

Desigualdades en las expectativas académicas: Un estudio de los factores que inciden en las expectativas del alumnado de Secundaria

Claudia María Guiral

Máster en Calidad y Mejora de la Educación



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Educación y
Formación del Profesorado



Universidad Autónoma
de Madrid

**Desigualdades en las Expectativas Académicas:
Un Estudio de los Factores que Inciden en las Expectativas
del Alumnado de Secundaria**

Trabajo Fin de Máster en la modalidad de investigación educativa

Autora: Claudia María Guiral

Tutor: F. Javier Murillo

Máster en Calidad y Mejora de la Educación

2019/2020

Resumen

Este estudio examina las diferencias en las expectativas de graduarse en la universidad entre estudiantes de 15 años que asisten a centros de secundaria en España. La investigación usa los datos de PISA-2018 con el objetivo de identificar cómo inciden las características personales del alumnado y la segregación escolar en las expectativas educativas. Para lograr este objetivo se ha realizado un Modelo Multinivel Logístico con una muestra de 34.314 estudiantes de 1.089 centros. Los resultados revelan que el género, el nivel socioeconómico y el estatus migratorio son factores personales que influyen de manera significativa en las expectativas académicas del alumnado. Los hallazgos también sugieren que la segregación escolar afecta de manera negativa a las expectativas académicas. El trabajo concluye discutiendo el modo en el que la disparidad en las expectativas educativas entre los diferentes grupos juega un papel fundamental en la reproducción de las desigualdades sociales.

Palabras clave: expectativas académicas; factores personales; segregación; PISA.

Abstract

This study examines the differences in expectations of university graduation among 15-year-old students attending to Spanish secondary schools. Evidence from the PISA-2018 database is used with the objective of identifying how students' personal characteristics and school segregation influence educational expectations. With that purpose, a Multilevel Logistic Model with a sample of 34.214 students from a total of 1.089 schools has been carried out. The results reveal that gender, socioeconomic level and migrant status are personal factors that significantly influence students' academic expectations. Findings also suggest that school segregation negatively affects academic expectations. The paper concludes by discussing the way in which the disparity of educational expectations among groups plays a key role in the reproduction of social inequalities.

Keywords: academic expectations; personal factors; segregation; PISA.

Índice

1. Introducción	3
2. Marco teórico	4
3. Método	10
4. Resultados	14
5. Discusión y conclusiones	19
Referencias	24

1. Introducción

Más allá de garantizar una educación básica obligatoria y gratuita, el derecho a la educación debería asegurar al alumnado el acceso en condiciones de igualdad a etapas educativas superiores (Tomasevski, 2004). Sin embargo, parece quedar patente que la extensión de la comprensividad no ha supuesto una reducción de las desigualdades educativas, pues tanto los resultados como la proporción de estudiantes que progresan a estudios superiores están fuertemente vinculados al origen social, cultural y económico del alumnado (Calero, 2006; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Langa, 2005; Langa y Río, 2013).

El presente trabajo indaga en las desigualdades educativas a través de las diferencias en las expectativas académicas de los y las estudiantes. En consecuencia, en las próximas páginas se desarrolla una investigación que se aleja de la idea de “querer es poder” y el mito individualista de la igualdad meritocrática para dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo inciden los factores personales del alumnado en sus expectativas de completar estudios universitarios?, ¿asistir a un centro segregado influye en la formación de las expectativas académicas del alumnado?

A pesar de que el acceso a la educación en todas las etapas ha aumentado notoriamente en las últimas décadas, las orientaciones académicas más prestigiosas y exitosas continúan siendo monopolio del alumnado que proviene de categorías sociales privilegiadas. Dicho fenómeno es denominado por Merle (2002) como “democratización segregadora”. Esta forma de segregación extraoficial tiene repercusiones importantes pues, en la actualidad, las oportunidades sociales tienen una relación muy estrecha con el nivel formativo de los individuos (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009; Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019). Es por ello que para prevenir la exclusión y favorecer la movilidad social se debe fomentar el acceso de todos los grupos sociales a determinados niveles educativos (Martínez-García, 2013).

Entendiendo que uno de los medios fundamentales para la lucha contra la desigualdad social es desarrollar la igualdad de oportunidades educativas, es apremiante que la investigación en educación analice los diferentes modos en los que se operativiza dicha

igualdad. En esta línea, las expectativas académicas se convierten en un notable objeto de estudio, en tanto que su desigual distribución entre los colectivos juega un papel clave en la producción y reproducción de las injusticias educativas y las desigualdades sociales.

Las expectativas educativas no solo nos ayudan a determinar las posibles trayectorias académicas los y las jóvenes, sino que también son importantes predictores de la motivación por el aprendizaje y la superación de barreras (Rodríguez-Izquierdo, 2015). Además, unas expectativas altas reducen el riesgo de abandonar el sistema educativo de manera temprana y aumentan la probabilidad de completar estudios postobligatorios (Andrew y Flashman, 2017; Ou y Reynolds, 2008). Es por ello que entendemos que es primordial indagar en la formación de expectativas académicas del alumnado. En este sentido, el presente trabajo aspira a identificar la incidencia de los factores personales del alumnado y de la segregación escolar en las expectativas de completar estudios universitarios del alumnado de Educación Secundaria en el Estado español.

2. Marco teórico

En primer lugar, es necesario diferenciar las expectativas académicas de las aspiraciones. Mientras que estas últimas se definen como un constructo abstracto basado en los deseos de futuro, las expectativas se fundamentan en lo que un individuo pretende lograr de manera objetiva y realista (Morgan, 1998; Reynolds y Pemberton, 2001). Boudon (1974) afirma que a pesar de que las aspiraciones de todos los grupos sociales son similares, el análisis de los costes y beneficios de dichas aspiraciones hacen que sus expectativas difieran. Sin embargo, parece que esta elección racional de la que habla Boudon no siempre se operativiza en la práctica, haciendo difusa la distinción entre aspiraciones y expectativas.

