

Isaac Fierro.
ORCID: 0000-0001-6546-9879¹

¹Universitat Autònoma de
Barcelona, España; Universidad
del Desarrollo, Chile.
Contacto: isaac.fierro@udd.cl

Tiempo, instituciones y agencia: una revisión sistemática de trayectorias en la investigación sobre jóvenes¹

Time, institutions, and agency: a systematic review of trajectories in youth research

Tempo, instituições e agência: uma revisão sistemática de trajetórias na pesquisa sobre juventudes

Resumen

La noción de trayectoria se ha vuelto central para comprender las transiciones juveniles en sistemas educativos crecientemente masificados y desiguales, pero su uso en la literatura es heterogéneo y a menudo poco explícito. El estudio desarrolla una revisión sistemática y analítica de investigaciones empíricas sobre juventudes y educación formal que emplean el concepto de trayectoria, con el doble propósito de mapear sus usos teórico-metodológicos y proponer una definición integradora. Se aplicó la guía PRISMA a búsquedas en bases de datos internacionales, utilizando combinaciones booleanas vinculadas a trayectorias, educación y juventud. Se seleccionaron cuarenta artículos que abordan trayectorias educativas o formativo-laborales en contextos institucionales de educación secundaria o posobligatoria. Los resultados muestran, en primer lugar, una polisemia estructurada en torno a dos grandes familias de usos: trayectorias como secuencias de estados u «itinerarios» reconstruidos longitudinalmente y trayectorias como posiciones o rumbos tipificados en el espacio social. En segundo lugar, se observa una articulación desigual entre marcos del curso de vida, enfoques de capitales y teorías de agencia, que tienden a privilegiar bien la dimensión estructural, bien la subjetiva, con escasa integración entre niveles ecológicos. A partir de este análisis se propone una definición de trayectorias como procesos vitales de construcción, producción y reproducción de posiciones educativas y laborales en el tiempo, situados en entramados institucionales y relacionales específicos. La revisión sugiere criterios para un uso más preciso del concepto y orienta futuras operacionalizaciones comparativas.

Palabras clave: juventud, trayectorias, curso de vida.

Recibido: 03/12/25
Aceptado: 25/05/26

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Nancy Peré, Diego Amarilla y Matías Núñez.

Abstract

The notion of trajectory has become central to understanding youth transitions in increasingly massified and unequal educational systems. However, its use in the literature remains heterogeneous and often insufficiently explicit. This study develops a systematic and analytical review of empirical research on youth and formal education that employs the concept of trajectory, with the dual purpose of mapping its theoretical and methodological uses and proposing an integrative definition. The PRISMA guidelines were applied to searches in international databases, using Boolean combinations related to trajectories, education, and youth. Forty articles were selected that address educational or education-to-work trajectories in institutional contexts of secondary or post-compulsory education. The results show, first, a structured polysemy organized around two broad families of uses: trajectories as sequences of states or “itineraries” reconstructed longitudinally, and trajectories as typified positions or directions within social space. Second, the review identifies an uneven articulation between life-course frameworks, capital-based approaches, and theories of agency, which tend to privilege either the structural or the subjective dimension, with limited integration across ecological levels. Based on this analysis, the study proposes a definition of trajectories as life processes through which educational and labour-market positions are constructed, produced, and reproduced over time, situated within specific institutional and relational configurations. The review suggests criteria for a more precise use of the concept and provides guidance for future comparative operationalizations.

Keywords: youth, trajectories, life course.

Resumo

A noção de trajetória tornou-se central para compreender as transições juvenis em sistemas educacionais crescentemente massificados e desiguais. No entanto, seu uso na literatura é heterogêneo e, com frequência, pouco explícito. Este estudo desenvolve uma revisão sistemática e analítica de pesquisas empíricas sobre juventudes e educação formal que empregam o conceito de trajetória, com o duplo propósito de mapear seus usos teórico-metodológicos e propor uma definição integradora. As diretrizes PRISMA foram aplicadas a buscas em bases de dados internacionais, utilizando combinações booleanas vinculadas a trajetórias, educação e juventude. Foram selecionados quarenta artigos que abordam trajetórias educacionais ou formativo-laborais em contextos institucionais de educação secundária ou pós-obrigatória. Os resultados mostram, em primeiro lugar, uma polissemia estruturada em torno de duas grandes famílias de usos: trajetórias como sequências de estados ou “itinerários” reconstruídos longitudinalmente, e trajetórias como posições ou rumos tipificados no espaço social. Em segundo lugar, observa-se uma articulação desigual entre referenciais do curso de vida, abordagens baseadas em capitais e teorias da agência, que tendem a privilegiar ora a dimensão estrutural, ora a subjetiva, com escassa integração entre níveis ecológicos. A partir dessa análise, propõe-se uma definição de trajetórias como processos vitais de construção, produção e reprodução de posições educacionais e laborais ao longo do tempo, situados em configurações institucionais e relacionais específicas. A revisão sugere critérios para um uso mais preciso do conceito e orienta futuras operacionalizações comparativas.

Palavras-chave: juventude, trajetórias, curso de vida.

Introducción

El estudio de las trayectorias educativas surge como uno de los desafíos actuales en un contexto donde las altas tasas de acceso en educación secundaria permiten diversificar el acceso a educación superior y trabajo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2024). Actualmente, se busca su participación sostenida a lo largo del tiempo, por lo que la pre-ocupación ya no se centra solo en el

acceso, sino en la permanencia significativa en el sistema educativo.

Esto tiene como consecuencia que las rutas educativas o laborales, que en el pasado se concebían como lineales y predecibles, han evolucionado hacia dinámicas mucho más complejas y menos estructuradas, con la presencia de interrupciones frecuentes, retrocesos y transiciones no siempre directas (Furlong et al., 2006). Para su definición y operacionalización se utilizan —a veces indistintamente combinados— los conceptos de itinerarios,

trayectoria, navegaciones y transiciones (Raffe, 2011).

Desde un punto de vista metodológico, la evolución hacia patrones más complejos se ha explicado como una desestandarización del curso de vida, con mayor heterogeneidad y contingencia biográfica (Beck, 1992; Brückner y Mayer, 2005). Su operacionalización, medición y secuenciación han logrado modelar complejidad, turbulencia y temporalidad, manteniendo comparabilidad y sensibilidad contextual (Abbott, 1995; Brzinsky-Fay, 2007; Elzinga y Liefbroer, 2007).

En su origen el concepto de trayectoria no proviene de las ciencias sociales, sino de las ciencias físicas y matemáticas, con su uso en humanidades como resultado del traslado de conceptos o modelos entre campos disciplinarios bajo la suposición de una correspondencia estructural suficiente para conservar su capacidad explicativa (Mayntz, 2002). En sentido estricto, ello implicaría un isomorfismo 1:1 entre fenómenos, pero la naturaleza contextual y reflexiva de los objetos de estudio sociales dificulta la formulación de leyes de alto poder predictivo (Flyvbjerg, 2006).

En síntesis, el estudio se justifica por la necesidad de desanudar un concepto cuya expansión empírica ha ido por delante de su clarificación teórica. El término *trayectorias* se ha convertido en categoría organizadora de diagnósticos, diseños de investigación y dispositivos de seguimiento de políticas, al tiempo que mantiene una notable polisemia y una débil explicitación de sus supuestos ontológicos y epistemológicos. Revisar de manera sistemática cómo se define, operacionaliza y mide *trayectorias* en los estudios sobre juventudes constituye, por tanto, una condición previa para sostener comparaciones rigurosas, evaluar de forma adecuada los efectos acumulativos de las políticas y evitar que las métricas asociadas al concepto se transformen en fines en sí mismos. Esta revisión busca precisamente ofrecer ese andamiaje crítico y comparativo.

Por tanto, se propone realizar una revisión analítica y sistemática de la producción científica sobre el concepto de trayectorias en los estudios de transiciones educativas y laborales, mapeando su genealogía, definiciones y familias conceptuales cercanas. Se elabora una tipología de usos del concepto en la literatura especializada, precisando sus supuestos teóricos, dimensiones empíricas y estrategias de medición. A partir de esta síntesis,

se identifican alcances, límites y vacíos teórico-metodológicos, con el propósito de clarificar su uso en el análisis de experiencias juveniles y de orientar futuras investigaciones.

