

Capítulo 7

Capital cultural y la configuración de expectativas académicas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática de literatura

Lilian Edith Tapia López
Universidad Autónoma de Baja California
tapialilian099@gmail.com
José Ricardo López Espinosa
Universidad Autónoma de Baja California
josericardoloes@gmail.com

<https://doi.org/10.61728/AE26002996>



Resumen

Desde una perspectiva general, se han señalado las expectativas académicas como un elemento con el potencial de moldear el trayecto formativo de cada estudiante. Especialmente, al analizar el concepto en la Educación Superior, se observa que los factores asociados no dependen solo de las aspiraciones personales y posibilidades socioculturales, sino también de una dinámica institucional que vincula el imaginario social con el capital cultural de la comunidad universitaria. En ese sentido, este texto analiza las expectativas académicas desde la perspectiva teórica propuesta por Pierre Bourdieu. Para ello, se realizó una búsqueda de artículos científicos en las bases de datos Web of Science (WoS) y Elsevier en el lapso comprendido entre 2010 y 2022. En una primera fase se rescató una muestra de $n=112$ registros, de los cuales se seleccionaron finalmente $n=12$ artículos que cumplieron con los criterios de inclusión. Los resultados mostraron que el idioma predominante de producción es el inglés y que los contextos donde más se ha trabajado la temática son Estados Unidos y Turquía, notándose la ausencia de estudios en México. Respecto a las variables asociadas, se identificó que las expectativas no operan aisladamente, sino articuladas con el capital social, el capital aspiracional, el habitus institucional y los recursos educativos del hogar.

Introducción

La educación superior contemporánea no constituye meramente una etapa de adquisición de competencias técnicas, sino un periodo crítico de transición identitaria y socialización secundaria. En este escenario, las expectativas académicas emergen como un constructo psicológico y social fundamental, pues actúan como el motor que regula la permanencia, el rendimiento y la integración del estudiantado. Sin embargo, la literatura reciente sugiere que estas expectativas no son estáticas ni

dependen exclusivamente de las aspiraciones individuales; por el contrario, son fenómenos dinámicos que se reconfiguran constantemente al entrar en contacto con la realidad universitaria.

Tradicionalmente, las expectativas han sido abordadas desde una perspectiva lineal, considerándolas como predictores del éxito o el abandono escolar. No obstante, investigaciones recientes indican que este enfoque resulta insuficiente si no se considera la influencia de variables estructurales y simbólicas, específicamente el capital cultural (Schmidt et al., 2023). Autores como Bernal et al. (2023) señalan que las expectativas incluyen tanto una dimensión académica (logros deseados) como un componente de ajuste social, lo que implica una negociación constante entre lo que el estudiante espera y lo que la institución ofrece.

Esta negociación no siempre ocurre en un terreno neutral. Cuando las instituciones de educación superior no reconocen la diversidad de los puntos de partida de su alumnado, tienden a operar bajo la premisa de un estudiante ideal o tradicional, invisibilizando las desigualdades de origen. Juárez y Silva (2019) advierten que sostener rígidamente la creencia en un modelo único de estudiante influye negativamente en las prácticas organizacionales y sus resultados, pues se ignoran las obligaciones, antecedentes culturales y responsabilidades que configuran la realidad de cada sujeto. Al no considerar la dimensión sociocultural de las expectativas, la universidad corre el riesgo de convertir la falta de capital cultural heredado en un fracaso individual del estudiante, deslegitimando sus aspiraciones y forzando procesos de adaptación que, a menudo, resultan excluyentes.

En este sentido, la literatura sugiere que la experiencia universitaria es un desciframiento constante de códigos. Bracchi (2016) señala que el oficio de ser estudiante implica un cambio en los esquemas de percepción y acción, donde el sujeto debe apropiarse de nuevas lógicas institucionales para sobrevivir académicamente. Sin embargo, para aquellos estudiantes cuyo capital cultural familiar dista del capital cultural institucionalizado en la universidad, este proceso de desciframiento es mucho más arduo. Como apuntan Hernández y Padilla (2019), las expectativas no surgen del vacío, sino que están atravesadas por variables sociofamiliares y la trayectoria escolar previa; ignorar estos factores impide comprender por

qué, ante un mismo desafío académico, las estrategias de persistencia y las expectativas de éxito varían drásticamente entre el alumnado.

A pesar de la relevancia de estas dinámicas, la investigación educativa respecto a esta perspectiva parece haber priorizado enfoques que aíslan las expectativas de sus condicionantes estructurales. Si bien la educación superior se plantea discursivamente como un vehículo de movilidad social y reducción de desigualdades (Villa, 2016), existe una notable escasez de estudios que articulen empíricamente cómo el capital cultural configura —y reconfigura— las expectativas académicas en tiempo real. La evidencia disponible tiende a dispersarse en análisis fragmentados, dejando un vacío en la comprensión integral de cómo el imaginario social y el habitus institucional interactúan para moldear el trayecto formativo en contextos específicos, como el mexicano, donde esta discusión ha permanecido mayoritariamente ausente.

