

Decisiones de los estudiantes de educación superior según el entorno social. Una conjetura basada en la reflexividad, en la biograficidad y en la investigación empírica

Decisions of higher education students according to the social environment. A conjecture based on reflexivity, biograficity and empirical research

Alicia Villar-Aguilés

Universidad de Valencia (España)

E-mail: alicia.villar@uv.es

Francesc Jesús Hernández i Dobon

Universidad de Valencia (España)

E-mail: francesc.j.hernandez@uv.es

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar una conjetura epistemológica que combina un marco de análisis basado en la capacidad reflexiva, como parte intrínseca del desarrollo de la investigación social cualitativa y que denominamos como el salto de lo empírico a lo teórico, además de incorporar la perspectiva teórica de la biograficidad para el estudio de las trayectorias educativas en educación superior. Esta propuesta surge desde nuestra propia experiencia investigadora adquirida en diversas investigaciones dentro de una línea sobre transiciones y trayectorias en educación superior en el sistema español. Para enmarcar este salto de lo empírico a lo teórico presentamos, como resultado, una conjetura reflexiva basada en esas investigaciones realizadas y que puede considerarse como una proposición científica que se supone cierta pero no ha tenido todavía una demostración completa. Sin embargo, su formulación supone un ejercicio en sí mismo de reflexividad epistemológica que persigue contribuir al avance en la investigación social en educación superior.

Palabras Clave: Epistemología, decisiones educativas, educación superior, reflexividad, biograficidad.

Abstract

The aim of this paper is to present an epistemological conjecture that combines a framework of analysis based on reflective capacity, as an intrinsic part of the development of qualitative social research, which we refer to the leap from the empirical to the theoretical, as well as incorporating the theoretical perspective of biograficity for the study of higher education pathways. This proposal arises from our own research experience acquired in varied researches within a line on transitions and trajectories in higher education in the Spanish system. To frame this leap from the empirical to the theoretical we present, as a result, to reflective conjecture based on those researches carried out and that can be considered as a scientific proposition that is supposed to be true but have not yet had a complete demonstration. However, its formulation supposes an exercise in itself of epistemological reflexivity that seeks to contribute to the advance in social research in higher education

Key words: Epistemology, educational decisions, higher education, reflexivity, biograficity

ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS, A. Y HERNÁNDEZ I DOBON, F. J. (2019) "Decisiones de los estudiantes de educación superior según el entorno social. Una conjetura basada en la reflexividad, en la biograficidad y en la investigación empírica", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 333-343. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 29/01/2019 – ACEPTADO: 12/02/2019

1. El problema del tránsito a lo teórico desde la investigación cualitativa

Las técnicas de investigación social cuantitativa disponen de un repertorio de métodos estadísticos para producir proposiciones generales de carácter teórico, o al menos, enunciados cuya validez está acotada en los márgenes de la significatividad. Sin embargo, esto no sucede en el caso de las técnicas de investigación social cualitativa, que hunden sus raíces en la formulación decimonónica de la hermenéutica. Ésta se basa en la distinción, que encontramos, aunque formulado de maneja imprecisa, en los textos de Friedrich D. E. Schleiermacher (1985) entre “explicar” (*erklären*), es decir, atribuir nexos de causalidad entre dos acontecimientos, y “comprender” (*verstehen*) (p.59), que exige la aprehensión de nexos de sentido. La traslación de esta dualidad a las ciencias sociales se encuentra en Weber (1980), en cuya analítica de la acción cobra preponderancia el *verstehen*: “Debe denominarse «acción» a una conducta humana (resulta indiferente si es un hacer externo o interno, un omitir o un permitir) siempre y cuando las personas actuantes vinculen a ella un sentido subjetivo” (p.1).

