

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Configuración y Reconfiguración de las Expectativas Educativas después de la Educación Obligatoria: Un Análisis Longitudinal

Marina Elias¹

Lidia Daza¹

1) University of Barcelona, Spain

Date of publication: October 25th, 2019

Edition period: October 2019-February 2020

To cite this article: Elias, M. & Daza, L. (2019). Configuración y Reconfiguración de las Expectativas Educativas después de la Educación Obligatoria: Un Análisis Longitudinal, *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 206-235. doi: [10.17583/rise.2019.4479](https://doi.org/10.17583/rise.2019.4479)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.4479>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Configuration and Reconfiguration of Expectations after Compulsory Education: A Longitudinal Analysis

Marina Elias
University of Barcelona

Lidia Daza
University of Barcelona

(Received: 12 July 2019; Accepted: 10 September 2019; Published: 25 October 2019)

Abstract

The article analyses the configuration and reconfiguration of the educational expectations of young people at the age of 15. The background is based on Bourdieu's culturalist contributions and the separation between Boudon's primary and secondary effects. Literature is contributed to the configuration of expectations, and specifically that which questions the relationship between academic achievements and expectations. In order to respond to the objective of analysing the expectations that are formed year after year among young people who move from compulsory to post-compulsory education, variables such as grades obtained, work aspirations and variables linked to social origin and sex are analysed. We use data obtained from our own panel-type survey of three years to 2056 students in the last year of compulsory education, and two subsequent years. Descriptive analyses and binary logistic regressions are carried out in each of the waves, including the variables mentioned. The results affirm that the grades obtained, expectations and previous choices have an impact on the configuration and reconfiguration of expectations. Finally, the family level of education, work aspirations and sex also influence the configuration of expectations, confirming the maintenance of educational inequalities.

Keywords: expectations, longitudinal data, educational inequalities, educational attainment

Configuración y Reconfiguración de las Expectativas Educativas después de la Educación Obligatoria: Un Análisis Longitudinal

Marina Elias
University of Barcelona

Lidia Daza
University of Barcelona

(Recibido: 12 Julio 2019; Aceptado: 10 Septiembre 2019; Publicado: 25 Octubre 2019)

Resumen

El artículo analiza la configuración y reconfiguración de las expectativas educativas de los jóvenes a los 15 años. Los antecedentes se basan en las aportaciones culturalistas de Bourdieu y la separación entre efectos primarios y secundarios de Boudon. Se aporta literatura sobre la configuración de las expectativas, y concretamente aquella que cuestiona la relación entre los logros académicos y las expectativas. Para responder al objetivo de analizar las expectativas que se van configurando año tras año entre los jóvenes que transitan de la educación obligatoria a la postobligatoria se analizan variables como las notas obtenidas, las aspiraciones laborales, y variables ligadas al origen social y al sexo. Se utilizan datos obtenidos de una encuesta propia tipo panel de tres años a 2056 estudiantes que están cursando el último año de la educación obligatoria, y dos años posteriores. Se realizan análisis descriptivos y regresiones logísticas binarias en cada una de las olas incluyendo las variables mencionadas. Los resultados afirman que las notas obtenidas, expectativas y elecciones anteriores tienen incidencia en la configuración y reconfiguración de expectativas. Por último, se constata como el nivel formativo familiar, las aspiraciones laborales y el sexo también inciden la configuración de las expectativas, confirmando el mantenimiento de desigualdades educativas.

Palabras clave: expectativas, datos longitudinales, desigualdades educativas, logro académico.

El análisis de las desigualdades educativas ha sido un tema central de la investigación sobre educación. En el contexto de unos países industrializados con sistemas educativos en gran expansión, la cuestión de si la educación consigue reducir las desigualdades se convierte en un problema de gran interés (Shavit y Blossfeld, 1993; Breen et al. 2009; Bernardi y Triventi, 2018).

Al finalizar la educación obligatoria los jóvenes tienen que elegir entre distintas alternativas. La estructura del sistema educativo con sus distintas ramas es un elemento que ayuda a entender la configuración de las expectativas de los jóvenes, la mayoría de ellos con una expectativa académica de acceder a la universidad, y el resto con expectativas no académicas que incluyen un amplio abanico de opciones.

En los últimos años hemos visto que la configuración de las expectativas, como también de las trayectorias, son mucho menos lineales y más complejas que en tiempos pasados. La influencia de los resultados académicos que se van obteniendo y de la situación dentro del sistema educativo es fundamental para entender estas reconfiguraciones. Hay un fuerte vínculo con aquello sucedido en etapas educativas anteriores que explican en gran medida la situación posterior de los jóvenes dentro del sistema (Hegna, 2014).

Al hilo de estas cuestiones, el objetivo de este artículo es analizar las expectativas que se van configurando año tras año entre los jóvenes que transitan de la educación obligatoria a la postobligatoria. Se analiza el peso del origen social, las aspiraciones iniciales, el género, las elecciones tomadas (por lo tanto, la situación en el sistema educativo en la que se sitúa el individuo) y los resultados académicos. Se examina la interacción entre el origen social y los resultados académicos en la construcción de las expectativas. Precisamente, los datos longitudinales que se analizan permiten ir viendo cómo se van configurando las expectativas y el efecto acumulativo de los resultados académicos pasados y las expectativas anteriores.

El artículo se estructura en cuatro apartados. En el primero se realiza un repaso de las teorías y hallazgos empíricos entorno a las desigualdades educativas y a la configuración de las expectativas. Bajo una perspectiva longitudinal, que es la aportación fundamental del presente artículo, se plantea el peso de los elementos pasados en las elecciones y expectativas posteriores. A continuación, se explica la metodología, incluyendo las

variables utilizadas en los análisis y el modelo de análisis. En el apartado de resultados se presentan datos descriptivos de las expectativas académicas, ola por ola. Se realizan modelos de regresión logística binaria para cada una de las olas incluyendo aspectos sociodemográficos y elementos de las olas anteriores. Finalmente se desarrolla la discusión de resultados y se plantean algunas limitaciones del estudio.

Revisión Teórica

La Desigualdad de Oportunidades Educativas

Las desigualdades provenientes del origen social familiar han sido ampliamente tratadas en la sociología de la educación. Dichas desigualdades son una constante en los estudios que se realizan, aunque la razón de su existencia tiene diversas interpretaciones. Es conocida la confrontación entre aquellos que sustentan la explicación en las aportaciones de Bourdieu (1973) y la formación de preferencias diferenciadas según la clase social (*habitus*) y el peso de la socialización (Sullivan, 2001); y otras interpretaciones, situadas en el individualismo metodológico (Breen y Goldthorpe, 1997), relacionadas con la *demotion* (descenso social), es decir, el deseo de las familias en una posición elevada de la estructura social de mantenerse en dicha posición, evitando la movilidad social descendente.

En relación con las expectativas, por una parte, para Bourdieu (1973) las aspiraciones representan una "internalización de las probabilidades objetivas de éxito", porque son un componente clave de la propia visión del mundo, que deriva de experiencias pasadas y procesos de socialización. Estas orientaciones incluyen el capital cultural y están influenciadas por las limitaciones estructurales. De modo que los individuos acaban optando por aquellos destinos que son más probables dada su posición en la estructura social.

Por otra parte, Boudon propone la conocida y fructífera separación entre los *efectos primarios* y los *efectos secundarios* para explicar los mecanismos que actúan en la configuración de las preferencias de los distintos grupos sociales. En este caso, pese a que puedan darse iguales aspiraciones, la socialización diferencial explicada por el nivel educativo de los progenitores influye en los logros educativos (efectos primarios). Así mismo, las

elecciones que van tomando los jóvenes en cada punto de inflexión del sistema educativo es el resultado de la relación entre costes y beneficios de acuerdo con el origen social (efectos secundarios).