Ante este panorama de fragmentación teórica y empírica, resulta indispensable realizar un ejercicio de integración que permita visualizar el estado actual del conocimiento. Por consiguiente, el objetivo general del presente trabajo es identificar, analizar y sintetizar la producción científica contemporánea que aborda las expectativas académicas de estudiantes universitarios desde la perspectiva del capital cultural. Se pretende trascender la mera descripción de hallazgos aislados para comprender cómo se articulan las variables estructurales y simbólicas en la configuración de la trayectoria formativa en la educación superior.

La elección de una Revisión Sistemática de Literatura (RSL) como estrategia metodológica responde a la necesidad de sistematizar evidencia que, aunque existente, se encuentra dispersa en diversas latitudes y enfoques disciplinares. Dado que la educación superior ha experimentado cambios significativos en la última década, se delimita el análisis al periodo comprendido entre 2010 y 2022. Esta ventana temporal permite recuperar estudios que reflejan las transformaciones recientes en las dinámicas universitarias y los nuevos perfiles estudiantiles.

Asimismo, la pertinencia de este enfoque radica en su capacidad para revelar no solo qué se ha investigado, sino también los silencios epistemológicos y geográficos. Al indagar en las bases de datos de mayor impacto, como Web of Science y Elsevier, se busca determinar cuáles son los

paradigmas dominantes y qué variables asociadas —como la inteligencia emocional, el bienestar estudiantil o la relación maestro-alumno— han sido privilegiadas por la comunidad académica internacional. De ahí, este estudio aspira a ofrecer un marco comprensivo que funcione como base para futuras investigaciones, especialmente en contextos donde la relación entre expectativas y su dimensión sociocultural aún no ha sido suficientemente explorada.

Para analizar las expectativas académicas más allá de una simple métrica de rendimiento o deserción, es indispensable situarlas dentro de la trama simbólica y estructural que las origina. La visión que cada estudiante construye sobre su formación universitaria no es un hecho aislado ni repentino, sino una elaboración subjetiva derivada de múltiples factores que intervienen incluso antes del diseño curricular formal. De ahí, el abordaje teórico que sustenta esta revisión sistemática se estructura bajo la premisa de que las expectativas son el resultado de una negociación constante entre los significados socialmente compartidos sobre la institución escolar y los recursos culturales que posee cada agente.

Imaginarios sociales y la construcción de significados sobre la universidad

De acuerdo con Guzmán y Saucedo (2015), la visión que construye cada estudiante de educación superior respecto a su experiencia educativa no es un reflejo pasivo de la realidad institucional, sino una elaboración subjetiva compleja. Antes de plantearse expectativas académicas concretas, el sujeto debe configurar una respuesta a una interrogante fundamental: ¿qué significa, hoy en día, estudiar en la universidad?

Para responder a esto, resulta pertinente recuperar la noción de imaginario social. Más allá de una simple percepción individual, los imaginarios son esquemas de interpretación compartidos que permiten a los grupos sociales dotar de sentido a sus prácticas. Investigaciones recientes, como las de Caro et al. (2022), sugieren que, en el contexto actual, las significaciones sobre la educación superior están en plena disputa. Por un lado, persisten valoraciones tradicionales sobre el estatus; por otro, emergen nuevas narrativas marcadas por la incertidumbre y la demanda

de acompañamiento institucional. Esta tensión puede analizarse bajo la dialéctica propuesta por Castoriadis (1997) entre lo instituido y lo instituyente, categorías que permiten diseccionar cómo los estudiantes negocian sus expectativas (ver Figura 1):

Figura 1

Esquema sobre la construcción de significados en la universidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de Castoriadis (1997).

La dinámica expuesta en la figura anterior no debe leerse como un esquema estático, sino como un campo de tensión dialéctica donde se negocia la experiencia estudiantil. En primera instancia, los elementos instituidos operan como la fuerza conservadora del imaginario social; representan el conjunto de significaciones históricamente legitimadas que presentan a la universidad no solo como un espacio educativo, sino como el mecanismo por excelencia para el ascenso y la integración social. De acuerdo con Olvera y Cornejo (2020), este imaginario instituido prefigura las expectativas del alumnado bajo una lógica instrumental: se ingresa a la educación superior esperando que la institución cumpla su "promesa" de estatus, estabilidad económica y reconocimiento profesional. Bajo esta óptica, el estudiante tiende a asumir un rol pasivo, adaptándose a las normas y estructuras existentes con la esperanza de obtener las recompensas simbólicas que la sociedad asocia al título universitario.