Alcance de la revisión

Para llevar a cabo esta revisión, es necesario delimitar y distinguir la educación, lo educativo y lo escolar como áreas del conocimiento diferenciadas. El consenso es que la educación es un proceso que facilita el aprendizaje o la adquisición de conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2024). Se define lo educativo sobre la base de la estructura, intencionalidad y reconocimiento de sus propósitos: lo formal, de instituciones con un currículo estructurado y certificación reconocida, como escuelas y universidades; lo no formal, fuera del sistema educativo tradicional, pero planificada y estructurada, como cursos y talleres; lo informal, como un proceso continuo y espontáneo de adquisición de conocimientos en la vida cotidiana (Johnson y Majewska, 2022). Este artículo se circunscribe a lo formal, en la línea temporal de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (United Nations, 2013), que diferencia los programas y certificaciones por niveles de educación (verticalmente) y campos de estudio (horizontalmente). Esta adscripción permite definir unidades y estados comparables, asegurar trazabilidad (matrícula, progresión, titulación) y construir series temporales estandarizadas. Todas condiciones necesarias para identificar secuencias, bifurcaciones y resultados.

Además, es fundamental diferenciar entre juventud y jóvenes como sujetos de estudio. «La juventud no es sino una palabra», advertía Bourdieu (1984, p. 143), asumiendo que este

fenómeno no es mero recorte etario. Las definiciones más extendidas delimitan la juventud entre los 15 y los 24 años, reconociendo las propias organizaciones su carácter relacional y situado (United Nations, 2013; OECD, 2021). Se asume entonces la juventud como el tramo del curso de vida que parte desde la transición previa en la infancia hacia una transición progresiva a la autonomización adulta —económica, afectiva y cívico-política—, cuya forma concreta se configura según las reglas, recursos y expectativas que imponen y habilitan los arreglos institucionales (sistema educativo, mercados de trabajo, sistemas sociales de bienestar), las disposiciones culturales y las posiciones socioeconómicas (Arnett, 2000; Casal et al., 2006; Elder, 1998; Wyn y White, 1997).

En el plano decisional, la juventud puede comprenderse como un período de intensa elección y decisión bajo condiciones de incertidumbre y racionalidad limitada, donde la disponibilidad de información, el tiempo y las capacidades de cálculo restringen los cursos de acción posibles (March, 1994; Simon, 1955). Esta agencia juvenil se entiende anclada en la reactivación de un precedente de pasados sedimentados, la evaluación de oportunidades presentes y la proyección de futuros imaginados, todo ello bajo posibilidades estratificadas (Emirbayer y Mische, 1998). La secuencia de tales decisiones genera una trayectoria y efectos acumulativos: pequeñas diferencias iniciales pueden ampliarse en el tiempo y dar lugar a transiciones diversas y diferenciadas hacia la autonomía económica, afectiva y cívico-política (DiPrete y Eirich, 2006; Elder, 1998).

La complejidad de las trayectorias juveniles puede conjugarse con la noción de entropía, entendida en la teoría de la información como una medida de diversidad e imprevisibilidad de secuencias de estados (Shan-

non, 1948). Aplicada a las trayectorias, esta noción permite describir la desestandarización de las transiciones a la adultez: aumenta la variación entre personas en el orden, la duración y la combinación de eventos, tales como la prolongación de la escolaridad, los mercados del trabajo inestables, la emancipación residencial diferida y la pluralización de composiciones familiares (Billari y Liefbroer, 2010; Brückner y Mayer, 2005; Elzinga y Liefbroer, 2007). La mayor entropía no refiere a un rasgo del individuo, sino a la creciente heterogeneidad del sistema de transiciones juveniles,

efecto de transformaciones sociales que expanden y estratifican las opciones —por ejemplo, cambios en la estructura educativa, la diversificación y precarización de los mercados de trabajo, las transformaciones en los roles de género y los regímenes de bienestar— (Sánchez-Galán, 2019).

Métodos

En la presente revisión sistemática, realizada bajo los lineamientos de PRISMA 2020 (Page et al., 2021), se establecen criterios de elegibilidad

que incluyen todos los artículos científicos que aborden las trayectorias educativas de jóvenes, con la posibilidad de incorporar también elementos relacionados con su inserción laboral. Para la identificación de los estudios se han considerado como fuentes de información las bases de datos Scopus, Web of Science y Scielo. La estrategia de búsqueda se ha diseñado contemplando términos afines tales como *recorridos*, *tránsitos* o *itinerarios*, en combinación con términos que refieran a lo educativo y que denoten a la población de estudio. Se busca en resumen, título y palabras claves:

TITLE-ABS-KEY (*transit** OR *traject** OR *path** OR *secuen** OR *itinerar** OR *rout** OR *career**)
AND TITLE-ABS-KEY(*educ**)
AND TITLE-ABS-KEY(*yout** OR *young** OR *adolesc** OR *student** OR *school**)

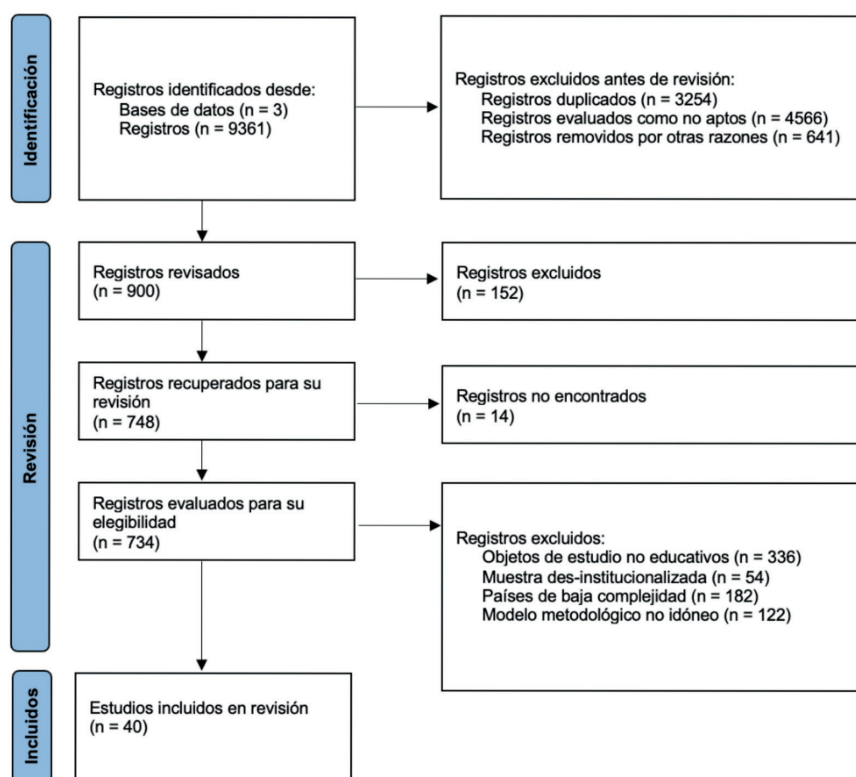
En coherencia con la delimitación conceptual, los criterios de inclusión se restringieron a estudios que abordaran trayectorias o transiciones exclusivamente en educación formal, desde la enseñanza primaria hasta la educación superior. En términos de calidad, solo se incluyen artículos de revistas indexadas y evaluadas por expertos, con no más de 15 años de antigüedad. Asimismo, los trabajos seleccionados debían emplear un modelo teórico explícito para el análisis de datos primarios o secundarios, garantizando así consistencia interpretativa y comparabilidad conceptual. Finalmente, se seleccionan países con estructuras de bienestar de alta com-

plejidad, operacionalizadas siguiendo a Mathys (2019), como economías de ingreso alto y medio-alto cuyos mercados de trabajo juvenil presentan mayor estructuración formal y mayor frecuencia de combinaciones entre estudio y trabajo. Estas condiciones hacen de sus trayectorias un objeto de estudio comparable. Por otro lado, se excluyeron estudios centrados en grupos de trayectorias desinstitucionalizadas, considerando que limitan desde el punto de vista metodológico la construcción de objetos de estudio comparables; revisiones sistemáticas, con el fin de evitar redundancia de resultados previamente sintetizados; estudios que,

aun cuando cumplen los criterios de inclusión de conceptos, no utilizan modelos para operacionalizar estos conceptos.

