

Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar

Parents' Educational Expectations don't Explain School Performance

***Enrique Martín Criado**

Departamento de Sociología. Universidad Pablo de Olavide. ES-41013 Sevilla. España / *Spain*.
martincriado@gmail.com

Carmuca Gómez Bueno

Departamento de Sociología. Universidad de Granada. ES-18071 Granada. España / *Spain*.
cgomez@ugr.es

Recibido / Received: 14/07/2015

Aceptado / Accepted: 09/06/2016

RESUMEN

Desde la formulación inicial del “modelo Wisconsin” numerosos autores han postulado las expectativas parentales como un determinante principal de las diferencias de éxito escolar por origen social. Unas expectativas mayores incrementarían el apoyo escolar parental y el autoconcepto y las expectativas filiales. Otros autores critican esta teoría, afirmando que las expectativas dependen del éxito escolar. Contrastamos ambas teorías con los datos de la Encuesta Social 2010, que permite comparar dos cohortes de 12 y 16 años. Primero comparamos las expectativas parentales en ambas cohortes por notas y origen social. Luego analizamos la relación entre expectativas y apoyo escolar parentales. Los resultados apoyan la tesis de la adaptación de las expectativas a los resultados: las expectativas descienden sensiblemente de los 12 a los 16 años en los estratos sociales inferiores —que experimentan un agudo fracaso escolar en la ESO— y apenas hay relación entre expectativas y apoyo escolar parentales.

Palabras clave: Fracaso escolar, expectativas educativas, clases sociales, implicación parental, indicadores educativos.

ABSTRACT

Many authors, since the Wisconsin model, defend that parents' educational expectations are one of the main causes of the differences in school success by social origin. According to them, educational expectations produce school success increasing parents' involvement and son's expectations and self-concept. On the contrary, other authors defend that educational expectations depend on school success. This article checks both theories with the “Social Survey 2010”, which offers data of two students' cohorts, 12 and 16 years old. First, we compare parents' expectations between both cohorts controlling by grades and social origin. Then we analyze the relation of parents' expectations with parents' involvement. The results show that expectations adapt to school performance: parents expectations decrease distinctly from 12 to 16 years in the lower social strata —which suffer a big school failure in secondary education— and there is very little relation between parents' expectations and parents' involvement.

Keywords: School failure, educational expectations, social classes, parents' involvement, educational indicators.

***Autor para correspondencia / Corresponding author:** Enrique Martín Criado. Departamento de Sociología. Edificio 11, planta 4, despacho 13. Universidad Pablo de Olavide. Ctra. Utrera km 1, 41013 Sevilla, España.

Sugerencia de cita / Suggested citation: Martín Criado, E. y Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26 (1), 33-52.

(<http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>)

INTRODUCCIÓN

Las expectativas parentales son un indicador recurrente en las investigaciones sobre éxito escolar: muchos estudios constatan su fuerte correlación con el rendimiento escolar, concluyendo que lo “explican”. A partir de ahí proponen una solución para combatir el fracaso escolar: estimular las expectativas y ambiciones parentales. El presupuesto subyacente es que el éxito escolar depende del apoyo y socialización familiares y que éstos dependen de la importancia que los padres le concedan a la educación y de sus ambiciones. El indicador “expectativas parentales” reflejaría esta ambición y valoración de los estudios.

Sin embargo, es posible que buena parte de la correlación se deba a que las expectativas dependan del rendimiento: la respuesta a las expectativas sería una estimación de la probabilidad del éxito escolar filial a partir del conocimiento de sus resultados y motivación. Es lo que investigaremos en este artículo analizando la Encuesta Social 2010, “Educación y hogares en Andalucía” (ESOC2010) realizada por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA), que aúna expedientes escolares y encuestas a padres e hijos de dos cohortes, de 12 y 16 años.

Comenzaremos revisando los estudios sobre expectativas parentales, contraponiendo aquellos que las postulan como uno de los principales determinantes del éxito escolar a los que enfatizan su dependencia del rendimiento escolar filial. A continuación contrastamos ambas perspectivas con los resultados de la ESOC2010, analizando la diferencia de expectativas por cohorte y nivel de estudios parentales y su relación con los comportamientos parentales de apoyo a la escolaridad. Finalizamos extrayendo algunas conclusiones sobre el sentido de la variable “expectativas parentales”.

No analizaremos cuáles son los determinantes de estas expectativas, ni los mecanismos de producción de las decisiones —que no se pueden confundir con expectativas (Cebolla Boado y Martínez de Lizarrondo, 2015)— en torno a las trayectorias educativas a seguir, esto es, si estas decisiones se pueden explicar más como consecuencia de un cálculo racional (Breen y Goldthorpe, 1997) o como

interiorización en el hábitus de las probabilidades objetivas de tener éxito y de rentabilizar el título escolar ligadas a la posición social de partida (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 210).

LAS INVESTIGACIONES SOBRE EXPECTATIVAS PARENTALES

Las expectativas como indicador de la ambición de logro

Las expectativas parentales se convierten en una variable independiente central del logro académico con el “modelo Wisconsin” (Sewell y Hauser, 1980; Sewell, Hauser, Springer y Hauser, 2003). Explotando los datos de la encuesta longitudinal que comienza a realizarse en Wisconsin en 1957 con estudiantes que finalizan secundaria, Sewell y sus colaboradores hallaron una fuerte correlación entre expectativas parentales y éxito escolar. Interpretaron las expectativas como indicador de una ambición latente de logro. Según ellos, la gran diferencia por origen social de éxito escolar no se explicaba sólo por la diferencia de recursos, sino también por esa diferencia de ambiciones. En su modelo, un origen social más elevado genera mayor ambición parental¹ y una

1 Keller y Zavaloni (1964) ya criticaban el equiparar expectativas con ambiciones; el grado de ambición debe estimarse, no comparando las posiciones a las que se aspira, sino la “distancia relativa”, esto es, la diferencia entre la posición de partida y aquella a la que se aspira: un hijo de analfabetos pobres que aspire a aparejador es mucho más ambicioso que un hijo de arquitectos que aspire a ser arquitecto. Esa crítica fue asumida por teóricos de corrientes diversas, que intentaron explicar la diferencia de expectativas por esa diferencia de probabilidades de alcanzar distintas posiciones de llegada en función de las de partida. Así, para Bourdieu y Passeron (1977) las expectativas derivaban de la interiorización en el hábitus, en forma de probabilidades subjetivas, de las probabilidades objetivas de alcanzar y rentabilizar determinado tipo de estudios en función de la posición de origen. La teoría del actor racional (Boudon, 1973; Goldthorpe, 1996; Breen y Goldthorpe, 1999; Becker, 2003), a su vez, defiende que las expectativas son función de un cálculo racional de los costes (directos y de oportunidad) y beneficios diferenciales que supone para

mayor implicación en incitar y ayudar escolarmente a los hijos; esto repercute en un mayor éxito escolar y mayores ambiciones filiales, que a su vez se van retroalimentando, especialmente por los ánimos que reciben de los otros significativos —progenitores, pares, docentes— ante su mayor rendimiento escolar. El éxito escolar se explicaría principalmente por la ambición de logro inculcada mediante la socialización.

Estas investigaciones pioneras convirtieron las expectativas en una variable central de la explicación del rendimiento académico², que fueron incorporadas por investigadores de múltiples orientaciones teóricas. Numerosas investigaciones, desde la década de 1960, constatan una relación positiva entre origen social, expectativas parentales y rendimiento escolar (para revisiones, Seginer, 1983; Hattie, 2008; Jacob y Wilder, 2010; Fan, 2001; Hughes, Kwok y MyungHee, 2013; Yamamoto y Holloway, 2010). Esta relación también ha sido defendida por investigadores españoles (Marchesí y Pérez, 2003; Pérez Sánchez, Betancort Montesinos y Cabrera Rodríguez, 2013; Castro *et al.*, 2014).

Las principales mediaciones entre expectativas parentales y logro filial serían: a) comportamientos parentales que apoyan el logro, mediante la ayuda directa y la comunicación que refuerza la importancia de la educación y la autoestima del hijo; b) interiorización por el hijo de esas expectativas, que elevarían su valoración del éxito educativo, su autoconcepto y autoexigencia (Haller, 1982; Seginer,

cada posición social la decisión de continuar o no determinado itinerario educativo. Estas dos teorías han dado lugar a furibundos debates, que no son el objeto de este artículo (para revisiones próximas a la perspectiva del actor racional, cf. Martínez García, 2002, 2014; Gambetta, 1987; para críticas de la teoría del actor racional, Hatcher, 1998; Brand y Xie, 2010).