La cuestión metodológica relevante es cómo la persona que realiza investigación social *descubre* el sentido que los individuos vinculan a su acción. La respuesta de Weber apunta a que no se trata de aprehender el sentido “objetivamente correcto” o “verdadero”, de lo que se ocuparían otras ciencias “dogmáticas” (*sic*), como la jurisprudencia, la lógica, la ética y la estética, “que pretenden investigar en sus objetos el sentido ‘correcto’ o ‘válido’”, podríamos decir, el sentido en sí. Sino que se trata, en las ciencias empíricas de la acción, a saber, la sociología y la historia, de aprehender el sentido para la persona actuante o para nosotros. Obsérvese este importante fragmento sobre el significado que atribuye a “sentido”: “El sentido es, o bien, a) el sentido efectivo [...] o b) el sentido supuesto subjetivamente en los tipos ideales construidos conceptualmente por el sentido o que las personas actuantes los consideran como tipos” (Weber, 1980:1). Aunque Weber enuncia la distinción entre sentido *efectivo* y sentido *supuesto* tiene que haber un nexo entre ambos. Es decir, el sentido supuesto, por ejemplo, en la elaboración de “tipos” tiene que ser efectivo para la persona actuante, ya sea considerada singular o colectivamente (Hernández, 2018).

No hay que pasar por alto el hecho de que Weber no confunde la atribución de sentido de los individuos (lo que denomina sentido subjetivo) con el sentido mismo de la acción. Una “formación discursiva” (utilizando la noción de Foucault) no se reduce a lo que enuncia un sujeto (que, por otra parte, no tiene preeminencia epistemológica), sino que se encuentra en agregados, los cuales se invocan con diversos conceptos, como: “código” en el caso de Bernstein, “archivo” en el caso de Foucault, “campo” en el caso de Bourdieu o, en definitiva, “ideología” para el marxismo o “cosmovisión” para la sociología del conocimiento inspirada en Mannheim, que son los que permiten en definitiva atribuir pertinencia a un fragmento discursivo.

Ahora bien, se puede incurrir en un par de errores metodológicos, según apreciamos en algunas investigaciones. El primero es adoptar una perspectiva “deductiva”: dar razón

de la formación discursiva (o su fragmento, el denominado *verbatim*) desde el agregado, lo que no es más que incurrir en el clásico *cherry picking* (falacia de prueba incompleta, supresión de pruebas). El segundo es aplicar a la formación discursiva un carácter explicativo, y no comprensivo, lo que sucede cuando se dejan de lado los nexos de sentido y se incide en la explicación causal. ¿Cómo superar estos errores metodológicos? En este punto, constatamos una muy frecuente apelación a diversas nociones que podemos referir al concepto de “reflexividad”.

Expuestas estas consideraciones previas, concretamos el objetivo de este artículo: formular y fundamentar una conjetura referida a la relación entre decisiones y trayectorias en la educación superior y la estructura social. Para ello, primeramente, haremos referencia a una larga tradición de estudios sobre la reflexividad social. Así pues, detallaremos el problema habitual del tránsito a lo teórico desde la investigación cualitativa. Seguidamente, nos detendremos en la aportación de la noción de reflexividad, así como de la propuesta teórica y la noción de biograficidad. Por último, formularemos la conjetura sobre reflexividad y trayectorias en la educación superior, relacionada con la estructura social, además de incluir una discusión sobre esta aportación.

2. La reflexividad, la biograficidad y el sentido efectivo de la acción social

La sociología hermenéutica, muy influida por la fenomenología husserliana, acabó formulando un concepto de reflexividad para poder alcanzar el sentido efectivo de la acción social. Autores como Garfinkel, Cicoourel, Schutz, Berger o Luckmann muestran en sus textos este tratamiento. Resulta plausible la crítica enunciada por Bourdieu respecto a la corriente hermenéutica, atribuyéndole que realizan meras descripciones sin ir más allá, porque no plantean condiciones de posibilidad. Bourdieu y Wacquant (2005) entienden la reflexividad como una “herramienta para producir más ciencia, no menos” (p. 274). Se trata de una especie de relación “fundamentalmente antinarcisista” (p.118) que ha de tener el científico social con su objeto de estudio, una relación entendida como una dinámica de reciprocidad entre la persona que investiga y su objeto. Afirman que “una sociología reflexiva puede ayudar a liberar a los intelectuales de sus ilusiones” (p.275) porque la persona que investiga ha de conocer y tomar conciencia de su práctica investigadora, su posición en la producción cultural desde un acercamiento próximo, pero no tan cerca que le haga diluirse con el objeto. El hecho de incorporar la condición de reflexividad permite la construcción de los objetos científicos desde una manera diferente, aunque sometiendo a la persona que investiga a un análisis crítico continuo (Villar Aguilés, 2017a).