La Perspectiva Biográfica

El papel de las expectativas es fundamental en la configuración de las transiciones, ya que explican las elecciones educativas y las probabilidades de completar la educación superior (Hegna, 2014). Se consideran las transiciones no como un simple cambio sino un fenómeno cíclico con una preparación, encuentro, ajuste y estabilización (Coertjens et al. 2017).

Los estudios universitarios representan una posible elección en los itinerarios juveniles. Los individuos se adaptan a la elección que mejor responde a los deseos y a los recursos disponibles en cada momento y situación (Furlong et al. 2006). La perspectiva de la transición que sustenta este modo de entender la juventud y sus elecciones subraya la importancia del contexto y de la situación de la persona en cada momento de toma de decisiones (Casal et al. 2006). Por lo tanto, en un contexto donde las trayectorias educativas prolongadas o complejas son más comunes entre la juventud, es necesario tener en cuenta la situación biográfica para no desligar el análisis de los factores que llevan a una elección determinada. Por ello introducir esta perspectiva de transiciones en el análisis enriquece los hallazgos, al considerar la población no como una realidad homogénea, sino siendo consciente que los jóvenes viven un conjunto de situaciones biográficas distintas, con efectos diferentes sobre la demanda educativa (Torrents, 2015).

Los estudios longitudinales, durante décadas, se basaron metodológicamente en las aportaciones del modelo secuencial de Mare (1980), aunque algunos de sus elementos han sido criticados. Por ejemplo, Vergolini y Vlach (2016) lo critican porque se basa en la idea de decisiones en cada encrucijada, y sus resultados muestran cómo muchos jóvenes, sobre todo de clase media, ya tienen un itinerario marcado, sin que en realidad haya decisiones en cada cruce. De este modo, se insiste en la importancia de incluir en los modelos los sucesos y las decisiones pasadas para entender las decisiones presentes, y las expectativas que trazan el proyecto de dicho camino. Una crítica parecida declaran Breen y Jonsson (2000) y proponen el

modelo de transiciones, donde las transiciones se explican por el origen social, los resultados académicos y las decisiones anteriores que se han ido tomando, considerando que la mayoría de los sistemas educativos no son lineales, sino que existen diferentes ramas de estudios entre las cuales los estudiantes van configurando sus itinerarios. Además, el paso de una rama a la otra es, a menudo, complejo en algunos sistemas educativos, como el paso de los ciclos formativos a la vía académica, que requiere, en nuestro contexto, la obtención del título de la ESO o pasar las pruebas de acceso. La propuesta de Breen y Jonsson incluye la conceptualización del *path dependence*, es decir, la consideración que hechos y elecciones pasadas que influyen en las expectativas y decisiones posteriores.

Relación entre Aspiraciones y Expectativas

Después de las aportaciones de la escuela de Chicago en relación con las expectativas racionales (adaptativas) cabe mencionar los trabajos de Morgan (1998, 2007) que analizan expectativas y aspiraciones en el marco de las desigualdades sociales y educativas. Según este autor son consideradas como orientaciones prefigurativas compuestas por creencias sobre la trayectoria futura en el sistema educativo con el objetivo de perseguir un determinado estatus o posición social. El modelo heurístico basado en la acción racional de Morgan se basa en la idea que los incentivos del mercado laboral, los costes, la voluntad de las familias a pagar los costes y la acumulación de competencias cognitivas configuran el constructo de las intenciones educativas (operacionalizado como expectativas) (Morgan, 1998).

El debate en torno a las expectativas no está cerrado, empieza con las aportaciones del modelo Wisonsin que sustenta la influencia otros significantes, es decir de los pares, padres y profesores, de este modo la ambición de logro parental juega un papel fundamental en la configuración de las expectativas promoviendo el éxito escolar. Por otro lado, hay aquellos autores (Morgan, 1998; Gambetta, 1987) que sustentan que las expectativas se van modificando según los resultados obtenidos, así si las notas obtenidas no son buenas tanto jóvenes como sus padres van rebajando las expectativas iniciales. En este caso es el rendimiento el que acaba configurando las expectativas de padres e hijos, de tal manera que las expectativas son más resultado y no tanto la causa de la experiencia escolar de los jóvenes (Martín

Criado y Gómez, 2017; Carabaña, 2015). Lo que parece claro es que en secundaria ya está ajustada la relación entre las notas y las expectativas, por tanto, es realmente difícil discernir la causalidad entre las variables.

Es preciso diferenciar entre lo que son las aspiraciones y lo que se entiende por expectativas (Gorard et al 2012). La aspiración tendría que ver con lo que uno desea que pase en un sentido ideal, y las expectativas parten de una visión más realista. De este modo, las aspiraciones se configuran a partir de la capacidad del individuo para identificar metas en el futuro, inspirado en el presente, para trabajar hacia el futuro. Por lo tanto, hay un importante componente del futuro imaginado con el que la juventud orienta sus esfuerzos (St. Clar et al. 2013). En cambio, las expectativas se relacionan con aquello que es más probable que pase; lo que uno cree que pasará en el futuro con una base más realista que incluye lo sucedido en el pasado y las oportunidades reales actuales (Khattab, 2015).

Más allá de las capacidades individuales, ha habido una fructífera literatura sobre la importancia de las aspiraciones iniciales en los resultados académicos (Martín y Gómez, 2017). Aunque las últimas investigaciones constatan el hecho que tener unas aspiraciones y expectativas altas no garantizan obtener buenas notas, tampoco tener aspiraciones y expectativas bajas implica peores resultados en todos los estudiantes (Khattab, 2015; 2018). Otros estudios recientes han analizado la congruencia entre aspiraciones y expectativas afirmando que hay cierta circularidad entre ellas. Así los que mantienen expectativas y aspiraciones altas tienen mayores probabilidades de acabar los estudios y tener notas más altas, mientras que los jóvenes que aspiran más de lo que esperan conseguir tienen más probabilidad de que provengan de orígenes sociales desaventajados y con resultados académicos peores. Son, consecuentemente, estudiantes que tienen un mayor riesgo de fracaso escolar (Boxer et al 2011; Elias et al. 2019). En el mismo sentido, las bajas aspiraciones están relacionadas con mayores probabilidades de cambios en la situación de estudio dentro del sistema educativo, sean transferencias inversas (de Bachillerato a ciclo formativo) o laterales (de modalidad de Bachillerato o especialidad de ciclo) (Goldrick-Rab y Pfeffer, 2009).

Reconfiguración de Expectativas

Diferentes estudios han constatado que la configuración de las expectativas depende tanto de aspectos individuales (incluyendo las notas, la clase social, el apoyo parental, etcétera), institucionales (como la composición social de los centros) y estructurales (como el mismo sistema educativo) (Dupriez et al. 2012).

Se ha apuntado anteriormente el peso del origen social de los jóvenes en la configuración de las expectativas. Del mismo modo, se detectan diferencias según género y logros académicos. Veamos cada uno de los elementos.