2. Inicialmente Sewell y Hauser hablaban de “aspiraciones”, más que de expectativas. Pronto se diferenciaron entre ambas. Las aspiraciones serían más del orden del deseo ideal, y se captarían mediante la pregunta “¿qué nivel de estudios desea que consiga su hijo?”. Las expectativas serían más realistas y se captarían mediante la pregunta “¿qué nivel de estudios cree que conseguirá su hijo?”. Dado que las aspiraciones eran muy elevadas en la mayoría de los padres y guardaban poca relación con el rendimiento escolar filial, la investigación y la teoría se centraron en las expectativas (Seginer, 1983).

1983; Trusty, 2000, Yamamoto y Holloway, 2010). Apoyo parental y autoconcepto filial producirían mayor rendimiento académico, que a su vez los reforzaría.

Muchas investigaciones confirmaron la fuerte relación entre expectativas parentales y autoconcepto y expectativas filiales (Neuenschwander, Vida, Garrett y Eccles, 2007; Rutchick, Smyth, Lopoo y Dusek, 2009; Seginer, 1983; Yamamoto y Holloway, 2010; Trusty, Plata y Salazar, 2003). La relación entre expectativas y apoyo parentales es mucho más discutida (Hughes *et al.*, 2013). Mientras algunos estudios encuentran relación entre ambas (Rutchick *et al.*, 2009), otros no hallan relación significativa (Englund, Luckner, Whaley y Egeland, 2004; Trusty, *et al.*, 2003). Esas discrepancias pueden deberse a diferencias metodológicas, especialmente a la diversidad de formas de medir la implicación parental (Yamamoto y Holloway, 2010; Fan, 2001), así como al hecho de que en muchos casos la mayor implicación puede ser una respuesta a problemas escolares (Lee y Bowen, 2006). Estos problemas metodológicos hacen también muy controvertida la relación entre apoyo parental y éxito escolar (Hill y Tyson, 2009; Rutchick *et al.*, 2009; Alonso Carmona, 2014).

Las expectativas como estimaciones de la probabilidad de éxito escolar

A pesar de las numerosas investigaciones a favor del papel determinante de las expectativas, pronto aparecieron evidencias que lo cuestionaban. En primer lugar, numerosos estudios mostraron que la relación entre expectativas y rendimiento disminuye o incluso desaparece en negros, latinos y hogares con menos recursos, donde suelen coexistir expectativas altas y fracaso escolar (Pugh, 1976; Alexander, Entwisle y Bedinger, 1994; Englund *et al.*, 2004; Lee y Bowen, 2006; Carpenter, 2008; Yamamoto y Holloway, 2010). En segundo lugar, la enorme elevación de expectativas educativas en las últimas décadas en todos los estratos sociales, especialmente en los inferiores, debilitó la relación de origen social con expectativas y de éstas con rendimiento (Goyette, 2008; Jacob y Wilder, 2010).

Podemos relacionar ambos datos: las expectativas parentales podían “explicar” el éxito escolar cuando había mayor diferencia de ambiciones escolares por origen social —como ocurría en 1957, al iniciarse el estudio de Wisconsin—. Desde entonces, las aspiraciones escolares de las clases populares han sufrido un espectacular aumento y muchos ambiciosos cursar estudios universitarios (Poullaouec, 2010; Goyette, 2008; Martín Gimeno y Bruquetas Callejo, 2014). Sin embargo, subsiste la desigualdad de recursos materiales y culturales³: las aspiraciones de las capas inferiores tienen menos posibilidad de realizarse. Diversas investigaciones muestran que en las últimas décadas las clases populares tienen expectativas y valoran la educación, pero carecen del capital económico y cultural para apoyar efectivamente la escolaridad filial (Alexander *et al.*, 1994; Laureau, 2000; Hill y Torres, 2010; Harris, 2011). Ello provoca una dinámica común, que Goldenberg, Gallimore, Reese y Garnier (2001) analizaron en un magistral estudio longitudinal sobre familias mexicanas a las que siguieron desde que los hijos estaban en la guardería hasta 6.º. Estas familias comienzan con expectativas elevadas, que rebajan a medida que los hijos acumulan fracasos; al cabo de los cursos expectativas y logros escolares se corresponden, no porque las expectativas causen los logros o

fracasos, sino porque se ajustan a ellos. Las expectativas iniciales no predecían los logros posteriores, sino a la inversa. Las expectativas, al cabo del tiempo, serían estimaciones de las trayectorias escolares probables en función de los recursos parentales —económicos, posibilidad de ayuda a deberes, etc.— y capacidades escolares filiales (Yamamoto y Holloway, 2010). Los padres estimarían las capacidades escolares filiales mediante las notas y otros índices —motivación, gusto por los estudios— que las encuestas difícilmente miden. Serían estas capacidades las que elevarían expectativas —parentales y filiales— y rendimiento (Jacob y Wilder, 2010). Ello explicaría que las expectativas parentales predigan más el rendimiento que los comportamientos parentales de apoyo escolar (Fan, 2001; Hattie, 2008).

Múltiples investigaciones obtuvieron resultados similares: la causalidad —especialmente en familias con pocos recursos— va más de resultados a expectativas que a la inversa (Seginer, 1983; Englund *et al.*, 2004; Mistry, White, Benner y Huynh, 2009; Jacob y Wilder, 2010; Zhang, Haddad, Torres y Chen, 2011; Harris, 2011; Hughes *et al.*, 2013). Las expectativas, inicialmente elevadas, se van ajustando al rendimiento; por ello la correspondencia entre ambos aumenta con la edad (Alexander *et al.*, 1994; Kerckhoff, 1976). De hecho, la mayoría de los estudios longitudinales que hallan correspondencia entre expectativas parentales y rendimiento analizan estudiantes de secundaria. Así, casi todos los estudios longitudinales en EE UU explotan encuestas que comienzan el recorrido en secundaria: National Longitudinal Study 1972 (curso 12.º), High School and Beyond 1980 (cursos 10.º y 12.º) y National Educational Longitudinal Study 1988 (8.º). Los escasos estudios longitudinales que comienzan en primaria llegan a resultados más dispares: pueden encontrar relaciones débiles (Rutchick *et al.*, 2009; Hughes *et al.*, 2013) o nulas (Goldenberg *et al.*, 2001; Englund *et al.*, 2004) entre expectativas y rendimiento. Así, Alexander *et al.* (1994) encontraron que las expectativas en 1.º y 2.º eran muy elevadas y no tenían relación

3 Utilizaremos indistintamente los términos de “recursos culturales” y “capital cultural”, siguiendo a Bourdieu, para referirnos al conjunto de conocimientos, habilidades y bienes culturales socialmente valorados y que permiten obtener otros recursos (Gutiérrez, 1994, p. 26). En las sociedades contemporáneas, la delimitación del tipo de conocimientos y habilidades que se consideran como capital cultural está íntimamente ligada a la escuela (Martín Criado, 2010, p. 325); por ello, el campo donde el capital cultural ejerce más poderosamente sus efectos es el escolar. De hecho, Bourdieu desarrolla el concepto para explicar la desigualdad de resultados escolares: aquellos que posean los conocimientos y habilidades valorados por la escuela tendrán mucha más facilidad para triunfar en ella (Bourdieu y Passeron, 1977; Martín Criado, 2004). Asimismo, utilizaremos el término “capital escolar” para referirnos a la posesión de títulos escolares —forma institucionalizada del capital cultural, según Bourdieu—.

con el rendimiento posterior; sólo a partir de 3.º comienzan a predecirlo débilmente.