Diversos autores señalan que la decisión de continuar con estudios superiores no se define tanto por un análisis de los costes y beneficios como por la complejidad del proceso de socialización, pues las barreras sociales y culturales imposibilitan, en muchos casos, este análisis objetivo y racional (Tarabini y Curran, 2015). Desde esta perspectiva, las expectativas y elecciones educativas no se configuran en términos de utilidad, sino que se

trata de un proceso más subjetivo que aborda el sentimiento de pertenencia (Ball, 2003; Tarabini y Curran, 2015, 2018).

En esta línea, el alumnado configuraría sus expectativas conforme a lo que es adecuado o no para personas como ellos en términos de clase, género o nacionalidad entre otros (Bourdieu, 1990). Esta similitud en el pensamiento y práctica de determinados grupos se explica a través del concepto de *habitus*, usado por Bourdieu y Passeron (1977) para analizar el modo en el que la subjetividad de los individuos se ve afectada por las estructuras sociales. Estos autores afirman que la escuela no es una institución neutral y que, en tanto que el capital cultural de las familias de clases menos favorecidas se alejan del requerido y entendido como único legítimo por los centros educativos, sus hijos e hijas se encuentran en gran desventaja frente a aquellos pertenecientes a clases privilegiadas.

El estudio de las expectativas se mueve, por tanto, entre las teorías de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1977), que buscan explicaciones en el capital cultural y el *habitus*, y el individualismo metodológico de Boudon (Elías y Daza, 2019). No obstante, parece innegable que los centros escolares, en tanto que estructuras estructurantes, juegan un papel fundamental en la configuración de la identidad del alumnado, y por ende, en sus expectativas académicas (Perry, 2002; Van Zanten y Legarve, 2014). En las siguientes páginas se recogen los principales estudios dedicados a explorar los factores asociados a las expectativas académicas, tanto a nivel nacional como internacional, con el objetivo de comprender mejor qué es lo que se sabe acerca de la temática que se aborda en el presente trabajo.

El estudio de las expectativas ha sido muy prolífico en los Estados Unidos. La investigación de Grodsky y Riegle-Crum (2010) exploró, desde el marco de la sociología de la reproducción, el modo en el que los estudiantes toman la decisión de atender a la universidad. Este estudio de corte cuantitativo, con una muestra de 3.000 estudiantes de educación secundaria, revela que existe un alumnado con características similares (blancos, nativos y con un nivel socioeconómico alto) que siempre ha querido ir a la universidad, mientras que para el resto las expectativas de futuro no están tan claras. Además, los resultados parecen indicar que las escuelas ofrecen diferentes visiones sobre las posibilidades de acceso a la universidad a través de lo que los autores denominan “cultura universitaria” o

“*habitus* institucional”. En esta línea, se concluye que los centros pueden promover un *habitus* universitario que beneficiaría a los alumnos de clases desfavorecidas extendiendo sus expectativas académicas.

Hernández, Robins, Widaman y Conger (2016) realizaron un estudio longitudinal para averiguar cómo el sentimiento de pertenencia de 674 jóvenes de origen Mexicano afectaba a su rendimiento y sus expectativas académicas. La investigación revela que los factores contextuales son un predictor más significativo en la formación de expectativas que los individuales, tales como el nivel socioeconómico o el estatus ocupacional de los progenitores. Por otro lado, los resultados apoyan la paradoja del optimismo inmigrante, la cual indica que, a mismo nivel socioeconómico y rendimiento escolar, el alumnado inmigrante tiende a tener expectativas más ambiciosas que el autóctono (Kao y Tienda, 1995, 1998).

Del mismo modo, Andrew y Flashman (2017) trataron de descubrir el efecto de variables tanto individuales como contextuales en la formación de las expectativas académicas de los y las jóvenes durante su transición a la educación secundaria. En este caso, los autores realizaron un análisis multinivel para analizar las expectativas desde una perspectiva de género. Los resultados muestran que para ambos géneros la influencia de los pares es un factor muy significativo. Sin embargo, mientras las chicas tendían a aumentar su expectativas educativas durante las transiciones de etapa, las de los chicos decrecían.

Otro estudio interesante en el campo de las expectativas es el realizado por Cherng (2017). Tras analizar los datos de una encuesta longitudinal llevada a cabo por el Centro Nacional de Estadística Educativa de Estados Unidos (NCES de sus siglas en inglés), Cherng señala que las relaciones estudiantado-profesorado tienen un efecto notable en las expectativas del alumnado. El autor llega a la conclusión de que esto se debe a que estas relaciones constituyen una valiosa fuente de capital social (Bourdieu, 1986).

En el Reino Unido las expectativas académicas también son un importante objeto de estudio. Anders y Micklewright (2015) investigaron el cambio en las expectativas académicas del alumnado a lo largo de su adolescencia. Los autores concluyen que, pese a que a los 14 años la mayor parte del alumnado muestra querer ir a la universidad, a partir de esa edad las

expectativas disminuyen. Además, los hallazgos revelan que esta disminución es más notable en estudiantes de familias más vulnerables.

Cabe destacar también el conocido trabajo de Khattab (2015) que analizó el efecto de las aspiraciones y las expectativas en los resultados académicos, así como su relación con el progreso hacia estudios universitarios. La investigación de corte longitudinal analizó los datos correspondientes a más de 15.000 estudiantes desde que tenían 13-14 años hasta finalizar sus estudios de educación secundaria. Los resultados muestran una estrecha relación entre el rendimiento académico y las expectativas. Sin embargo, la relación no está tan clara en cuanto a su progresión a estudios universitarios ya que, aunque las expectativas sean bajas, si el alumnado mantiene altas aspiraciones y buenas notas es probable que se matricule en la universidad.

