de origen social alto cursando CFGS al no estar en el nivel educativo que permita alcanzar el estatus de su entorno social, por lo que el riesgo de distanciarse

de su familia o compañeros sería mayor. Mientras que, por el otro lado, también el alumnado de origen social bajo presentaría un mayor riesgo social estimado en la universidad, al estar en un contexto educativo diferente al de su entorno. En el gráfico 7 observamos que, efectivamente, se producen estos patrones.

En los modelos logísticos (tabla 6) observamos que esta interacción no se produce para cada una de las preocupaciones vinculadas, sino para la dimensión de riesgo social de síntesis que permite reforzar el efecto a partir de la agregación de las tres preocupaciones analizadas. Es más, solo para la preocupación de distanciarse de la familia observamos un efecto del origen social: el alumnado de origen social bajo está en general más preocupado por ello, en un momento en que, no olvidemos, ya se sitúan en un nivel educativo superior.

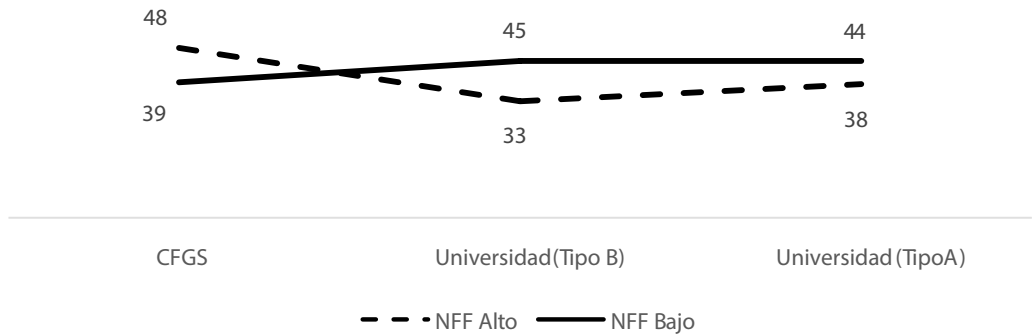
Los resultados apoyan la idea de que el riesgo social estimado es diferente en función de la combinación de estos dos parámetros, y se presenta como un mecanismo complementario para interpretar por qué el alumnado de origen social bajo accede en menor proporción a la universidad, ya que el riesgo estimado de distanciarse de su entorno social es hasta 10 puntos mayor en la universidad. E inversamente, a su vez, también ofrece una interpretación de por qué el alumnado de origen social alto accede en mayor proporción a la universidad, al estimar un mayor riesgo social en caso de acabar optando por los CFGS, convirtiéndose en el perfil que mayor riesgo social estimado presenta.

Finalmente, del mismo modo que para el caso del riesgo económico, no encontramos diferencias según el tipo de titulación universitaria cursada y el riesgo estimado por origen social.

<sup>7</sup> El indicador utilizado se ha construido a partir del rendimiento del alumno durante los tres últimos recontactos del estudio longitudinal. En cada uno de estos recontactos hemos recogido las notas obtenidas el curso anterior. Este itinerario de rendimiento se divide en: «muy buenos estudiantes», cuando han ido obteniendo puntuaciones altas (por encima del 9 sobre 10); «buenos estudiantes», cuando al menos un año han obtenido puntuaciones entre 6 y 8 sobre 10, y «estudiantes con algún suspenso», cuando al menos un año han suspendido alguna asignatura, repetido curso o aprobado con una nota justa.

<sup>8</sup> No se anexan por ser reiterativos. Pueden consultarse mediante contacto con los autores.

**GRÁFICO 7.** Relación del riesgo social estimado según el origen social del alumno y la opción educativa tomada (%)



Fuente: ISCY Project.

**TABLA 6.** Resultados de la regresión logística binaria para cada ítem del riesgo académico estimado (Exp(B))

	Riesgo social estimado	Preocupaciones		
		Distanciarse amistades	Distanciarse familia	Desencaje grupo-clase
Constante	0,50***	0,22***	0,31***	0,10***
Opción educativa				
CFGS	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Uni. (Tipo A)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Origen social				
NFF Bajo	1,63*	n.s.	1,81**	n.s.
Interacción				
NFF Bajo * Uni (Tipo A)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
NFF Bajo * CFGS	0,41*	n.s.	n.s.	n.s.

Categoría de referencia de las variables dependiente: mayor preocupación.

\*\*\* p-value < 0,001; \*\* p-value < 0,01; \* p-value < 0,05; n.s.: no significativo.

Fuente: ISCY Project.