En el caso español, sólo Julio Carabaña (2015, p. 12) ha intervenido en este debate sosteniendo que las expectativas son más “resultado que causa de la experiencia escolar de los alumnos”, aunque sin respaldar empíricamente esta afirmación. Otros autores han estudiado las expectativas como variable dependiente. Martínez García (2014) estableció que las expectativas parentales dependen del rendimiento y la clase social y que la “clase de servicio” —en la terminología de Goldthorpe— mantiene expectativas altas aunque el rendimiento escolar filial sea bajo; un resultado similar han obtenido, esta vez respecto a expectativas filiales, Troiano *et al.* (2015) con alumnado de 4.º de ESO. Torío López, Hernández García y Peña Calvo (2007) han establecido que las expectativas del alumnado dependen del capital cultural familiar y Cebolla Boado y Martínez de Lizarrondo (2015) defienden, nuevamente para expectativas filiales, que éstas son más elevadas entre inmigrantes que entre autóctonos a igual rendimiento y origen social.

Recapitulando, tenemos dos conjuntos de teorías diferentes sobre las expectativas educativas parentales.

El primer conjunto ve estas expectativas como indicador de una ambición de logro parental. Los progenitores ambiciosos promoverían el éxito escolar mediante sus comportamientos de refuerzo y apoyo y socializando a sus hijos para que internalizaran esas metas y tuvieran un elevado auto-concepto. Aquí las expectativas parentales son estables y preceden al logro escolar.

El segundo conjunto de teorías da más peso a los recursos y a los cálculos de oportunidades que a la socialización (Kerckhoff, 1976; Morgan, 1998; Gambetta, 1987). Las expectativas cambiarían con la percepción de las capacidades escolares filiales y con las posibilidades parentales de apoyo. La adecuación entre expectativas y rendimiento aumentaría curso tras curso: tras fracasos escolares repetidos, las expectativas se enfriarían.

Contrastaremos estas teorías con los datos de la ESOC2010. Aunque no es una encuesta longitudinal, al ofrecernos datos de dos cohortes nos

permite evaluar si la diferencia de expectativas y comportamientos de apoyo entre los 12 y los 16 años es más compatible con la tesis de las expectativas como principal variable independiente o con la del ajuste progresivo de las expectativas a los resultados.

Procederemos en dos pasos.

En primer lugar, compararemos la relación entre expectativas parentales, origen social y resultados escolares en ambas cohortes. Ambas teorías predecirían una fuerte relación entre estos factores. Ahora bien, la teoría de las expectativas como principal determinante del éxito escolar supondría que la relación se mantuviera con fuerza similar en ambas cohortes, mientras que la de la adaptación progresiva de las expectativas a los resultados predeciría —suponiendo unas expectativas inicialmente elevadas y su enfriamiento con malos resultados— que: a) la relación entre expectativas y resultados sería menor en la cohorte más joven; b) las expectativas serían más elevadas en la cohorte más joven.

En segundo lugar, analizaremos una de las dos mediaciones que se suelen establecer entre expectativas parentales y rendimiento escolar, los comportamientos de apoyo parental⁴, para ver si se confirma lo que predeciría la teoría de las expectativas como determinante del éxito escolar —que el apoyo parental aumenta a mayores expectativas—.

DATOS

La “Encuesta Social 2010: educación y hogares en Andalucía” (ESOC2010) fue realizada por el IECA en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía⁵. Se seleccionaron dos cohortes

4 Hemos renunciado a ver la mediación de las expectativas filiales, ya que en la encuesta sólo se preguntan en la cohorte de 16 años. Como se verá en la Tabla 4, muestran una fuerte correlación con las expectativas parentales. Pero esta correlación no nos sirve para discernir entre las dos teorías que estamos comparando.

5 Ésta proporcionó los datos de los expedientes escolares del alumnado encuestado, registrados en el sistema

tes de estudiantes: nacidos en 1994 (16 años) y 1998 (12 años), cuando cursarían, en caso de no haber repetido, 4.º de ESO y 6.º de primaria respectivamente. La ESOC2010 se estructura en tres cuestionarios: del hogar, de progenitores/tutores y del menor. La muestra real está formada por 2.802 casos para la cohorte de 1994 (c94) y 2.659 para la cohorte de 1998 (c98)⁶.

Las principales variables utilizadas son:

a) Procedentes del cuestionario a progenitores:

- Estudios parentales. Refleja los estudios de mayor nivel en la pareja. Las siete categorías iniciales fueron recodificadas a: primarios incompletos/ EGB7/ secundarios/ universitarios. Utilizamos esta variable como indicador de origen social al ser la que, en todos los estudios sobre rendimiento escolar, tiene más relación con éste.

- Ingresos. Se mide en intervalos: menos de 1100, de 1101 a 1800, de 1801 a 2700 y más de 2700 euros.

- Califique al niño/a como estudiante: variable numérica que toma valores del 0 al 10.

- Expectativas y aspiraciones parentales. La encuesta distingue, siguiendo la literatura, entre el nivel que los padres desearían idealmente que el hijo alcanzara —aspiraciones— y el que creen que alcanzará —expectativas—.

Las expectativas parentales se miden con la pregunta: “¿qué nivel de estudios cree que conseguirá el/la niño/a?”. Las seis alternativas de respuesta —no terminará la ESO, sólo terminará la ESO, módulo grado medio, bachillerato, módulo grado superior y estudios universitarios— se recodificaron, para su uso en tablas de contingencia, en: ESO/ secundarios/ universitarios.

informático centralizado de expedientes escolares de la Junta de Andalucía, “Séneca”.

6 Muestreo polietápico, aleatorio en diferentes fases. Error muestral $\pm 2,6\%$; n.c. 95,5% en el supuesto de $p=q$. Consultar metodología en: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/encsocial/2010/metodologia/descarga.php?id=encsocialmet.pdf>.

7 En la ESOC2010 se codifican EGB y ESO como “estudios obligatorios”. La etiquetamos EGB, al ser la alternativa más frecuente entre los progenitores por su edad.

Las aspiraciones parentales se miden con la pregunta “¿qué nivel de estudios desea que consiga el niño/a?” y se codifican como: no me importa si no termina la ESO, con que termine la ESO estaré contento, FP de grado medio, bachiller, FP de grado superior, estudios universitarios.

b) Procedentes del expediente escolar registrado en SÉNECA:

- Nota media. En c94, la nota media se calculó a partir de las calificaciones numéricas obtenidas en 2009 en cuatro asignaturas: matemáticas, lengua castellana y literatura, ciencias naturales y ciencias sociales, geografía e historia. A los no presentados les asignamos valor 1,00. En la c98, debido a la escasez de registros para 2009⁸, se calculó a partir de las calificaciones obtenidas en 2008 en tres asignaturas: matemáticas, lengua y conocimiento del medio. Los valores asignados fueron: suspenso, 2,5; suficiente, 5,5; bien, 6,5; notable, 8 y sobresaliente, 9,5.

COMPARACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS EN AMBAS COHORTES

Comenzaremos analizando la relación entre origen social, expectativas y resultados académicos. La Tabla 1 muestra la relación entre expectativas parentales y nota media de los hijos para ambas cohortes. Tomando cada cohorte por separado, como es habitual en los análisis transversales, hallamos una fuerte relación entre expectativas y notas. Pero comparando ambas cohortes encontramos otros hechos interesantes: a) la dispersión de expectativas a igual nota es mayor en la cohorte de 12 años (c98); b) aunque a partir de aprobado las expectativas son más elevadas en la c94, el conjunto de esta cohorte tiene unas expectativas más bajas.

8 Ello se debe a que sólo se dispone en Séneca de las notas de los cursos pares. Ver *Documento explicativo: descarga y explotación de los datos*.

(http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/descarga/encSocial/2010/Microdatos_Guia.pdf)

Tabla 1. Expectativas parentales según notas. Porcentajes por filas para cada cohorte.

NOTAS	Expectativas parentales							
	C98 (n=2024)				C94 (n=2281)			
	ESO o menos	Secundarios	Universitarios	NS/NC	ESO o menos	Secundarios	Universitarios	NS/NC
Suspense	29,4%	27,4%	26,4%	16,8%	33,3%	41,3%	16,9%	8,6%
Aprobado	14,0%	24,6%	48,3%	13,1%	6,4%	25,7%	60,5%	7,4%
Notable-Sobresaliente	2,3%	11,5%	77,8%	8,5%	0,4%	4,9%	92,6%	2,1%
TOTAL	8,8%	16,7%	63,7%	10,7%	16,9%	28,1%	48,2%	6,8%

Tabla 2. Expectativas parentales según su nivel de estudios. Porcentajes por filas para cada cohorte.