Ahora bien, Bourdieu no introduce posteriores distinciones de modos de reflexividad, ni tampoco parece profundizar en las estructuras que la permiten, más allá de una apelación indeterminada al *habitus*, pero este parece orientarse mecánicamente.

En el caso del *habitus*, se enuncian “reglas del campo” como *determinantes* de los comportamientos individuales, cuestionando claramente que, en definitiva, la conducta o la decisión libre está mediada por el entorno. En el caso de la Educación Superior, entendida ésta como el entorno (o campo, en términos de Bourdieu), no se presentaría como un entorno unitario u homogéneo, sino claramente heterogéneo, tal y como se ha estudiado en numerosos trabajos dedicados a mostrar las desigualdades que se producen y reproducen en el espacio universitario.

Otras autoras y autores avanzan más claramente que Bourdieu en la matización de la noción de reflexividad. Es el caso de la autora británica Margaret S. Archer que ha desarrollado ampliamente la noción de reflexividad a lo largo de una trilogía publicada en los últimos años. Esta autora, ubicada desde la tradición weberiana, entiende que la reflexividad aparece como una característica propia e inherente a los sujetos sociales por el hecho de pertenecer a la sociedad. En su trabajo *Making our way through the world* Archer (2007) afirma rotundamente que sin reflexividad no hay sociedad, entendiéndola como “la condición trascendentalmente necesaria” (p.25). La autora entiende la reflexividad como aquella habilidad compartida regularmente por las personas cuando se consideran ellas mismas en relación con sus contextos sociales y viceversa. La socióloga indaga en la reflexividad contenida en las trayectorias formativas y profesionales a partir de entrevistas a estudiantes y propone una tipología de reflexividad para analizar dichas trayectorias, distinguiendo entre Comunicativa, Autónoma, Meta-reflexiva y Fracturada. La Comunicativa hace referencia a la capacidad de compartir un diálogo interno individual a uno comunicado con otras personas. En su aplicación a las trayectorias en Educación Superior se trataría de compartir las decisiones en esas trayectorias con otras personas que realizan una función de consejeros, de asesores informales. La Autónoma es distinta de la anterior puesto que es aquella que caracteriza a personas que guían más sus decisiones en clave de elección racional y que no precisan de ese diálogo compartido. Estaríamos ante personas que desarrollan esa capacidad autónoma de reflexividad en sus decisiones relacionadas con su formación y también en el tránsito a lo profesional. En el caso del tercer tipo de reflexividad, la Meta-reflexiva, hace referencia a una reflexividad de tipo crítico ante el escenario que marcan las políticas educativas y la configuración de los discursos predominantes, como es el caso de las críticas ante el sistema educativo neoliberal, el refuerzo de la competitividad, el éxito de los rankings universitarios (Ordorika & Lloyd, 2015) o el impacto de los indicadores bibliométricos a la hora de determinar la calidad de la investigación científica (Alcántara y Márquez, 2017), por citar algunos fenómenos que pueden ser interpretados desde este tipo de reflexividad. En cuarto lugar, Archer se refiere a la reflexividad Fracturada para describir situaciones en que la exigencia social de tener que elegir, siguiendo un tipo de lógica social llamada “lógica de la oportunidad”, ejerce una presión que hace que se fracture la reflexividad y que les dificulta o impide deliberar.

Este último tipo de reflexividad estaría más vinculada a situaciones sociales de precariedad y en el campo de la educación podría estar asociado a vivencias de exclusión educativa.