Centrándonos en el ámbito nacional, en los últimos años encontramos un creciente interés por explorar la diferencia de expectativas educativas entre grupos. En primer lugar, cabe nombrar la investigación de Cebolla Boado y Martínez de Lizarrondo (2015) que trató de averiguar si, en efecto, las expectativas de los inmigrantes Navarros eran más altas que las de sus compañeros autóctonos. Con el objetivo de analizar si las diferencias podían ser atribuidas a características individuales, familiares o del centro escolar, los autores utilizan un modelo de regresión multinivel con una única variable dicotómica —expectativas de ir o no a la universidad—. La investigación parece demostrar el cumplimiento de la paradoja del optimismo inmigrante, pues al controlar el nivel socioeconómico familiar, las expectativas de los inmigrantes son significativamente mayores (Hernández et al., 2016; Kao y Tienda, 1995, 1998). Del mismo modo, los autores señalan que, a mayor porcentaje de alumnado inmigrante en un centro, más altas las expectativas universitarias.

Resultados diferentes son los que encontramos en el estudio analítico-descriptivo de El-Habib Draoui, Jiménez-Delgado, Ruiz-Callado y Jareño-Ruiz (2016) en el que participaron 1.094 estudiantes de secundaria de 4 centros públicos en Alicante. En este caso, los autores determinan que la segregación que sufren algunos centros educativos reduce de manera significativa las expectativas del alumnado de origen inmigrante y del pueblo gitano. De esta manera, se demuestran los efectos perversos de la segregación racial en los centros

escolares que ya se apuntaban en el más que conocido Informe Coleman (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966).

Por su parte, Ortiz Gervasi (2017) llevó a cabo un estudio en el que exploró las diferencias en las expectativas de graduarse en la universidad en 28 países usando los datos de PISA-2003. El análisis revela que tanto el género como el origen social del alumnado son predictores que modifican las expectativas académicas. Al igual que Andrew y Flashman (2017), Ortiz Gervasi evidencia que las expectativas de las estudiantes tienden a ser más altas que las de sus compañeros varones, especialmente cuando pertenecen a familias de origen humilde. Estos resultados apoyan las afirmaciones de otros autores en tanto que las diferencias de género se acentúan cuando el capital cultural familiar es bajo (Wells, Seifert, Padgett, Park y Umbach, 2011).

La investigación de Choi (2018) también usa los microdatos de PISA, en esta ocasión del año 2015, para examinar los factores asociados a las expectativas académicas del alumnado. Los interesantes resultados de los distintos modelos multinivel que utiliza el autor nos muestran cómo las diferencias individuales relacionadas con el género y el nivel socioeconómico y cultural de los hogares son altamente significativas en la configuración de las expectativas académicas. Además, el estudio determina que mientras que existen variables contextuales que no se relacionan con las expectativas, como por ejemplo los recursos del centro, la composición del alumnado sí resulta determinante.

En último lugar señalamos los hallazgos recogidos en los trabajos de Elías y Daza (2017, 2019). Estas autoras llevaron a cabo un estudio longitudinal con alumnado de 4º de la ESO en Barcelona para poder analizar no solo la configuración de las expectativas, sino su reconfiguración a lo largo del tiempo. Los resultados demuestran que las expectativas académicas están fuertemente condicionadas por el origen social del alumnado. Además, la perspectiva longitudinal les permitió comprobar que conforme se avanza en el sistema educativo, las expectativas se ajustan a los resultados obtenidos. En este aspecto, la investigación apunta a que son los resultados académicos los que configuran las expectativas y no vice versa.

Como se ha podido ver, los estudios que exploran las expectativas educativas son numerosos. En el presente trabajo se desarrolla una investigación que pretende contribuir al conocimiento existente sobre la temática e indagar en cómo las expectativas académicas difieren entre los distintos grupos. En particular, el estudio que se desarrolla en las siguientes páginas tiene dos objetivos:

1. Identificar los factores personales que inciden en la formación de expectativas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.
2. Determinar la incidencia de asistir a un centro segregado en las expectativas.

Con estos objetivos en mente, se ha realizado un proceso de modelado multinivel a partir de los datos PISA-2018 que aspira a corroborar las siguientes hipótesis:

H1. Existen diferencias significativas en las expectativas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en función de su género.

H2. Existen diferencias significativas en las expectativas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en función de su estatus migratorio.

H3. Existen diferencias significativas en las expectativas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en función del nivel socioeconómico familiar.

H4. Existen diferencias significativas en las expectativas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en función de la titularidad del centro al que atiende.

H5. Existen diferencias significativas en las expectativas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en función del nivel de segregación del centro al que atiende.

3. Método

Con el propósito de abordar los objetivos expuestos en el apartado anterior, se realizó un análisis cuantitativo a partir de los datos correspondientes al programa PISA-2018 en España. La población objeto de estudio es, por lo tanto, el alumnado de 15 años que asiste a centros de secundaria nacionales. La base de datos empleada se compone de 35.943 estudiantes, de los cuales se tuvieron que eliminar 1.629 por datos perdidos. En consecuencia, el total de la muestra se compone por 34.314 alumnos y alumnas de 1.089 centros.

Puesto que los datos individuales referentes al alumnado están agrupados en unidades más amplias (centros escolares), la mejor manera de acercarse a ellos es mediante los Modelos Multinivel (Heck, Thomas y Tabata, 2013; Murillo, 2008). En este caso, y puesto que la variable dependiente que recoge las expectativas de los y las estudiantes de completar estudios universitarios es dicotómica (a saber *Do you expect to complete ISCED5A/6?*), se ha hecho uso de un análisis de Regresión Logística Multinivel. Para dicho análisis, se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS 25 que incluye la función GENLIN MIXED la cual nos permite trabajar con variables dependientes dicotómicas.

Atendiendo a los factores que han demostrado ser más significativos en la revisión de la literatura, se han seleccionado 3 variables de tipo individual (sexo, estatus migratorio y nivel socioeconómico), además de dos variables contextuales a nivel de centro (titularidad y nivel de segregación). La variable “estatus migratorio” ha sido recodificada de la base de datos de PISA con el objetivo de convertirla en dicotómica, por lo que tanto los inmigrantes de 1º como de 2º generación han sido codificados como alumnado de origen extranjero.