Estudios parentales	Expectativas parentales							
	C98 (n=2658)				C94 (n=2798)			
	ESO o menos	Secundarios	Universitarios	NS/NC	ESO o menos	Secundarios	Universitarios	NS/NC
Primarios incompletos	27,5%	20,5%	30,2%	21,8%	38,7%	32,0%	20,1%	9,2%
EGB	14,5%	19,8%	50,6%	15,1%	24,3%	33,2%	34,7%	7,8%
Secundarios	4,6%	17,7%	69,4%	8,4%	8,2%	26,3%	59,0%	6,5%
Universitarios	1,0%	4,7%	90,2%	4,1%	2,1%	8,7%	85,4%	3,8%
Total	9,9%	15,9%	62,8%	11,4%	17,8%	26,5%	48,8%	6,9%

La Tabla 2 nos permite verlo por nivel de estudios parental —que utilizamos como indicador de origen social, al ser el más relacionado con el éxito escolar filial—. Las expectativas descienden de los 12 a los 16 años. La disminución es mayor a menor nivel de estudios parental —especialmente considerando el descenso en los NS/NC—, con lo que las diferencias de expectativas por origen social (cohorte 94) son bastante mayores a los 16 años.

No podemos atribuir las diferencias observadas a un cambio social por el paso del tiempo —ambas cohortes

fueron entrevistadas en 2010— ni a una diferencia generacional —la edad media de los tutores encuestados es similar en ambas cohortes: c98, 43,08; c94, 45,82 años—. Sus resultados escolares tampoco podrían explicar la diferencia: la tasa de estudiantes que ya habían repetido algún curso en 2009/2010 en c98 —la de mayores expectativas— es superior (10,7%) a la de c94 cuando éstos tenían 12 años, en el curso 2005/06 (5,9%).

Por tanto, la principal diferencia entre ambas cohortes es el curso en que se hallan y que supone una distancia enorme en las tasas de éxito escolar (Figura 1).

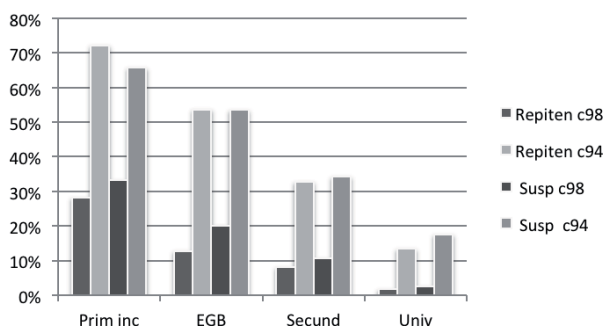


Figura 1. Repeticiones y suspensiones según estudios parentales

Nota: *“Repiten”: han repetido algún curso. “Suspense”: nota media de suspense.

El fracaso escolar se multiplica en la ESO, especialmente en el alumnado de origen social inferior, ensanchando la brecha de éxito escolar por origen social. El descenso de expectativas de los 12 a los 16 años es paralelo al deterioro del rendimiento escolar filial. Dado que las expectativas a los 12 años no se corresponden con el rendimiento escolar a los 16, especialmente en los medios sociales in-

feriores, es razonable interpretar que las expectativas se adaptan a las notas. Ello explicaría también la menor dispersión de expectativas a igual nota a los 16 años: las señales de éxito y fracaso son más claras y las expectativas se ajustan a ellas.

Comparemos detalladamente las expectativas en función del nivel de estudios parental y de la nota media obtenida.

Tabla 3. Expectativas y estudios parentales por notas medias filiales. Porcentajes en filas por cohorte.

Estudios parentales	Notas	Expectativas parentales							
		C98 (n=2024)				C94 (n=2279)			
		ESO o menos	Secundarios	Universitarios	NC	ESO o menos	Secundarios	Universitarios	NC
Primarios	Suspenso	37,5%	16,7%	23,6%	22,2%	46,5%	38,2%	7,5%	7,9%
	Incompletos	25,0%	31,3%	26,6%	17,2%	22,0%	34,1%	31,9%	12,1%
	Not-Sbr	9,9%	18,5%	56,8%	14,8%	0,0%	7,1%	89,3%	3,6%
	Total	51	47	80	39	126	120	71	30
		23,5%	21,7%	36,9%	18,0%	36,3%	34,6%	20,5%	8,6%
EGB	Suspenso	30,9%	27,0%	24,3%	17,8%	36,4%	41,0%	14,1%	8,5%
	Aprobado	18,3%	26,9%	43,0%	11,8%	7,9%	34,1%	49,7%	8,3%
	Not-Sbr	4,3%	16,1%	66,7%	12,9%	0,9%	10,3%	86,2%	2,6%
	Total	99	158	395	103	200	312	318	69
		13,1%	20,9%	52,3%	13,6%	22,2%	34,7%	35,4%	7,7%
Secundarios	Suspenso	20,3%	40,6%	27,5%	11,6%	19,1%	47,6%	22,2%	11,1%
	Aprobado	8,2%	23,9%	55,2%	12,7%	2,8%	23,2%	67,7%	6,3%
	Not-Sbr	0,5%	12,2%	80,2%	7,2%	0,6%	3,9%	93,3%	2,2%
	Total	27	114	449	57	51	173	388	45
		4,2%	17,6%	69,4%	8,8%	7,8%	26,3%	59,1%	6,8%
Universitarios	Suspenso	10,0%	20,0%	70,0%	0,0%	13,6%	31,8%	51,5%	3,0%
	Aprobado	0,0%	9,8%	76,5%	13,7%	0,0%	7,4%	87,8%	4,7%
	Not-Sbr	0,3%	3,5%	93,0%	3,2%	0,0%	1,9%	96,9%	1,2%
	Total	2	19	366	18	9	35	321	11
		0,5%	4,7%	90,4%	4,4%	2,4%	9,3%	85,4%	2,9%

En primer lugar, a nota equivalente, las expectativas crecen a medida que aumenta el nivel de estudios parental. Con una excepción: cuando se obtiene notable o sobresaliente a los 16 años, las expectativas se concentran en universidad independientemente del origen social.

En segundo lugar, a igual nivel de estudios parentales, notas y expectativas guardan una fuerte relación. Si las expectativas generales descienden a los 16 años, no es porque sean menores a igual nota —al contrario, a partir de aprobado las expectativas se elevan en todos los estratos—, sino porque los resultados son peores. Además, los desajustes entre expectativas y notas se producen mayoritariamente porque las expectativas son superiores a los resultados.

Comparemos la relación entre expectativas y notas por nivel de estudios parentales:

En padres con estudios de EGB e inferiores hay mayor dispersión de expectativas cuando los hijos tienen 12 años, especialmente en las notas de aprobado y suspenso, como si aquí hubiera una relación mínima entre expectativas y resultados escolares. A los 16 años, con nota de suspenso se desvanece la expectativa de estudios universitarios, al tiempo que aumentan las expectativas con notas de aprobado y superiores —lo que es coherente con la tasa mayor de fracaso escolar a los 16 años: el valor relativo de las notas superiores al suspenso asciende—. Además, a los 12 años hay mayores porcentajes de no respuestas.

- En padres con estudios secundarios, la dispersión es máxima en nota de suspenso en ambas cohortes. A partir del aprobado predominan las expectativas universitarias, aumentando a igual nota a los 16 años. La relación entre notas y expectativas es mayor a los 16 que a los 12 años.
- Los progenitores con estudios universitarios tienen expectativas universitarias, independientemente de la nota filial. Estas expectativas sólo se rebajan en algunos casos con una nota media de suspenso a los 16 años.

La diferencia fundamental por nivel de estudios parental, por tanto, es el umbral de notas y edad a partir del cual predominan las expectativas universitarias. A mayor nivel de estudios parental,

se necesitan peores notas a una edad más avanzada para expresar expectativas inferiores. Por debajo de ese umbral las expectativas se dispersan. Todo ocurre así como si hubiera una resistencia diferencial por origen social a bajar las expectativas con notas malas o mediocres⁹.