No obstante, esta hegemonía es constantemente interpelada por la dimensión instituyente, la cual surge de la vivencia concreta y situada de los

sujetos. Investigaciones recientes, como las de Caro et al. (2022), evidencian que las crisis sociales y sanitarias recientes han fracturado la solidez de lo instituido, llevando a los estudiantes a cuestionar la meritocracia y la supuesta garantía de éxito que ofrece la universidad. Lo instituyente, entonces, no es solo una adaptación individual, sino una fuerza crítica colectiva que resignifica el espacio académico. Ya no se valora únicamente la transmisión de conocimientos, sino que emergen nuevas expectativas centradas en la flexibilidad, el bienestar subjetivo y la demanda de soportes institucionales que reconozcan la vulnerabilidad del estudiante.

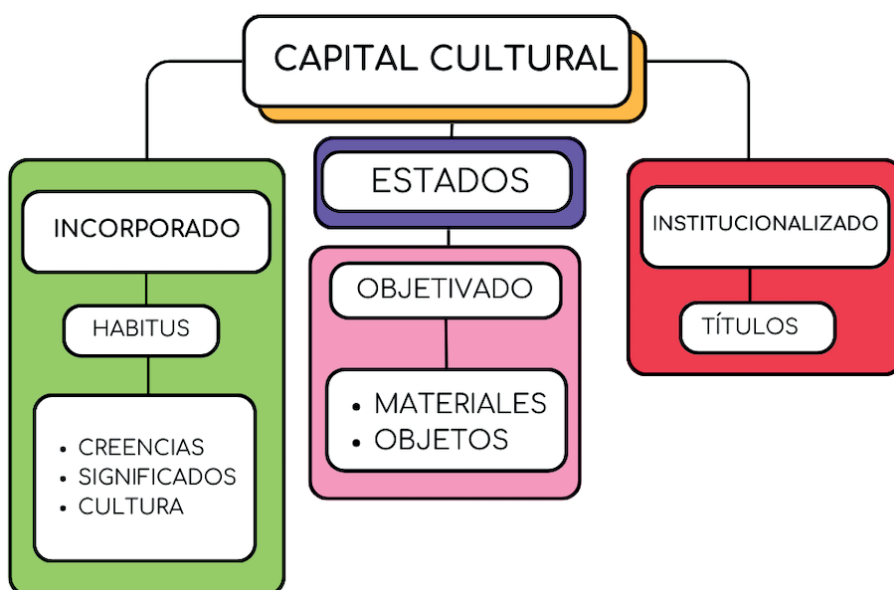
En este sentido, Hernández et al. (2025) señalan que el imaginario instituyente actual ha desplazado el foco desde la excelencia académica tradicional hacia una experiencia universitaria más humana y empática, donde la presencialidad y la interacción con pares cobran un nuevo valor tras los periodos de confinamiento. Así, las expectativas académicas se configuran en el choque entre un mandato social que exige competitividad y resultados (lo instituido), y una realidad estudiantil que reclama pertinencia y acompañamiento (lo instituyente). Ignorar esta tensión y asumir la existencia de un estudiante ideal homogéneo —como a menudo hacen las estructuras universitarias rígidas— no solo invisibiliza las desigualdades de origen, sino que convierte la diversidad del capital cultural en una desventaja, deslegitimando las trayectorias de aquellos cuyas expectativas no se alinean con el canon tradicional.

El capital cultural como eje articulador de las desigualdades y las expectativas

Si bien los imaginarios sociales delimitan el horizonte de lo deseable, la capacidad concreta de navegar el sistema universitario depende de los recursos que cada estudiante posee. En este sentido, las expectativas académicas no son meras aspiraciones volitivas, sino que están condicionadas por lo que Bourdieu y Passeron (1977) denominaron capital cultural. Este concepto permite superar las explicaciones biologicistas del talento o el esfuerzo individual para situar el rendimiento y la proyección académica dentro de una estructura de distribución desigual de bienes simbólicos.

Desde esta perspectiva, el éxito o la deserción no son eventos aleatorios, sino resultados de la posesión —o carencia— de códigos culturales que la universidad valora y exige, pero que raramente enseña explícitamente. Para el análisis de las expectativas en la educación superior, resulta fundamental desglosar este capital en sus tres estados fundamentales, tal como se ilustra a continuación (ver Figura 2).

Figura 2
Estados del capital cultural.



Fuente: Elaboración propia a partir de Bourdieu y Passeron (1977).

