

Artículos / Articles

Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis

Career aspirations and educational expectations and choices of young people in a crisis context

Marina Elías 

Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona, España
meliasandreu@gmail.com

Rafael Merino

Universidad Autónoma de Barcelona, España
rafael.merino@uab.cat

Albert Sánchez-Gelabert 

Universidad Autónoma de Barcelona, España
albert.sanchez@uab.cat

Recibido / Received: 10/04/2019
Aceptado / Accepted: 02/11/2020



RESUMEN

En el presente artículo se hace una revisión de los conceptos de aspiración, expectativa y elección, para entender mejor los mecanismos que llevan a la construcción de los itinerarios juveniles. El contraste empírico se hace a partir de una encuesta a 2.056 jóvenes de la ciudad de Barcelona de 4º de ESO (nacidos en 1998) de tipo panel donde se contrastan las expectativas de los jóvenes y con sus elecciones en el año siguiente. Se han realizado análisis a través de tablas de contingencia y un Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) para presentar los resultados con mayor robustez. Los resultados muestran una notable diversidad de situaciones, pero sólo el 12% ha contestado que no tenía ninguna idea sobre su profesión/oficio a los 30 años, y el 52% ha contestado que querría una profesión que requiere estudios universitarios. De los que tienen una idea más o menos definida, el 50% realiza elecciones coherentes a corto plazo, el resto no. Tanto la aspiración como la coherencia con la elección están fuertemente relacionadas con el rendimiento académico y con el nivel educativo de los padres, pero también se dan situaciones de expectativas y elecciones no esperadas. Los resultados cuestionan la idea de que el presentismo sea una actitud mayoritaria, y se mantiene con suficiente robustez la expectativa asociada a la inversión educativa como palanca de movilidad social, aunque con diferencias significativas en función del origen social.

Palabras clave: transición escuela-trabajo; juventud; itinerarios; expectativas; aspiraciones.

ABSTRACT

This article reviews the concepts of aspiration, expectation and choice in order to better understand the mechanisms that lead to the construction of youth paths. The empirical contrast is based on a survey of more than 2,056 young people in the city of Barcelona from the 4th year of secondary school (born in 1998), a panel dataset comparing the expectations of young people and their choices in the following year. Crosstab tables and a Multiple Correspondence Analysis (MCA) have been used to present the results with greater robustness. The results show a remarkable diversity of situations, but only 12% answered that they had no idea about their profession at the age of 30, and 52% answered that they would like a profession that requires university studies. Of those who have a more or less definite idea, 50% make coherent choices in the short term, the rest do not. Both aspiration and consistency with choice are strongly related to parents' academic performance and educational level, but there are also situations of unexpected expectations and choices. The results question the idea that presenteeism is a majority attitude, and the expectation associated with educational investment as a lever for social mobility is maintained with sufficient robustness, although with significant differences according to social origin.

Keywords: Transition school-work; youth; pathways; expectations; aspirations.

*Autor para correspondencia / Corresponding author: Marina Elías, meliasandreu@gmail.com

Sugerencia de cita / Suggested citation: Elías, M., Merino, R. y Sánchez-Gelabert, A. (2020). Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis. *Revista Española de Sociología*, 29 (3, supl. 2), 27-46.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.73>

INTRODUCCIÓN

En las décadas de 1970 y 1980 tres fenómenos modificaron substancialmente la transición de los jóvenes a la vida adulta: la expansión educativa, la crisis en el acceso al mercado de trabajo y la emancipación familiar tardía. Esta combinación dio lugar a lo que se conoció como alargamiento de la juventud, que consistía fundamentalmente en una expansión de los itinerarios formativos de los jóvenes, un retraso a veces considerable en el acceso al mercado de trabajo, y, en parte como consecuencia de todo ello, el retraso de la emancipación familiar y la constitución de una nueva familia (Galland, 2000). Con el paso de los años este fenómeno se ha mantenido y se ha convertido en estructural, aunque con importantes matices en función de los países y de sus regímenes de bienestar (López Blasco, McNeish y Walther, 2003) y con fluctuaciones menores en función de la coyuntura (económica, mercado de vivienda). Además, en el contexto de la modernidad tardía que han teorizado numerosos autores (Beck, 2002; Sennett, 2006) emerge con fuerza la incertidumbre respecto a un futuro menos predecible y, por ende, planificable. Este nuevo contexto ha llevado a algunos autores (Walther, Du Bois-Reymond y Biggart, 2006) a desechar el concepto de transición como paradigma de una sociedad industrial que ya no existe.