El peso del origen social. Los cambios en las aspiraciones educativas deben entenderse principalmente como consecuencia de evaluaciones racionales del rendimiento escolar, la capacidad intelectual, los análisis de costo-beneficio y las limitaciones de recursos e información pertinente vinculadas a la clase social (Jackson et al. 2013). Si los estudiantes moderan sus aspiraciones en base a las evaluaciones de sus logros previos y esfuerzo escolar, uno podría argumentar que tal cambio es racional (Boudon, 1974; Breen y Goldthorpe, 2000). Sin embargo, existen claras diferencias por origen social, que trasladado a las aspiraciones y expectativas da como resultado diferentes elecciones e itinerarios, y por tanto lo que la literatura insiste en destacar como la jerarquización horizontal en el sistema educativo (conocida como *diversion*). De este modo los hijos de padres de clase media acostumbran a elegir con mayor probabilidad vías académicas y los de clase trabajadora se decantan por vías profesionalizadoras, como la formación profesional (Becker y Hecken, 2009). Podríamos decir que se produce una autoselección por parte de los estudiantes (Troiano y Elias, 2014). En el mismo sentido, Vergolini y Vlach, (2016) concluyen que las trayectorias vocacionales son vistas como menos arriesgadas y son cursadas por hijos de familias menos aventajadas, convirtiéndose así para estas familias como una posible vía de entrada a la universidad.

Logros académicos. El contexto general actual se caracteriza por el hecho que buena parte de la juventud tiene expectativas altas sobre su futuro, incluso cuando los resultados educativos no los acompañan (Hegna 2014;

OCDE 2012). El debate también ha sido fructuoso y con poco consenso en torno a la relación entre las expectativas y las notas, tal y como se ha desarrollado en un punto anterior.

Género. En las últimas décadas el acceso de las mujeres a niveles educativos superiores ha sido claramente destacable. Hoy en día, sus notas, éxito educativo y expectativas son mucho más altas que en el caso de los chicos, incluso a orígenes sociales y resultados académicos parejos.

También en este caso se produce cierta jerarquización en el sistema, siendo las chicas más propensas a escoger itinerarios académicos y los chicos a itinerarios profesionalizadores (Merino y Martínez García, 2012). La interacción entre origen social y género evidencia que el efecto del origen social parece ser más fuerte para los chicos, ya que las chicas de familias más desaventajadas tienen expectativas mayores que sus hermanos (Ortiz, 2017).

Metodología

Muestra

La investigación tiene como objetivo analizar las expectativas de los jóvenes que acaban la ESO. Durante el curso 2013-14 se pasó un cuestionario a 2056 jóvenes (de un total de 27 centros) que estaban realizando 4º de ESO o que habían nacido en el año 1998, pero habían repetido algún curso¹. Se trata de un estudio que tiene una dimensión comparativa internacional, en la que se comparan las trayectorias de los jóvenes de diferentes ciudades (Barcelona, Melbourne, Hong Kong, Bergen, Gante, entre otras). En el caso de Barcelona se realizó una muestra estratificada por conglomerados de centros de secundaria en función de la titularidad del centro y de la complejidad social del entorno, con el objetivo de poder disponer de representatividad del conjunto de alumnos de la ciudad (ver Tabla I). Estos mismos alumnos han sido encuestados en los tres años siguientes, de este modo se dispone de datos longitudinales (panel).

Tabla 1.

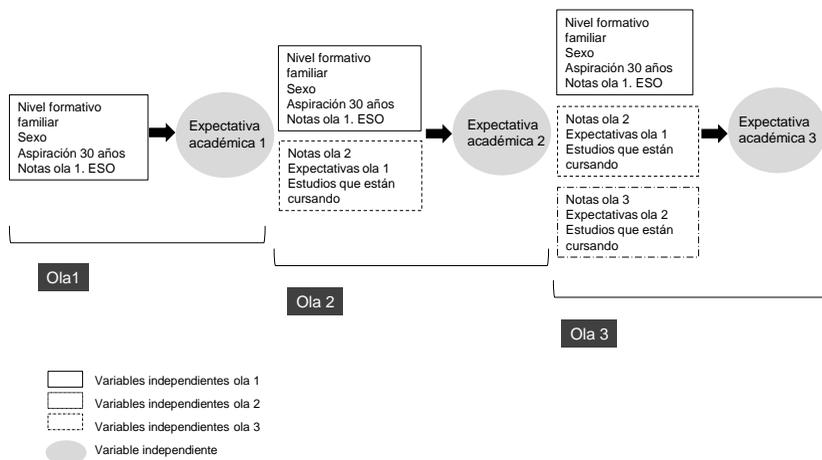
Configuración de la muestra según los criterios establecidos

	Centros Públicos		Centros Privados		TOTAL	
	Centros n	Alumnado n (%)	Centros n	Alumnado n (%)	Centros n	Alumnado n (%)
Alta complejidad	4	321 (15,7)	4	162 (7,9)	8	483 (23,6)
Complejidad media	6	517 (25,2)	8	777 (37,9)	14	1294 (63,2)
Baja complejidad	2	86 (4,2)	3	185 (9,0)	5	271 (13,2)
TOTAL	12	924 (45,1)	15	1124 (54,9)	27	2048 (100)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

El primer cuestionario que se realizó, el más completo de todos, contiene una larga batería de preguntas de diferentes aspectos tanto personales como institucionales. Centrándonos en los aspectos que se tienen en cuenta en este artículo se les preguntaba por las expectativas en los años siguientes a obtener el título, sus aspiraciones laborales a los 30 años y también preguntas referidas a sus notas.

En las encuestas realizadas posteriormente, en la segunda ola (curso 2014-15) y en la tercera ola (curso 15-16) se les preguntaba qué estudios estaban cursando realmente, creencias sobre sus notas, sus expectativas, su itinerario previsto en 3-4 años, entre otras. Cada una de las olas implicó la pérdida de parte de la muestra inicial, por ello la atrición de la muestra fue corregida mediante el método Ponderación de Probabilidad Inversa (*IPW*, por sus siglas en inglés). Todos los análisis que se presentan a continuación se han realizado aplicando la ponderación que le corresponde en cada una de las olas.

Modelo de Análisis*Figura 1. Modelo de análisis*

Como se ha apuntado el objetivo del artículo es analizar las expectativas que se configuran año tras año entre los jóvenes que transitan de la educación obligatoria a la postobligatoria. Las variables que se incluyen para el análisis permiten formular las siguientes hipótesis²:

- El rendimiento académico anterior tiene una incidencia significativa en la configuración de las expectativas.

- Se produce un ajuste entre notas y expectativas, son más coherentes a medida que se avanza en el sistema educativo. Paralelamente las notas tienen una incidencia mayor en la configuración de las expectativas, que no a la inversa.

- Las expectativas son diferenciales según sexo, nivel formativo familiar, aspiraciones y rendimiento académico.

- Expectativas y decisiones anteriores tienen una incidencia significativa en la configuración de las expectativas.

El modelo planteado sigue una lógica longitudinal, en el que se analizan las expectativas académicas de los jóvenes por cada uno de los años. En la primera ola, junto a las variables sociodemográficas (sexo y nivel formativo familiar) se incluyen las aspiraciones a los 30 años, las notas de ese curso y la situación en el sistema educativo. Para analizar las expectativas del año siguiente, ola 2, se incluyen las variables anteriores y se añaden las expectativas y las notas del curso pasado, las notas obtenidas en el año presente y los estudios en curso. Finalmente, para la tercera ola, se incluyen todas las variables anteriores y las expectativas del curso anterior, y las notas y lo que están cursando en el año 3 del seguimiento realizado.

Variables

Tabla 2.