El estado incorporado es quizás el más determinante en la configuración de las expectativas. Se manifiesta en el habitus, es decir, en las disposiciones duraderas, formas de hablar, actuar y pensar que el estudiante ha interiorizado desde su socialización primaria. Investigaciones recientes, como las de Bernal et al. (2023), confirman que existe una correlación directa entre el nivel educativo de los padres y la seguridad con la que los estudiantes de primer año proyectan su carrera. Aquellos provenientes de familias con alto capital escolar heredan —casi por ósmosis— la certeza de que la universidad es su lugar natural, desarrollando expectativas

ambiciosas y estrategias de adaptación más efectivas. Por el contrario, estudiantes con un capital cultural incorporado distante de la cultura académica suelen experimentar la universidad como un espacio ajeno, lo que restringe sus horizontes de posibilidad y genera expectativas más cautelosas o marcadas por la incertidumbre.

Por otro lado, el estado objetivado —referente a la posesión de bienes culturales como libros, tecnología y acceso a recursos educativos en el hogar— juega un papel crucial en la materialización de dichas expectativas. En la era digital, la brecha en este tipo de capital se ha traducido en nuevas formas de exclusión académica. Lloyd (2022) destaca que la disponibilidad de estos recursos no solo facilita el rendimiento técnico, sino que refuerza la autopercepción de competencia del estudiante. Finalmente, el estado institucionalizado, objetivado en títulos y credenciales, legitima socialmente estas competencias, cerrando el círculo de reproducción social.

Sin embargo, el problema no reside únicamente en lo que el estudiante trae consigo, sino en cómo la institución recibe ese bagaje. Silva (2020) advierte sobre la existencia de una resistencia cultural en estudiantes de grupos subrepresentados, quienes, al enfrentar un entorno institucional que no valida sus saberes previos, pueden optar por la autoexclusión o la reconfiguración de sus metas a la baja. Así, el capital cultural actúa como un filtro invisible: facilita el tránsito para quienes ya poseen los códigos legítimos y lo obstaculiza para quienes deben adquirirlos sobre la marcha, demostrando que las expectativas académicas son, en última instancia, una expresión subjetiva de probabilidades objetivas de éxito.

Desarrollo

El diseño del presente estudio corresponde a una revisión sistemática de literatura (RSL). Para garantizar la transparencia, replicabilidad y rigor metodológico en el proceso de selección y análisis de los documentos, se siguieron estrictamente las directrices establecidas en la Declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). El procedimiento se estructuró en cuatro fases secuenciales: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión, las cuales se detallan a continuación.

Fase 1: Identificación y fuentes de información

La búsqueda de literatura se realizó durante el mes de agosto de 2023. Se consultaron dos bases de datos multidisciplinarias de alto impacto: Web of Science (WoS) y Elsevier, seleccionadas por su amplia cobertura en ciencias sociales y educación.

Para la estrategia de búsqueda, se diseñaron cadenas booleanas que combinarán términos clave en inglés y español, abarcando tanto las variables explícitas como los constructos latentes asociados a la teoría de Bourdieu. La ventana de observación se delimitó al periodo 2010-2022, con el objetivo de analizar la evolución del fenómeno durante la última década.

Las ecuaciones de búsqueda base fueron:

- ("Academic expectations" or "Educational aspirations") and ("Cultural capital" or "Habitus" or "Social inequality") and ("Higher Education" or "University").

Fase 2: Cribado (Screening) y criterios de selección

En esta etapa, se aplicaron filtros de inclusión y exclusión orientados a la pertinencia temática. Dada la complejidad del concepto de capital cultural, se adoptó un criterio de inclusión semántica amplio, considerando no solo aquellos textos que incluían el término literal, sino también aquellos que abordaban variables operativas como antecedentes familiares, recursos en el hogar o trayectorias desiguales.

Los criterios específicos fueron los siguientes:

- Inclusión: a) Artículos de investigación empírica o teórica revisados por pares; b) Publicados en revistas indexadas entre 2010 y 2022; c) Centrados en estudiantes de educación superior; d) Que abordaran la relación entre condiciones de origen (capitales) y expectativas o desempeño.
- Exclusión: a) Documentos grises (tesis, conferencias, blogs); b) Estudios en niveles educativos básicos o medios sin proyección universitaria; c) Investigaciones en contextos no educativos.

Fase 3: Elegibilidad y procesamiento de datos

El flujo de selección inició con la identificación de un total de $n=171$ registros. Estos fueron importados al gestor bibliográfico Zotero, donde se procedió a la eliminación automática de duplicados ($n=59$ eliminados; $n=112$ registros aceptados).

Posteriormente, dos investigadores realizaron una revisión independiente de títulos y resúmenes (abstracts) de los documentos restantes. Las discrepancias sobre la pertinencia de ciertos artículos se resolvieron mediante consenso, privilegiando la robustez teórica del manuscrito. Tras este primer filtrado, se recuperaron los textos completos para evaluar su elegibilidad definitiva.

