

Expectativas educativas parentales y rendimiento escolar: una relación problemática

Parents' educational expectations and school performance: a controversial relationship¹

Resumen

Las expectativas parentales, desde las primeras formulaciones del “modelo Wisconsin”, han sido postuladas por numerosos autores como uno de los principales determinantes de las diferencias de éxito escolar por origen social. Su eficacia se debería a que incrementan el apoyo escolar parental y el autoconcepto y expectativas filiales. Otros autores discuten estas relaciones, afirmando que las expectativas dependen del éxito escolar. Se contrastan ambas teorías con los datos de la Encuesta Social 2010, que aúna encuestas a progenitores y estudiantes escolares de dos cohortes de estudiantes, de 12 y 16 años. Primero se comparan las expectativas entre las dos cohortes por notas y origen social. Luego se analiza la relación de las expectativas parentales con expectativas filiales y apoyo escolar parental. 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. The article checks both theories with the “Social Survey 2010”, which offers data from surveys to parents and students and from school records 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 children's expectations and 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.

Key-words: school failure, educational expectations, social classes, parents' involvement, educational indicators.

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

¹ 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 Ministerio 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 y Ernesto Ganuza. A todos ellos les expresamos nuestro agradecimiento.

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 (ES2010) realizada por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA), que aúna expedientes escolares y encuestas a padres e hijos de dos cohortes, 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 ES2010, analizando la diferencia de expectativas por cohorte y nivel de estudios parentales y su relación con las expectativas filiales y los comportamientos parentales de apoyo a la escolaridad. Finalizamos extrayendo algunas conclusiones sobre el sentido del indicador “expectativas parentales”.

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

2

modelo, un origen social más elevado genera mayor ambición parental y más recursos para 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 académico, 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 et ál, 2013; Yamamoto y Holloway, 2010).

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, 1983; Trusty, 2000, Yamamoto y Holloway, 2010). Apoyo parental y autoconcepto filial producirían mayor rendimiento educativo, 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 et ál, 2009; Seginer, 1983; Yamamoto y Holloway, 2010; Trusty, Plata y Salazar, 2003). La relación entre expectativas y apoyo parentales es mucho más discutida (Hughes, Kwok y MyungHee, 2013).

Mientras algunos estudios encuentran relación entre ambas (Rutchick, Smyth, Lopoo y Dusek, 2009), otros no hallan relación significativa (Englund, Luckner, Whaley y Egeland, 2004; Trusty, et ál, 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 ál, 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 ál, 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 ambicionan cursar estudios universitarios (Poullaouec, 2010; Goyette, 2008; Martín Gimeno y Bruquetas Callejo, 2014). Sin embargo, subsiste la desigualdad de recursos materiales y culturales: 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 de los medios y capacidades para apoyar efectivamente la escolaridad filial (Alexander et ál, 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 6º. 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 las capacidades parentales –económicas, posibilidad de ayuda a deberes, etc.- y filiales (Yamamoto y Holloway, 2010). Los padres estimarían las capacidades 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).

Numerosas 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 ál, 2004; Mistry, White, Benner y Huynh, 2009; Jacob y Wilder, 2010; Zhang, Haddad, Torres y Chen, 2011; Harris, 2011; Hughes et ál, 2013). Las expectativas, inicialmente elevadas, se van ajustando al rendimiento; por ello la correspondencia entre ambos aumenta con la edad (Alexander et ál, 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 EEUU explotan encuestas que comienzan el recorrido en secundaria: National Longitudinal Study 1972 (curso 12º), High School and Beyond 1980 (cursos 10º y 12º) y National Educational Longitudinal Study 1988 (8º). Los escasos estudios longitudinales que comienzan en primaria llegan a resultados más dispares: pueden encontrar relaciones débiles (Rutchick et ál, 2009; Hughes et ál, 2013) o nulas (Goldenberg et ál, 2001; Englund et ál, 2004) entre expectativas y rendimiento. Así, Alexander et ál (1994) encontraron que las expectativas en 1º y 2º eran muy elevadas y no tenían relación con el rendimiento posterior; sólo a partir de 3º comienzan a predecirlo débilmente.