Una de las consecuencias de este alargamiento fue el aumento de la incertidumbre respecto a la posición social que se obtendrá en el futuro. Fenómeno que es más acusado si cabe en un contexto de crisis económica como es la gran recesión que nos afecta desde hace una década. Por ello, una idea muy extendida es que los jóvenes, a causa de la incertidumbre sobre el futuro y la falta de oportunidades, desarrollan una actitud presentista y de cierta renuncia a la planificación a medio y largo plazo, y, por tanto, a realizar elecciones oportunistas o incluso azarosas (Germe, 2011).

Sin embargo, ni los procesos de transición de las sociedades industriales eran tan lineales ni exentos de riesgo e incertidumbre ni los procesos de transición actuales son tan líquidos o tan erráticos (Goodwin y O'Connor, 2005). En este sentido, a pesar de todo el discurso sobre la devaluación de los títulos y las críticas a un método educativo y una institución caducas que no responden a las necesidades de la sociedad y de la economía, la demanda educativa continúa siendo la opción mayoritaria entre los jóvenes (Carabaña, 2013). Se ha sobredimensionado la categoría de los ni-ni hasta hacerla una metáfora de una generación expulsada del mercado de trabajo (Serracant, 2012). El contexto de crisis de los últimos 10 años, que numerosos economistas llaman Gran Recesión (Estefanía, 2017), ha acentuado si cabe esta visión negativa de la juventud.

El presente artículo plantea cómo a pesar de la precarización del trabajo, y a pesar de las dudas sobre la garantía de la inversión educativa, la mayoría de los jóvenes no renuncia a tener aspiraciones ocupacionales a largo plazo y todavía creen en la promesa escolar de palanca para la movilidad social, actuando en consecuencia ajustando sus decisiones en función de esas aspiraciones y de las posibilidades que ofrece el sistema educativo. Se analiza si las diferencias por clase social y género todavía son operativas en la definición de estas aspiraciones y en las estrategias a desarrollar por los jóvenes, diferencias que a veces se olvidan cuando el análisis generacional se basa en una cohorte de edad homogeneizadora de la juventud (Martín Criado, 1999). La contribución del presente artículo, en base a una investigación empírica se centra en la mejor comprensión de los mecanismos que llevan a la construcción de los itinerarios juveniles a través de las aspiraciones, expectativas y sus elecciones. La contrastación entre expectativas y elecciones ha sido muy poco analizada en nuestro contexto ya que no se goza de bases de datos tipo panel. Nuestra investigación, al contar con una base de datos longitudinal, permite aportar afirmaciones entorno a la expectativa y la elección real tomada al año siguiente. Queda fuera del alcance del artículo una comparación de los jóvenes antes de la

crisis con los jóvenes en el período de crisis, porque la investigación empezó en el curso 2013-14, por lo que se hace referencia a las aspiraciones y expectativas en este contexto de crisis.

Para abordar este planteamiento en primer lugar, se desarrolla de forma breve el marco conceptual sobre aspiraciones, expectativas y decisiones de los jóvenes. En segundo lugar, se concreta el modelo de análisis y la metodología utilizada. En tercer lugar, se presentan los resultados empíricos, para acabar con un apartado de discusión y finalmente, unas conclusiones que incluyen consideraciones para las políticas públicas de educación, trabajo y juventud.