Fase 4: Inclusión

Tras la lectura a texto completo y la verificación del cumplimiento de todos los criterios, se consolidó una muestra final de $n=12$ artículos (ver Figura 3).

Figura 3

Diagrama de flujo.

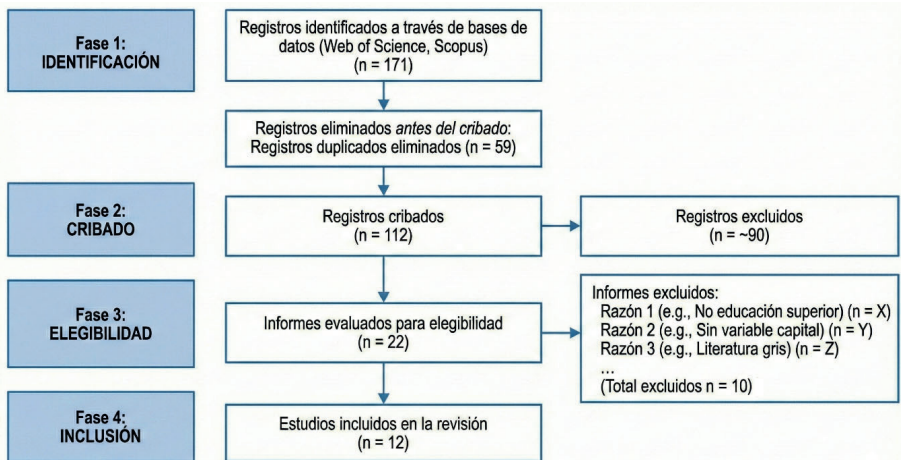


FIGURA 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 para nuevas revisiones sistemáticas que incluyeron búsquedas en bases de datos

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de estos documentos, se construyó una matriz de extracción de datos que permitió sistematizar las siguientes categorías: autor, año, país de origen, enfoque metodológico y la dimensión abordada respecto al concepto de capital cultural (incorporado, objetivado o institucionalizado).

Resultados

Tras la aplicación de los criterios de selección y el proceso de cribado descrito en la metodología, se conformó una muestra final de 12 artículos científicos. A continuación, se presenta una caracterización general de la producción académica analizada, seguida de la síntesis de los hallazgos temáticos organizados en función de las categorías emergentes del capital cultural.

Caracterización de la producción científica

El análisis descriptivo de la muestra revela una dispersión geográfica significativa, aunque con polos de producción claramente identificados. Como se observa en la Tabla 1, el contexto predominante de investigación es Estados Unidos ($n=4$), seguido por Turquía ($n=2$), mientras que el resto de la producción se distribuye en países como China, Alemania y otros contextos europeos. Es notable la ausencia de estudios provenientes de América Latina en esta muestra final, lo que subraya el vacío de información en la región respecto a la articulación específica entre capital cultural y expectativas universitarias bajo los criterios de búsqueda de alto impacto.

Respecto a la temporalidad, la literatura seleccionada se concentra mayoritariamente en el periodo reciente (2019-2022), lo que sugiere un interés renovado por las desigualdades estructurales en la educación superior, posiblemente catalizado por las crisis sociales y educativas de los últimos años. En cuanto a los abordajes metodológicos, existe un equilibrio relativo, aunque con una ligera inclinación hacia los estudios de corte cuantitativo y diseños correlacionales, orientados a medir el impacto de variables como el nivel socioeconómico o los recursos del

hogar en el rendimiento académico. No obstante, las investigaciones cualitativas presentes aportan una profundidad necesaria sobre la experiencia subjetiva del habitus institucional (ver Tabla 1).

Tabla 1

Artículos seleccionados para la muestra del análisis.

Autoras/es	Año de publicación	Metodología	País	Idioma	Variables/Categorías*
Şengönül	2022	RSL	Turquía	Inglés	CC; IF; LA
Boettcher et al.	2022	Cuantitativo	Estados Unidos	Inglés	CA; CS; RC
Liu	2017	Cuantitativo	China	Inglés	REH; EMP; EP; PC
Dumont et al.	2019	Mixto	Alemania	Inglés	DSO; TA; CC
Turnbull	2020	Cuantitativo	Nueva Zelanda	Inglés	CCi; CS
Oh y Kim	2015	Cualitativo	Estados Unidos	Inglés	EE; PS; CS; DE DC
Romito	2022	Cualitativo	Italia	Inglés	EV; DA
Partington	2020	Cualitativo	Inglaterra	Inglés	AP; CS; CC
Sheridan	2011	Cualitativo	Irlanda	Inglés	HI; AC
Şengönül	2022	Cuantitativo	Turquía	Inglés	PP; RA; ES
Geagea et al.	2018	Cuantitativo	Australia	Inglés	IEA; EU
Yongtan	2017	Cuantitativo	Estados Unidos	Inglés	CC; RA