Resultados

La revisión de artículos fue llevada a cabo en selección, revisión, depuración y selección final sobre la base de los criterios anteriormente explicitados, y alcanzó un total de cuarenta estudios seleccionados para su análisis. El detalle del flujo y la selección de artículos es el siguiente y su caracterización se encuentra en el anexo 1.

Figura 1. Flujo de selección de artículos científicos

Fuente: Elaboración propia

Se observa una marcada concentración en regímenes de bienestar de alta complejidad. Los países nórdicos representan el 25 % de los estudios; Norteamérica (Estados Unidos y Canadá) el 23 %; el Reino Unido el 18 %. Europa del Sur aporta el 15 % del total, con trabajos provenientes de España, Italia y Portugal, orientados principalmente a fenómenos de abandono escolar temprano y trayectorias migratorias. Europa Central y Oriental contribuye con el 13 %, incluyendo un estudio transnacional

entre Ghana y los Países Bajos. Australia completa el corpus con un 5 %. En cuanto a los niveles educativos y las transiciones abordadas, el 45 % de los estudios se sitúa en la educación secundaria superior y la formación profesional, examinando fundamentalmente dos momentos: la elección de itinerario al término de la secundaria —entre la vía académica y la formación profesional— y el acceso o la persistencia en la educación posobligatoria. Un 25 % adopta una mirada longitudinal sobre la adul-

tez temprana, siguiendo trayectorias desde la secundaria hasta la inserción laboral, con especial atención a secuencias de estados. La educación secundaria inferior concentra el 17 % de los estudios, centrados en los procesos de orientación y decisión previos a los 16 años. La educación superior como objeto en sí misma representa el 13 % restante, con investigaciones sobre acceso de primera generación, persistencia y abandono universitario.

Tabla 1: Características del corpus seleccionado

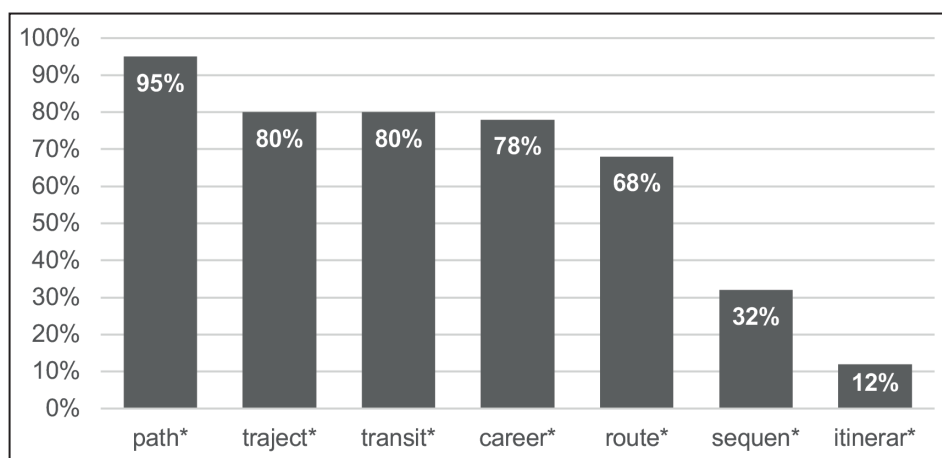
Región	Conteo	Países	Estudios incluidos	Metodología
Países nórdicos	10	Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca	Alm et al., 2019; Harkko et al., 2016; Ikonen et al., 2020; Kala-lahti et al., 2020; Kettunen, 2023; Lyngsnes y Rismark, 2018; Skog-brott et al., 2014; Thomsen, 2023; Vanhalakka-Ruoho et al., 2016; Varjo et al., 2020	Cualitativo: 6 Cuantitativo: 3 Mixto: 1
Norteamérica	9	Estados Unidos y Canadá	Bauldry et al., 2016; Beal et al., 2016; Hecht et al., 2024; Murray et al., 2021; Oesterle et al., 2010; Roos y Wall-Wieler, 2017; Sen-tenac et al., 2019; Thouin et al., 2023; Tulagan y Eccles, 2023	Cuantitativo: 9
Reino Unido	7	Inglaterra, Escocia	Crook, 2020; Hanrahan et al., 2020; Hartas, 2023; Katsantonis et al., 2024; Schofield et al., 2023; Slack y Vigurs, 2013; Velthuis y Chatzitheochari, 2021	Cualitativo: 4 Cuantitativo: 3
Europa del Sur	6	España, Italia, Portugal	Fernández-Simo et al., 2023; Frei-res y Pereira, 2023; Groppo et al., 2023; Narciso y Carrasco, 2021; Rambla y Bartolini, 2023; Vilà Ba-ños et al., 2023	Cualitativo: 6
Europa Central y Oriental	5	Polonia, Alemania, Países Bajos, Hungría	Skarzyński y Noworol, 2022; Stuth y Jahn, 2020; Van Geel y Mazzu-cato, 2021; Vit et al., 2025; Wein-berg et al., 2019	Cuantitativo: 4 Cualitativo: 1
Oceanía	2	Australia	Ennals et al., 2014; O'Donnell et al., 2022	Cuantitativo: 1 Mixto: 1
Transregional	1	Países y regímenes comparados	Roberts, 2018	Cualitativo: 1

Fuente: Elaboración propia

Metodológicamente, el corpus se distribuye de forma casi equilibrada entre diseños cuantitativos (50 %) y cualitativos (45 %), con solo 5 % de diseños mixtos. Los estudios cuantitativos se concentran en el logro educativo y sus predictores estructurales: el esta-

tus socioeconómico familiar, la educación parental, el capital cognitivo y la presencia de discapacidad. También identifican tipologías de trayectoria mediante análisis de secuencias o clases latentes, examinando expectativas como mecanismos mediadores del

acceso y la persistencia. Los estudios cualitativos, en cambio, se orientan hacia los procesos de toma de decisiones educativas, la construcción de orientaciones futuras en contextos de desigualdad y las prácticas institucionales que abren o cierran itinerarios.

Figura 2: Frecuencia de ocurrencia de operadores booleanos

Fuente: Elaboración propia

Al revisar las expresiones que usa cada artículo, las frecuencias observadas en la figura 2 muestran un predominio de *recorrido* o *vía* (95 %), *trayectoria* (80 %) y *transición* (80 %). Se distingue una marcada polisemia, la totalidad del corpus (n=39) emplea más de un término de forma simultánea y el 65 % utiliza *recorrido*, *trayectoria* y *transición* en un mismo artículo. Los cruces más frecuentes se dan entre estos tres términos —*recorrido* + *trayectoria* (78 %), *recorrido* + *transición* (78 %) y *trayectoria* + *transición* (68 %)—, lo que sugiere que se usan de manera intercambiable antes que como categorías conceptualmente diferenciadas. En contraste, *secuencia* (32 %) e *itinerario* (12 %) aparecen de forma más acotada y concentrada en artículos con orientaciones analíticas más específicas.

Líneas conceptuales y discursivas sobre trayectorias

En el corpus revisado, *trayectorias* se usa como constructo que articula tiempo, instituciones y agencia. Respecto al *tiempo*, se expresa como la dimensión que convierte eventos en secuencias con temporalidad, duración, orden y acumulación. Algunos ejemplos: en la tradición del *lifecour-*

se, las trayectorias se modelan como combinaciones de estados (estudio, trabajo, desempleo, emancipación parental, matrimonio/pareja, parentalidad) que forman patrones dominantes o categorías (Oesterle et al., 2010; Skogbrott et al., 2014). En la transición escuela-trabajo, el tiempo permite observar secuencias o caminos tales como estudio-trabajo simultáneo, trabajo intermitente o carrera laboral (Thouin et al., 2023). En definitiva, el tiempo estructura las trayectorias como series ordenadas de estados con ritmos específicos, donde su utilidad analítica reside en establecer los ritmos de transición.