Asimismo, las variables “nivel socioeconómico” y “segregación” han sido creadas a partir de los microdatos contenidos en dicha base de datos. Por un lado, y para diferenciar al alumnado con un nivel de pobreza elevado, se ha decidido incluir una variable que representa a aquellos estudiantes que se encuentran dentro del cuartil 1 de pobreza, frente a aquellos que no. A partir de esta variable, y siguiendo los criterios de segregación de Save the Children (Martínez y Ferrer, 2018) que considera que un centro tiene altos niveles de segregación cuando más de un 25% del alumnado está dentro del cuartil 1 de pobreza, se ha creado una

variable dicotómica que define a los centros segregados frente a los que no lo están. En el siguiente cuadro se puede observar la distribución de la muestra en relación con las distintas variables:

Cuadro 1. Variables de la investigación

Tipo	Variable	Codificación	Distribución*	
			n	%
Dependiente	<i>Do you expect to complete ISCED5A/6?</i>	0 = Sí	20875	60,8%
		1 = No	13439	39,2%
Independientes				
Variables individuales (nivel 1)	Género	1 = Femenino	17226	50,2%
		0 = Masculino	17088	49,8%
	Estatus migratorio	1 = Nativo	30289	88,3%
		0 = Inmigrante	4025	11,7%
	NSE (Q1)	1 = No	25826	75,3%
		0 = Sí	8488	24,7%
Total sujetos			34314	100%
Variables centro (nivel 2)	Titularidad	1 = Privado	437	40,1%
		0 = Público	652	59,9%
	Segregación > 25%	1 = No Segr	545	49,9%
		0 = Segr	544	50%
Total centros			1089	100%

Leyenda: Elaboración propia a partir de PISA-2018.

* Para variables individuales número y porcentaje de sujetos. Para variables de centro número y porcentaje de colegios.

El proceso de modelado se llevó a cabo en cuatro pasos, un modelo nulo sin ningún predictor y que incluye el intercepto (γ_{00}); el modelo 1 que incluye los predictores fijos de nivel 1 y un efecto aleatorio (u_{0j}); el modelo 2 que con los predictores de nivel 2 y la pendiente aleatoria de la variable “NSE” (u_{3j}); y finalmente el modelo 3 para explicar la interacción entre los distintos niveles. Donde cada i = estudiante está anidado en j = centro.

En las siguientes líneas se pueden observar las ecuaciones asociadas a cada uno de los modelos:

[Modelo 0]

$$\eta_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

[Modelo 1]

$$\eta_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}Género_{ij} + \gamma_{20}Inmig_{ij} + \gamma_{30}NSE_{ij} + u_{0j}$$

[Modelo 2]

$$\eta_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}Titularidad_j + \gamma_{02}Seg25_j + \gamma_{10}Género_{ij} + \gamma_{20}Inmig_{ij} + \gamma_{30}NSE_{ij} + u_{3j}NSE_{ij} + u_{0j}$$

[Modelo 3]

$$\eta_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}Titularidad_j + \gamma_{02}Seg25_j + \gamma_{10}Género_{ij} + \gamma_{20}Inmig_{ij} + \gamma_{30}NSE_{ij} + \gamma_{31}NSE_{ij} \cdot Seg25_j + u_{3j}NSE_{ij} + u_{0j}$$

Los efectos fijos de los diferentes modelos se expresan en términos de coeficientes o logaritmos del odds (*log odds*). A partir de los *log odds* podemos calcular las probabilidades de $Y=1$ (probabilidad de que un alumno tenga expectativas académicas orientadas a la universidad). Para ello, se realiza la siguiente ecuación dónde π refleja dicha probabilidad:

$$\pi = \frac{\exp(\beta_0 + \beta X)}{1 + \exp(\beta_0 + \beta X)}$$

Asimismo, y con el objetivo de facilitar el análisis, se incluye el *odds ratio* u oportunidad relativa (OR). La OR indica la posibilidad de que ocurra un evento frente a la posibilidad de que no (Szumilas, 2010). En el caso que nos ocupa, la posibilidad de que un alumno/a tenga expectativas orientadas a completar estudios universitarios frente a cualquier otra alternativa académica o profesional. De este modo, cuando la OR de una variable toma un valor más alto que 1, nos indica que dicha variable aumenta la posibilidad de que un alumno o alumna tenga unas expectativas académicas elevadas. Contrariamente, si la OR es inferior a 1, la variable disminuye dicha la posibilidad.

En cuanto a los efectos aleatorios, hay que tener en cuenta que a diferencia de los modelos lineales, los modelos logísticos carecen de varianza residual (Merino Noé, 2017). Para solventar esta disparidad, usaremos la ecuación conocida como modelo de la variable latente con la que se calcula el Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI). El CCI nos indica la proporción de la varianza que puede ser explicada por las diferencias entre los grupos y los individuos (Heck et al., 2013; Merino Noé, 2017).

$$\rho = \frac{\sigma^2}{\sigma^2 + \pi^2/3}$$

4. Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación. Para una mejor comprensión, en primer lugar se presentan los cuadros de los efectos fijos (cuadro 2) y los efectos aleatorios (cuadro 3) para cada modelo. Posteriormente, se comenta con más detalle la información contenida en cada uno de ellos en relación con las diferentes hipótesis.

Se debe tener en cuenta que para el cuadro 2 en el que se recogen los efectos fijos, el grupo de referencia, es decir, el grupo al que corresponden los datos para cada una de las variables independientes, es el codificado como “0”. En otras palabras, el valor de la constante es el valor de la variable dependiente cuando las variables explicativas toman el valor de 0. En consecuencia, los grupos de referencia son los siguientes: género = masculino; estatus migratorio = inmigrantes; nivel socioeconómico = cuartil 1 de pobreza; titularidad = público; segregación = centro con más del 25% de alumnado dentro del primer cuartil de pobreza. Del mismo modo, el grupo de referencia correspondiente a la variable dependiente son los alumnos con expectativas académicas orientadas a completar estudios universitarios.