Completemos la comparación de ambas cohortes con dos datos más. La Figura 2 muestra que las aspiraciones —estudios deseados para los hijos— son mucho más elevadas que las expectativas —estudios esperados—, especialmente en niveles de estudios parentales inferiores. A los 12 años las diferencias de aspiraciones por estudios paternos son reducidas —la mayoría desea que sus hijos realicen estudios universitarios—. La diferencia se amplía a los 16 años, siguiendo la misma dinámica que las expectativas. Podemos interpretar que la “ambición” universitaria está muy extendida y que la misma también se “enfría”¹⁰ con el fracaso escolar (casi todas las respuestas inferiores a universitarios se corresponden con pobres resultados escolares). Por tanto, la diferencia importante por origen social no reside en los estudios deseados para los hijos.

9 Este dato es coherente con la tesis de aversión relativa al riesgo de Breen y Goldthorpe (1997): todo el mundo quiere evitar descender socialmente, de ahí que a medida que la posición social es más elevada haya mayor resistencia a conformarse con un nivel de estudios inferior. No obstante, otro dato visible en la Tabla 3 no es compatible con otra predicción de estos autores: para ellos, las diferencias en decisiones educacionales por clase social a igual nota serían menores a medida que los estudiantes ascienden de nivel educativo (Breen y Goldthorpe, 1997, p. 298). Como se puede ver comparando ambas cohortes, esto sólo ocurre con notas elevadas; con notas de aprobado o suspenso las diferencias de expectativas por origen social se mantienen o aumentan de los 12 a los 16 años, precisamente por la fuerte resistencia de los padres con estudios universitarios a bajar sus expectativas aunque sus hijos tengan malos resultados escolares.

10 Este enfriamiento de las aspiraciones puede deberse a que el indicador mezcla deseos y estimaciones. Las alternativas de respuesta “con que termine la ESO estaré contento” y “espero que acabe el bachillerato” parecen indicar más expectativas que aspiraciones y acumulan la mayoría de las respuestas distintas a “estudios universitarios”.

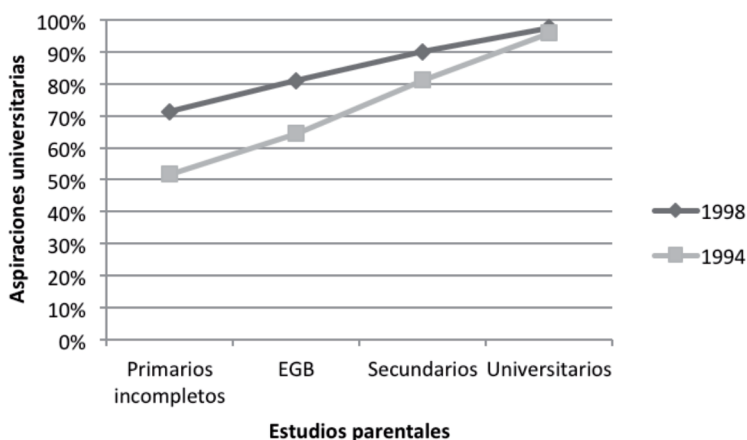


Figura 2. Aspiraciones universitarias según estudios parentales

Tabla 4. Correlaciones de Spearman

MATRIZ CORRELACIONES	Estudios desea para niño/a	Expectativas filiales	Califica al niño/a como estudiante	Estudios parentales	Ingresos	Nota media	Nota lengua (2009-10)
EXPECTATIVAS PARENTALES	0,619	0,839	0,624	0,474	0,377	0,677	0,619
	0,552		0,510	0,382	0,292	0,463	0,440
Estudios desea para niño/a		0,547	0,372	0,344	0,303	0,418	0,386
			0,244	0,245	0,168	0,256	0,231
Expectativas filiales			0,591	0,448	0,385	0,690	0,626
Califica al niño/a como estudiante				0,269	0,201	0,681	0,685
				0,212	0,160	0,630	0,663
Estudios parentales					0,544	0,376	0,331
					0,548	0,338	0,239
Ingresos						0,304	0,280
						0,306	0,231
Nota media							0,755
							0,762

*En negrilla datos de c98. Expectativas filiales sólo disponibles para c94. Todos los coeficientes son significativos (n.s. 0,01).

La Tabla 4 muestra que las expectativas parentales correlacionan más con estudios parentales y con éxito escolar filial a los 16 años —como esperaríamos en el caso de un ajuste progresivo de expectativas a rendimiento—. No podemos atribuir esta diferencia a un menor conocimiento de las capacidades escolares del hijo a los 12 años: ambas cohortes comparten una alta correlación entre la calificación que le da cada progenitor a su hijo como estudiante y los resultados escolares de éste. Las aspiraciones correlacionan también más a los 16 años con las notas, las expectativas parentales y su calificación del hijo como estudiante: la respuesta sobre estudios deseados también parece ir ajustándose a las notas.

Recapitemos. Los datos, en principio, son coherentes tanto con la tesis de las expectativas como principal variable independiente como con la del ajuste de expectativas a resultados, dada la fuerte relación de expectativas con origen social y con resultados escolares. Pero varios hechos indican que, sin excluir una relación de expectativas a resultados, buena parte de la relación entre ambos se debe al ajuste progresivo de las expectativas parentales al rendimiento escolar filial:

1. Las expectativas están mucho más ligadas a los resultados, especialmente con menor nivel de estudios parentales, a los 16 años. Si la influencia predominante fuera desde las expectativas parentales al rendimiento escolar, esperaríamos esta relación en ambas cohortes, incluso más fuerte a los 12 años: los progenitores tienen más medios para controlar, ayudar e incitar a sus hijos; las trayectorias escolares se juegan sobre todo en los primeros años (Duru-Bellat, 2002). Por el contrario, si la influencia predominante fuera de rendimiento a expectativas, partiendo de expectativas altas, esperaríamos precisamente los datos que hemos visto. Para los progenitores de estudios superiores, las elevadas expectativas

sólo descienden ante un fracaso escolar filial irreversible. Para aquellos de estudios inferiores, las expectativas a los 12 años están menos definidas: no se sabe qué puede ocurrir posteriormente; a los 16 años se perfilarían mucho más nítidamente —hacia lo más alto posible con las notas obtenidas— tras la colosal carrera de obstáculos que supone para sus hijos la ESO.

2. El fuerte descenso que experimentan las expectativas de los progenitores con menores niveles de estudios de fin de primaria a fin de secundaria no se debe a que disminuyan las expectativas a igualdad de nota, sino a la extensión del fracaso escolar entre sus hijos en la ESO. Sus expectativas parecen muy sensibles al éxito escolar filial.
3. En los orígenes sociales inferiores hay numerosos desajustes entre expectativas parentales y éxito escolar de los hijos cuando tienen 12 años. Además, sus expectativas a los 12 años no se corresponden con el éxito escolar a los 16.
4. En los orígenes sociales superiores no hay relación entre expectativas y notas cuando éstas son bajas.

RELACIÓN ENTRE EXPECTATIVAS Y COMPORTAMIENTOS DE APOYO PARENTAL

Según las teorías que postulan las expectativas parentales como variable independiente del rendimiento escolar, una de las principales mediaciones por las que las expectativas actuarían sería a través de las prácticas de apoyo parental a la escolaridad filial: los padres con más expectativas emprenderían más acciones para impulsar el rendimiento escolar filial. Deberíamos encontrar, si la tesis de las expectativas parentales como variable independiente es cierta, más comportamientos de apoyo en aquellos padres con más expectativas.

Esto es lo que vamos a ver a continuación: ¿aumentan los comportamientos parentales de apoyo a la escolaridad cuando sus expectativas son más elevadas? Para ello contamos con numerosas preguntas en la ESOC2010 realizadas a padres y/o a hijos sobre tensiones familiares en torno a los estudios (discusiones y sanciones), ayuda a los deberes, seguimiento parental de la escolaridad, relación de los progenitores con la escuela y actividades culturales familiares. Esta amplitud y diversidad de preguntas nos permite realizar una evaluación bastante sistemática y variada del apoyo parental a la escolaridad filial —en vez de limitarnos a un número reducido de indicadores—.

Ahora bien, para ver la relación entre apoyo parental y expectativas hemos de controlar dos variables que inciden significativamente en los comportamientos parentales.