Por otro lado, las instituciones se formulan como espacios que transforman posiciones sociales y las guían hacia caminos y destinos. Las posiciones —operacionalizadas como estatus socioeconómico— influyen en capacidades cognitivas, expectativas educativas e incluso disposiciones de los docentes (Weinberg et al., 2019). A nivel escolar se reconocen tales como clima, liderazgo, altas y bajas expectativas, que modelan la orientación futura, aspiraciones y metas más allá de los antecedentes individuales (Alm et al., 2019), lo que configura perspectivas de acción futuras (Kalalahti et al., 2020; Rambla y Bartolini, 2023).

Finalmente, la agencia aparece como la capacidad juvenil de interpretar estas posiciones, proyectar posibles futuros y elaborar decisiones situadas. Se expresa en orientaciones, expectativas y razonamientos sobre oportunidades, ya sea mediante escalas psicométricas (Beal et al., 2016; Hecht et al., 2024) o mediante narrativas que reconstruyen horizontes de acción en contextos de desigualdad (Crook, 2020; Varjo et al., 2020).

En tanto objetos de estudio, estas líneas plantean hipótesis, las ponen a prueba bajo metodologías particulares y las interpretan bajo teorías, identificando sus principales líneas.

Secuencias de estados: Su hipótesis central sostiene que una trayectoria es la secuencia temporal de estados objetivos (estudiar, trabajar, desempleo, inactividad - salida del hogar, convivencia, matrimonio y parentalidad) que conforman patrones dominantes en el paso a la adultez y en la transición escuela-trabajo. Se apoya empíricamente en tipologías obtenidas con análisis de clases que muestran variaciones por género, nivel socioeconómico, nivel educativo, entre otros, con retornos en logro educativo, bienestar, ingresos y salud (Oesterle et al., 2010; Roos y Wall-Wieler, 2017; Skogbrott et al., 2014).

En términos de su función explicativa, permite medir y comparar mediante indicadores para crear clases de trayectorias sobre educación, salud, ingresos y bienestar subjetivo —por ejemplo, *carrera laboral estable, estudio-trabajo, empleo ocasional*— (Bauldry et al., 2016; Stuth y Jahn, 2020; Thouin et al., 2023). Ahora bien, entre sus limitantes puede decirse que si bien representa el qué y el cuándo, dice menos del cómo y por qué —significados, motivaciones, identidades, etc.— (Skogbrott et al., 2014; Stuth y Jahn, 2020).

Carreras de aprendizaje: Aquí una trayectoria constituye un proceso situado de participación y aprendizaje que se construye en redes de familia, pares, escuela, trabajo y comunidad. Las decisiones se entienden como pragmático-rationales dentro de horizontes de acción (Lyngsnes y Rismark, 2018; Slack y Vigurs, 2013). Logra explicar cómo las trayectorias emergen y cambian, perfilando estudiantes en categorías amplias —permanece/cambia/deserta—. También elabora sobre factores como la pertenencia a comunidades, a través del desarrollo de identidad y aspiraciones, explica por qué hay itinerarios divergentes en condiciones formales similares. Su principal aporte es captar puntos de inflexión significativos que orientan el curso de acción (Lyngsnes y Rismark, 2018; Vanhalakka-Ruoho et al., 2016). Ahora bien, su punto ciego está en entregar explicaciones macrosociales al tener un marcado énfasis cualitativo que dificulta generalizar y estimar efectos (Lyngsnes y Rismark, 2018; Slack y Vigurs, 2013).

Rutas mediadas por instituciones: Se plantea que una trayectoria es una cadena causal mediada por capitales (cognitivo, cultural, social) y dispositivos institucionales (*tracking*, orientación vocacional, políticas nacionales) que canalizan a los jóvenes hacia destinos desiguales (Alm et al., 2019; Katsantonis et al., 2024; Ro-

berts, 2018; Skarzyński y Noworol, 2022; Weinberg et al., 2019). Explica a través de mecanismos integrativos multinivel cómo el estatus socioeconómico familiar opera vía cognición y expectativas, cómo el compromiso escolar vincula educación parental y persistencia, cómo la eficacia escolar modela la orientación futura o cómo los mercados imponen «rutas» desde el empleo sobre la escuela (Alm et al., 2019; Katsantonis et al., 2024; Roberts, 2018; Weinberg et al., 2019). Dicho esto, sus límites analíticos aparecen en las trayectorias no lineales, ya que al centrarse en variables escolares y familiares puede subrepresentarlas (Kalalahti et al., 2020; Rambla y Bartolini, 2023).

Modelos teóricos que sustentan la producción científica

La producción científica sobre trayectorias juveniles se sostiene en marcos teóricos que organizan conceptos y orientan hipótesis para expresar supuestos ontológicos y epistemológicos de cómo existen y pueden conocerse estos procesos vitales. Los modelos teóricos delimitan qué dimensiones se consideran relevantes —tiempo, instituciones, agencia, capitales, decisiones— y establecen las formas legítimas de explicación en el campo. Aquí señalamos, por tanto, los fundamentos y no solo los resultados de estas investigaciones revisadas.

Perspectiva del lifecourse: Esta escuela entiende las trayectorias como secuencias temporalmente ordenadas de roles y estados (educación, trabajo, familia), con atención especial al *timing*, la duración y el orden de estos. Los dominios son interdependientes y generan acumulación de ventaja/desventaja a lo largo del tiempo (Elder, 1998; Shanahan, 2000). A esto se acopla la idea de «cascadas del desarrollo» como forma de dinamizar las influencias tempranas que se «de-

rraman» entre dominios a través del tiempo (Masten et al., 2005), permitiendo hacer el enlace entre experiencias juveniles y posiciones adultas. Los términos que despliega para su elaboración conceptual —transiciones, vidas vinculadas, puntos de inflexión— permiten establecer comparaciones entre cohortes y contextos nacionales, expresando las trayectorias como secuencias y calendarios ordenados (Elder, 1998; Masten et al., 2005).

Reproducción cultural y capitales: Aquí las trayectorias se conciben como posiciones en el campo escolar y ocupacional, bajo la influencia de *habitus* y capitales (económico, cultural, social, simbólico) mediando las opciones que se perciben como posibles y legítimas (Bourdieu, 1984, 1986; Schofield et al., 2023). Esta escuela sistematiza explicaciones de cómo familia y escuela traducen sus orígenes hacia aspiraciones y expectativas hacia códigos institucionales. Las prácticas familiares y escolares cotidianas —acompañamiento, conversaciones, formas de apoyo— pueden leerse como fomento de disposiciones culturales (Bourdieu, 1984, 1986). Este marco se expresa como *habitus* o capitales para analizar transiciones educativas o elecciones socialmente estructuradas (Bourdieu, 1984, 1986).

Valor esperado y motivación educativa: Desde esta corriente las trayectorias se comprenden bajo rumbos impulsados por creencias, expectativa de éxito y el valor percibido —logro, interés, utilidad, costo— (Eccles y Wigfield, 2002, 2020; Ikonen et al., 2020). Los autores sitúan la socialización de esas creencias en familia y escuela y en cómo establecen metas futuras para la persistencia en el tiempo sobre estas. Se expresan reconociendo la interacción entre el estudiante con su familia en el hogar o el contexto de aula. Así, valores y expectativas no emergen naturalmente: son expresiones dentro de marcos culturales específicos (Eccles

y Wigfield, 2002, 2020). Sus objetos de estudio suelen ser la motivación, la elección de rutas poco convencionales, el compromiso escolar y la mentalidad de crecimiento (Eccles y Wigfield, 2002; Wang y Degol, 2013).

Elección racional y estratificación: Esta tradición modela las trayectorias como decisiones secuenciales bajo restricciones del origen social y de información, incidiendo expectativas y mecanismos de cálculo costo-beneficio (Blau y Duncan, 1967; Boudon, 1974; Goldthorpe, 2010). Aquí una trayectoria no es solo el resultado de una única elección, sino un proceso dinámico de opciones encadenadas, donde cada decisión modifica el conjunto de alternativas futuras (Breen y Goldthorpe, 1997). Los llamados *efectos secundarios esperados* por Boudon (1974) y el principio de aversión relativa al riesgo propuesto por Goldthorpe (2010) explican qué diferentes clases sociales, bajo rendimiento similar, toman decisiones distintas. Así, tanto el riesgo como el beneficio esperado no son totalmente privados, sino negociados en redes que evalúan oportunidades y comparten riesgo (Coleman, 1988; Snijders, 2011).