MARCO CONCEPTUAL

En el estudio de expectativas se pueden distinguir las expectativas a largo plazo y las de corto plazo. En la literatura se usa el concepto de aspiración cuando se refieren al largo plazo (Mateus, 2009; Portes et al., 2016). Suele ser de carácter más idealista o de proyección de un futuro deseado o de maximización de objetivos. Cuando las expectativas son de corto plazo, se convierten en más realistas o pragmáticas, en función de las capacidades de los individuos y de las posibilidades del entorno (Mateus, 2009). El ajuste entre aspiraciones y expectativas da lugar a estrategias adaptativas, de aproximación sucesiva (Galland, 1990; Casal, 1996) en función de si las aspiraciones son muy elevadas y las posibilidades reales son reducidas, sobre todo en entornos de clase baja (Furlong y Biggart, 1999). En estudios empíricos recientes se ha constatado que las aspiraciones son elevadas incluso en familias de escaso capital cultural, aspiraciones laborales de obtener trabajos cualificados que necesitan el acceso a la universidad (Frostick et al., 2016; Portes et al., 2016). En la clase obrera se va consolidando una tendencia mayoritaria a rechazar el trabajo en las fábricas para sus hijos y a apostar por la inversión educativa (Baudelot y Establet, 2000). En las familias de alto capital cultural, las aspiraciones son elevadas ya que los jóvenes intentan evitar la *demotion*, es decir, perder la posición social de los padres (Breen y Goldthorpe, 1997).

La formación de estas expectativas es un proceso complejo en el que intervienen los siguientes factores:

- a) **Características individuales:** como bien saben los profesionales de la orientación, hay características cognitivas y/o actitudinales propias de cada joven que inciden en la formación de sus expectativas. Estas características se traducen en el rendimiento escolar, y finalmente en en las notas. En el modelo de análisis consta como proxy la clasificación que hacen los propios estudiantes respecto a las notas que obtienen. No fue posible obtener datos sobre los expedientes académicos del alumnado, pero a través de análisis previos sabemos que existe una correlación relativamente elevada entre percepción subjetiva y notas obtenidas. Otra característica individual, pero con matriz cultural es el sexo. Los estudios de género han analizado los estereotipos de género en las aspiraciones ocupacionales y las expectativas educativas, pero también han apuntado a unos mayores niveles de aspiraciones y sobre todo expectativas educativas como mecanismo de compensación que utilizan las chicas para superar las barreras objetivas que se presentan en el mercado de trabajo y la relativa mayor oportunidad que les ofrece el sistema educativo (Lent, et al., 2000).
- b) **Características familiares y sociales:** por razones obvias, son las más estudiadas por la sociología. Hay dos tradiciones distintas en la sociología de la educación que han intentado analizar las diferencias de expectativas en función de la clase social. La primera es la conocida teoría del habitus de Bourdieu (Bourdieu, 1998). Según esta perspectiva,

las expectativas se configurarían por la interiorización de las probabilidades subjetivas de las posibilidades objetivas de alcanzar y rentabilizar los estudios en función del origen social. La segunda, representada por [Boudon \(1974\)](#), considera que las expectativas se pueden explicar en función de un cálculo racional de costes (directos y de oportunidad) y beneficios diferenciales que influyen en la decisión de continuar o no los estudios. Aunque a menudo son consideradas posiciones antitéticas, algunos autores están realizando aportaciones teóricas y empíricas que entrelazan el *habitus* con el *calculus* ([Gambetta, 1987](#); [Hatcher 1998](#); [Martínez García, 2002](#); [Langa, 2003](#); [Sullivan 2006](#); [Stocké, 2007](#); [Reay et al 2009](#)). Como proxy a la clase social se ha utilizado el nivel formativo familiar, lo que puede explicar tanto la socialización diferencial en función de la proximidad al campo escolar como la movilización de recursos en la inversión educativa de los hijos.