**Variables y/o categorías analizadas en las publicaciones:* (CCi) Capital científico (CC) Capital cultural (CS) Capital social (RC) Resistencia cultural (CA) Capital Aspiracional (CS) Capital Social (REH) Recursos Educativos en el Hogar (EMP) Educación Materna y Paterna (EP) Expectativas de los Padres (PC) Participación Cultural (EE) efectos étnicos (PS) Posición social (DS) Dimensión estructural (DC) Dimensión cultural (EV) Exclusión voluntaria (DA) Decisiones adaptativas (AP) Aprendizaje personalizado (DSO) Desigualdad Social; (TA) Transiciones Académicas (HI) Habitus institucional (AC) Alfabetización académica (RA) Rendimiento académico (ES) Estatus socioeconómico (IEA) Iniciativa de extensión de artes (EU) Expectativas universitarias

Análisis de categorías emergentes: La operatividad del capital cultural

El análisis de la literatura seleccionada revela que el capital cultural no opera como una variable monolítica, sino que se despliega a través de mecanismos diferenciados que configuran las expectativas académicas de manera desigual según el contexto. Una primera tendencia crítica que emerge de la revisión es la persistencia del capital cultural objetivado y los recursos familiares como el filtro primario de acceso y proyección futura. Investigaciones cuantitativas como las de Liu (2017) en China y Tan (2017) en Estados Unidos, confirman que la disponibilidad material de bienes culturales y el nivel educativo de los padres continúan siendo los predictores más robustos del éxito. Sin embargo, estos estudios sugieren que la expectativa no surge espontáneamente del estudiante, sino que es una extensión del habitus familiar; es decir, los estudiantes con mayores recursos no solo esperan ir a la universidad, sino que perciben este trayecto como un destino naturalizado, mientras que, para aquellos con carencias estructurales, la expectativa se construye como una apuesta de alto riesgo.

No obstante, la literatura cualitativa matiza este determinismo económico al introducir la dimensión relacional. Estudios como los de Turnbull (2020) en Nueva Zelanda y Partington (2020) en Inglaterra evidencian que, ante la ausencia de capital cultural heredado, el capital social se convierte en un recurso compensatorio vital. Aquí es donde el hallazgo de Romito (2022) en el contexto italiano resulta esclarecedor: los estudiantes de clase trabajadora, al carecer de información oficial en sus hogares, dependen de lo que el autor denomina *grapevine knowledge* (educación informal) proveniente de hermanos, amigos o mentores externos. Esta dependencia de redes informales demuestra que la construcción de expectativas en sectores vulnerados es un proceso colectivo y precario, sujeto a la calidad de la información que circula en su entorno inmediato, a diferencia de la certeza institucional que poseen las clases acomodadas.

Esta precariedad se ve exacerbada por lo que la literatura identifica como el habitus institucional. Autores como Sheridan (2010) en Irlanda y Dumont et al. (2019) en Alemania ponen de manifiesto que las propias

instituciones educativas no son neutras; poseen culturas organizacionales que validan ciertas disposiciones y penalizan otras. El análisis crítico de estos textos sugiere que el sistema educativo tiende a operar bajo una lógica de tracking o canalización que, muchas veces, enfría las expectativas de los estudiantes no tradicionales. Como señala Romito (2022), la escuela secundaria a menudo imprime una etiqueta en el estudiante —vocacional o académica— que este interioriza como una vocación propia, cuando en realidad es producto de una estructura que distribuye desigualmente las probabilidades de éxito.

Frente a estas barreras estructurales y simbólicas, emergen categorías de agencia como la resistencia cultural y la adaptación estratégica. Investigaciones como las de Wullum (2017), Oh y Kim (2015) en Estados Unidos, así como Geagea et al. (2018) en Australia, describen cómo ciertos estudiantes logran sostener altas expectativas no gracias a la institución, sino a pesar de ella, movilizando un capital aspiracional que desafía las predicciones estadísticas. Sin embargo, este esfuerzo adicional implica un costo emocional y una carga de trabajo de identidad que sus pares privilegiados no tienen que realizar, lo que subraya la naturaleza desigual del trayecto formativo incluso cuando las expectativas son aparentemente similares.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de esta Revisión Sistemática permiten confirmar que las expectativas académicas no son construcciones meramente individuales o meritocráticas, sino proyecciones condicionadas por la estructura del capital cultural. Al contrastar los resultados con el marco teórico, se observa que el habitus familiar y la disponibilidad de recursos objetivados (libros, tecnología) siguen operando como el techo de cristal que define, a priori, hasta dónde se permite soñar un estudiante.