Ahora bien, ¿cuál la estructura básica en la que reposan estos tipos de reflexividad? La respuesta de Alheit y Dausien sería la “biograficidad” (Hernández y Villar, 2015a: 244), entendida como la índole narrativa de toda vida humana, la naturaleza propia de toda bio-grafía, de todo relato de la experiencia vivida.

Dausien, para la cual el objetivo fundamental de la investigación social cualitativa es “dar el salto” a la formación de la teoría (Dausien 2015: 146), ha hecho aportaciones relevantes en esta línea de investigación sobre las trayectorias educativas. Por lo que respecta a la metodología de investigación, Dausien propone cuatro tesis. La primera es que la investigación de las decisiones educativas se ha de realizar siguiendo un procedimiento reconstructivo; este procedimiento supone una “generalización de contenido” que viene a cuestionar la distinción micro/macro de la investigación. Esta tesis no supone una descalificación de las perspectivas macro ancladas en evidencias estadísticas. Según nuestro modo de ver, las perspectivas macro y meso se refieren no a la educación de los sujetos, sino a la lógica del campo educativo y a la circulación de los grupos sociales por él, respectivamente. La segunda tesis de Dausien es que la perspectiva biográfica corrige el situacionismo y ofrece instrumentos para captar la temporalidad de los trayectos, con lo que se hacen visibles fenómenos como su simultaneidad o no, y el cruce de pasado y futuro en el tiempo presente. En el mismo sentido, como tesis cuarta, permite captar el trenzado social de perspectivas y niveles de acción. Por último, como quinta tesis, insiste en que el objetivo de la reconstrucción biográfica es la formación de teoría. Y, aunque Dausien no la señale, hay otra consecuencia metodológica notable para nuestro entorno como es la atención a contextos educativos distintos de los centros educativos donde se imparten los niveles generales de educación infantil, primaria y Secundaria, como es el caso del interés por la formación profesional y la formación continua.

3. Reflexividad, biograficidad, decisiones y trayectorias de educación superior

Las propuestas de Archer (2007), por un lado, y Alheit y Dausien (2015), por otro, nos llevan a entender mejor como marcos de análisis los tránsitos entre formas de reflexividad y de biograficidad en su aplicación al análisis de las decisiones y las trayectorias educativas. Este marco de análisis ha guiado una serie de investigaciones que hemos desarrollado en los últimos años (Villar y Hernández, 2014; Hernández y Villar, 2015b; Villar, Hernández y García Rus, 2017; Villar Aguilés, 2017b). Desde la investigación sobre trayectorias de educación superior se ha atendido al fenómeno de la desvinculación de los estudios o escolar desde numerosos y relevantes trabajos que han tratado esta desvinculación desde diferentes perspectivas y conceptualizaciones. Se

trata de un fenómeno multidimensional y que aparece en la literatura especializada con diferentes expresiones, como por ejemplo “desenganche” (Rumberger, 1983), “no afiliación” o “desafiliación” (Coulon, 1995), “desarraigo” (McInnis, 2004) o “desvinculación escolar” (Fredricks, Blumenfels & Paris, 2004), entre otros. Desde el conocimiento e inspiración de estos trabajos, propusimos una noción propia como es la “desubicación” académica, en trabajos propios sobre trayectorias de estudiantes universitarios (Villar Aguilés, 2010). Algunas de las conclusiones más destacadas de la aplicación de este concepto al caso universitario refleja que en el tránsito desde la educación secundaria a la superior, en concreto, a la incorporación a la universidad, los estudiantes narran esta incorporación como ubicación o, contrariamente, como desubicación a causa de unas expectativas equivocadas sobre la titulación escogida y también por no tener la opción de poder acceder a la titulación elegida como primera opción. Estas desubicaciones académicas se entrelazan con ausencias a clases y evaluaciones, lo que cuantificamos con un indicador, la tasa de ausencia evaluativa, una investigación que aporta una medición cuantitativa alternativa al uso estandarizado de la tasa de abandono de estudios. Esta tasa complementa el análisis de discursos sobre ausencias, abandonos y desubicaciones de los estudios universitarios, así como de las trayectorias y experiencias en la universidad (Villar Aguilés, 2010; Villar Aguilés et. Al., 2012).