Regímenes de transición comparados: Aquí las trayectorias se orientan bajo esquemas de políticas públicas, donde se encuentra, por ejemplo, la orientación vocacional temprana o tardía, la educación dual y la protección social, entre otros (Esping-Andersen, 1999; Walther, 2006). Se definen sobre la base de esto rutas típicas, transiciones diversificadas, estructuras de oportunidad, entre otros tópicos. Desde esta óptica, la gestión territorial educativa deja de ser un componente netamente técnico o burocrático, para comprenderse como una propiedad institucional de los regímenes que estructuran expectativas, costos de decisión y, en consecuencia, generan trayectorias acumulativas (Walther, 2006, 2015).

Niveles de variables y su representación

La comprensión de las trayectorias juveniles exige situar las variables en estudio dentro de un marco que permita captar la interacción entre lo individual y lo estructural, entre dinámicas familiares, modalidades escolares, oportunidades territoriales y marcos culturales más amplios. Se escoge acá el enfoque ecológico porque ofrece una arquitectura conceptual que organiza la evidencia en niveles interdependientes y permite observar cómo cada uno condiciona el curso de vida (Bronfenbrenner y Morris, 2006). Los autores distinguen cinco niveles interrelacionados: el microsistema, formado por características y relaciones inmediatas; el mesosistema, que articula esos entornos; el exosistema, compuesto por instituciones que afectan indirectamente; el macrosistema, que define marcos culturales y normativos; y el cronosistema, que incorpora los efectos del tiempo y los cambios históricos. A continuación se presentan las variables observadas en la literatura revisada, mostrando cómo múltiples capas de influencia se expresan a través de diferentes indicadores —cuantitativos y cualitativos— para dar vida a las indagaciones científicas.

El microsistema comprende las características individuales y las relaciones directas con figuras significativas que configuran la experiencia inmediata del desarrollo. En este nivel se ubican atributos personales como las capacidades cognitivas operacionalizadas mediante habilidades lectoras y matemáticas (Murray et al., 2021); el rendimiento académico (Skogbrott et al., 2014); la salud mental (Ennals et al., 2014; Harkko et al., 2016; Sentenac et al., 2019); y disposiciones subjetivas como motivación, expectativas y mentalidad de crecimiento (Beal et al., 2016; Hecht et al., 2024). Estas características personales son en defini-

tiva el repertorio de recursos con que los jóvenes configuran oportunidades educativas, familiares y laborales.

El mesosistema refiere a la articulación entre los entornos inmediatos, especialmente las conexiones hogar-escuela-pares que estructuran la experiencia vital. Incluye factores familiares como el capital educativo parental (Freires y Pereira, 2023; Thomsen, 2023), el involucramiento parental (O'Donnell et al., 2022; Tulagan y Eccles, 2023) y el apoyo emocional en contextos de cuidado (Hanrahan et al., 2020). También integra escalas de liderazgo, *ethos* y clima escolar (Alm et al., 2019), así como la orientación vocacional documentada en entrevistas (Kalalahti et al., 2020; Varjo et al., 2020; Vit et al., 2025). El rol de las variables del mesosistema en las trayectorias radica en que estas interacciones entre familia, escuela y pares constituyen una red relacional que amplía o restringe horizontes educativos, abriendo o cerrando posibilidades.

El exosistema abarca estructuras y dinámicas institucionales que influyen en la vida del joven, sin requerir necesariamente su participación directa. Estos son servicios sociales, mercado laboral local o políticas territoriales, entre otros. En esta revisión, aparece como posicionamiento laboral temprano en prácticas profesionales (Thouin et al., 2023; Stuth y Jahn, 2020), así como la intervención socioeducativa y los dispositivos legales que enmarcan la movilidad o regularización de jóvenes migrantes, documentados en seguimientos cualitativos prolongados (Fernández-Simmo et al., 2023). También comprende redes institucionales locales y programas comunitarios descritos en análisis multiescales (Rambla y Bartolini, 2023). Estos mecanismos inciden en las trayectorias al configurar condiciones estructurales de accesibilidad —o de barrera— que moldean las alternativas disponibles, influyen en el

riesgo de abandono y determinan la viabilidad de distintas rutas formativas y laborales.

El macrosistema comprende los marcos culturales, normativos y políticos que configuran las reglas del juego educativo y laboral. En esta revisión, incluye los regímenes de bienestar y de transición escuela-trabajo analizados mediante comparaciones entre modelos escandinavos, anglosajones, continentales y mediterráneos (Rambla y Bartolini, 2023), así como las ideologías de mérito discutidas en estudios narrativos (Crook, 2020; Thouin et al., 2023). También incorpora procesos de racialización, estigma y discursos públicos sobre discapacidad o migración analizados cualitativamente (Kettunen, 2023; Narciso y Carrasco, 2021; Velthuis y Chatzitheochari, 2021). Este nivel orienta las trayectorias al establecer jerarquías de valor entre itinerarios y legitimar —o deslegitimar— ciertas vías formativas.

El cronosistema refiere a los cambios y transiciones que ocurren a lo largo del tiempo tanto en la vida de los jóvenes como en sus contextos sociales. En esta revisión, incluye la evolución de expectativas futuras medidas longitudinalmente durante la adolescencia y vinculadas al timing de transiciones adultas (Beal et al., 2016), así como eventos críticos de migraciones o experiencias de cuidado institucional reconstruidas mediante entrevistas (Hanrahan et al., 2020; Van Geel y Mazzucato, 2021; Vilà Baños et al., 2023) y coyunturas macro como la pandemia covid-19, captada en encuestas (Hartas, 2023). Influye en las trayectorias al introducir discontinuidades, ritmos y acumulaciones que determinan bifurcaciones, retrasos o aceleraciones en la transición hacia la adultez.

Discusión teórica

Para emplazar la discusión teórica, se propone la siguiente definición operativa de trayectorias, que integra las diferentes perspectivas revisadas, sistematizadas y discutidas bajo una perspectiva ontológica-temporal, estructural-relacional y de agencia.

Procesos vitales de construcción, producción y reproducción de posiciones sociales que surgen por la interacción entre elecciones personales y condiciones estructurales. Se expresan como secuencias de transiciones (sobre todo educativas, laborales, familiares) que se configuran temporalmente en respuesta a expectativas individuales, influencias intergeneracionales, horizontes de acción y momentos críticos que permiten —o constriñen— la agencia.

Al situar entonces las trayectorias en una dimensión ontológico-temporal se pretende comprender cómo esos eventos encajan en un relato vital que se va escribiendo en el tiempo. La literatura del *lifecourse* ha mostrado que los mismos hitos —terminar la escuela, entrar a la educación superior, acceder al primer empleo— adquieren sentidos muy distintos según el momento, el orden y la combinación en que ocurren (Elder, 1998; Heinz, 2009). En esto, el análisis de secuencias supone una forma de construir las biografías juveniles con «formas» temporales, marcadas por pausas, retornos, atajos o desvíos (Abbott, 1995). Entender las trayectorias como procesos vitales implica, entonces, asumir que la temporalidad no es neutra, sino un principio organizador de las oportunidades, los riesgos y los significados que los sujetos atribuyen a sus recorridos.

Por otro lado, la dimensión estructural-relacional permite situar las trayectorias en un espacio social estrati-

ficado. No solo cuentan lo que hizo cada joven, sino cómo ciertas combinaciones de capital económico, cultural y social abrieron o cerraron posibilidades de continuidad, inserción o salida temprana del sistema (Bourdieu, 1986). Las biografías se enlazan así con historias familiares y arreglos institucionales más amplios: las decisiones sobre estudiar, trabajar o cuidar se toman bajo la presión de tener ingresos suficientes, las expectativas de los padres, redes de apoyo y otros factores (Breen y Goldthorpe, 1997). Leer las trayectorias como procesos de construcción y reproducción de posiciones sociales permite conectar el relato individual con las lógicas estructurales que facilitan y lo limitan.