Variables utilizadas en cada una de las olas

	<i>Ola 1</i>	<i>Ola 2</i>	<i>Ola 3</i>
Socio demográficas			
<i>Sexo</i>	Hombres (1087/52,9%) Mujeres (969/47%)		
<i>Nivel formativo familiar</i> ³	Estudios universitarios (816/40,8%) Estudios postobligatorios (516/25,8%) Estudios obligatorios (667/33,4%)		
Educativas			
<i>Aspiraciones</i> ⁴	<i>Teniendo en cuenta como están las cosas ahora, ¿qué trabajo te gustaría tener a los 30 años?</i> Trabajo que requiera cualificación universitaria (995/48,4%) Trabajo que requiera cualificación media (320/16,9%) Trabajo que requiera cualificación baja (348/18,3%) No lo sabe (235/12,4%)		
<i>Nivel de estudios</i>	<i>Situación curso 2013-14</i> ⁵	<i>Situación curso 2014-15</i>	<i>Situación curso 2015-16</i>
	ESO (2056/100%)	Bachillerato (1413/68,9%) Ciclo formativo y equiparables (190/9,3%) ESO (349/17%) Abandonos (98/4,8%)	Bachillerato (1243/70,3%) Ciclo formativo y equiparables (329/18,6%) ESO (54/3%) Abandonos (142/8%)
<i>Notas</i> ⁶	<i>¿Cómo crees que te irán los estudios este año?</i>	<i>¿Qué notas has obtenido a la primera evaluación de este curso?</i>	<i>¿Qué notas has obtenido a la primera evaluación de este curso?</i>
	Obtendré sobresalientes y notables (1063/52,1%) Obtendré aprobados (729/35,8%) Suspenderé asignaturas (247/12,1%)	Sobresalientes y notables (284/13,8%) Aprobados (711/34,5%) Suspensos (883/42,9%)	Sobresalientes y notables (267/14,1%) Aprobados (1079/57,1%) Suspensos (545/26,4%)
<i>Expectativas</i> ⁷	<i>¿Qué quieres hacer el siguiente curso?</i>	<i>¿Qué quieres hacer en los próximos 3-4 años?</i>	<i>¿Qué quieres hacer el siguiente curso?</i>
	Expectativa académica (1249/67,7%) Expectativa no académica (742/32,3%)	Expectativa académica (1201/70%) Expectativa no académica (735/30%)	Expectativa académica (1226/76,5%) Expectativa no académica (673/23,5%)

Procedimiento

En cada uno de los años se ha realizado una regresión logística binaria con la variable dependiente 'expectativas' (0= expectativa no académica, 1= expectativa académica). Los modelos de regresión logística plantean algunas limitaciones. En primer lugar, la existencia de heterogeneidad no observada, que tiene la consecuencia de subestimar los coeficientes de los términos incluidos en el análisis y de hacer problemática la comparabilidad de los coeficientes obtenidos (Mood, 2010). En segundo lugar, la presencia de endogeneidad ya sea por la naturaleza misma de la variable o por las posibles decisiones anticipadas tomadas por individuos, puede haber una influencia simultánea en el resultado y en otro término de la ecuación (sobrestimando ese término) (Bernardi, 2014).

Una forma de abordar estos problemas es incluir una selección de variables de control en el modelo, incluso si muestran una influencia débil en el análisis multivariado. Es especialmente importante incluir variables relacionadas con las fases iniciales de las trayectorias escolares, una posibilidad sólo disponible cuando se trabaja con datos longitudinales (Bernardi, 2014; Pfeffer y Goldrick-Rab, 2011). Siguiendo estos criterios, en el modelo se utiliza la variable 'aspiraciones iniciales sobre la situación esperada a los 30 años', que está menos condicionada a las notas obtenidas.

Se añaden también las interacciones entre las notas obtenidas y el origen social (nivel educativo familiar) para comprobar la presencia de desigualdades educativas.

Resultados

Antes de entrar a contrastar las hipótesis que plantean en este trabajo se ha realizado una descripción del peso de las expectativas académicas versus las expectativas no académicas y como se modifica su representación porcentual en los diferentes años analizados.

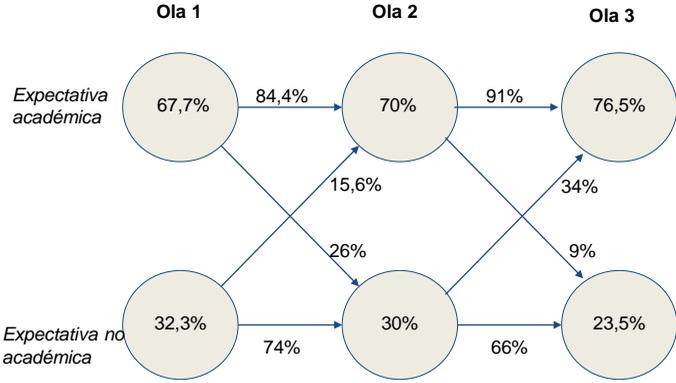


Figura 2. Porcentajes y variaciones longitudinales de expectativas académicas y no académicas

La Figura 2 nos muestra que en el último año de la ESO casi siete de cada diez jóvenes tienen la expectativa de estudiar Bachillerato y alcanzar la universidad, mientras los tres restantes tienen intención de seguir otros itinerarios alternativos, mayoritariamente la formación profesional. La lectura de los porcentajes de los siguientes círculos, correspondientes a las expectativas de los mismos estudiantes, pero recogidas ahora en la ola 2 y 3, un año y dos años después de finalizar la ESO, muestran que la distribución de jóvenes según expectativas es bastante estable en el tiempo. Los porcentajes indicados en cada flecha indican los flujos de jóvenes que ven modificadas sus expectativas a medida que pasan los años. En este caso se observa cómo, mientras que en el caso de los que inicialmente tenían expectativas académicas se mantienen en su mayoría en este nivel, hay un importante traspaso de jóvenes con expectativas no académicas que de la ola

2 a la 3 pasan a proyectarse en la universidad, seguramente es debido a que incluye a estudiantes que después de haber realizado un CFGM se incorporan de nuevo a la vía académica a través del Bachillerato.

Esta misma Figura 2 permite confirmar la primera hipótesis planteada, las notas obtenidas tienen un peso relevante en la configuración de las expectativas, se ve como para los jóvenes que partían de una expectativa no académica y seguramente optaron por vías diferentes al Bachillerato, a medida que avanzan de forma exitosa por el sistema se atreven más a llegar a la universidad, y por tanto modifican sus expectativas iniciales y se decantan ahora hacia las expectativas académicas.

Para abordar la hipótesis dos se han realizado tablas de contingencia bivariadas para cada ola. La hipótesis plantea que es esperable que a medida que pasan los años las expectativas se vayan ajustando a las notas y, por tanto, al realizar un análisis de asociación lo que esperaríamos encontrar es un nivel de asociación entre las variables más fuertes (V de Cramer). Los cálculos se han realizado para la muestra de jóvenes que han optado por el Bachillerato, dado que son los que mantienen una mayor estabilidad en sus expectativas, y una muestra suficiente para ser analizados. Los resultados evidencian que la relación entre notas y expectativas se intensifica si se compara la primera ola y la última. De modo que, efectivamente, hay un mayor ajuste entre notas y expectativas a medida que los jóvenes avanzan en el sistema⁸.

Reconociendo cierta circularidad que no puede ser menoscabada, y que la configuración de ambos elementos ya está bastante consolidada a los 15 años, se ha podido constatar que las notas tienen una mayor capacidad explicativa sobre las expectativas que en el sentido inverso. Se ha comprobado realizando dos modelos logísticos binomiales; uno primero en el que la variable dependiente ha sido las notas, y uno segundo en el que la variable dependiente ha sido la referida a las expectativas. En el caso del primero la explicación del modelo es mucho menor⁹. De este modo, también se puede confirmar la segunda parte de la hipótesis dos que sustentaba la idea que las notas tienen más incidencia en la configuración de las expectativas que no a la inversa, las expectativas sobre las notas. Los resultados para el segundo modelo se describen en la Tabla III.

Tabla 3.