Sin embargo, el aporte más crítico de la literatura revisada radica en desplazar el foco de análisis desde las carencias del individuo hacia el papel activo de la estructura escolar en la producción de desigualdades. Como argumenta Romito (2022), las instituciones educativas no operan como escenarios neutros de selección meritocrática; por el contrario, sus

mecanismos internos de clasificación (tracking) y la distribución asimétrica de la orientación vocacional estructuran un habitus institucional que tiende a reproducir la estratificación social.

En este sentido, la exclusión no se explica únicamente por el capital cultural incorporado que el estudiante posee al ingresar —su bagaje familiar y disposiciones previas—, sino por la incapacidad de la institución para reconocer y legitimar dichos recursos. Cuando la escuela falla en proveer información oficial y soporte técnico, obliga a los estudiantes de sectores vulnerados a depender de fuentes de información informales (grapevine knowledge), precarizando así su proceso de toma de decisiones. Por tanto, la construcción de expectativas limitadas debe entenderse como el resultado de una interacción dialéctica donde la institución, a través de sus prácticas organizacionales, valida ciertas trayectorias mientras desincentiva otras sistemáticamente.

Aunado a lo anterior, la revisión sugiere que la reconfiguración de las expectativas no siempre obedece a criterios académicos o de desarrollo intelectual, sino a una adaptación forzosa a las disposiciones burocráticas y a prácticas docentes verticalistas. En muchas ocasiones, la rigidez administrativa y los modelos pedagógicos tradicionales operan como mecanismos de clausura: el estudiante aprende rápidamente que, para desarrollar su trayectoria, no se requiere necesariamente pensamiento crítico o innovación, sino el dominio de códigos de sumisión y cumplimiento normativo.

De ahí, al enfrentarse a una estructura que penaliza la agencia y premia la obediencia, el estudiante reajusta sus expectativas a la baja, asumiendo lo que le queda o lo que es posible dentro de los márgenes institucionales. En este escenario, las expectativas académicas cambian: dejan de ser aspiraciones de excelencia para convertirse en estrategias de supervivencia. El objetivo ya no es apropiarse del conocimiento, sino sortear los obstáculos burocráticos y la arbitrariedad docente con el menor daño posible, desde el capital con el que cada estudiante juega en un escenario complejo.

Lo crítico de este fenómeno es su extrapolación al mundo laboral. Las estrategias de supervivencia adquiridas en la universidad —el silencio ante la autoridad, la simulación del cumplimiento, la renuncia a la

iniciativa propia— se incorporan al *habitus* profesional del egresado. Si bien estas disposiciones pueden facilitar una inserción laboral exitosa en mercados de trabajo que demandan mano de obra dócil (impacto positivo en términos de empleabilidad inmediata), a largo plazo limitan severamente la capacidad del sujeto para transformar su entorno profesional o ejercer un liderazgo innovador (impacto negativo en la agencia social). Es así que la universidad termina reproduciendo no solo desigualdades de origen, sino también una cultura de la subordinación que contradice su misión emancipadora.

Al aterrizar estos hallazgos en el contexto nacional, surge una disonancia preocupante. Mientras la política educativa actual, materializada en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), impulsa discursivamente un giro hacia lo comunitario, lo crítico y la equidad sustantiva, los resultados de esta revisión evidencian un vacío empírico sobre cómo se materializan estos ideales en la educación superior. Resulta paradójico que, en un momento donde el Estado promueve la transformación de las conciencias y la revalorización de lo local, no existan estudios de alto impacto en las bases de datos principales (WoS y Scopus) que documenten cómo el capital cultural de los estudiantes mexicanos está interactuando con este nuevo modelo. Se corre el riesgo de implementar reformas normativas sin comprender las expectativas reales de los sujetos a quienes van dirigidas.

A manera de conclusión, y derivado de la evidencia académica recopilada, se asume como imperante la pertinencia de trascender de la visión psicológica que ha predominado en el estudio de las trayectorias escolares. Se concluye que las expectativas académicas no operan como atributos inherentes al individuo ni como simples cálculos de costo-beneficio, sino como el resultado de una negociación asimétrica y constante entre, por lo menos, tres dimensiones abiertas en las que se debe profundizar: los recursos culturales heredados, los soportes relacionales disponibles y, fundamentalmente, en las señales que emite la institución educativa.

Esta triada confirma la vigencia de los postulados de la reproducción social, pero con un matiz crucial aportado por la literatura contemporánea: la desigualdad no es un destino fatalista inscrito en el origen familiar, sino una condición que se activa o se mitiga en el encuentro cotidiano con el *habitus* institucional. Si las expectativas de los estudiantes de sectores

vulnerados tienden a la baja o a la resignación, no es por una falta de aspiración intrínseca, sino porque la estructura universitaria, a través de sus prácticas de canalización y su burocracia ciega a la diferencia, les enseña sistemáticamente a ocupar el lugar que les corresponde.