c) Características institucionales: la experiencia escolar es un potente formador de expectativas, sea por las conocidas teorías del etiquetaje (efecto Pigmalión) o por las formas de organizar el currículum y los *tracks* o vías por donde se encauzan los alumnos en función del rendimiento o de otros parámetros no académicos derivados del etiquetaje ([Merino et al., 2017](#), [Slavin, 1990](#)). De esta forma, los alumnos en los grupos de bajo rendimiento tendrán bajas expectativas que se reforzarán por las bajas expectativas del profesorado. En estos grupos suelen estar sobrerrepresentados alumnos/as de origen social bajo y de origen inmigrante ([Pàmies y Castejón, 2015](#)). Otra característica de los centros educativos que tiene una incidencia importante en la configuración de expectativas es la composición social ([Van Zanten, 2001](#); [Dupriez et al., 2012](#)). La composición social depende de la segregación urbana y escolar ([Bonaf, 2012](#)), pero sus efectos se traducen a través de los mecanismos de aculturación de las minorías en contextos de grupos mayoritarios de otra clase social o grupo étnico-cultural ([González, 2012](#)).

Las aspiraciones y expectativas se traducen en elecciones. Las elecciones tienen un peso cada vez más grande en las biografías de los jóvenes ([Furlong et al., 2006](#)), y el campo educativo está abonado a que los jóvenes (y sus familias, sobre todo en la etapa infantil, primaria y secundaria inferior) tengan que escoger entre distintas opciones. La investigación se centra en el primer cruce de caminos, la primera bifurcación de vías que es la transición de la escuela obligatoria a la postobligatoria. Los jóvenes, como consecuencia de los efectos primarios (llegan a esta bifurcación con toda una experiencia escolar que ha conformado sus aspiraciones y expectativas, y con un resultado escolar, el rendimiento y la acreditación, que marcará su campo de oportunidades. En el caso español, esto se traduce en la obtención o no del graduado en secundaria [Boudon, 1974](#); [Breen y Goldthorpe, 1997](#); [Breen et al., 2009](#); [Jackson, 2013](#)). Y a partir de esta situación dicotómica se producen los efectos secundarios, por seguir con la terminología de Boudon, es decir, se toman las decisiones en función de la valoración de coste-beneficio. En nuestro caso, esto implica que los jóvenes que tienen el graduado tienen que escoger fundamentalmente entre el bachillerato y la formación profesional, aunque existen otras dos opciones, escoger el bachillerato, pero no para ir a la universidad sino para hacer formación profesional de grado superior, o dejar de estudiar. Para los jóvenes que no obtienen el graduado las dos opciones son básicamente dejar de estudiar o estudiar en alguno de los dispositivos previstos (repetir 4º de ESO o ir a un programa de formación profesional básica o a una escuela de segunda oportunidad).

El sesgo de la elección de la vía profesional por jóvenes de clase obrera y con un mal rendimiento en la escuela obligatoria fue destacado ya en los años 70 por los pioneros sociólogos franceses [Baudelot y Establet \(1974\)](#). La normalidad del bachillerato como primera opción, si hay buen rendimiento escolar, se transforma en alarma cuando alumnos de secundaria con buenas notas prefieren inscribirse en la formación profesional ([OECD, 2012](#)). Por mucho que se haya defendido la paridad de prestigio ([Teese, 2011](#)) entre la vía

académica y la vía profesional, lo cierto es que la conexión de la formación profesional con un menor desempeño académico y con el fracaso escolar, y con un perfil de alumnos de origen social bajo, se mantiene incluso en los países donde se supone que la formación profesional goza de un mayor prestigio social, como Alemania (Teese, 2011). La explicación de este fenómeno es lo que se pretende en esta investigación, a partir de la combinación de aspiraciones, expectativas, con sus sesgos de clase y sexo, y el rendimiento escolar. Se explica en detalle en el siguiente apartado con el modelo de análisis.