## CONCLUSIONES

Las elecciones educativas están influenciadas por el origen social del alumno, y el nivel educativo superior no está exento de ello. La probabilidad de que un estudiante entre en la universidad o curse cierto tipo de titulaciones no es independiente de su origen social (entre otras características sociales) y esto se cristaliza en una segmentación en el plano educativo, y se presenta como un potencial reproductor de desigualdades sociales.

La literatura científica ha aportado diferentes explicaciones para ello, las cuales giran en torno a las diferentes motivaciones, capacidades académicas o recursos de los perfiles sociales. Una de estas perspectivas es la que entiende que la elección educativa se configura a partir de una gestión del riesgo derivado de estos elementos, entendiendo por riesgo la probabilidad de fracaso. Estos elementos determinarían un riesgo y este, a su vez, influiría en la elección educativa.

En este estudio hemos explorado este aspecto a partir de los datos de una encuesta que nos permiten operativizar el riesgo económico, el riesgo académico y el riesgo social que estiman los estudiantes a partir de sus preocupaciones, y sus diferencias según el origen social. A la vez, hemos podido indagar hasta qué punto esta perspectiva del riesgo encaja con las elecciones que efectivamente los estudiantes han tomado. Estos son los principales resultados.

### Sobre las preocupaciones del alumnado

En relación con las preocupaciones de los estudiantes que se encuentran en el nivel educativo superior, observamos que la vinculada a un retorno laboral incierto es la más relevante afectando a prácticamente la mitad de los encuestados. Le sigue la preocupación de no poder continuar

por motivos económicos (a 3 de cada 10), mostrando la importancia de los requisitos económicos en un contexto como el catalán, con uno de los costes universitarios para el alumnado más elevados de Europa. En un nivel similar hay que destacar la preocupación de distanciarse de la familia, subrayando el factor social más allá del económico en las elecciones educativas.

El análisis del riesgo estimado por el alumnado puede ser una iniciativa útil no solo en el plano de la discusión de los modelos teóricos de las elecciones educativas, sino también para el diseño y la evaluación de las políticas educativas. En este sentido, que la primera preocupación para el alumnado en este nivel educativo sea el retorno laboral futuro contrasta con los estudios de inserción laboral de la población con estudios superiores en Catalunya: a los tres años de la graduación universitaria el 90% trabaja y el 80% realiza funciones universitarias, puntuando en global un 7,8 sobre 10 de satisfacción con el empleo (Generalitat de Catalunya, 2018; Prades *et al.*, 2017). La mejora en la orientación educativa y laboral es un claro reto en este punto para poder minimizar el peso de esta preocupación.

### Sobre el diferente riesgo estimado según origen social

La realidad es que para cada una de las preocupaciones observamos que son los estudiantes de origen social bajo los que las muestran con mayor intensidad, confirmando así la primera hipótesis formulada (H1). El riesgo estimado por este perfil de estudiante en el nivel educativo superior es mayor, tal y como se deduce de la perspectiva del riesgo en las elecciones educativas. Hay que destacar, sin embargo, que la diferencia en el riesgo académico es muy leve, en una etapa en que los estudiantes ya han sido fuertemente seleccionados por sus capacidades en cursos anteriores.

Otro elemento interesante es que la preocupación de no poder continuar por motivos económicos no solo es de las más importantes, sino que además es la que más discrimina entre estos colectivos sociales, con prácticamente 20 puntos porcentuales de diferencia. Que tres de cada diez estudiantes (y la mitad de los de origen social bajo) perciban un riesgo económico de no poder continuar sus estudios, plantea un claro reto en las políticas de ayudas y de financiación con el objetivo de que este no sea un lastre de inequidad, ni siquiera percibido, en las elecciones educativas.

### **Sobre el riesgo estimado como interpretación de las diferencias educativas**

Finalmente, hemos analizado este riesgo estimado y su relación con el origen social para diferentes contextos educativos de nivel superior, observando si los resultados permiten interpretar las diferencias educativas y, por lo tanto, el riesgo estimado se presenta como una herramienta analítica útil.

En primer lugar, los datos analizados muestran una diferente composición social entre la universidad y los CFGS. Los resultados nos permiten interpretar por qué el alumnado de origen social bajo tiene menor peso en la universidad que sus compañeros de otras posiciones sociales: aun mostrando un riesgo académico similar, su riesgo económico y social estimado es claramente mayor en este nivel, respaldando otras perspectivas teóricas sobre desigualdad educativa. Pero, además, los resultados nos permiten explicar por qué parte del alumnado de origen social alto cursa un CFGS cuando no es lo esperable según sus aspiraciones sociales para evitar la pérdida de estatus. Para estos casos, el riesgo estimado en todas sus dimensiones es mayor incluso que para sus compañeros del mismo nivel educativo.