Finalmente, la dimensión de agencia introduce una capa crítica al relato: los jóvenes no solo «circulan» por estructuras y rutas predefinidas, sino que interpretan, disputan y resignifican sus propias trayectorias. La mezcla entre elecciones personales y condiciones estructurales implica que las decisiones se toman desde posiciones concretas, pero buscando rumbos propios y bajo horizontes de acción contruidos desde el sujeto (Emirbayer y Mische, 1998; Giddens, 1984; Groppo et al., 2023). Las expectativas sobre el futuro, los proyectos soñados, los miedos y las obligaciones dan el marco para decidir qué opciones se perciben como viables. Esto nos permite explicar por qué un mismo evento —una expulsión escolar, una migración, una beca, una maternidad temprana— puede convertirse, según el contexto y la lectura que se hace de él, en un espacio de vulnerabilidad o en un punto de inflexión habilitante.

Implicancias para la investigación

En primer lugar se observa necesario prestar especial atención al vocabulario analítico y distinguir entre los diferentes conceptos que suelen utilizarse de manera indiferenciada para nombrar los recorridos juveniles. El uso indistinto de términos como *trayectorias*, *secuencias*, *itinerarios*, *rutas* o *transiciones* tiende a ocultar que remiten a objetos empíricos distintos: mientras *secuencia* alude a la sucesión ordenada de estados en el tiempo, *trayectoria* suele referir a configuraciones de posiciones y movimientos en uno o varios campos, *itinerario* pondera el recorrido vivido y narrado por los sujetos, *rutas* se vincula más bien con dispositivos institucionales que prescriben o incentivan ciertos pasos y *transiciones* nombra pasajes acotados entre estados con cierta estabilidad. Distinguir conceptualmente estos términos no es un simple ejercicio terminológico, sino una condición para decidir qué se mide, cómo se codifican los datos, qué se considera como logro y bajo qué supuestos se construyen comparaciones.

Asimismo, se considera necesario problematizar la manera en que la investigación construye sus explicaciones sobre las trayectorias, atribuyendo peso causal excesivo a ciertas variables —llamado como *victimismo metodológico*—. Con frecuencia, los estudios cualitativos seleccionan un eje privilegiado —por ejemplo, clase, etnicidad o discapacidad— y, apoyados en conceptos de alta carga normativa, tienden a hacer de dicho eje su matriz de inteligibilidad, reduciendo la complejidad de las experiencias a un único principio de lectura. En el campo cuantitativo, algo similar ocurre cuando la interseccionalidad

se operacionaliza como mera multiplicación de categorías, produciendo efectos estadísticos acumulativos que sobrerrepresentan ciertas desventajas sin discutir sus mecanismos y condiciones de contexto.

Por último, se sugiere considerar que las trayectorias no se componen de eventos unívocamente negativos o positivos, sino de experiencias ambivalentes cuyo sentido es contingente y sensible al tiempo. La perspectiva de agencia nos muestra que un mismo hecho puede, de forma simultánea, erosionar trayectorias y abrir nuevas posibilidades. Por ejemplo, la discriminación que enfrentan jóvenes en procesos de migración coexiste con el acceso a estructuras de oportunidad educativa y laborales más favorables en el país de destino. Así, los significados que los sujetos atribuyen a estos episodios no son fijos: acontecimientos vividos inicialmente como fracaso o pérdida pueden ser reinterpretados en retrospectiva como hitos habilitantes, giros biográficos o fuentes de capital experiencial. Se necesita evitar lecturas que determinen identidades como deficitarias y, en cambio, asumir que las narrativas son cambiantes y se reconfiguran a lo largo del tiempo.

Conclusiones

Esta revisión permite sostener que el concepto de trayectoria se ha instalado como categoría estructurante en el campo de los estudios sobre transiciones educativas y laborales juveniles, aunque su expansión empírica haya sido considerablemente más acelerada que su sedimentación teórica. El análisis realizado muestra que *trayectorias* opera como un dispositivo socio-técnico que articula temporalidades,

instituciones y agencia bajo un amplio espectro de nociones, paradigmas y variables. Sin embargo, la polisemia del término, la frecuente ausencia de definiciones explícitas y la heterogeneidad de sus usos dificultan la acumulación de evidencia, limitan la comparabilidad entre estudios y vuelven menos transparente la traducción de resultados en recomendaciones de política educativa y social.

Desde un punto de vista conceptual, el mapeo realizado propuso grandes configuraciones analíticas en el empleo del término, donde cada una de estas se inscribe en familias teóricas distintas —lifecourse, reproducción de capitales, elección racional, regímenes de transición, entre otras—, conformando un campo denso pero fragmentado, en el que nociones próximas como *secuencias*, *itinerarios*, *rutas* o *transiciones* son utilizadas a menudo como equivalentes, pese a remitir a objetos y niveles analíticos diferentes.

En el plano metodológico, se observa que las trayectorias poseen el riesgo de convertirse en objetos autorreferentes más que en instrumentos para comprender experiencias juveniles. Lo que aquí se ha denominado *victimismo metodológico* ilustra cómo determinadas variables —género, origen social, discapacidad, migración— pueden transformarse en ejes únicos de lectura o en combinaciones interseccionales que sobrerrepresentan resultados sin interrogarse en profundidad el cómo, cuándo y porqué. Se resalta la necesidad de clarificar el vocabulario técnico, moderar el peso explicativo atribuido a cada eje y situar los hallazgos en marcos institucionales y territoriales comparables.

Referencias

- Abbott, A. (1995). Sequence analysis: new methods for old ideas. *Annual Review of Sociology*, 21, 93–113. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.21.1.93>
- Alm, S., Brolin Låftman, S., Sandahl, J. y Modin, B. (2019). School effectiveness and students' future orientation: a multilevel analysis of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. *Journal of Adolescence*, 70, 62–73. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.007>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bauldry, S., Shanahan, M. J., Macmillan, R., Miech, R. A., Boardman, J. D., Dean, D. y Cole, V. (2016). Parental and adolescent health behaviors and pathways to adulthood. *Social Science Research*, 58, 227–242. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.02.006>
- Beal, S. J., Crockett, L. J. y Peugh, J. (2016). Adolescents' changing future expectations predict the timing of adult role transitions. *Developmental Psychology*, 52(10), 1606–1618. <https://doi.org/10.1037/dev0000189>
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity* (M. Ritter, Trad.). Sage.
- Billari, F. C. y Liefbroer, A. C. (2010). Towards a new pattern of transition to adulthood? *Advances in Life Course Research*, 15(2–3), 59–75. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2010.10.003>
- Blau, P. M. y Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. John Wiley y Sons.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society*. John Wiley y Sons.
- Bourdieu, P. (1984). La «jeunesse» n'est qu'un mot. En *Questions de sociologie* (pp. 143–154). Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6.ª ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Brückner, H. y Mayer, K. U. (2005). De-standardization of the life course: What it might mean? And if it matters? *Advances in Life Course Research*, 9, 27–53.
- Brzinsky-Fay, C. (2007). Lost in transition? Labour market entry sequences of school leavers in Europe. *European Sociological Review*, 23(4), 409–422. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm011>
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias: una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 8(22), 9–20.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suppl.), S95–S120.
- Crook, D. (2020). Rewriting the future: Young people's stories of educational engagement. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, (45), 59–67. <https://nicesjournal.co.uk/index.php/nc/article/view/371/371>
- DiPrete, T. A. y Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality. *Annual Review of Sociology*, 32, 271–297. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127>
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Elder, G. H., Jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Elzinga, C. H. y Liefbroer, A. C. (2007). De-standardization of family-life trajectories of young adults: A cross-national comparison using sequence analysis. *European Journal of Population*, 23(3–4), 225–250. <https://doi.org/10.1007/s10680-007-9133-7>
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Ennals, P., Fossey, E. M., Harvey, C. A. y Killackey, E. (2014). Postsecondary education: Kindling opportunities for people with mental illness. *Asia-Pacific Psychiatry*, 6(2), 115–119. <https://doi.org/10.1111/appy.12091>
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford University Press.
- Fernández-Simo, D., Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M. y Campos, E. C. (2023). Effective strategies for socio-educational intervention during the process of transition to adult life of unaccompanied minors from Africa. *Child & Family Social Work*, 28(2), 311–320. <https://doi.org/10.1111/CFS.12963>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800405284363>
- Freires, A. y Pereira, M. (2023). Parental and family involvement in schools: Perceptions of young Brazilian and Portuguese people from underprivileged contexts. *Studia Paedagogica*, 28(2), 29–48. <https://doi.org/10.5817/SP2023-2-2>
- Furlong, A., Cartmel, F. y Biggart, A. (2006). Choice biographies and transitional linearity: Re-conceptualising modern youth transitions. *Papers*, 79, 225–239. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.834>