METODOLOGÍA

Muestra

Durante el curso 2013-14, se pasó un cuestionario a 2056 jóvenes que estaban realizando 4º de ESO o que habían nacido en el año 1998 pero habían perdido la promoción, fundamentalmente por la repetición². Se realizó una muestra por conglomerados de centros de secundaria en la ciudad de Barcelona para tener representación de centros de titularidad pública y concertada-privada³, y de territorios de diferente complejidad social. Estos mismos alumnos han sido encuestados en los tres años siguientes, hasta el curso 2016-2017. De este modo los datos son longitudinales (panel).

La encuesta el primer año fue contestada por el alumnado, entre marzo y abril de 2014, en el aula en formato electrónico, con ayuda del profesorado del centro y algún miembro del equipo de investigación. La tasa de respuesta fue, por lo tanto, del 91,66%. La atrición del primer al segundo año fue del 25% y en la segunda ola se obtuvieron 1862 respuestas por lo que se ha realizado una ponderación de los datos para corregir sesgos debidos a la pérdida de la muestra.

Dicha investigación forma parte de una investigación más amplia sobre las trayectorias de los jóvenes después de la escuela obligatoria, una investigación que tiene una dimensión internacional. Es proyecto de ciudades y la elegida en España fue Barcelona. Cabe decir que en el contexto español no existen datos longitudinales de este tipo y por lo tanto no se puede hacer una comparativa. El primer cuestionario que se realizó contiene una batería de preguntas de diferentes aspectos tanto personales como institucionales. Centrándonos en los aspectos que se tienen en cuenta en este artículo se les preguntaba por las expectativas en el año siguiente a obtener el título, sus aspiraciones laborales a los 30 años y también preguntas referidas a sus notas. En el cuestionario también se recogía información sobre el sexo, el nivel de estudios de los padres y sus expectativas.

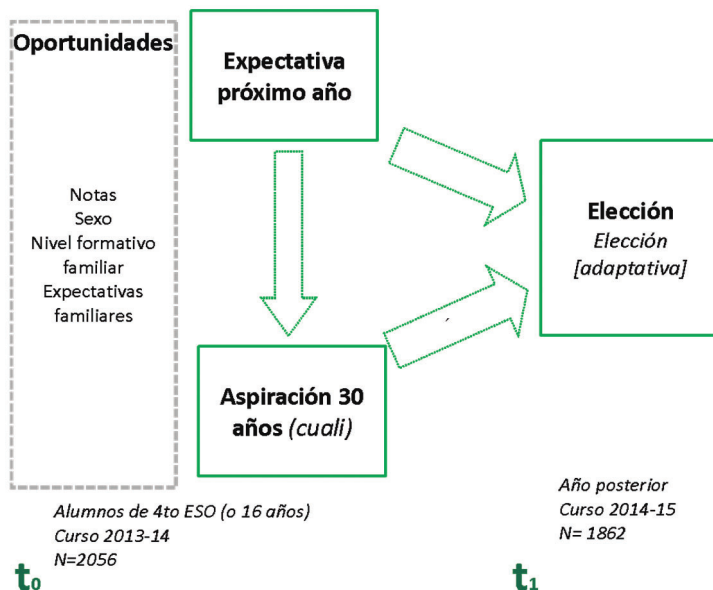
En las encuestas realizadas posteriormente, en el primer recontacto (curso 2014-15) se les preguntaba qué estudios estaban cursando realmente, creencias sobre sus notas, expectativas futuras, su itinerario previsto en 3-4 años y el probable. Sin embargo, tal y como se mostrará en el modelo de análisis que se presenta a continuación se tienen en cuenta sólo algunas variables de la primera encuesta y sólo una de la segunda (lo que realmente están cursando).⁴

2 La investigación parte de un proyecto amplio que tiene como objetivo analizar las trayectorias de los jóvenes que acaban la ESO. Se trata de un estudio que tiene una dimensión comparativa internacional, en la que se comparan las trayectorias de los jóvenes de diferentes ciudades (Barcelona, Melbourne, Hong Kong, Bergen, Gante, entre otras)El objetivo era analizar las trayectorias de jóvenes en contextos urbanos, por eso no se trataba de comparar países, al estilo del conocido informe PISA, sino comparar diferentes estructuras de oportunidades en ciudades con más similitudes que países con una enorme diversidad interna.