Estimación del modelo de regresión logística para la ola 1. Variable dependiente: expectativa académica¹⁰

	B	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
				Lower	Upper
Sexo_hombres (ref.)	0,400	0,001	1,498	1,187	1,892
NFF_estudios obligatorios (ref.)		0,000			
NFF_estudios postobligatorios	-0,316	0,461	0,729	0,315	1,689
NFF_estudios universitarios	1,304	0,000	3,685	1,774	7,655
Notas suspensos (ref.)		0,000			
Notas sobresalientes	1,333	0,000	3,791	2,136	6,728
Notas aprobados	0,733	0,012	2,082	1,173	3,695
Aspiración 30 años alta cualif. (ref.)		0,000			
Aspiración 30 años media cualificación	-1,025	0,000	0,359	0,264	0,488
Aspiración 30 años no lo sé	-1,305	0,000	0,271	0,191	0,385
Aspiración 30 años baja cualificación	-1,443	0,000	0,236	0,173	0,322
Notas suspensos * NFF_estudios obligatorios (ref.)		0,001			
Notas sobresalientes * NFF_estudios postobligatorios	1,518	0,002	4,562	1,772	11,745
Notas sobresalientes * NFF_estudios universitarios	0,608	0,157	1,836	0,792	4,26
Notas aprobados * NFF_estudios postobligatorios	0,411	0,389	1,508	0,593	3,834
Notas aprobados * NFF_estudios universitarios	-0,043	0,92	0,958	0,413	2,222
Constante	-0,633	0,021	0,531		
Negelkerke		0,318			
BIC		1876,145			
AIC		1804,689			

Para abordar la tercera hipótesis planteada se ha realizado regresiones logísticas binarias. El modelo examina el efecto del sexo, el nivel formativo familiar, las notas y las aspiraciones a los 30 años en la expectativa académica. Se ha añadido también la interacción entre las notas y el nivel formativo familiar. El modelo de regresión logística se muestra

estadísticamente significativo ($p < 0,000$). El modelo explica el 31,8% (R^2 de Nagelkerke) de la varianza en la expectativa académica y clasifica correctamente el 76,3% de los casos. Todas las variables predictoras son estadísticamente significativas, siendo la interacción de los estudiantes con padres con estudios postobligatorios y con notas sobresalientes el factor con una mayor incidencia en la configuración de una expectativa académica. En este sentido se puede afirmar la todavía existencia de desigualdades educativas ya que aquellos estudiantes que provienen de familias con mayores recursos obtienen mejores resultados académicos y además tienen unas expectativas más altas que les aproximan a unas mayores probabilidades de transitar hacia la universidad (Bernardi y Triventi, 2018; Choi, 2018). A continuación, la variable con una mayor capacidad explicativa en la configuración de la expectativa son las notas, en este caso los estudiantes que esperan obtener sobresalientes en relación con los que esperan suspender. En segundo lugar, aparece el nivel formativo familiar, en tercer lugar, las aspiraciones a los 30 años, y finalmente el sexo.

De este modo, en este punto clave en la transición de un joven, del paso a la educación obligatoria a la postobligatoria, se puede concluir con estos resultados que las notas son claras predictoras de las expectativas, aunque se produce también cierta interacción con el origen social. Esta interacción resulta ser algo débil como se muestra con la Figura 3, donde se puede ver cómo las líneas se cruzan muy levemente. Para facilitar la lectura de dichos datos de la interacción entre las notas y el nivel formativo familiar se han guardado las probabilidades de la regresión logística (se reproduce para las olas 2 y 3).¹¹

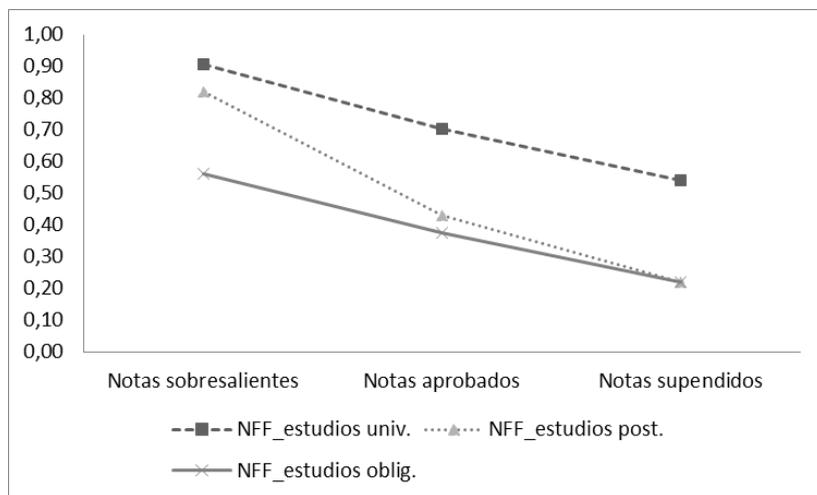


Figura 3. Probabilidades de expectativa académica según notas y nivel educativo familiar en la ola 1. Estudiantes en 4º de la ESO, curso 2013-14.

Globalmente, la Figura 3 permite ver las diferencias de expectativas según origen familiar y, por otro lado, de acuerdo con las notas. Se muestra que son más altas las expectativas académicas a mayor nivel formativo de los padres y a mejores notas. Patrón que veremos cómo se repite en las dos olas posteriores, representadas en las Figuras 4 y 5 que se muestran más adelante. Cabe decir que estos resultados, al provenir de la regresión logística binaria, están controlados por las otras variables introducidas en el modelo.

Las probabilidades de tener una expectativa académica varían de alcanzar el 60% por parte de los estudiantes con padres con estudios universitarios a superar por poco el 20% entre los padres de estudios postobligatorios y obligatorios, que se equiparan en este punto. En la parte izquierda de la misma Figura 3 se constata cómo los hijos de padres con estudios postobligatorios, a buenas notas casi equiparan con los universitarios. En este caso la familia de origen no parece tener incidencia en la configuración de las expectativas, que se mantienen altas al tener unos logros académicos sobresalientes. En este sentido se puede confirmar la hipótesis 3 sólo parcialmente, la incidencia de las variables independientes planteadas es diferencial en las expectativas.

A continuación, se muestran los resultados en el caso de la ola 2, siguiendo el mismo procedimiento estadístico. El modelo de regresión logística binaria realizada aquí incluye las expectativas anteriores, las notas obtenidas en el presente curso (2014-15) y la situación de estudios, ya que hay estudiantes cursando Bachillerato, otros ciclos formativos, repitiendo la ESO o fuera del sistema educativo. En este punto se puede abordar la hipótesis cuatro que incide en el peso de expectativas y elecciones anteriores en la configuración de las nuevas expectativas.

Tabla 4.

Estimación del modelo de regresión logística para la ola 2. Variable dependiente: expectativa académica¹²

	B	Sig.	Exp(B)	95% C.I.for EXP(B)	
				Lower	Upper
Sexo_hombres (ref.)	0,301	0,040	1,369	1,015	1,847
NFF_estudios obligatorios (ref.)		0,001			
NFF_estudios postobligatorios	0,531	0,062	1,425	0,983	2,065
NFF_estudios universitarios	0,72	0,000	2,030	1,42	2,901
Notas suspensos (ref.)		0,000			
Notas sobresalientes	-0,664	0,000	0,522	0,38	0,717
Notas aprobados	-0,438	0,076	0,630	0,378	1,050
Aspiración 30 años alta cualif. (ref.)		0,000			
Aspiración 30 años media cualificación	-0,476	0,048	0,653	0,427	0,997
Aspiración 30 años no lo sé	-0,798	0,000	0,463	0,301	0,712
Aspiración 30 años baja cualificación	-0,676	0,001	0,509	0,338	0,767
Situación curso 14_15 Bachillerato (ref.)		0,000			
Situación curso 14_15 C.Formativo	-4,057	0,000	0,018	0,007	0,049
Situación curso 14_15 ESO	-1,76	0,000	0,172	0,115	0,255
Situación curso 14_15 abandonos	-0,749	0,799	0,712	0,052	9,669
Notas Ola_2 suspensos (ref.)		0,000			
Notas Ola_2 sobresalientes	1,816	0,000	5,159	2,743	9,702
Notas Ola_2 aprobados	1,011	0,000	2,597	1,863	3,620
Expectativas Ola_2	1,809	0,000	6,074	4,37	8,444
Constante		0,051	0,622		
Negelkerke		0,61			
BIC		792,731			
AIC		868,207			

En este caso, el modelo de regresión logística también es estadísticamente significativo ($p < 0,000$). El modelo explica el 61% (R^2 de

Nagelkerke) de la varianza en la expectativa académica y clasifica correctamente el 85,4% de los casos. La variable con una mayor capacidad explicativa en la probabilidad de tener una expectativa académica es la expectativa en el curso anterior y, en segundo lugar, las notas obtenidas en el primer semestre del curso actual. De este modo se puede confirmar la cuarta hipótesis que plantea el peso de expectativas y decisiones anteriores en las expectativas presentes.