La investigación desarrollada sobre la ausencia evaluativa y desubicación nos ha permitido seguir avanzando en la medición y comprensión del fenómeno del abandono universitario. Para ello hemos realizado recientemente un profundo estudio cuantitativo con una amplia muestra de participantes y la aplicación de un cuestionario diseñado *ad hoc* en dos cohortes de estudiantes de nueva incorporación. Uno de los resultados más destacados es el perfil socioeducativo de riesgo del estudiante que abandona y el diseño de un sistema de alerta de estudiantes en riesgo de abandono (Villar, Hernández y García, 2017) con la potencialidad que puede ser aplicado en otros contextos e instituciones universitarias con la finalidad de conocer y contribuir a la prevención del abandono universitario. Resulta interesante en el análisis de la educación superior observar y explicar la entrada o incorporación a las instituciones de educación superior, como también resulta relevante observar las salidas y transiciones. En este sentido, desarrollamos un trabajo sobre trayectorias formativas de estudiantes de postgrado de dos universidades públicas mediante una aproximación metodológica cualitativa a través de entrevistas a estudiantes de másteres oficiales de varias ramas de conocimiento y distintas especialidades. En esta investigación se realizó un análisis utilizando la tipología de reflexividad de Archer, a la que nos hemos referido anteriormente, y a partir de la cual detectamos que los estudiantes incorporan en sus discursos sobre elecciones de estudios universitarios, tanto en el primer momento de llegada a la universidad, como en la posterior elección de un máster, diferentes tipos de reflexividad, pero matizados

según los puntos de partida vinculados con el origen social del entorno familiar (Villar Aguilés, 2017b).

Así como la investigación social ha atendido frecuentemente al estudio de las trayectorias en educación superior, tanto en grado, como en postgrado, como nos hemos referido, también se ha interesado por estudiar las trayectorias del personal docente e investigador en trabajos dedicados a analizar el desarrollo y organización de las instituciones de educación superior. Este campo de estudio ha sido analizado desde diferentes dimensiones y perspectivas en investigación social, como son los análisis sobre las trayectorias formativas y el acceso a la profesión, los aspectos relacionados de la promoción laboral entendiendo la profesión docente como una categoría social o, más recientemente, estudios que analizan al personal docente e investigador en relación a la conciliación con la vida familiar desde la perspectiva de género, desde la cual se dibuja a la institución académica como reproductora de desigualdades. En este último caso, hemos continuado una línea de investigación que destaca la brecha de género existente en las carreras académicas del personal docente e investigador mediante la combinación del análisis cuantitativo junto con el cualitativo comprobando que la carrera académica tiene una marca de género que presenta trayectorias diferentes y ritmos desiguales entre hombres y mujeres. En el caso del personal universitario en formación o personal becario emergen discursos contruidos desde posiciones diferentes relacionadas con el género (Villar y Hernández, 2014).

Nos hemos referido a las transiciones en los dos diferentes niveles universitarios, tanto en el acceso al grado universitario, como desde el grado al postgrado universitario analizando esta última transición desde la categoría analítica de la reflexividad siguiendo la propuesta tipológica de Archer. Pero también la transición previa realizada desde la educación secundaria a la educación superior ha sido una temática ampliamente estudiada. Se trata de una transición que puede ser analizada según la aproximación longitudinal cualitativa, además de otros enfoques posibles. En nuestro caso aplicamos esta propuesta metodológica realizando más de cincuenta entrevistas a jóvenes estudiantes de bachillerato. Las entrevistas fueron realizadas en tres momentos diferentes del curso con el objetivo de recoger el proceso de configuración de sus decisiones educativas en el tránsito desde la secundaria a la universidad y se analizaron diferentes cuestiones y elementos asociados a las trayectorias formativas, como son las características del sistema universitario actual y sus conexiones con el mercado laboral, las lógicas que explican los diferentes modelos de orientación educativa y profesional, el papel del profesorado en la configuración de los itinerarios formativos y profesionales, la influencia de la familia y de los referentes del entorno próximo y cómo se configuran las justificaciones sobre las propias decisiones de manera conectada con el modelo sociocultural dominante (Villar, 2017b).