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). Las expectativas cambiarían con la percepción de las capacidades escolares filiales y de 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 la ES2010. 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.

1. Compararemos las dos cohortes encuestadas –estudiantes de 12 y 16 años- para ver cómo evolucionan, a igual origen social, las expectativas.
2. Analizaremos las dos mediaciones que se suelen establecer entre expectativas parentales y rendimiento escolar -expectativas filiales y apoyo parental-.

DATOS

La “Encuesta Social 2010: educación y hogares en Andalucía” (ES2010) fue realizada por el IECA en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía². Se seleccionaron dos

² Ésta proporcionó el acceso al registro de expedientes escolares del alumnado encuestado.

cohortes de estudiantes: nacidos en 1994 (16 años) y 1998 (12 años), cuando cursarían, en caso de no haber repetido, 4º de ESO y 6º de primaria respectivamente. La ES2010 se estructura en tres cuestionarios: del hogar, de progenitores/tutores y del menor³. La muestra real está formada por 2.802 casos para la cohorte de 1994 (c94) y 2.659 para la cohorte de 1998 (c98)⁴.

Las variables centrales del estudio son:

. 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/ EGB⁵/ secundarios/ universitarios. Lo utilizamos como indicador de origen social.

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

. 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 en: ESO/ secundarios/ universitarios.

. Aspiraciones parentales. Se 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.

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

Procedente del cuestionario a alumnos/as:

³ Las seis matrices de datos iniciales fueron fusionadas por cohortes.

⁴ Muestreo polietápico, aleatorio en diferentes fases. Error muestral +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>.

⁵ En la ES2010 se codifican EGB y ESO como “estudios obligatorios”. La etiquetamos EGB, al ser la alternativa más frecuente entre los progenitores por su edad.

. Expectativas filiales. Responde a la pregunta: “¿cuál es el máximo nivel de estudios que crees que terminarás?”, siendo las alternativas de respuesta las mismas de la pregunta de expectativas parentales.

Procedente 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 2009, 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 I** 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.

TABLA I: 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
Suspenso	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%	,4%	4,9%	92,6%	2,1%
TOTAL	8,8%	16,7%	63,7%	10,7%	16,9%	28,1%	48,2%	6,8%

La **tabla II** 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 son bastante mayores a los 16 años.

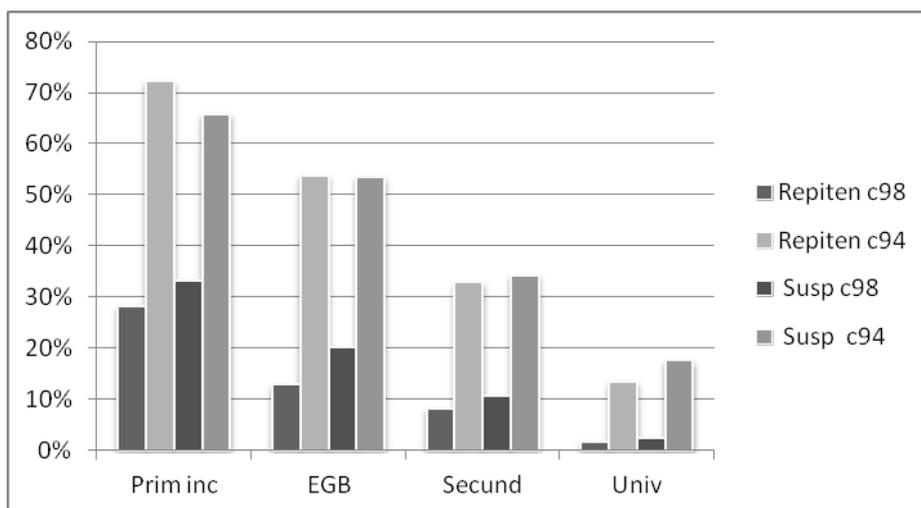
TABLA II: Expectativas parentales según su nivel de estudios. Porcentajes por filas para cada cohorte.