Como se ha indicado, con respecto a la probabilidad de generar una expectativa académica, no existe interacción entre las variables nivel formativo familiar y notas (Figura 4).

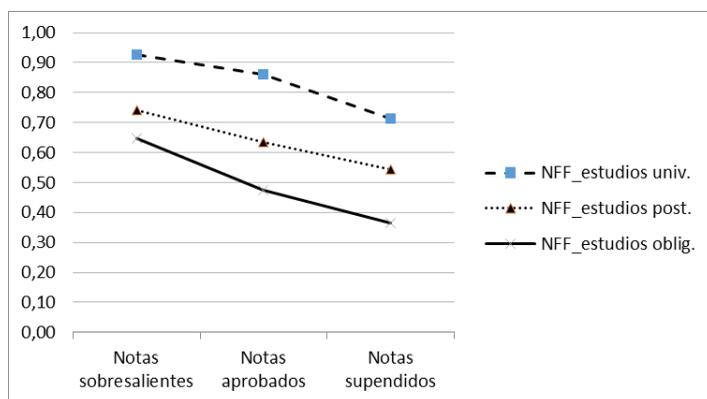


Figura 4. Probabilidades de expectativa académica según notas y nivel educativo familiar en la ola 2. Estudiantes en 4º de la ESO + 1 año (Curso 2014-15)

La mayoría de los estudiantes se encuentran en este caso en primero de Bachillerato y la expectativa académica del año posterior es seguir en segundo. Es por ello por lo que la incidencia de las notas es clara, sin embargo, no hay interacción con el origen educativo familiar, las líneas que representan el nivel formativo familiar son prácticamente paralelas. Las probabilidades de tener una expectativa académica varían del 92% entre hijos de estudios universitarios con buenas notas al 37% de los hijos de estudios obligatorios con malas notas.

Finalmente, en la tercera ola la mayoría de los estudiantes se encuentran en segundo de Bachillerato y la expectativa académica, que es la

mayoritaria¹³, se refiere a cursar estudios universitarios. En este caso se añaden, a las variables incluidas en el modelo inicialmente, las notas y las expectativas de las dos olas anteriores. De esta forma comprueba el efecto de expectativas y notas pasadas en la configuración de las expectativas presentes.

Tabla 5.

Estimación del modelo de regresión logística para la Ola 3. Variable dependiente: expectativa académica

	B	Sig.	Exp(B)	95% C.I.for EXP(B)	
				Lower	Upper
Sexo_hombres (ref.)	0,128	0,567	1,136	0,734	1,757
NFF_estudios obligatorios (ref.)		0,000			
NFF_estudios postobligatorios	0,494	0,094	1,544	0,929	2,565
NFF_estudios universitarios	1,513	0,000	4,917	2,871	8,420
Notas suspensos (ref.)		0,012			
Notas sobresalientes	-0,19	0,689	0,826	0,323	2,109
Notas aprobados	-0,83	0,080	0,436	0,172	1,106
Aspiración 30 años alta cualif. (ref.)		0,206			
Aspiración 30 años media cualificación	-0,19	0,558	0,838	0,464	1,514
Aspiración 30 años no lo sé	0,575	0,097	1,821	0,898	3,694
Aspiración 30 años baja cualificación	-0,2	0,497	0,801	0,422	1,521
Situación curso 14_15 Bachillerato (ref.)		0,000			
Situación curso 14_15 C.Formativo	1,944	0,000	7,080	3,266	15,349
Situación curso 14_15 ESO	-1,81	0,006	0,163	0,044	0,601
Situación curso 14_15 abandonos	-34,9	0,996	0,000	0	
Notas Ola_2 suspensos (ref.)		0,390			
Notas Ola_2 sobresalientes	0,493	0,262	1,716	0,667	4,411
Notas Ola_2 aprobados	0,284	0,288	1,298	0,802	2,101
Expectativas Ola_1	0,841	0,002	2,364	1,373	4,070
Notas Ola_3 suspensos (ref.)		0,000			
Notas Ola_3 sobresalientes	-17,2	0,004	8,442	1,943	36,679
Notas Ola_3 aprobados	0,244	0,000	2,683	1,716	4,194
Expectativas Ola_2	1,346	0,000	3,878	2,336	6,435
Constante		0,031	0,293		
Negelkerke			0,594		
BIC			635,806		
AIC			548,201		

En la ola 3, el modelo de regresión logística también es estadísticamente significativo ($p < 0,000$). Su capacidad explicativa es del 59,4% (R^2 de

Nagelkerke) de la varianza en la expectativa académica y clasifica correctamente el 89% de los casos. En este caso algunas de las variables predictoras dejaron de ser estadísticamente significativas, como en el caso del sexo, las notas de la primera ola y la segunda, y las aspiraciones a los 30 años. La variable con mayor peso es la nota obtenida a principio de curso y, en segundo lugar, la expectativa en el curso anterior. En esta ocasión la interacción entre notas y nivel formativo familiar tampoco tiene incidencia en la tercera ola, pero parece interesante reflejar gráficamente los resultados para las diferentes categorías (Figura 5). Estos resultados reafirman las hipótesis uno y cuatro que planteaban el peso de las notas y las expectativas anteriores en la configuración de las expectativas presentes.

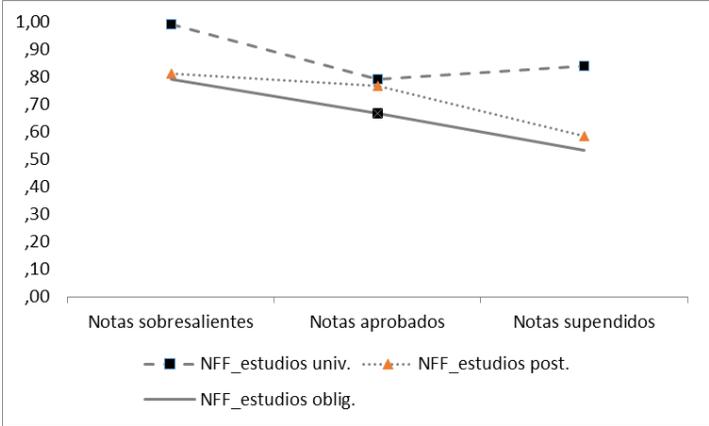


Figura 5. Fuente: Elaboración propia

Se puede ver como los hijos de padres con estudios universitarios tienen unas probabilidades muy altas de tener una expectativa académica, tengan buenas notas (llegando al 100%) o tengan malas notas (superando el 90%). Es interesante ver cómo los hijos de padres con estudios postobligatorios reducen sus probabilidades de tener expectativas académicas; la recta deja de ser paralela y se pliega en este punto, equiparándose a los jóvenes con padres con estudios obligatorios cuando obtienen sobresalientes. Este resultado podría estar explicando la transición menos arriesgada que hacen muchos hijos de familias que no universitarias, que prefieren hacer el recorrido largo,

pero seguro, de pasar por el Ciclo Formativo de Grado Superior antes de acceder a la universidad (Vergolini y Vlack, 2016). Menos claro es lo que se refleja con los hijos de padres con estudios postobligatorios que cuando tienen notas medias sus configuraciones se asimilan a los hijos de padres con estudios superiores.