En primer lugar, su nivel de estudios: a medida que éste aumenta, se incrementan el apoyo a la escolaridad filial y la relación con la escuela (Lareau, 2000; Alonso Carmona, 2014; Martín Gimeno y Bruquetas Callejo, 2014). Dado que a mayor nivel de estudios parentales mayores expectativas y mayor apoyo escolar, hemos de controlar por aquel para ver si, a igual nivel de estudios parental un aumento de expectativas se traduce en un aumento de apoyo escolar.

En segundo lugar, el rendimiento escolar filial: la vigilancia y ayuda a los hijos aumentan cuando éstos tienen problemas (Lee y Bowen, 2006). Dado que el menor rendimiento puede provocar simultáneamente un descenso de las expectativas y un aumento del apoyo escolar, hemos de controlar por las notas filiales.

Realizamos 112 tablas de contingencia viendo si los comportamientos de apoyo varían en función de las expectativas parentales controlando por notas medias filiales y nivel de estudios parental. En las Tablas 5, 6 y 7 resumimos los resultados (n. s. 0,05).

En la Tabla 5 sintetizamos los resultados de las 56 tablas de contingencia en las que vemos si los comportamientos parentales de apoyo escolar aumentan a más expectativas controlando por nota media filial. En las filas distinguimos

los distintos comportamientos de apoyo agrupados según quién ha contestado a esta pregunta en la encuesta —hijos/as o padres/madres—. En las columnas diferenciamos las dos cohortes y dentro de cada cohorte distinguimos cuatro valores de la variable de control (nota media: suspenso / aprobado / notable / sobresaliente). Las casillas vacías indican relación no significativa (n.s. 0,05), esto es, que a igual nota filial las expectativas parentales no tienen relación significativa con el comportamiento de apoyo. Las flechas ascendentes indican que, a igual nota filial, el comportamiento aumenta a mayores expectativas parentales. Las flechas descendentes indican que el comportamiento disminuye a mayores expectativas parentales y el signo \perp indica que el comportamiento se da más en expectativas de secundarios post-obligatorios. Así, la primera flecha descendente en la casilla superior izquierda indica que entre el alumnado de doce años que tiene nota media de suspenso la discusión con los padres en torno a las notas disminuye a más expectativas.

La Tabla 6 sigue la misma lógica que la Tabla 5, sólo que en este caso controlamos por el nivel de estudios parental. Así, si vamos a la fila de “Madre pregunta por notas”, vemos que, a igual origen social, las mayores expectativas parentales sólo se asocian a un incremento de que la madre pregunte por las notas entre los estudiantes de 16 años cuyos padres tienen estudios de EGB o primarios. En el resto de los casos no hay asociación significativa.

La Tabla 7 resume la información de las tablas 5 y 6, contando el número de casillas con cada tipo de relación por cohorte y variable de control: allí podemos ver, por ejemplo, que en la cohorte de 12 años, cuando controlamos por nota media, en 92 casillas no encontramos relación significativa entre expectativas parentales y comportamiento de apoyo, mientras que en 3 la relación es positiva (al aumentar uno aumenta el otro), en 11 es negativa, pues disminuye el comportamiento a más expectativas y en 6 casillas el comportamiento es mayor cuando las expectativas son de secundarios posobligatorios.

Tabla 5. Relación entre expectativas parentales y apoyo a la escolaridad controlando por nota media.

Comportamientos de apoyo parental		Nota media C98				Nota media C94			
		0-4.9	5-6.9	7-8.9	9-10	0-4.9	5-6.9	7-8.9	9-10
RESPUESTAS HIJOS/AS									
Discutimos por estudios		↓	⊥	⊥	↓	↓	↓		
Reacción ante malas notas:	Bronca	↓	↓	↓		↓	↓	↓	
	Castigo		↓	↓	↓		↓	↓	
	No importa						↓		
	Dialogamos				↓				
Ayuda con deberes:	Madre	↓							
	Padre								
	Hermano		↓	⊥					
	Madre o padre								
	Madre/padre o hermano								
Madre pregunta por:	Deberes					↑			
	Notas					↑	↓		
	Agenda escolar								
	Relación con profesores		↑						
Padre pregunta por:	Deberes								
	Notas						↑		
	Agenda escolar								
	Relación con profesores								
Recibe clases particulares		⊥	↑			↑	↑		
Asistencia familiar a museos, teatros...			↑			↑	↑		
RESPUESTAS PADRES									
Frecuencia con que:	Vigilan que estudie			⊥		⊥			
	Insisten importancia estudiar					⊥			
	Explican materia					↑	↑		
	Comprueban deberes								
	Hablan con tutor						↑		
	Contactan con otros profesionales del centro								
	Acuden al AMPA	⊥				↑	↑		
Libros de consulta, enciclopedias						↑	↑		

Nota: las casillas vacías indican que la relación NO es significativa (n.s. 0,05), los demás símbolos muestran que la relación SÍ es significativa, en el sentido siguiente:

↑ a igual nota filial, el comportamiento aumenta a mayores expectativas parentales.

↓ a igual nota filial, el comportamiento disminuye a mayores expectativas parentales y

⊥ a igual nota filial, el comportamiento se da más en expectativas de secundarios post-obligatorios.

Tabla 6. Relación entre expectativas parentales y apoyo a escolaridad controlando por estudios parentales.

Comportamientos de apoyo parental		Cohorte98				Cohorte94			
		Prim.	EGB	Sec.	Univ.	Prim.	EGB	Sec.	Univ.
RESPUESTAS HIJOS									
Discutimos por estudios		↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Reacción ante malas notas:	Bronca	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	Castigo	↓	↓	⊥	↓	↓	↓	↓	↓
	No importa								
	Dialogamos	⊥	↓	↓	↓		⊥	↓	↓
Ayuda con deberes:	Madre					↓	↓	↓	
	Padre							↓	↓
	Hermano								
	Madre o padre			↓	↓	↓	↓		↓
	Madre/padre o hermano		↓	↓	↓		↓	↓	
Madre pregunta por:	Deberes					⊥		↓	↓
	Notas					↑	↑		
	Agenda escolar						⊥		
	Relación con profesores							↓	
Padre pregunta por:	Deberes								↓
	Notas						↑		
	Agenda escolar								
	Relación con profesores								↑
Recibe clases particulares				↓		↑	↑		
Asistencia familiar a museos, teatros...			↑				↑	↑	↑
RESPUESTAS PADRES									
Frecuencia con la que:	Vigilan que estudie		↓	↓	↓	⊥	⊥	⊥	↓
	Insisten importancia estudiar		↓	↓			⊥	↓	↓
	Explican materia								
	Comprueban deberes	⊥	↓					↓	↓
	Hablan con tutor								
	Contactan con otros profesionales del centro			↓	↓				
	Acuden al AMPA		↑	↑		↑	↑	↑	
Libros de consulta, enciclopedias						↑	↑	↑	↑

Nota: "Casillas vacías": relación NO significativa. Resto significativas (n.s. 0,05).

↑ a igual origen social, el comportamiento aumenta a mayores expectativas parentales.

↓ a igual origen social, el comportamiento disminuye a mayores expectativas parentales y

⊥ a igual origen social, el comportamiento se da más en expectativas de secundarios post-obligatorios.

Tabla 7. Número de casillas con relaciones significativas entre expectativas parentales y comportamientos de apoyo a la escolaridad.

	12 años		16 años	
	Nota media	Estudios parentales	Nota media	Estudios parentales
No significativa	92	78	87	56
↑	3	3	14	16
↓	11	28	9	33
⊥	6	3	2	7

Los resultados no sostienen la hipótesis de un mayor apoyo parental a mayores expectativas. En 313 casillas la relación no es significativa. Sólo en 36 de las 448 casillas asciende el comportamiento de apoyo con las expectativas, y de éstas, sólo en 6 casillas a los 12 años: nuevamente las expectativas no parecen tener efecto cuando deberían ejercerlo con más fuerza, a edades más tempranas. Además, entre las relaciones significativas, predomina el descenso de la frecuencia de estos comportamientos a mayores expectativas (81 casillas). ¿Cómo interpretar este dato, opuesto a lo que predeciría la teoría de las expectativas como variable independiente? Pensamos que sólo es coherente si vemos las expectativas como estimaciones: las menores expectativas derivarían de la percepción parental de que los hijos tienen importantes problemas para seguir una trayectoria escolar exitosa. De ahí que aumenten la vigilancia, la ayuda y el control parental a menores expectativas. Es llamativo que en la cohorte de 12 años también prevalezcan estas relaciones controlando por notas: el mayor apoyo a menores expectativas, con notas similares, indicaría que las expectativas miden una percepción parental de conocimientos y motivación filiales no reflejados en las notas.