3 En Barcelona, según datos del Anuario estadístico de Barcelona de 2016 del Departamento de Estadística el 38% de los centros de secundaria son de titularidad pública, el 59% de titularidad concertada y el 3% de titularidad privada. En la muestra de este proyecto se han excluido las privadas por su baja representatividad y la proporción de públicas y concertadas es representativa de la distribución mencionada, en Barcelona.

4 Hemos decidido focalizar el modelo de análisis en la relación entre las variables individuales y las familiares, así no se han incluido las variables institucionales, en aras de simplificar el análisis de un fenómeno tan complejo.

Gráfico 1. Modelo de análisis



Fuente: Elaboración propia

Hipótesis planteadas

Una vez revisado los antecedentes teóricos y empíricos se plantean una serie de hipótesis siguiendo el modelo de análisis:

Las expectativas y aspiraciones variarán en función las variables individuales (sexo, nivel educativo familiar, expectativas familiares y notas obtenidas).

Existe una concordancia entre las expectativas, aspiraciones y finalmente las decisiones que toman los jóvenes. Esta relación variará según las notas obtenidas y el nivel formativo familiar.

Hay una alta relación entre las expectativas a corto plazo y las elecciones efectivas de los estudiantes. Esta relación presentará diferencias en relación al sexo, el nivel formativo familiar, las notas obtenidas, la concordancia entre aspiración y expectativas y las expectativas familiares.

VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN

Tabla 1. Variables en tiempo 0. Primera encuesta. Año 2013-2014

Variable	Opciones de respuesta	N (%)	Comentario
Expectativa próximo año	- Bachillerato para ir a la universidad	1320 (66%)	Pregunta: "Si obtienes el título ¿qué harás el año que viene?"
	- Bachillerato para hacer un CFGS (Ciclo Formativo Grado Superior)		
	- CFGM (Ciclo Formativo Grado Medio)	169 (8,5%)	
	- Abandono y otros	313 (15,7%)	
	- No lo sabe	26 (1,3%)	
		172 (8,6%)	
Aspiración a los 30 años	- Baja calificación	302 (15%)	Pregunta: "Tal y como van las cosas ahora, ¿qué trabajo querrías tener a los 30 años?" ⁵
	- Media calificación	436 (22%)	
	- Alta calificación	1002 (50%)	
Nivel educativo de los padres	- Estudios obligatorios ⁶	674 (33,7%)	El nivel máximo de padre o madre
	- Estudios postobligatorios ⁷	514 (25,7%)	
	- Estudios universitarios ⁸	814 (40,7%)	
Sexo	- Hombre	1081 (52,5%)	
	- Mujer	978 (47,5%)	
Expectativa familiar	- Bachillerato para ir a la universidad	1295 (63%)	Es la percepción del alumnado
	- Bachillerato para ir a CFGS	79 (3,6%)	
	- CFGM	132 (6,4)	
	- Dejar de estudiar	390 (19%)	
	- Lo que yo quiera	116 (5,6%)	
	- No lo hemos hablado		
Notas obtenidas el curso pasado, en la ESO	- Buenas notas (incluye "muchos bien, notable y excelente" y "muchos bien y notable")	1036 (54%)	Hace referencia al curso pasado. Es autopercebida
	- Malas notas (incluye "mayoritariamente asignaturas aprobadas" y ninguna suspendida", "algunas suspendidas" y "muchas asignaturas suspendidas" ⁹)	891 (46%)	