4. Conjetura reflexiva

Son estos trabajos empíricos los que nos permiten formular una conjetura que exige algunas precisiones previas. En primer lugar, hablaremos de conjetura en el sentido clásico del término, que apunta a una determinación epistemológica clara: aquella proposición que se enuncia como científica, pero que no dispone todavía de una demostración suficiente, pero que no por ello carece de interés o virtualidad científica su formulación. En segundo lugar, es necesario aclarar que por educación superior no solo entendemos los estudios universitarios, ya que en el caso del sistema educativo español también incluye a la formación profesional de grado superior, pero en este texto, la distinción formativa de los entornos familiares la limitaremos a la doble categoría entre entornos familiares universitarios y los no universitarios. Por otra parte, queremos comentar que los términos “entornos familiares universitarios” y “entornos familiares no universitarios” son relativos. Concretamos un poco más esta idea: un estudiante universitario procedente de un entorno familiar donde sus miembros se han formado en estudios universitarios puede no serlo tanto en otro contexto social. Para realizar una atribución más precisa no disponemos más que de indicadores muy indirectos, como la probabilidad de que padres y madres dispongan de estudios superiores, según grados o centros superiores.

Además, es preciso puntualizar en tercer lugar que el término frecuente “orientarse”, utilizado en estos procesos de decisiones educativas no suele considerar las restricciones sistémicas determinadas institucionalmente (como son las notas de acceso que operan como umbrales para la matriculación en determinados centros o grados, el número limitado de vacantes ofertadas, las restricciones para segundas matrículas, etc.). La orientación, por tanto, no siempre es una elección libre y que el sujeto que se orienta pueda decidir junto con la influencia de su entorno familiar, sino que está sometido a otras lógicas que no puede controlar. En este sentido, hemos realizado una aplicación de la noción de lógica difusa (ya establecida en el ámbito de la lógica donde se formula a veces como lógica *fuzzy* o lógica borrosa) a las interacciones educativas (Villar, San Román y Hernández, 2018).

En cuarto lugar, hablaremos de “entornos sociales” y no de “clases sociales”. No existe unanimidad sobre qué tenemos que medir para poder establecer la pertenencia de una persona a una clase o a un entorno social. Sin embargo, cualquiera que sea el criterio para determinar esta noción, resulta incuestionable que se dispone en un eje vertical de las clases o los entornos sociales y que al mismo tiempo tienen que ver con dimensiones horizontales. La definición de clase social no cuenta con una fórmula inequívoca y está sometida a una amplia complejidad que supera la mera asignación de clase social a una estructura ocupacional, por lo que preferiremos referirnos a entorno social. Hay una larga tradición de autores que, siguiendo las tesis de Bourdieu, acentúan los componentes axiológicos y no solo los económicos en los criterios de determinación de la estratificación social. Es el caso de Vester (2003) que define los medios como

agregados de acción social (p.25), como hemos explicado en un anterior trabajo (Villar y Hernández, 2013).

Después de la fundamentación teórica, el repaso a las investigaciones realizadas y estas puntualizaciones, podemos exponer nuestra conjetura, a la que daremos la siguiente formulación:

“En la educación superior, los estudiantes de entornos familiares superiores desarrollan tipos de reflexividades que les llevan a orientar sus decisiones educativas, mediante una lógica difusa, según las eventuales profesiones futuras, mientras que aquellos estudiantes de entornos familiares inferiores desarrollan reflexividades gracias a las cuales se orientan más bien según la preferencia por los estudios universitarios en sí mismos”.