De forma preliminar, se destaca de los cuadros 2 y 3 que todas las variables incluidas en los diferentes modelos tienen un impacto significativo en las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria. Además, y tal y como se puede observar en los efectos fijos del modelo, se resalta que los coeficientes de estas variables son negativos de manera unánime. Esto nos indica que todos los grupos de referencia seleccionados tienen unas expectativas académicas más bajas que los grupos de control. Es decir, el tipo de estudiante con unas expectativas más orientadas hacia completar estudios universitarios puede definirse como una alumna de origen español, que no está dentro del primer cuartil de pobreza y que asiste a un centro de titularidad privada en el que no hay altos niveles de segregación. A continuación se ofrece un análisis más detallado de los datos obtenidos del proceso de modelado.

Cuadro 2. Determinantes de las expectativas académicas. Efectos fijos de las regresiones logísticas multinivel.

	M0		M1		M2		M3	
	Coef.	OR	Coef.	OR	Coef.	OR	Coef.	OR
Constante	0,44*** (0,02)	1,55	1,06*** (0,02)	2,9	1,47*** (0,03)	4,35	1,48*** (0,03)	4,4
Variables individuales								
Género			-0,7*** (0,02)	0,5	-0,7*** (0,02)	0,5	-0,7*** (0,02)	0,5
Estatus migratorio			-0,12** (0,04)	0,9	-0,1** (0,04)	0,91	-0,1** (0,04)	0,91
NSE			-0,96*** (0,03)	0,38	-0,9*** (0,03)	0,41	-0,99*** (0,05)	0,37
Variables centro								
Titularidad					-0,43*** (0,04)	0,65	-0,43*** (0,04)	0,65
Segregación					-0,32*** (0,04)	0,73	-0,35*** (0,04)	0,7
NSE * Seg							0,15* (0,06)	1,16

Leyenda: elaboración propia a partir de PISA-2018.

Error estándar entre paréntesis.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Cuadro 3. Efectos aleatorios de la constante.

	Estimación	Error estándar	Significatividad
M0	0,38	0,02	0,000
M1	0,27	0,02	0,000
M2	0,25	0,02	0,000
M3	0,17	0,02	0,000

Leyenda: Elaboración propia a partir de PISA-2018.

Tal y como podemos observar en los efectos aleatorios del modelo 0 o nulo (cuadro 3) existe una variación estadísticamente significativa entre escuelas en lo que se refiere a expectativas de su alumnado de continuar con estudios universitarios ($p < 0,001$). Más concretamente, el CCI nos indica que un 10,35% de la variabilidad en las expectativas académicas puede ser explicada por las diferencias de los centros. De este modo, los resultados ofrecidos por el modelo nulo apoyan el uso de una técnica multinivel para el posterior análisis (Heck et al., 2013). Además, y puesto que el modelo nulo no incluye ningún predictor explicativo, los efectos fijos (cuadro 2) nos indican que en un “centro de secundaria medio” las oportunidades del alumnado de tener unas expectativas educativas universitarias son 1,55 veces mayores que las oportunidades de no tenerlas, mostrando una tendencia general entre el estudiantado a querer acceder a la universidad.

Con el fin de analizar la validez de nuestras primeras 3 hipótesis debemos atender a los efectos fijos del modelo 1 (cuadro 2) que incluye las variables correspondientes a los factores personales del alumnado. En primer lugar, vemos que todas las variables seleccionadas son predictores altamente significativos de las expectativas académicas del alumnado de secundaria. En particular, el género y el nivel socioeconómico parecen ser las variables más determinantes ($p < 0,001$). Esto nos permite aceptar nuestras hipótesis 1, 2 y 3, y afirmar que existen diferencias significativas en las expectativas del alumnado en función de su género, su estatus migratorio y su nivel socioeconómico familiar.

Si analizamos los datos con más detalle y en relación con cada una de las variables independientes, podemos extraer conclusiones igualmente interesantes. Por un lado, vemos que las alumnas son más propensas a optar por carreras universitarias que los alumnos. En concreto, la oportunidad relativa de los alumnos de tener expectativas orientadas a completar estudios universitarios se reducen en un 50% en comparación con sus compañeras de género femenino. Como se ha expresado en el apartado del método, podemos calcular la probabilidad de que un alumno acuda a la universidad cuando el resto de predictores se mantienen constantes. En este caso, la probabilidad de que un estudiante de género masculino haya indicado que espera completar estudios universitarios es de $1,43/2,43$, o lo que es lo mismo, una probabilidad del 59%.

En cuanto al estatus migratorio y el nivel socioeconómico, el alumnado inmigrante y dentro del cuartil 1 de pobreza tiene una probabilidad de tener expectativas académicas orientadas a graduarse en la universidad de un 72% y un 53% respectivamente. Además, si analizamos las expectativas del alumnado de origen inmigrante en comparación con sus pares nativos, podemos observar como la oportunidad relativa de querer ir a la universidad para los inmigrantes se ve reducida en un 10% si la distinguimos del alumnado español. La diferencia se torna aún más notable cuando atendemos al nivel de pobreza, ya que para el grupo de estudiantes dentro del cuartil 1 de pobreza, las oportunidades relativas se reducen en un 62% en comparación con el estudiantado fuera de este cuartil.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras incluir en el modelo los tres factores personales seleccionados, podemos concluir que ciertamente las características personales del alumnado inciden en sus expectativas de graduarse en la universidad. En concreto y para sintetizar, ser varón, inmigrante y de una familia socioeconómicamente vulnerable incide de manera negativa en las expectativas académicas. Por el contrario, ser mujer, de origen español y de una familia cuyo nivel socioeconómico está fuera del cuartil 1 de pobreza aumenta las posibilidades de querer completar estudios universitarios.

El modelo 2 que incluye las variables explicativas de centro resulta apoyar nuestras hipótesis 3 y 4. Como se ve en el cuadro 2, tanto la titularidad del centro como el nivel de segregación son predictores muy significativos ($p < 0,001$). En consecuencia, podemos concluir que las características contextuales también son factores asociados a la formación de

expectativas académicas. El resto de variables individuales se mantienen sin apenas variación por lo que, en este caso, resulta más relevante observar cómo los efectos aleatorios (cuadro 3) han ido variando entre modelos.