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Goldthorpe, J. H. (2010). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *The British Journal of Sociology*, 61(s1), 311–335. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01248.x>
- Groppo, L. A., Silva, G., Da Silva, J. A., Felizardo Jr., L. C., Conceição, M. R. y Soares, V. N. (2023). Political subjectivities in the field: youth itineraries and the June 2013 journeys. *Educação e Pesquisa*, 49, e271463. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271463eng>
- Hanrahan, F., Boddy, J. y Owen, C. (2020). “Actually there is a brain in there”: Uncovering complexity in pathways through education for young adults who have been in care. *Children & Society*, 34(1), 46–61. <https://doi.org/10.1111/chso.12353>
- Harkko, J., Kouvonen, A. y Virtanen, M. (2016). Educational attainment, labour market position and mental ill health as pathways from adversities in adolescence to disability pension in early adulthood: A Finnish cohort study using register data. *Scandinavian Journal of Public Health*, 44(7), 678–687. <https://doi.org/10.1177/1403494816655945>
- Hartas, D. (2023). Vulnerable young people and post-16 educational aspirations during Covid-19. *British Journal of Special Education*, 50(3), 335–343. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12477>
- Hecht, C. A., Buontempo, J., Boylan, R., Crosnoe, R., Yeager, D. S. (2024). Mindsets, contexts, and college enrollment: Taking the long view on growth mindset beliefs at the transition to high school. *Journal of Research on Adolescence*, 34, 1201–1217. <https://doi.org/10.1111/jora.13002>
- Heinz, W. R. (2009). Youth transitions in an age of uncertainty. En A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: new perspectives and agendas* (pp. 3–13). Routledge.
- Ikonen, K., Hirvonen, A., Leinonen, R., Kesonen, M. H. P., Hietala, J., Hirvonen, P. y Asikainen, M. (2020). Gender and the STEM fields in education- and career-related discussions between Finnish parents and their adolescent children. *Journal of Research in STEM Education*, 6(2), 115–137. <https://doi.org/10.51355/jstem.2020.93>
- Johnson, M. y Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment.
- Kalalahti, M., Niemi, A.-M., Varjo, J. y Jahnukainen, M. (2020). Diversified transitions and educational equality? Negotiating the transitions of young people with immigrant backgrounds and/or special educational needs. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 36–54. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2127>
- Katsantonis, I. G., Gibbons, R. A., Symonds, J. E. y Costello, N. (2024). *To persist or not? Examining the relations between parental education, self-regulation, school engagement and persistence in post-compulsory education*. British Educational Research Journal. <https://doi.org/10.1002/berj.4012>
- Kettunen, M. (2023). Negotiating multiple spatialities: Geographies of youth educational subjectivity. *Young*, 31(3), 215–232. <https://doi.org/10.1177/11033088231151354>
- Lyngsnes, K. M. y Rismark, M. (2018). Trajectories through vocational education and training. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(11), 175–193. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.11.11>
- March, J. G. (1994). *A primer on decision making: How decisions happen*. Free Press.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K. y Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733–746. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.733>
- Mathys, Q. (2019). *From school to work: an analysis of youth labour market transitions* (ILOSTAT Spotlight on work statistics, N.º 9). International Labour Organization, Department of Statistics.
- Mayntz, R. (2002). Modelos científicos, teoría sociológica y el problema macromicro. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (98), 65–78. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.98.65>
- Murray, C., Kosty, D. B., Doren, B., Gau, J. M. y Seeley, J. (2021). Patterns of early adult work and postsecondary participation among individuals with high-incidence disabilities: A longitudinal person-centered analysis. *Developmental Psychology*, 57(4), 584–596. <https://doi.org/10.1037/dev0001163>
- Narciso, L. y Carrasco, S. (2021). West African boys and early school leaving: persistence as counternarrative. *Culture y Education*, 33(4), 651–676. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974219>
- O'Donnell, A. W., Redmond, G., Arciuli, J., Robinson, S., Skattebol, J., Raghavendra, P., Thomson, C., Wang, J. J. y Emerson, E. (2022). The association between parental educational expectations and school functioning among young people with disabilities: a longitudinal investigation. *Exceptional Children*, 89(1), 60–78. <https://doi.org/10.1177/00144029221087392>
- Oesterle, S., Hawkins, J. D., Hill, K. G. y Bailey, J. A. (2010). Men's and women's pathways to adulthood and their adolescent precursors. *Journal of Marriage and Family*, 72(5), 1436–1453. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00775.x>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Young people not in education or employment (NEET)*. OECD Family Database.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tezlaiff, M. J., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Tianjing, L., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Plos Medicine*, 18(3), e1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>

- Raffe, D. (2011). Itinerarios que relacionan educación con trabajo: revisión de conceptos, investigación y debates políticos. *Papers*, 96(4), 1163–1185. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.433>
- Rambla, X. y Bartolini, M. (2023). An institutional analysis of local lifelong learning approaches to early school leaving in Italy and Spain. *Societies*, 13(11), 230. <https://doi.org/10.3390/soc13110230>
- Roberts, K. (2018). Explaining education-to-work transitions: Thinking backwards, situating agency and comparing countries. *Review of European Studies*, 10(1), 72–83. <https://doi.org/10.5539/res.v10n1p72>
- Roos, L. L. y Wall-Wieler, E. (2017). Life course epidemiology: Modeling educational attainment with administrative data. *Plos One*, 12(12), e0188976. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188976>
- Sánchez-Galán, F. J. (2019). Transición a la adultez en España antes y en la salida de la crisis económica. Una comparación utilizando el análisis de entropía. *Empiria*, (43), 117–136. <https://doi.org/10.5944/empiria.43.2019.24301>
- Schofield, L. M., Takriti, R. y Atkinson, S. (2023). Higher education, social mobility and social class: Importance of habitus and capitals when analysing student choice and transitions. *International Journal of Educational and Life Transitions*, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.5334/ijelt.45>
- Sentenac, M., Lach, L. M., Gariepy, G. y Elgar, F. J. (2019). Education disparities in young people with and without neurodisabilities. *Developmental Medicine y Child Neurology*, 61(2), 226–231. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14014>
- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective. *Annual Review of Sociology*, 26, 667–692. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.soc.26.1.667>
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27(3–4), 379–423, 623–656.
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99–118.
- Skarżyński, M. y Noworol, C. (2022). Career path choices of vocational school students in the context of their entrepreneurial abilities, general aptitude, and hope for success. *Journal for Perspectives of Economic, Political and Social Integration*, 28(1), 57–88. <https://doi.org/10.18290/pepsi-2022-0003>
- Skogbrott Birkeland, M., Leversen, I., Torsheim, T. y Wold, B. (2014). Pathways to adulthood and their precursors and outcomes. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(1), 26–32. <https://doi.org/10.1111/sjop.12087>
- Slack, K. y Vigurs, K. (2013). Variation in local career trajectories of young people sharing a similar low socio-economic background in one geographic community. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 31, 15–22.
- Snijders, T. A. B. (2011). Statistical models for social networks. *Annual Review of Sociology*, 37, 131–153. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102709>
- Stuth, S. y Jahn, K. (2020). Young, successful, precarious? Precariousness at the entry stage of employment careers in Germany. *Journal of Youth Studies*, 23(6), 702–725. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636945>
- Thomsen, J.-P. (2023). Social class and approaches to shaping educational expectations. *The British Journal of Sociology*, 74(2), 131–147. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12998>
- Thouin, É., Dupéré, V., Denault, A.-S. y Schoon, I. (2023). Beyond college for all: Portrait of rapid and successful school-to-work transitions among vulnerable youth. *Developmental Psychology*, 59(9), 1573–1586. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0001536>
- Tulagan, C. R. y Eccles, J. S. (2023). Patterns of African American parents' educational involvement: associations with adolescents' academic performance and motivational beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 1407–1421. <https://doi.org/10.1111/jora.12887>
- United Nations; Department of Economic and Social Affairs. (2013). *Definition of youth*. United Nations.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Global Education Monitoring Report. (2024). *Youth report 2024: technology in education: a tool on our terms!* Unesco.
- Van Geel, J. y Mazzucato, V. (2021). Building educational resilience through transnational mobility trajectories: Young people between Ghana and the Netherlands. *Young*, 29(2), 119–136. <https://doi.org/10.1177/1103308820940184>
- Vanhalakka-Ruoho, M., Koski, L., Silvonen, J. y Tamminen, M. (2016). Educational pathways of ninth grade adolescents: Transition practices in vocational and academic families. *Australian Journal of Career Development*, 25(3), 117–128. <https://doi.org/10.1177/1038416216673370>
- Varjo, J., Kalalahti, M. y Jahnukainen, M. (2020). The reasoning behind the envisioned educational trajectories of young people from Finnish and immigrant origins. *Education Inquiry*, 11(4), 360–378. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716552>
- Velthuis, S. y Chatzitheochari, S. (2021). *Adolescent disability, post-16 destinations, and early socioeconomic attainment: Initial evidence from next steps*. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/vwcmf>
- Vilà Baños, R., Simó Sánchez, M., Schmidlin Roccatagliata, M. y Beltrán Sánchez, O. (2023). El periplo de la juventud que migra sola: procesos migratorios e itinerarios institucionales. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 593–608. <https://doi.org/10.6018/rie.540991>
- Vit, E., Lenkewitz, S. y Krause, R. (2025). Peer influence and educational preferences: Direct influence or access to friends' educational resources? *Social Development*, 34(1), e12789. <https://doi.org/10.1111/sode.12789>
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119–139. <https://doi.org/10.1177/1103308806062737>
- Walther, A. (2015). The struggle for realistic career perspectives: Cooling-out versus recognition of aspirations in school-to-work transitions. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), 18–42.