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%

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 (gráfico I).

Gráfico I: Repeticiones y suspensos según estudios parentales



“Repiten”: han repetido algún curso. “Suspension”: nota media de suspenso.

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 inferiores, es razonable interpretar que las expectativas se adaptan a las notas. Ello explicaría también la menor dispersión de expectativas 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 III: 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 Incompletos	Suspension	37,5%	16,7%	23,6%	22,2%	46,5%	38,2%	7,5%	7,9%
	Aprobado	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	Suspension	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%	9,9%	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	Suspension	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	,5%	12,2%	80,2%	7,2%	,6%	3,9%	93,3%	2,2%
	Total	27 4,2%	114 17,6%	449 69,4%	57 8,8%	51 7,8%	173 26,3%	388 59,1%	45 6,8%
Universitarios	Suspenseo	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	,3%	3,5%	93,0%	3,2%	0,0%	1,9%	96,9%	1,2%
	Total	2 0,5%	19 4,7%	366 90,4%	18 4,4%	9 2,4%	35 9,3%	321 85,4%	11 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.

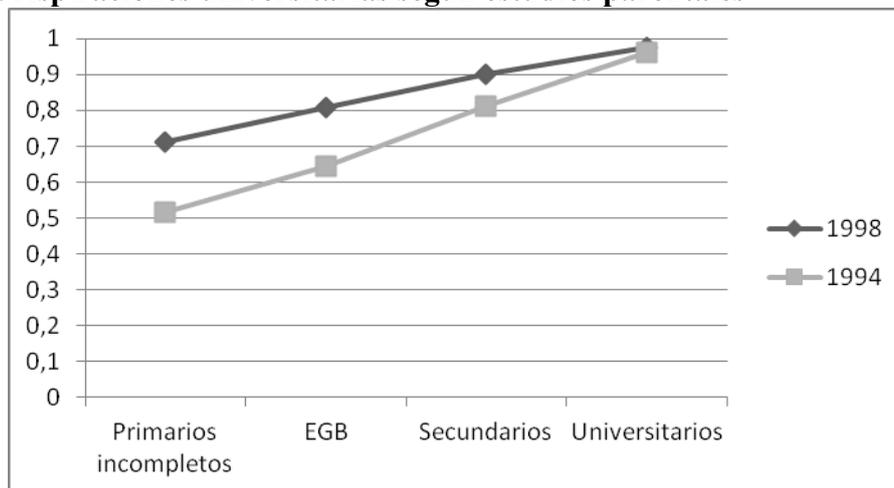
. En padres con estudios secundarios, la dispersión es máxima en nota de suspenso en ambas cohortes. A partir del aprobado predominan las expectativas universitarias, aumentando a igual nota a los 16 años. La relación entre notas y expectativas es mayor a los 16 que a los 12 años.

. 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 mediocres.

Completemos la comparación de ambas cohortes con dos datos más. El **gráfico 2** muestra que las aspiraciones –estudios deseados para los hijos- son mucho más elevadas que las expectativas, 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 “enfriá” ⁶ 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.

GRÁFICO II: Aspiraciones universitarias según estudios parentales



La **tabla IV** 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

⁶ 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”.

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 estudiante⁷ y los resultados escolares de éste. Las aspiraciones correlacionan también más a los 16 años con las notas, las expectativas paternas y su calificación del hijo como estudiante: la respuesta sobre estudios deseados también parece ir ajustándose a las notas.

TABLA IV: Correlaciones con expectativas.

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

*En negrilla datos de c98. Expectativas filiales sólo disponibles para c94.