Vimos cómo en el modelo nulo un 10,35% de la variabilidad de las expectativas se explicaba por la diferencia entre centros. En modelos posteriores, el CCI o coeficiente de partición de la varianza decrece. En el modelo 1 el CCI es de 7,58%, y en el 2 se reduce a un 7,06%. Esta reducción constante nos indica una mejora entre modelos, ya que nuestros predictores parecen tener un efecto explicativo significativo en la varianza entre centros. Más concretamente, entre el modelo 0 y el 2 se observa una reducción proporcional del 46,6%.

Tal y como se refleja en los efectos fijos del modelo 2 (cuadro 2), tanto los niveles altos de segregación como los centros públicos son características contextuales que afectan negativamente a las expectativas del alumnado, con unos coeficientes negativos de -0,32 y -0,43 respectivamente. Sin embargo, y sabiendo que el nivel socioeconómico familiar es el factor individual más determinante en las expectativas con un coeficiente de -0,9, parece adecuado comprobar si el nivel de segregación del centro ejerce un efecto mediador entre el nivel socioeconómico y las expectativas.

El análisis del modelo 3 nos permite no solo afirmar que el nivel de segregación es una variable contextual con efecto significativo ($p < 0,05$), sino también que tiene mayor influencia en el alumnado fuera del primer cuartil de pobreza, ya que produce un ajuste a la baja de sus expectativas académicas de -0,15 puntos. Esto nos indica que la segregación de los centros escolares no afecta únicamente al alumnado más pobre, pues las expectativas académicas del alumnado fuera del primer cuartil de pobreza decrecen respecto a aquel con su mismo nivel socioeconómico matriculado en centros no segregados.

En conclusión, podemos afirmar que el proceso de modelado realizado para el análisis de datos nos ha permitido resolver los objetivos de investigación planteados. Por un lado, las características personales del alumnado han demostrado tener una influencia altamente significativa en la formación de expectativas académicas, siendo el nivel socioeconómico la variable con más incidencia. Asimismo, se ha podido ver que la segregación de los centros influye en el alumnado reduciendo sus expectativas de completar estudios universitarios.

5. Discusión y conclusiones

Este estudio ha usado los datos de PISA-2018 para identificar los factores asociados a las expectativas académicas del alumnado. A través de un proceso de modelado multinivel, hemos podido constatar que existen diferentes características personales del alumnado y factores contextuales asociados a los centros que hacen diferir las expectativas de completar estudios universitarios entre los y las jóvenes que acuden a centros de Educación Secundaria Obligatoria en el Estado español.

Los resultados de esta investigación demuestran que las expectativas de graduarse en la universidad varían considerablemente entre grupos y entre centros. En primer lugar, podemos concluir que existen importantes diferencias entre los centros de secundaria nacionales en cuanto a las expectativas de sus estudiantes se refiere. Estas diferencias son explicadas en gran medida por la composición del alumnado, por lo que coincide con los hallazgos de estudios previos (Choi, 2018; El-habib Draui et al., 2016; Hernández et al., 2016).

El efecto composición ha demostrado afectar de manera negativa al alumnado que proviene de familias con un nivel socioeconómico muy bajo. De esta manera, los resultados son coherentes con los de otros autores (Choi, 2018; Elías y Daza, 2017; Ortiz Gervasi, 2017). No obstante, esta investigación ha revelado que la segregación de los centros por nivel socioeconómico incide de manera más intensa en las expectativas del alumnado fuera del cuartil 1 de pobreza. Este es un dato destacable, pues nos indica que no solo los y las estudiantes más vulnerables se ven afectados por la segregación de los centros a los que atienden, sino que el efecto composición influye en el conjunto del alumnado independientemente de su nivel socioeconómico familiar.

A pesar del notorio papel que juega la variable segregación en la formación expectativas educativas, no parece tener una influencia tan alta como la titularidad del centro. Sin embargo, estos resultados pueden ser también fácilmente atribuidos a un proceso de segregación por nivel socioeconómico. La segregación público-privada es igualmente un factor de distanciamiento social de los estudiantes. Esto se debe a un hecho no poco conocido, las familias con mayor nivel socioeconómico y cultural tienden a matricular a sus

hijos e hijas en centros de titularidad privada, mientras que las familias más vulnerables lo hacen en institutos públicos (Bonal, 2002; Murillo, Belavi y Pinilla, 2018).

Estos resultados nos hacen repensar en la desigualdad del sistema educativo, pues parece que la titularidad de los centros y la segregación por nivel socioeconómico que a través de la misma se pertrecha no solo afecta a los resultados académicos (Choi y Calero, 2012), sino que también ejerce una influencia notable en procesos más subjetivos, como lo son las expectativas académicas del alumnado. De este modo, los hallazgos recogidos en este estudio resultan interesantes en cuanto a que revelan que la segregación de los centros escolares, especialmente la causada por la división público-privada, es un mecanismo a través del cual opera la acción reproductora de la escuela.

Pese a que los resultados de esta investigación no pueden aseverar si la formación de expectativas se debe por completo a una elección racional por parte del alumnado (Boudon, 1974) o a la reproducción social que se produce a través de la institución escolar (Bourdieu, 1990; Bourdieu y Passeron, 1977), sí que muestran cierta homogeneidad en las expectativas del alumnado de familias con el mismo nivel socioeconómico. El alumnado más pobre manifiesta unas expectativas significativamente más bajas que aquel que no proviene de entornos vulnerables. En este sentido, podemos entrever que, ciertamente, el *habitus* juega un papel central en las elecciones y trayectorias del alumnado (Bourdieu, 1990).