Así pues, la perspectiva del riesgo permite explicar las tendencias de desigualdad, pero también ofrecer una interpretación a los casos que no siguen el patrón esperado y que presentan problemas de explicación a las perspectivas más deterministas.

En segundo lugar, los datos analizados no muestran diferencias de composición social según el tipo de titulación universitaria. La nula diferencia observada también se observa en el riesgo estimado. Cuando la diferencia de riesgo estimado por origen social es parecida, independientemente del tipo de titulación cursada, es esperable no encontrar diferencias de composición social entre ellos, pues de otro modo invalidaría esta perspectiva.

Así pues, podemos confirmar la segunda hipótesis en la que planteábamos que la relación entre origen social y el riesgo estimado debería variar en función del contexto educativo con diferente composición social, pues de otro modo significaría que el riesgo estimado no es útil como mecanismo explicativo de las elecciones educativas. El riesgo se postula como un mecanismo que media entre los recursos, capacidades y motivaciones del alumno y sus elecciones.

Este estudio, además, acentúa el interés de seguir indagando en las percepciones del riesgo entre el alumnado de nivel superior, planteando la necesidad de analizar otros tipos de riesgo, incluyendo mayor variedad de estrategias educativas que se configuran (diversos criterios para diferenciar entre titulaciones, distintas formas de cursar los estudios, etc.) o mediante otros ejes de desigualdad como pueden ser el sexo o la ocupación de los padres. Asimismo, se plantea el reto de abordar este análisis desde una óptica longitudinal para poder dilucidar si la relación entre el riesgo percibido y la opción educativa tomada se construye *ex ante* o *ex post*, o incluso aclarar qué parte en cada momento. Únicamente desde esta



óptica longitudinal se puede concretar este aspecto; de momento, con nuestros datos, hemos podido confirmar que realmente hay evidencias de esta relación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbiati, Giovanni y Barone, Carlo (2017). «Is University Education Worth the Investment? The Expectations of Upper Secondary School Seniors and the Role of Family Background». *Rationality and Society*, 29(2): 113-159. doi: 10.1177/1043463116679977
- Archer, Louise; Leathwood, Carole y Hutchings, Merryn (2002). «Higher Education: A Risky Business». En: Hayton, A. y Paczuska, A. (eds.). *Access, Participation and Higher Education*. London: Kogan Page, pp. 107-123. doi: 10.4324/9780203416945\_chapter\_6
- Barone, Carlo; Schizzerotto, Antonio; Abbiati, Giovanni y Argentin, Gianluca (2016). «Information Barriers, Social Inequality, and Plans for Higher Education: Evidence from a Field Experiment». *European Sociological Review*, 33(1): 84-96. doi: 10.1093/esr/jcw050
- Bernardi, Fabrizio y Requena, Miguel (2010). «Inequality in Educational Transitions: The Case of Post-Compulsory Education in Spain». *Revista de Educación*, (n.º extraordinario): 93-118.
- Bernardi, Fabrizio y Cebolla, Héctor (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: 3-22. doi: 10.5477/cis/reis.146.3
- Bohonnek, Andreas; Camilleri, Anthony; Griga, Dorit; Mühleck, Kai; Micklavic, Klemen y Orr, Dominic (2010). *Evolving Diversity. An Overview of Equitable Access to HE in Europe*. Brussels: The EQUINET Consortium.
- Bozick, Robert y DeLuca, Stefanie (2005). «Better Late than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition». *Social Forces*, 84: 527-550.
- Breen, Richard (2001). *A Rational Choice Model of Educational Inequality*. (Estudio/Working Paper, 2001/166). Disponible en: [https://www.academia.edu/942815/A\\_rational\\_choice\\_model\\_of\\_educational\\_inequality](https://www.academia.edu/942815/A_rational_choice_model_of_educational_inequality)
- Breen, Richard y Goldthorpe, John (1997). «Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory». *Rationality & Society*, 9: 273-305. doi: 10.1177/104346397009003002
- Breen, Richard; Werfhorst, Herman van de y Meier Jæger, Mads (2014). «Deciding Under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-Making». *European Sociological Review*, 30(2): 258-270. doi: 10.1093/esr/jcu039
- Breen, Richard; Luijckx, Ruud; Müller, Walter y Pollak, Reinhard (2009). «Nonpersistent inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight Countries». *American Journal of Sociology*, 114(5): 1475-1521. doi: 10.1086/595951
- Callender, Claire y Jackson, Jonathan (2005). «Does the Fear of Debt Deter Students From Higher Education?». *Journal of Social Policy*, 34(4): 509-540. doi: 10.1017/S004727940500913X
- Davies, Richard; Heinesen, Eskil y Holm, Anders (2002). «The Relative Risk Aversion Hypothesis of Educational Choice». *Journal of Population Economics*, 15(4): 683-713. doi: 10.1007/s001480100087
- Deil-Amen, Regina y Goldrick-Rab, Sara (2009). «Institutional Transfer and the Management of Risk in Higher Education». En: *American Sociological Association. Annual Meeting*. Disponible en: <http://www.wiscapewisc.edu/docs/wiscapedocuments/wp008.pdf?sfvrsn=2>
- Erikson, Robert y Jonsson, Jan O. (1996). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colorado: Westview.
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Brussels: European Commission. doi: 10.2766/180281
- Gambetta, Diego (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms In Education*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511735868>
- Generalitat de Catalunya (2018). *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2018*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gil, María; Pablos, Laura de y Martínez, María (2010). «Los determinantes socioeconómicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional».  *Hacienda Pública Española*, 193: 75-108.
- Goldthorpe, John H. (2010). «Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Differentials in Educational Attainment». *The British Journal of Sociology*, 61(1): 311-335. doi: 10.1111/j.1468-4446.2009.01248.x