Discusión de Resultados

La aportación más destacable del presente artículo hace referencia al uso de variables longitudinales que permiten analizar las trayectorias de los jóvenes bajo la consideración que hechos y elecciones pasadas influyen en las expectativas y decisiones posteriores.

Los resultados permiten afirmar que las expectativas educativas de los jóvenes quedan condicionadas por la posición que ocupan en la estructura social. Coincidiendo con las conclusiones de estudios previos, a mayor nivel formativo de los padres y a mejores notas son más altas las expectativas académicas (Jackson et al. 2013). De modo que el origen social no sólo influye en el rendimiento académico, o en las elecciones, sino que también contribuye a configurar distintas expectativas educativas. Resultados que mantienen la tesis de la desigualdad de oportunidades educativas (Fernández Mellizo-Soto, 2015).

Esta desigualdad ha sido explicada tradicionalmente tanto sustentándose en los principios de Bourdieu como en los de Boudon. El primero utiliza el concepto *habitus* para explicar cómo las familias de capital educativo elevado se caracterizan por un proceso de socialización que orienta a los descendientes a unas prácticas y elecciones que difieren del resto. Además, sus prácticas sociales en el seno de las familias facilitan su paso por el sistema educativo por la proximidad de ellas a las prácticas que se dan en el seno de la escuela. Boudon, por su parte, explicaría que los padres quieren evitar la movilidad social descendente (*demotion*), así empujan a que sus hijos cursen estudios, como mínimo, del mismo nivel que estudiaron ellos. Otra lectura que se deriva de estos resultados, y que coincide con las conclusiones de Vergolini y Vlack (2016), es que efectivamente los hijos de padres con menor nivel de instrucción elegirán itinerarios educativos más largos, de acuerdo las expectativas no académicas, que luego pueden transformarse en académicas en la medida que vayan obteniendo buenos

resultados. Lo cual se puede apreciar en los flujos analizados en la Figura 2. Se constata cómo los hijos de padres con estudios superiores tienen altas expectativas académicas a pesar de no tener notas altas. Fenómeno que podría explicar la interacción entre notas y nivel educativo de los progenitores en la obtención de títulos académicos (Bernardi y Triventi, 2019).

Otra cuestión que ha sido abordada en una primera aproximación es el nivel de ajuste entre las expectativas y las notas, considerando que a medida que se avanza por el sistema educativo, al disponer el joven de más información sobre su rendimiento irá moldeando sus expectativas de forma que sean más ajustadas y coherentes a sus resultados. Para el caso de los jóvenes que optaron por el Bachillerato ciertamente se produce un mayor ajuste si se comparan las expectativas en 4º de la ESO y las expectativas que afirman tener en 2º de Bachillerato.

Por último, se ha cuestionado si son las notas las que ayudan a configurar las expectativas, o si bien son éstas las que influyen en el rendimiento de los jóvenes. Tras los análisis realizados, se puede afirmar que las notas van reconfigurando las expectativas y no a la inversa. Lo cual se alinea más a las aportaciones de Martín y Gómez (2017) y Carabaña (2015). Siguiendo las aportaciones del primero se puede afirmar que es necesario que el sistema educativo empuje a estudiantes de todos los niveles educativos a tener igualdad de oportunidades reales a la hora de obtener buenos logros académicos, ya que estos permiten configurar expectativas más altas y finalmente, elecciones ajustadas a sus expectativas.

Limitaciones

Los datos longitudinales de los que disponemos han permitido hacer un análisis más profundo sobre la secuencia entre expectativas y notas. No obstante, debemos ser conscientes que a la edad que entrevistamos a los jóvenes por primera vez muchas de las expectativas ya están construidas. De modo que, a pesar de la relevancia de los resultados, debemos ser prudentes y continuar esta línea de trabajo con jóvenes a edades más tempranas.

Otra limitación inherente al estudio consiste en el hecho que un panel de tres años no permite dar continuidad en el tiempo lo suficiente para recuperar a los jóvenes que, con expectativas no académicas, y realizando el

itinerario más largo, acaban alcanzando la universidad. De este modo podrían examinarse los mecanismos que han ayudado a reconfigurar dichas expectativas. No podemos confirmar la hipótesis que aquellos estudiantes que obtienen buenas notas en los Ciclos Formativos de Grado Superior reconfiguran expectativas académicas y acaban accediendo a la universidad.

Finalmente, cabe destacar que para no complicar los análisis y extender la longitud del artículo no se han introducido variables del centro o del sistema educativo. Estos análisis han sido publicados en otros artículos que se basan en análisis multinivel. La no inclusión de estas variables no permite plantear de forma rigurosa propuestas que impliquen la mejora de las desigualdades educativas debido a la intervención del sistema educativo. A pesar de ello, como se ha comentado anteriormente, el empuje del sistema para la mejora del rendimiento del alumnado parece ser clave para conseguir una mejora de las expectativas y por lo tanto una mayor obtención de títulos académicos.

Notas

1 La investigación tiene el apoyo dos investigaciones consecutivas del Plan Nacional I+D ((CSO2013-44540-P y CSO2016-79945-P)), y también forma parte de una investigación internacional de comparación de trayectorias formativas y laborales de jóvenes de distintas ciudades (www.iscy.org) dentro de la red International Research Network on Youth Education and Training.

2 Se han realizado análisis multinivel para mostrar el peso del centro (composición social y titularidad). El efecto de los pares es un elemento a considerar, pero se ha eliminado de este artículo para no excederse de la longitud aceptada en la revista. Para más detalles consultar [Elias y Daza, 2017](#)).

3 El Nivel Formativo Familiar se construyó teniendo en cuenta el máximo nivel de padre o madre. Las categorías son: *'Estudios obligatorios' cuando los dos tienen estudios obligatorios o uno de los dos tiene obligatorios y el otro postobligatorios, también incluye familias monoparentales con estudios obligatorios. *'Estudios postobligatorios' cuando los dos tienen estudios postobligatorios o uno de los dos tiene este nivel y el otro es universitario, o cuando uno tiene estudios obligatorios y el otro es universitario, también incluye familias monoparentales con estudios postobligatorios. *'Estudios universitarios' cuando los dos tienen este nivel o uno tiene postobligatorios y el otro universitarios, también incluye familias monoparentales con estudios universitarios.

4 Las aspiraciones parten de una pregunta abierta. Se ha cerrado la variable en todas las profesiones que los jóvenes escribirían y se ha recodificado la variable en los niveles educativos requeridos para ejercer la profesión (se ha partido de la CNO11 para CIU008)

5 No se incluye en los análisis como variable porque todos cursan la ESO.

6 Las notas se han recodificado cada ola agrupando las cinco categorías iniciales en tres. En el caso de la primera ola se refiere a una expectativa de las notas obtenidas a final de curso. En las tres olas son notas autopercibidas.

7 La variable dependiente está recodificada en dos opciones, expectativa académica y no académica. La expectativa académica incluye bachillerato y universidad y la no académica las otras opciones (ciclos formativos, PQPI, pruebas de acceso a ciclos formativos, abandonos y otros).