En cuanto a los efectos del estatus migratorio en la formación de expectativas, el presente estudio muestra que el alumnado de origen inmigrante tiene unas expectativas académicas más bajas que el nativo. No obstante, es interesante notar que no es la variable individual que más define las diferencias entre las expectativas de completar estudios universitarios. Las probabilidades de que un o una estudiante de origen inmigrante tenga expectativas de graduarse en la universidad son más bajas que las de sus pares nativos, sin embargo, estas siguen siendo muy altas. Esto no nos permite afirmar rotundamente la paradoja del optimismo inmigrante, pero sí parece mostrar que los alumnos de origen extranjero otorgan cierto valor a la educación, lo que amplía sus expectativas académicas.

Aunque el alumnado inmigrante residente en nuestro país muestra altas expectativas educativas, diferentes autores han señalado que el porcentaje que finalmente accede a la

universidad es muy reducido (Aja, Essomba, Formariz y Girona, 2000; Cano y Ferrer, 2018). En este sentido, y entendiendo que el acceso de la población inmigrante a niveles universitarios es un signo de cohesión social (Cano y Ferrer, 2018), parece importante dedicar futuras investigaciones a analizar de qué modo las expectativas del alumnado extranjero se ven truncadas en el momento de acceder a la universidad y los factores asociados a este cambio de trayectoria.

Los resultados del presente estudio también constatan que las expectativas educativas de las alumnas son más altas que las de sus compañeros de género masculino, por lo que coinciden con los recogidos por otros autores (Andrew y Flashman, 2017; Ortiz Gervasi, 2017). Estos hallazgos no resultan extraños, pues la presencia de las mujeres en la universidad ha sido proporcionalmente más alta a la de los hombres desde finales de los años 90. Concretamente, las mujeres representan un 55,1% del alumnado de Grado en las universidades nacionales según los últimos datos ofrecidos por la Secretaría General de Universidades (2019).

Sin embargo, a pesar de que las alumnas tengan unas altas expectativas y supongan más de la mitad del alumnado universitario, su presencia varía enormemente entre las diferentes titulaciones mostrando que el género es un fuerte condicionante en la elección de estudios. En las carreras orientadas a profesiones consideradas “femeninas”, como las que tienen que ver con la educación y los cuidados, el porcentaje de alumnas es mayor al 70%, mientras que en otras titulaciones tales como las relacionadas con la industria o las Tecnologías de la Información y Comunicación su participación es mucho menor, 28% y 12% respectivamente (Gómez Marcos, Vicente Galindo y Martín Rodero, 2019).

En este sentido, a pesar de que el estudio que se ha desarrollado en este trabajo no permite vislumbrar el modo en el que el rol de las mujeres se reproduce a través de las instituciones educativas, los datos aportados por otros autores parecen apuntar hacia la premisa de Bourdieu (1990), en tanto que las alumnas desarrollan sus trayectorias académicas conforme a lo que es adecuado para ellas, en este caso, en términos de género. Así pues, podemos afirmar que la presencia de las mujeres en las instituciones universitarias no

representa por sí misma un cambio de perspectiva en cuanto al rol de la mujer, y que en este campo las desigualdades siguen siendo patentes.

A lo largo del trabajo hemos podido ver que pese a la expansión de la comprensividad, las oportunidades educativas siguen siendo desiguales. Este hecho es especialmente acuciante para el alumnado de origen social humilde. Los resultados de esta investigación confirman que las expectativas de completar estudios universitarios son altamente dependientes del nivel socioeconómico de las familias, pero también, aunque en menor nivel, de otros factores como el género del estudiante o su estatus migratorio. Del mismo modo, el centro donde se cursan los estudios de secundaria juega un papel importante en la formación de expectativas académicas del alumnado.

De esta forma, y negando rotundamente que las características personales recogidas como variables independientes (género, estatus migratorio y nivel socioeconómico) sean predictores de la inteligencia del individuo, este estudio constituye una denuncia hacia un modelo educativo basado en la inequidad. Desde ciertos discursos públicos comúnmente interiorizados por la población, se promulga que las transiciones escolares se deben a las diferencias en el rendimiento académico de los y las estudiantes, responsabilizando al individuo de su destino (Tarabini, 2015; Tarabini y Curran, 2018). Desde este ideal meritocrático, el alumnado con buenos resultados progresará a la universidad, sin importar las características personales de este, mientras que el resto optará por diferentes itinerarios. Sin embargo, a pesar de que se busque la igualdad de oportunidades a través de una lógica meritocrática, no podemos obviar que tanto los resultados como las expectativas académicas son susceptibles a las desigualdades sociales en tanto que el “juego escolar” está diseñado por y para los grupos sociales más favorecidos.

Este estudio tiene ciertas limitaciones, pues no refleja las diferencias que pueden existir entre diferentes regiones, ni incluye otros factores como las políticas educativas implementadas en los distintos contextos locales que también pueden incidir en la formación de las expectativas académicas del alumnado de secundaria (Prieto y Rujas, 2020). No obstante, las limitaciones no impiden que los resultados de la investigación tengan importantes implicaciones, pues conocer cómo operan las leyes de la reproducción en la institución escolar resulta fundamental para reducir su acción reproductora (Bourdieu, 1997).

En este sentido, la investigación presentada nos muestra no solo los grupos que se ven perjudicados dentro de este proceso, sino también que la división de la escuela entre centros públicos y privados y la homogeneización del alumnado en base a su nivel socioeconómico son mecanismos reproductores que perpetúan la estratificación social.

Podemos concluir que a la luz de estos resultados, la institución escolar debe replantearse la lógica sobre la que opera. Lejos de querer mostrar una versión determinista, creemos que la educación también puede ser más justa y que en este camino los centros tienen agencia para fomentar unas altas expectativas en el alumnado, potenciando así la apertura de oportunidades de todos los grupos sociales. En esta línea, se recomienda seguir indagando en formación de expectativas académicas de los y las jóvenes. En particular, se sugiere analizar este fenómeno incluyendo otras variables explicativas. Asimismo, sería conveniente acercarse a la temática desde otras metodologías con el objetivo de comprender de manera particular los procesos subjetivos por los que atraviesa el alumnado.