Las relaciones positivas entre expectativas y apoyo a los 16 años se dan más en las notas de aprobado y suspenso —cuando las expectativas corren más riesgo de no cumplirse— y en los padres con EGB —donde también se dan más casos de más apoyo con expectativas de secundarios posobligatorios, que suelen corresponderse con unos resultados escolares mediocres—. Ambos resultados son coherentes entre sí: la mayoría de

estas relaciones positivas se producen porque los progenitores con expectativas de ESO o inferiores tienen menos comportamientos de apoyo —apenas hay diferencias entre los progenitores con expectativas de secundarios o universitarios—. Esto puede indicarnos que una parte de los padres de estos niveles de estudios han tirado la toalla ante el fracaso continuado de sus hijos de 16 años: el descenso de sus comportamientos de apoyo sería consecuencia, no causa, del fracaso escolar.

Por comportamientos, las relaciones positivas se concentran en: recibe clases particulares, asistencia familiar a teatros, acude al AMPA, disponen de libros de consulta o enciclopedias. La disposición de libros —muy extendida, los tienen el 94% de los progenitores— y la contratación de clases particulares marcan diferencias más agudas en parejas con EGB o inferior e hijos con suspenso o aprobado: aquí parece reflejar la diferencia, ya señalada, entre aquellos que ya se han resignado y aquellos que siguen invirtiendo para evitar el fracaso escolar filial. La asistencia a teatros y al AMPA son comportamientos minoritarios —cada uno reúne aproximadamente un 16% de progenitores— y parecen reflejar una excepcional inversión escolar: su aumento con más expectativas parece indicar que en estos casos las expectativas reflejan una irrenunciable ambición escolar.

En conclusión, las expectativas no marcan diferencias a los 12 años, y cuando lo hacen es incrementando el apoyo escolar a menores expectativas: aquí todos invierten para ayudar a la escolaridad filial —por ello el apoyo aumenta a peores resultados—. A los 16 años persiste una mayoría de comportamientos donde las expectativas no marcan

diferencias. Las pocas diferencias parecen deberse a dos grupos minoritarios: por un lado, progenitores de orígenes sociales inferiores que ya se han resignado; por otro, progenitores de todos los niveles de estudios dispuestos a realizar todas las inversiones necesarias para revertir una trayectoria escolar filial poco exitosa. Las escasas diferencias se basan así en la alternativa de desistir o insistir ante un continuado rendimiento escolar filial.

CONCLUSIONES

Los datos presentados no son concluyentes, al no ser longitudinales. Sin embargo, presentan bastantes indicios para sostener que la correlación entre expectativas y rendimiento se debe en gran medida a la adaptación de las expectativas a los resultados escolares: a) el enorme descenso de expectativas de los 12 a los 16 años, especialmente en los padres con menor nivel de estudios, correlativo al mayor fracaso escolar de sus hijos en ESO; b) la mayor correspondencia entre expectativas y rendimiento a los 16 años, junto a los numerosos desajustes entre ambas a los 12 años y el que este desajuste suela ser por expectativas superiores a rendimientos; c) las expectativas de los progenitores con menor nivel de estudios a los 12 años son superiores a los resultados a los 16 años; d) los comportamientos de apoyo parental a la escolaridad a los 12 años no aumentan con expectativas más elevadas y a los 16 años lo hacen en una minoría de comportamientos. Estos datos indican que las expectativas, inicialmente altas, se van adaptando al logro escolar. Los rendimientos determinan más las expectativas que a la inversa.

Estos resultados sugieren que la relación de las clases populares con la escuela se ha transformado profundamente desde el estudio de Wisconsin —como indican en nuestros datos las elevadas aspiraciones, el generalizado apoyo escolar a los 12 años o que se formulen las expectativas más altas que permiten las notas filiales—. En el modelo original de Wisconsin, las expectativas guardaban una fuerte relación con el origen social: la universidad era poco accesible a los estratos inferiores. La generalización de la ambición escolar debilita la re-

lación entre origen social y expectativas¹¹, pero también entre éstas y rendimiento escolar, al reducirse su asociación con los recursos necesarios para el éxito escolar, como mostraban Goyette (2008) o Jacob y Wilder (2010).

Esa transformación modifica el sentido de la variable “expectativas parentales”. Cuando las trayectorias escolares estaban claramente estratificadas, la respuesta a la pregunta por los estudios que se esperaba alcanzar podía ser la afirmación de la certidumbre de un destino social. Cuando la apuesta escolar se generaliza, este tipo de respuesta parece predominar en las capas superiores —renuentes a desistir de sus expectativas de estudios universitarios incluso ante trayectorias de fracaso escolar consolidadas—. Sus “expectativas” son, ante todo, afirmación de un destino social al que no se quiere renunciar: “espero que vayas a la universidad” es aquí un imperativo. En los estratos inferiores, “espero” es mezcla de deseo y de estimación de una probabilidad: más deseo mientras el sistema escolar no dé señales contundentes de que es irrealizable; más estimación a medida que las señales son más claras. De ahí que revisen más sus expectativas en función del éxito escolar filial (Gambetta, 1987; Martínez García, 2014).

La respuesta a la pregunta por las expectativas escolares puede significar cosas diversas en distintos momentos y posiciones sociales: deseo que se sabe improbable, estimación objetiva de probabilidades, expresión de un destino social irrenunciable... (Alexander y Cook, 1979). En todo caso, siguen estando relacionadas con el rendimiento escolar, especialmente desde secundaria. En las investigaciones transversales, porque se ajustan al rendimiento. En las longitudinales, porque de-

11 Esta generalización de la ambición escolar puede explicar que nuestros resultados sean parcialmente divergentes de los de Gambetta (1987). Para este autor, las decisiones educativas se explican parcialmente por un cálculo racional, pero también por una inercia de clase: la clase media es más osada de lo que permiten sus notas y la clase obrera, excesivamente cauta. Nuestros datos, como hemos visto en la Tabla 3, muestran lo primero, pero no lo segundo: en cuanto las notas lo permiten, los padres con menor nivel de estudios expresan expectativas altas.

penden del rendimiento, y el rendimiento pasado es el mejor predictor del futuro (Duru-Bellat, 2002). Además, porque se suelen enunciar a partir de un conocimiento de las capacidades escolares y motivación de los hijos superior al que revelan las notas (Goldenberg *et al.*, 2001; Rutchick *et al.*, 2009; Jacob y Wilder, 2010) —como indicaban los mayores comportamientos de apoyo a menores expectativas e igual nota a los 12 años— o porque reflejan el capital cultural y económico movilizable para contrarrestar las dificultades escolares filiales (Yamamoto y Holloway, 2010).

No obstante, nuestros resultados evidencian que las expectativas están más asociadas al rendimiento a medida que los padres tienen más estudios. La diferencia crucial por origen social no es de aspiraciones ni de intensidad de comportamientos de apoyo, sino de la eficacia diferencial de estos comportamientos en función de los recursos culturales y económicos, de la distancia cultural con la escuela y sus agentes (Alexander *et al.*, 1994; Lareau, 2000; Hill y Torres, 2010; Harris, 2011). Estos resultados tienen una consecuencia clara para la política educativa: el problema no es de falta de ambición de logro, sino de desigualdad de capital cultural y económico y de distintos rendimientos escolares (Becker, 2003; Terrail, 2002). La solución, así, no pasa por moralizar a las clases bajas para “estimular” sus expectativas y ambiciones, sino por alterar las formas de instrucción y evitar los efectos de la carencia de recursos culturales y económicos¹².