Obsérvese que nuestra conjetura corrige la atribución del *habitus* de Bourdieu, alejándose de su mecanicismo, por cuanto se apela al desarrollo de tipos de reflexividad (a la manera de Archer), pero teniendo en cuenta también las estructuras básicas de la biograficidad. La crítica al mecanicismo queda acentuada con la apelación a lógicas difusas o borrosas. Por otro lado, la referencia a los entornos sociales permite no solo relacionar la tesis con la estructura social, sino también dotarla de un contenido empírico suficiente para una conjetura.

A continuación, ofrecemos algunas pinceladas sobre la discusión de nuestra conjetura. Pensamos que la conjetura reflexiva planteada se mueve en el marco conceptual comentado, pero avanza una determinación más: no es solo que los individuos de entornos sociales superiores o inferiores construyen, por así decir, con distintos materiales sus biografías (más concretamente aquellas decisiones que les orientan en la educación superior), sino que además estas no versan sobre el mismo ámbito de decisión.

Es prácticamente trivial, desde el punto de vista empírico, que el incremento del porcentaje de estudiantes de educación superior en entornos sociales inferiores (patentes, por ejemplo, en los porcentajes de progenitores sin estudios universitarios) determina diferencias patentes en los porcentajes de egresados entre las diferentes generaciones. Y ello se traduce en una falta de referentes profesionales vinculados a profesiones relacionadas con titulaciones superiores, salvo en aquello que denominaremos profesiones conocidas, a saber, aquellas con las que cualquier persona tiene contacto con independencia de su posición en la jerarquía social. Sin embargo, incluso éstas han experimentado una gran diversificación (literalmente, curricular). Esto no se produce en la misma medida en el caso de los entornos sociales superiores (con progenitores no solo con mayor porcentaje de estudios universitarios, sino también con desempeños profesionales eventualmente más ligados a esos estudios). Además, en el caso de los entornos sociales superiores no solo se tiene información del desempeño de determinadas profesiones relacionadas o exclusivas de grados de educación superior,

sino también sus mecanismos de acceso (si se prefiere, las reglas del campo, según Bourdieu). En el caso de entornos ubicados en posiciones bajas, la experiencia de las generaciones precedentes excluidas del ámbito de la educación superior se traduce en una satisfacción con el hecho de que las generaciones jóvenes accedan a estos niveles educativos en general. La diversificación curricular opera, así como recompensa intergeneracional en ella misma, sin vinculación con los mecanismos de distinción social asociados al grado respectivo y, menos aún, con su desempeño posterior. Es allí, para los estudiantes procedentes de entornos sociales inferiores (con familiares sin estudios universitarios) donde se construye la preferencia que después orientará la decisión.

Otro procedimiento para acreditar la plausibilidad de la conjetura reflexiva que proponemos es atender a las justificaciones de los individuos que abandonan las carreras. En los casos que hemos investigado (Villar Aguilés, 2017b), donde hay una correlación patente entre los estudiantes de procedencia de familias de posiciones bajas sin formación universitaria y elección de estudios sin articulación con profesiones de alta remuneración, los individuos justifican sus abandonos apelando a diferencias entre lo esperado y lo vivenciado en los estudios.

Por tanto, establecer la formulación de una conjetura, tal y como hacemos en este artículo, responde a un ejercicio de reflexión epistemológica para pensar nuestro trabajo y producción científica en el ámbito de la investigación social e intentar avanzar desde el ejercicio reflexivo sobre la investigación cualitativa.