En el mismo sentido, el vacío de investigación identificado en el contexto mexicano no debe leerse meramente como una ausencia bibliográfica, sino como una urgencia política. Ante la implementación de reformas orientadas al análisis de contextos y el aprendizaje situado, resulta imperativo desarrollar líneas de investigación situada que, desde una perspectiva sociocrítica, documenten cómo las y los estudiantes se encuentran resignificando su paso por la universidad. Ignorar la dimensión cultural de las expectativas equivale a diseñar políticas públicas para un estudiante ideal hipotético, perpetuando así la exclusión de aquellos sujetos reales que, desprovistos de los códigos dominantes, intentan navegar el sistema mediante redes informales y estrategias de supervivencia.

Referencias

- Bernal, M., Cortés, M. J., Fiore, C., Rivera, S., Mejía, M. X., y Riveros, F. (2023). Comparación de las expectativas académicas de estudiantes universitarios colombianos de primer año según el nivel de educación de los padres. *Psicogente*, 26(50). <https://doi.org/10.17081/psico.26.50.6028>
- Boettcher, M. L., Lange, A., Hanks, S., y Means, D. R. (2022). Rural Black and Latinx students: Engaging community cultural wealth in higher education. *Journal of Research in Rural Education*, 38(1). <https://doi.org/10.26209/jrre3801>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 03-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769>
- Caro, C. A., Céspedes, P., y Sáez, L. (2022). Imaginarios sociales de educación superior y nuevas significaciones de estudiantes universi-

- tarios en contexto de pandemia. *Revista de Investigación Educativa del Departamento de Educación (REINED)*, 1(2), 52-66. <https://doi.org/10.22320/reined.v4i1.5496>
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zone Erógena*, 35, 1-9. [https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis %20Cornelius %20- %20El %20Imaginario %20Social %20 Instituyente.pdf](https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf)
- Dumont, H., Klinge, D., y Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199–228. <https://doi.org/10.1177/0038040719838223>
- Geagea, A., MacCallum, J., Vernon, L., y Barber, B. L. (2019). Creative arts outreach initiatives in schools: Effects on university expectations and discussions about university with important socialisers. *Australian Journal of Educational y Developmental Psychology*, 19, 56-70. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1529025>
- Guzmán, C., y Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?s-cript=sci_arttextypid=S1405-66662015000400002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662015000400002)
- Hernández, M., Gutiérrez, M., Rendón, V. y Benavides, M. (2025). Imaginarios de estudiantes universitarios acerca del modelo híbrido de educación para el posconfinamiento. *DIDAC*, (85), 31–40. [https:// didac.iberomx/index.php/didac/article/view/241/552](https://didac.iberomx/index.php/didac/article/view/241/552)
- Hernández, O., y Padilla, L. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica*, 34(98), 221-251. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v34n98/2007-8358-soc-34-98-221.pdf>
- Juárez, A., y Silva, C. (2019). La experiencia de ser universitario. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (28), 6-30. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2597>
- Liu, A. (2017). Cultural capital, family background and education: Choosing university subjects in China. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1158638>

- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 115-121. https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/55/3.Lloyd-Marion_2020_DesigualdadesEducativas.pdf
- Olvera, F. y Cornejo, R. (2020). Imaginario social factor determinante en la decisión de estudiar una carrera profesional: el caso de estudiantes de Licenciatura en Administración de la UAM-1. *Academia Journals*, 12(3), 221-228. <https://www.academiajournals.com/pub-hidalgo-2020>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Partington, J. (2020). Personalised learning for the student-consumer. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.529628>
- Romito, M. (2022). How working-class students choose higher education. The role of family, social networks and the institutional habitus of secondary schools. *International Studies in Sociology of Education*, 31(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.2014932>
- Schmidt, B., Boero Villagrán, P., y Méndez Vera, J. (2023). Factores que influyen en la deserción universitaria: El caso de una universidad estatal chilena. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37474597002>
- Şengönül, T. (2022a). A review of the relationship between parental involvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32–57. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.04>
- Şengönül, T. (2022b). Impact of Social Class Background on General Cognitive Ability. *International Education Studies*, 15(6), 13-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1374076.pdf>
- Sheridan, V. (2011). A holistic approach to international students, institutional habitus and academic literacies in an Irish third level institution. *Higher Education*, 62(2), 129-140. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9370-2>

- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior: Un estudio de casos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46), 1-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7444004yorden=0yinfo=link>
- Tan, C. Y. (2017). Examining cultural capital and student achievement: Results of a meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 87(4), 794-824. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v63i2.56285>
- Turnbull, S., Meissel, K., Locke, K., y O'Neale, D. (2020). The Impact of Science Capital on Self-Concept in Science: A Study of University Students in New Zealand. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00027>
- Villa, L. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, (68), 51-64. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37346303006.pdf>