8 Pruebas V de Cramer para medir la asociación entre notas y expectativas en cada una de las olas. Primera ola 0,139, segunda ola 0,185 y tercera 0,269.

9 R2 de la regresión logística con notas como variable dependiente es de 0,016 en comparación con la R2 de la regresión logística con la

variable dependiente expectativas 0,318, como se puede apreciar en la tabla 3.

10 Como los indicadores BIC (Bayesian information criterion) y AIC (Akaike information criterion) son más bajos cuando se incluye la interacción entre notas y nivel formativo familiar, se ha optado por incluir la interacción

11 La fórmula utilizada para este procedimiento ha sido:

$$P_{PR} = \frac{e^{(\alpha + \beta_1 Var_1 + \dots + \beta_n Var_n)}}{1 - e^{(\alpha + \beta_1 Var_1 + \dots + \beta_n Var_n)}}$$

12 Como los indicadores BIC y AIC son más altos cuando no se incluye la interacción, se ha optado por no incluir la interacción entre notas y nivel formativo familiar.

13 El 76,5% de todo el conjunto de estudiantes como se ha visto en la figura 2.

Referencias

- Abbiati G. y Barone, C. (2017). Is university education worth the investment? The expectations of upper secondary school seniors and the role of family background. *Rationality and society*, 29(2).
- Becker, R. y Hecken, A. E. (2009). Why are working-class children diverted from universities? - An empirical assessment of the diversion thesis. *European Sociological Review*, 25(2), 233–250. doi: [10.1093/esr/jcn039](https://doi.org/10.1093/esr/jcn039)
- Bernardi, F. (2014). Compensatory Advantage as a Mechanism of Educational Inequality: A Regression Discontinuity Based on Month of Birth. *Sociology of Education*, 87(2), 74–88.
- Bernardi, F. y Triventi, M. (2018). Compensatory advantage in educational transitions. Trivial or substantial? A simulated scenario analysis. *Acta sociológica*, doi: [10.1177/0001699318780950](https://doi.org/10.1177/0001699318780950)
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley Press.
- Bourdieu, P. (1973). *Cultural reproduction and social reproduction in knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock.
- Boxer, P., Goldstein, S. E.; DeLorenzo, T., Savoy, S. y Mercado, I. (2011). Educational aspiration-expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence*. doi: [10.1016/j.adolescence.2010.10.002](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.10.002)
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- Breen, R. y Jonsson, J.O. (2000). Analyzing Educational Careers: A multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, 65(5), 754-772. doi: [10.2307/2657545](https://doi.org/10.2307/2657545)

- Breen, R.; Ruud, L.; Walter, M. y Pollak, R. (2009). Non persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology*, 114, 1475-1521.
- Carabaña, J. (2015). Repetir hasta 4to de Primaria: determinantes cognitivos y sociales según PIRLS. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 7-27.
- Casal, J. et al (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: Revista de Sociología*, 79, 21-48.
- Choi, A. (2018). De padres a hijos: expectativas y rendimiento académico en España. *Presupuesto y gasto público*, 90, 13-32.
- Coertjens, L.; Brahm, T.; Trautwein, C. y Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transitions into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 357–369. doi: 10.1007/s10734-016-0092-y
- Daza, L.; Troiano, H. y Elias, M. (2019). La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. *Papers, Revista de Sociología*, 104(3), 425-445. doi: 10.5565/rev/papers.2546
- Dupriez, V.; Monseur, C.; Van Campenhoudt, M. y Lafontaine, D. (2012). Social inequalities post-Secondary educational aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.
- Elias, M., Merino, R. y Sanchez-Gelabert (2019). Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis. *Revista Española de Sociología*. En prensa.
- Elias, M. y Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *RASE*, 10 (1), 5-22.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2015). Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: evidencia internacional y teorías. *RES*, 23, 151–164.
- Furlong, A.; Carmet, F. y Biggart, A. (2006). Choice biographies and transitional linearity: re-conceptualising modern youth transitions, *Papers*, 76, 225-239.
- Gambetta, D. (1987). *Studies in rationality and social change. Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in*

- education*. New York, NY, US: Cambridge University Press. doi: [10.1017/CBO9780511735868](https://doi.org/10.1017/CBO9780511735868)
- Goldrick-Rab, S. y Pfeffer, F. T. (2009). Beyond access: Explaining socioeconomic differences in college transfer. *Sociology of Education*, 82, 101–125.
- Gorard, S., Huat See, B. y Davies, P. (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. Retrieved from www.jrf.org.uk
- Hegna, K. (2014). Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling - a three-wave longitudinal study of Oslo youth. *Journal of Youth Studies*. doi: [10.1080/13676261.2013.853870](https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853870)
- Jackson, M. (2013). *Determined to succeed? Performance versus choice educational attainment*. Standoford University Press.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731–748. doi: [10.1002/berj.3171](https://doi.org/10.1002/berj.3171)
- Khattab, N. (2018). Ethnicity and higher education: The role of aspirations, expectations and beliefs. *Ethnicities*, 18(4), 457–470. doi: [10.1177/1468796818777545](https://doi.org/10.1177/1468796818777545)
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295-305. doi: [10.2307/2287448](https://doi.org/10.2307/2287448)
- Martín, E. y Gómez, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52. doi: [10.22325/fes/res.2016.2](https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2)
- Merino, R. y Martínez García, J.S. (2012). La formación profesional y la desigualdad social. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 34-37.
- Mood, C. (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review*, 26(1), 67–82. doi: [10.1093/esr/jcp006](https://doi.org/10.1093/esr/jcp006)
- Morgan, S.L. (1998). Adolescent Educational Expectations. Rationallized, Fantasized, or Both. *Rationality and Society*, 10(2), 131–162. doi: [10.1177/104346398010002001ns](https://doi.org/10.1177/104346398010002001ns)
- OECD (2018). *A broken social elevator? How to promote social mobility? Overview and main findings*. Paris: OECD Publishing. Retrieved

from: <https://www.oecd.org/social/soc/Social-mobility-2018-Overview-MainFindings.pdf>

- OECD (2012). *Grade expectations. How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, Paris: OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264187528-en](https://doi.org/10.1787/9789264187528-en).
- Ortiz, L. (2017). DemoSoc Working Paper What Shape Great Expectations? Retrieved from <http://www.upf.edu/demosoc/>
- Pfeffer, F. T. y Goldrick-Rab, S. (2011). *Unequal Pathways through American universities*. Institute for Research on Poverty Discussion Paper no. 1391-11.
- Shavit, Y. y Blossfeld, H.P. (1993). *Persistent inequality*. Boulder, Colo.: Westview
- St. Clair, R.; Kintrea, K. y Houston, M. (2013). Silver bullet or red herring? New evidence on the place of aspirations in education. *Oxford Review of Education*, 39(6), 719–738. doi: [10.1080/03054985.2013.854201](https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854201)
- Sullivan, A. (2001). *Students as rational decision-maker: the question of beliefs and desires*. Working Paper, 2001-2. Oxford Sociology.
- Torrents, D. (2015). Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009. *Papers*, 100(1), 131-149. doi: [10.5565/rev/papers.623](https://doi.org/10.5565/rev/papers.623)
- Troiano, H. y Elias, M. (2014). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637-654. doi: [10.1007/s10734-013-9670-4](https://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4)
- Vergolini, L. y Vlach, E. (2016). Family background and educational path of Italian graduates. *Higher Education*, 73(2), 245-259. doi: [10.1007/s10734-016-0011-2](https://doi.org/10.1007/s10734-016-0011-2)

Marina Elias is professor at the University of Barcelona, Spain

Lidia Daza is professor at the University of Barcelona, Spain

Contact Address: marinaelias@ub.edu