- Wang, M. T. y Degol, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy-value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, 33(4), 304-340. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.001>
- Weinberg, D., Stevens, G. W. J. M., Finkenauer, C., Brunekreef, B., Smit, H. A. y Wijga, A. H. (2019). The pathways from parental and neighbourhood socioeconomic status to adolescent educational attainment: An examination of the role of cognitive ability, teacher assessment, and educational expectations. *Plos One*, 14(5), e0216803. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216803>
- Wyn, J. y White, R. (1997). *Rethinking youth*. Sage.

Contribución de autoría

El autor ha participado en todas las etapas de elaboración del artículo. 1. Concepción y diseño del estudio; 2. Adquisición de datos; 3. Análisis de datos; 4. Discusión de los resultados; 5. Redacción del manuscrito; 6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio se encuentra disponible en el anexo 1 de este artículo.

Muestra de artículos de la revisión

Cita artículo	País o espacio	Sujetos de estudio
(Hanrahan et al., 2020)	Inglaterra	Jóvenes adultos de 16 a 32 años en régimen de cuidado
(Velhuis y Chatzitheochari, 2021)	Reino Unido	Jóvenes con discapacidad (long-standing limiting illness o necesidades educativas especiales)
(Beal et al., 2016)	Estados Unidos	626 adolescentes de 16 años en 11.º grado, 12.º grado y en la adultez temprana
(Rambla y Bartolini, 2023)	Italia y España	Estudiantes en riesgo de abandono escolar temprano en Liguria (Italia) y Cataluña (España)
(Thouin et al., 2023)	Canadá	386 jóvenes de familias socioeconómicamente desfavorecidas
(Van Geel y Mazzucato, 2021)	Países Bajos	Jóvenes ghaneses de 16 a 25 años que han vivido en Países Bajos
(Skarżyński y Noworol, 2022)	Polonia	3577 estudiantes de escuelas vocacionales y técnicas, con 1080 mujeres y 2497 hombres
(Kalalahti et al., 2020)	Finlandia	Jóvenes con antecedentes migratorios y/o necesidades educativas especiales
(Sentenac et al., 2019)	Canadá	2488 niños canadienses, con un 12 % de prevalencia de neurodiscapacidades
(Harkko et al., 2016)	Finlandia	116788 jóvenes finlandeses nacidos entre 1983 y 1985
(Vanhalakka-Ruoho et al., 2016)	Finlandia	16 familias finlandesas, con adolescentes de 9.º grado
(Fernández-Simo et al., 2023)	España	29 jóvenes migrantes no acompañados de origen africano (26 hombres y 3 mujeres)

(Vilà Baños et al., 2023)	España	42 jóvenes migrantes que han llegado a Barcelona, 15 educadores y entidades del tercer sector
(Roberts, 2018)	Reino Unido	Jóvenes en transición de la educación al trabajo
(Ilkonen et al., 2020)	Finlandia	103 padres y madres de adolescentes finlandeses
(Schofield et al., 2023)	Reino Unido	Estudiantes de comunidades de bajos recursos que intentan acceder a la educación superior en el Reino Unido
(Roos y Wall-Wieler, 2017)	Canadá	89763 niños nacidos entre 1982 y 1995, siguiendo su trayectoria hasta los 19 años
(Oesterle et al., 2010)	Estados Unidos	808 jóvenes adultos, hombres y mujeres, seguidos desde los 18 hasta los 30 años
(Hecht et al., 2024)	Estados Unidos	10013 estudiantes de 9.º grado (50 % mujeres, 53 % blancos, 63 % de contextos socioeconómicos bajos)
(Kettunen, 2023)	Finlandia	Jóvenes de 15-16 años en su último año de escuela secundaria
(Bauldry et al., 2016)	Estados Unidos	5099 jóvenes adultos (de 18 a 30 años) provenientes del National Longitudinal Study of Adolescent to Adult Health
(Tulagan y Eccles, 2023)	Estados Unidos	786 adolescentes afroamericanos
(Freires y Pereira, 2023)	Portugal	Jóvenes brasileños y portugueses (16-21 años) de contextos desfavorecidos
(Skogbrott et al., 2014)	Noruega	998 individuos noruegos seguidos desde los 16 hasta los 30 años
(Vit et al., 2025)	Hungría	493 estudiantes húngaros de clases con alta variabilidad étnica, observados desde 5.º a 7.º grado
(Murray et al., 2021)	Estados Unidos	459 adultos jóvenes con discapacidades de alta incidencia, seguidos entre los 20 y 25 años
(Grosso et al., 2023)	Portugal	Jóvenes participantes en las Jornadas de 2013
(Ennals et al., 2014)	Australia	Personas jóvenes y adultas con enfermedades mentales
(Crook, 2020)	Reino Unido	30 jóvenes de áreas desfavorecidas en el noroeste de Inglaterra
(Alm et al., 2019)	Suecia	5131 estudiantes de 17-18 años y 1061 maestros en 46 escuelas secundarias superiores en Estocolmo
(Thomsen, 2023)	Dinamarca	100 jóvenes daneses de 15 años de diferentes orígenes sociales
(O'Donnell et al., 2022)	Australia	3956 jóvenes australianos, de los cuales el 5 % tenía alguna discapacidad
(Weinberg et al., 2019)	Países Bajos	2814 adolescentes
(Katsantonis et al., 2024)	Reino Unido	8333 adolescentes británicos del Millennium Cohort Study
(Lyngsnes y Rismark, 2018)	Noruega	32 estudiantes de formación profesional en Noruega, seguidos durante 6 años

(Slack y Vigurs, 2013)	Reino Unido	6 jóvenes adultos de una comunidad urbana desfavorecida
(Varjo et al., 2020)	Finlandia	113 jóvenes finlandeses y de origen inmigrante en el 9.º grado
(Hartas, 2023)	Reino Unido	15 estudiantes vulnerables de secundaria durante la pandemia
(Narciso y Carrasco, 2021)	España	Jóvenes de origen africano en riesgo de abandono escolar temprano
(Stuth y Jahn, 2020)	Alemania	1360 jóvenes de 15 a 25 años en Alemania