Recapitulemos. 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 puede deberse al ajuste progresivo de las expectativas parentales al rendimiento escolar filial:

⁷ La relación entre calificar al hijo y origen social no es estadísticamente significativa controlando por nota media: la calificación parental supera a la nota media en 2-3 puntos en todos los medios sociales.

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 paternas 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.

MEDIACIONES: EXPECTATIVAS FILIALES Y APOYO PARENTAL

Evaluamos a continuación las dos mediaciones principales que se suelen establecer entre expectativas parentales y rendimiento filial: las expectativas filiales y el apoyo parental a la escolaridad.

La primera son las expectativas filiales. Según la literatura que defiende la eficacia de las expectativas parentales, éstas actuarían en parte modelando las filiales: predeciría, por tanto, una elevada correlación entre ambas.

Sobre expectativas filiales sólo tenemos una pregunta en la cohorte de 16 años. Como muestra la **tabla IV**, son las que más correlacionan con las expectativas parentales. Controlando por diversas variables sociodemográficas hemos constatado que la relación se mantiene. Ello es coherente con la tesis de las expectativas parentales como variable independiente, aunque también podría ser que expectativas parentales y filiales se hubieran ido ajustando entre sí y con las notas –especialmente considerando que los hijos tienen 16 años-.

La segunda mediación que se suele establecer entre expectativas parentales y rendimiento escolar filial es el apoyo parental a la escolaridad: 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.

Del apoyo parental a la escolaridad filial tenemos numerosas preguntas en la ES2010 realizadas a padres o 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.

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 capital escolar: 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). En segundo lugar, el éxito escolar filial: la vigilancia y ayuda a los hijos aumentan cuando éstos tienen problemas (Lee y Bowen, 2006).

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 V, VI y VII** resumimos los resultados (nivel de significatividad: 0.05). Las casillas vacías indican relación no significativa, las flechas indican si el comportamiento asciende o desciende a mayores expectativas parentales, el signo \perp indica que el comportamiento se da más en expectativas de secundarios post-obligatorios.

TABLA V: Relación entre expectativas y apoyo a la escolaridad controlando por nota media.

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

TABLA VI: Relación entre expectativas y apoyo a escolaridad controlando por estudios parentales.

RESPUESTAS HIJOS		Cohorte98				Cohorte94			
		Prim	EGB	Sec.	Univ	Prim	EGB	Sec.	Univ
Discutimos por estudios		↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Reacción ante malas notas:	Bronca	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	Castigo	↓	↓	\perp	↓	↓	↓	↓	↓
	No importa								
	Dialogamos	\perp	↓	↓	↓		\perp	↓	↓
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						↑	↑	↑	↑

TABLA VII: Número de relaciones significativas entre expectativas y medidas 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: 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 de logro.

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, padres de orígenes sociales inferiores que ya se han resignado; por otro, padres 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 bajo 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 suele 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 relación entre origen social y

expectativas, 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 del indicador “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 (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 dependen 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 ál, 2001; Rutchick et ál, 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 los recursos culturales o económicos movilizables 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 ál, 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 recursos culturales y económicos y de distintos rendimientos escolares. 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 económicos⁸.

BIBLIOGRAFÍA

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.

Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014), “Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº146: 3-22.

Carpenter II, D.M. (2008), “Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families”, *Marriage & Family Review*, 43 (1-2): 164-185.

Duru-Bellat, M., (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, París, Presses Universitaires de France.

⁸ 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- Haller, A.O. (1982), “Reflections on the Social Psychology of Status Attainment”, en R.M. Hauser, A.O. Haller y T.S. Hauser (ed.), *Social Structure and Behavior: Essays in Honor of William Hamilton Sewell*, New York, Academic Press, 3-28.
- Harris, A.L. (2011), *Kids don't want to fail*, Cambridge, Harvard University Press.
- 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.

- 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.
- 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. (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.
- 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.
- 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.