Referencias

- Aja, E. D., Essomba, P., Formariz, M. A. y Girona, A. (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Anders, J. y Micklewright, J. (2015). Teenagers' expectations of applying to university: how do they change?. *Education Sciences*, 5(4), 281-305. doi: 10.3390/educsci5040281.
- Andrew, M. y Flashman, J. (2017). School transitions, peer influence, and educational expectation formation: Girls and boys. *Social Science Research*, 61, 218-233. doi: 10.1016/j.ssresearch.2016.06.016.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge. doi: 10.4324/9780203218952.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: Evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educar*, 29, 11-29. doi: 10.5565/rev/educar.323.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. Nueva York, NY: Wiley.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Nueva York, NY: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción, elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Cano, E. y Ferrer, M. F. (2018). Narrativas audiovisuales para explicar el acceso de la población inmigrante a la Universidad española. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 899-917. doi: 10.5209/RCED.54177.
- Cebolla Boado, H. y Martínez de Lizarrondo, A. (2015). Las expectativas educativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de escuela?. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 73(1), 1-13. doi: 10.3989/ris.2013.02.22.
- Cherng, H. Y. S. (2017). The ties that bind: Teacher relationships, academic expectations, and racial/ethnic and generational inequality. *American Journal of Education*, 124(1), 67-100. doi:10.1086/693955.
- Choi, A. (2018). De padres a hijos: expectativas y rendimiento académico en España. *Presupuesto y Gasto Público*, 90, 13-32.
- Choi, A. y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 31-57.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C., WA: National Center for Educational Statistic.
- El-Habib Draoui, B., Jiménez-Delgado, M., Ruiz-Callado, R. y Jareño-Ruiz, D. (2016). Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: una aproximación a la segregación escolar extraoficial. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(1), 59-77.
- Elias, M. y Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(1), 5-22. doi: 10.7203/RASE.10.1.9135.

- Elias, M. y Daza, L. (2019). Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: un análisis longitudinal. *Revista Internacional de Sociología de la Educación (RISE)*, 8(3), 206-235. doi: 10.17583/rise.2019.4479.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Gómez Marcos, M. T., Vicente Galindo, M. P. y Martín Rodero, H. (2019). Mujeres en la universidad española: diferencias de género en el alumnado de grado. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 443-454. doi: 10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1484.
- Grodsky, E. y Riegle-Crumb, C. (2010). Those who choose and those who don't: Social background and college orientation. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 627(1), 14-35. doi: 10.1177/0002716209348732.
- Heck, R. H., Thomas, S. y Tabata, L. (2013). *Multilevel modeling of categorical outcomes using IBM SPSS*. Londres: Routledge Academic. doi: 10.4324/9780203808986.
- Hernández, M. M., Robins, R. W., Widaman, K. F. y Conger, R. D. (2016). School belonging, generational status, and socioeconomic effects on Mexican-origin children's later academic competence and expectations. *Journal of Research on Adolescence*, 26(2), 241-256. doi: 10.1111/jora.12188.
- Jiménez, M., Luengo, J. J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 13-49.
- Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 1-19. doi: 10.4324/9780203621028-25.
- Kao, G. y Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349-384. doi: 10.1086/444188.

- 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.
- Langa, D. (2005). *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Langa, D. y Río, M. Á. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Revista Tempora*, 16, 71-96.
- Martínez, L. y Ferrer, A. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Madrid: Save the Children España.
- Martínez-García, J. S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.
- Merino Noé, J. (2017). La potencialidad de la Regresión Logística Multinivel: Una propuesta de aplicación en el análisis del estado de salud percibido. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (36), 177-211. doi: 10.5944/empiria.36.2017.17865.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. París: La découverte.
- Morgan, S. L. (1998). Adolescent educational expectations: Rationalized, fantasized, or both?. *Rationality and Society*, 10(2), 131-162. doi: 10.1177/104346398010002001.
- Murillo, F. J. (2008). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 45-62.
- Murillo, F. J., Belavi, G. y Pinilla, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers: Revista de Sociología*, 103(3), 307-337. doi: 10.5565/rev/papers.2392.
- Ortiz Gervasi, L. (2017). *What shape great expectations? Gender, social origin and country differences in students' expectations of university graduation*. Barcelona: Demosoc.

- Ou, S. R. y Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago Longitudinal Study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 199-229. doi: 10.1037/1045-3830.23.2.199.
- Perry, P. (2002). *Shades of white: White kids and racial identities in high school*. Carolina del Norte, NC: Duke University Press. doi: 10.2307/3089590.
- Prieto, M. y Rujas, J. (2020). Transiciones a la educación posobligatoria en Madrid: el peso de los factores políticos e institucionales. *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 183-209. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2777>.
- Reynolds, J. R. y Pemberton, J. (2001). Rising College Expectations Among Youth in the United States: A Comparison of the 1979 and 1997 NLSY. *Journal of Human Resources*, 36(4), 703-726. doi: 10.2307/3069639.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-22. doi: 10.14507/epaa.v23.2161.
- Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. doi: 10.5944/educxx1.21351.
- Secretaría General de Universidades. (2019). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2018-2019*. Madrid: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Szumilas, M. (2010). Explaining odds ratios. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 19(3), 227-229.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(3), 349-360.

- Tarabini, A. y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2018). Young People's Educational Expectations, Aspirations and Choices: The Role of Habitus, Gender and Fields. En G. Stahl, D. Burke y S. Threadgold (Eds.), *International Perspectives on Theorizing Aspirations: Applying Bourdieu's Tools*, (pp. 53-67). Londres: Bloomsbury.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Iidh*, 40, 341-388.
- Van Zanten, A. y Legavre, A. (2014). Engineering access to higher education through higher education fairs. En G. Goastellec y F. Picard (Eds.), *Higher Education in Societies* (pp. 183-203). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wells, R. S., Seifert, T. A., Padgett, R. D., Park, S. y Umbach, P. D. (2011). Why do more women than men want to earn a four-year degree? Exploring the effects of gender, social origin, and social capital on educational expectations. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 1-32. doi: 10.2307/29789503.