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Este artículo forma parte de los resultados del proyecto de investigación “Escolarización, relaciones de género y transformaciones en la maternidad en la clase obrera en Andalucía”, financiado en el marco del Plan Nacional de I+D+i de 2010 del Mi-

nisterio de Ciencia e Innovación, código FEM2010-17572. También se inscribe en el marco de un convenio de colaboración entre la Universidad Pablo de Olavide y el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía para la explotación de la Encuesta Social 2010. Para preparar los datos contamos con la generosa colaboración de Carlos Bruquetas Callejo, Rubén Martín Gimeno, German Pérez Morales y Manuel A. Río Ruiz. El artículo se ha beneficiado de las críticas de Juan Miguel Gómez Espino, Julio Carabaña, José S. Martínez García, Ernesto Ganuza, Antoni Cerdá, Antonia Ruiz Jiménez, Juan de Dios Luna, Juan Manuel García González, Ángel Rodríguez Monge y Rubén Martín Gimeno. A todos ellos les expresamos nuestro agradecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., y Bedinger, S. D. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57 (4), 283-299.
- Alexander, K. L., y Cook, M. A. (1979). The motivational relevance of educational plans: Questioning the conventional wisdom. *Social Psychology Quarterly*, 42 (3), 202-213.
- Alonso Carmona, C. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2), 395-409.
- Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19 (1), 1-24.
- Bernardi, F., y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. París: Armand Colin.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Brand, J. E., y Xie, Y. (2010). Who benefits most from college? Evidence for negative selection

12 Bernardi y Cebolla (2014) muestran que con buenas notas hay poca diferencia por clases sociales de trayectorias escolares; la distancia crece cuando hay malas notas: los padres de más recursos invierten todo lo posible para que sus hijos tengan estudios. Su conclusión es que para atajar la desigualdad educativa hay que incidir en el rendimiento.

- in heterogeneous economic returns to higher education. *American Sociological Review*, 75 (2), 273-302.
- Breen, R., y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.
- Carabaña, J. (2015). Repetir hasta 4-º de Primaria: determinantes cognitivos y sociales según PIRLS1. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1), 7-27.
- Carpenter II, D. M., (2008). Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families. *Marriage y Family Review*, 43 (1-2), 164-185.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En AA. VV., *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 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*, 73 (1), p. e007.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. París: Presses Universitaires de France.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., y Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance, *Journal of Educational Psychology*, 96, 723-730.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis, *Journal of Experimental Education*, 70, 27-61.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?: Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., y Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 547-582.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47 (3), 481-505.
- Goyette, K. A. (2008). College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time. *Social Science Research*, 37 (2), 461-484.
- Gutiérrez, A. B. (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Haller, A. O. (1982). Reflections on the Social Psychology of Status Attainment. En R. M. Hauser, A. O. Haller, T. S. Hauser (ed.), *Social Structure and Behavior: Essays in Honor of William Hamilton Sewell* (pp. 3-28). New York, Academic Press.
- Harris, A. L. (2011). *Kids don't want to fail*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hatcher, R. (1998). Class Differentiation in Education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19 (1), 5-24.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hill, N. E., y Torres, K. (2010). Negotiating the American dream: The paradox of aspirations and achievement among Latino students and engagement between their families and schools, *Journal of Social Issues*, 66 (1), 95-112.
- Hill, N. E., y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45 (3), 740.
- Hughes, J. N., Kwok, O., y MyungHee, I. (2013). Effect of Retention in First Grade on Parents' Educational Expectations and Children's Academic Outcomes. *American Educational Research Journal*, 50 (6), 1336-1359.
- Jacob, B. A., y Wilder, T. (2010). Educational expectations and attainment. Working Paper 15683, Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Keller, S., y Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces*, 43 (1), 58-70.
- Kerckhoff, A. C. (1976). The status attainment process: socialization or allocation? *Social Forces*, 55 (2), 368-381.

- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Maryland: Rowman y Littlefield.
- Lee, J. S., y Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 193-218.
- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi, C. Hernández Gil (Eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza.
- Martín Criado, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En L. E. Alonso, E. Martín Criado, J. L. Moreno Pestaña (Eds.) *Pierre Bourdieu: Las herramientas del sociólogo* (pp. 67-114). Madrid: Fundamentos.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martín Gimeno, R., y Bruquetas Callejo, C. (2014). La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2), 373-394.
- Martínez García, J. S. (2002). *¿Habitus o calculus? Dos intentos de explicar la dinámica de las desigualdades educativas en España, con datos de la Encuesta Sociodemográfica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez García, J. S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2), 449-467.
- Mistry, R. S., White, E. S., Benner, A. D., y Huynh, V. W. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 826-838.
- Morgan, S. L. (1998). Adolescent educational expectations rationalized, fantasized, or both? *Rationality and Society*, 10 (2), 131-162.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L., y Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (6), 594-602.
- Pérez Sánchez, C. N., Betancort Montesinos, M., y Cabrera Rodríguez, L. (2013). Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias. *Revista Internacional de Sociología*, 71 (1), 169-187.
- Poullaquec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. París: La Dispute.
- Pugh, M. D. (1976). Statistical assumptions and social reality: A critical analysis of achievement models. *Sociology of Education*, 49, 34-40.
- Rutchick, A. M., Smyth, J. M., Lopoo, L. M. y Dusek, J. B. (2009). Great expectations: The biasing effects of reported child behavior problems on educational expectancies and subsequent academic achievement. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (3), 392-413.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29 (1), 1-23.
- Sewell, W. H., y Hauser, R. M. (1980). The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 1, 59-99.
- Sewell, W. H., Hauser, R. M., Springer, K. W., y Hauser, T. S. (2003). As we age: A review of the Wisconsin longitudinal study, 1957-2001. *Research in Social Stratification and Mobility*, 20, 3-111.
- Terrail, J. P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. París: La dispute.
- Torío López, S., Hernández García, J., y Peña Calvo, J. V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 343, 205-208.
- Troiano, H., Daza, L., Elias, M., Fachelli, S., Figueroa, M., García, M., Merino, R., Sánchez-Gelabert, A., Torrents, D., y Valls, O. (2015). Eligiendo el futuro: las influencias familiares, escolares e individuales en la construcción de expectativas. Comunicación presentada en la I Conferencia Ibérica de Sociología de La Educación (en línea) <http://ddd.uab.cat/record/133464?ln=ca>, acceso 1 de marzo de 2016.
- Trusty, J. (2000). High educational expectations and low achievement: Stability of educational goals

- across adolescence. *The Journal of Educational Research*, 93 (6), 356-365.
- Trusty, J., Plata, M., y Salazar, C. F. (2003). Modeling Mexican Americans' educational expectations: longitudinal effects of variables across adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 18, 131-153.
- Yamamoto, Y., y Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 189-214.
- Zhang, Y., Haddad, E., Torres, B., y Chen, C. (2011). The reciprocal relationships among parents' expectations, adolescents' expectations, and adolescents' achievement: A two-wave longitudinal analysis of the NELS data. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (4), 479-489.
- deux Algéries de Pierre Bourdieu* (Croquant, 2008), *La escuela sin funciones* (Bellaterra, 2010), *Conflictos por el tiempo* (coed. con Carlos Prieto, CIS, 2015) y los artículos "Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso" (*Revista Internacional de Sociología*, vol. 72, n.º 1) y "Describir, explicar, participar en el debate público: la necesidad de la investigación cualitativa" (*Arxius*, 31).

NOTAS BIOGRÁFICAS

Enrique Martín Criado es profesor titular de universidad en el Departamento de Sociología de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales áreas de investigación son la sociología de la educación, las transformaciones de las familias de clases populares, las técnicas cualitativas y el análisis de discurso. Entre sus publicaciones más recientes destacan los libros *Les*

Carmuca Gómez Bueno es profesora titular de universidad en el Departamento de Sociología de la Universidad de Granada. Doctora en Sociología por la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación incluyen sociología de la educación, sociología del trabajo, sociología de la salud y metodología. Ámbitos en los que ha publicado numerosos artículos. Entre sus publicaciones más recientes destacan: "El efecto de las técnicas en los datos: el caso de la anticoncepción" (*Empiria*, n.º 25), en colaboración con Helène Bretin "Du tabou à l'incitation. Vieillesse et redéfinition des relations de genre en Espagne" (*Genre, sexualité y Societé*, n.º 6), además de diferentes informes sobre salud sexual y reproductiva. Anteriormente investigó sobre educación y colaboró con Martín Criado *et al.* en la investigación y publicación de *Familias de clase obrera y escuela* (Iralka, 2000). Junto con Julio Carabaña publicó *Escalas de prestigio profesional* (CIS, 1996).