Bibliografía

- ALCÁNTARA, A. y MÁRQUEZ, A. (2017) "La medida de la investigación en educación y su impacto social: las revistas de educación de Iberoamérica en los índices bibliométricos internacionales" en *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 10, núm. 2, 225-239 doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.2.10087>
- ALHEIT, P. y DAUSIEN, B. (2015) "La 'biografía' en las ciencias sociales. Notas sobre los problemas históricos y actuales de una perspectiva de investigación" en HERNÁNDEZ, F. Y VILLAR, A. (eds.) *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. UOC, Barcelona.
- ARCHER, M. S. (2007) *Making our Way through the World, Human reflexivity and social mobility*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- COULON, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Paidós, Barcelona.
- DAUSIEN, B. (2015) "Decisiones educativas en el contexto de las experiencias y las expectativas biográficas. Argumentos teóricos y empíricos" en HERNÁNDEZ, F. J. y VILLAR, A. (eds.) *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. UOC, Barcelona.
- FREDRICKS, J.A; BLUMENFELD, P.C., y PARIS, A.H. (2004) "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence" en *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. DOI: 10.3102/00346543074001059
- HERNÁNDEZ, F. J. & VILLAR, A. (2015) "Aproximación Sociológica a la relación entre educación y biografías. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas" en HERNÁNDEZ, F.J. y VILLAR,

- A. (eds.) *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. UOC, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F.J. y VILLAR, A. (eds.) (2015) *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. UOC, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. J. (2018) *Fundamentos filosóficos y sociológicos de la investigación biográfica*. Conferencia impartida en la UAB, 8/2/2018, disponible en: <https://www.uv.es/fjhernan/uab>
- MC INNIS, C. (2004) "Studies of Student Life: an overview" en *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 4. 383-394
- ORDORIKA, I. & LLOYD, M. (2015) "International rankings and the contest for university hegemony" en *Journal of Education Policy*, 30 (3), 385-405, DOI: 10.1080/02680939.2014.979247
- RUMBERGER, R. W. (1983) "Dropping out of high school: the influence of race, sex and family background" en *American Educational Research Journal*, 20, 199-210. DOI: 10.3102/00028312020002199
- SCHLEIERMACHER, F. (1985) *Über die Religion*. Reclam, Stuttgart.
- VESTER, M. (2003) "Class und Culture in Germany" en *Sociologia, problemas e práticas*, núm. 42, 25-64.
- VILLAR AGUILÉS, A. (2010) *Absències en els estudis universitaris: ubicacions i itineraris heterogenis* (Ausencias en los estudios universitarios: ubicaciones e itinerarios heterogéneos). Tesis doctoral. Publicacions de la Universitat de València. <https://www.tdx.cat/handle/10803/78799>
- VILLAR, A., VIEIRA, M.M., HERNÁNDEZ, F. y ALMEIDA, A. (2012) "Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués" en *Revista Lusófona de Educação*, 21, 139-162. Disponible en: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3085>
- VILLAR AGUILÉS, A. (2017a). "Decidir reflexivamente. Un estudio sobre reflexividad y trayectorias formativas en estudiantes de postgrado" en *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(1): 145-166. doi:10.14198/OBETS2017.12.1.06
- VILLAR AGUILÉS, A. (coord.) (2017b) *La decisió d'anar a la universitat. Processos d'orientació universitària i transicions educatives en temps d'incertesa*. València: Tirant lo Blanch.
- VILLAR, A. y HERNÁNDEZ, F. J. (2013) "Desigualdad, distinción y habitus. Adaptación al caso español del modelo de Vester et al. sobre entorno social y Educación", en *XI Congreso Español de Sociología*, Madrid, 10-12 julio.
- VILLAR, A. y HERNÁNDEZ, F. J. (2014) "University Transitions and Gender: From Choice of Studies to Academic Career Development" en *Policy Futures in Education*. Volume 12 (5), 633-645.
- VILLAR, A.; HERNÁNDEZ, F. J. y GARCÍA-ROS, R. (2017) "Reubicándose en la universidad. Propuesta de una tasa de reubicaciones a partir de un estudio de trayectorias educativas" en *Relieve*, vol. 23, núm. 1, 1-11, DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9059>.
- VILLAR, A., SAN ROMAN, S. y HERNÁNDEZ, F. J. y (2018) "Niveles de conciencia del profesorado en su función orientadora: una tipología enmarcada en la lógica difusa", en *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 1-17, e175908
- WEBER, M. (1980) *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie [1921-1922]*, 5a ed. rev. de Johannes Winckelmann. Studienausgabe, Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).