- Jackson, Michelle (2013). *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. California: Stanford University Press. doi: 10.11126/stanford/9780804783026.001.0001
- Lucas, Samuel R. (2011). «Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects». *The American Journal of Sociology*, 106(6): 1642-1690. doi: 10.1086/321300
- Martínez García, José S. (2007). «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas». *Revista de Educación*, 342(1): 287-306.
- Pablos, Laura de y Gil, María (2007). «Análisis de los condicionantes socioeconómicos del acceso a la educación superior». *Presupuesto y Gasto Público*, 48: 37-57.
- Prades, Anna; Nieto, Sandra; Torrents, Dani; Bernàldez, Lorena y Quirós, Maribel (2017). *La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes*. Disponible en: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_56174010\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_56174010_1.pdf)
- Raftery, Adrian E. y Hout, Michael (1993). «Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75». *Sociology of Education*, 66(1): 41-62.
- Rahona López, Marta (2009). «Equality of Opportunities in Spanish Higher Education». *Higher Education*, 58(3): 285-306. doi: 10.1007/s10734-008-9194-5
- Reay, Diane; Crozier, Gill y Clayton, John (2009). «“Fitting in” or “Standing out”: Working-Class Students in UK Higher Education». *British Educational Research Journal*, 32(1): 1-19.
- Sacristán, Vera (2014). *El cost d'estudiar a Europa. Preus, beques, préstecs i ajuts a les universitats europees (2013-14)*. Barcelona: Observatori del Sistema Universitari.
- Scott-Clayton, Judith (2013). «Information Constraints and Financial Aid Policy». En: Heller, D. E. y Callender, C. (eds.). *Student Financing of Higher Education: A Comparative Perspective*. New York: Routledge.
- Shavit, Yossi; Yaish, Meir y Bar-Haim, Eyal (2007). «The Persistence of Persistent Inequality». En: Schererç, S.; Pollak, R.; Otte, G. y Gangl, M. (eds.). *From Origin to Destination: Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Torrents, Dani (2015). «Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009». *Papers. Revista de Sociologia*, 100(1): 131-149. doi: 10.5565/rev/papers.623
- Torrents, Dani (2016). «La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1): 78-93.
- Torrents, Dani (2017). *Estratègies d'accés a la universitat i origen social. L'adaptació de l'estudiant al seu perfil socioeconòmic i al context institucional com a font de diferenciació educativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/402358>
- Triventi, Moris (2011). «Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries». *European Sociological Review*, 29(3): 489-502. doi: 10.1093/esr/jcr092
- Troiano, Helena; Torrents, Dani y Daza, Lidia (2019). «The Compensation of Poor Performance Through Social Background in Tertiary Education Choices». *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2019.1666262
- Vossensteyn, Hans y Jong, Uulke de (2008). «Student Financing in the Netherlands: A Behavioural Economic Perspective». En: Teixeira, P.; Johnston, D. B.; Rosa, M. J. y Vossensteyn, H. (eds.). *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* doi: 10.1007/978-1-4020-4660-5

**RECEPCIÓN:** 13/06/2019

**REVISIÓN:** 27/01/2020

**APROBACIÓN:** 27/05/2020