5 En primer lugar, se ha cerrado la variable en todas las profesiones que los jóvenes escribían (aunque no todos ellos mencionan profesiones, algunos sólo ramas de conocimiento, motivaciones, sectores). Se ha separado la variable en dos para recoger también los que escribían más de una profesión y los emprendedores (empresarios/autónomos). Para los análisis que se presentan aquí sólo se tiene en cuenta la primera variable. En segundo lugar, se ha recodificado la variable en los niveles educativos requeridos para ejercer la profesión. Se ha partido de la CNO11 para CIUO08. La clasificación internacional unificada de ocupaciones (CIUO88) permite definir el nivel de competencia necesario para ejercer una ocupación; este nivel varía de 1 a 4 en función de la complejidad y diversidad de tareas requeridas y, a su vez, tiene correspondencia con niveles de enseñanza formal según de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE-97). En caso de duda se ha escogido la cualificación mínima para ejercer.

6 Cuando los dos tienen estudios obligatorios o uno de los dos tiene obligatorios y el otro postobligatorios, también incluye familias monoparentales con estudios obligatorios.

7 Cuando los dos tienen estudios postobligatorios, o cuando uno tiene estudios obligatorios y el otro es universitario, también incluye familias monoparentales con estudios postobligatorios.

8 Cuando los dos tienen este nivel o uno tiene postobligatorios y el otro, universitarios, también incluye familias monoparentales con estudios universitarios. Cabe decir que se ha comprobado los mismos análisis con padres y madres por separado, se ha constatado cómo la incidencia de la madre es algo mayor, pero se ha preferido tener en cuenta la combinación de ambos padres ya que se consigue un número más elevado de respuesta.

9 Esta distribución permite plantear asociaciones más significativas.

Tabla 2. Variables en tiempo 1. Segunda encuesta. Año 2014-2015

Variable	Opciones de respuesta	N (%)	Comentario
Elección	- Bachillerato	1415 (69%)	Pregunta: “qué estás cursando actualmente”
	- CFGM	144 (7%)	
	- ESO	347 (17%)	
	- Programa de Formación Inicial (PFI), Cursos de Preparación de las Pruebas de Acceso (CPA), Pruebas de Acceso (PA)	44 (2,2%)	
	- Abandono/ trabajo/ buscando trabajo y otros	98 (4,8%)	

Estrategia analítica

A continuación, en primer lugar, se presenta la tipología que relaciona las aspiraciones y las expectativas de los jóvenes. En la [tabla 3](#) se plantea la relación y la tipología creada.

Tabla 3. Tipología de relación entre aspiración a los 30 años y expectativa en el año próximo

	Aspiración (30 años)			
	Baja calificación (ESO)	Media calificación (Ciclo)	Alta calificación (Uni)	No lo sé
BACH para ir a la UNI	Aspiración < Expectativa		Concordancia alta académica	Indecisos
BACH para ir a CFGS CFGM		Concordancia media-baja		
Dejar de estudiar y buscar trabajo	Concordancia media-baja	Aspiración > expectativa		
No lo sé	Indecisos			Concordancia media-baja

Fuente: Elaboración propia

De su combinación los diferentes tipos son:

Concordancia alta-académica (casilla superior derecha): cuando aspiraciones y expectativas están en el mismo nivel educativo y ambas tienen una orientación académica.

Concordancia media-baja (centro-derecha): cuando aspiraciones y expectativas están en el mismo nivel educativo y ambas tienen orientación profesional o hacia el mercado laboral.

Aspiración < expectativa (izquierda-superior): aquellos que tienen una aspiración a los 30 años de tener un trabajo de baja o media cualificación, pero tienen la expectativa el siguiente año de estudiar en un mayor nivel educativo (mayoritariamente en el Bachillerato). Por ejemplo, aquellos que manifiestan querer ser de mayores conductores de tren, pero quieren estudiar Bachillerato el año próximo.

Aspiración > expectativa (centro-izquierda): los que tienen una alta aspiración a largo plazo, pero una baja expectativa a corto plazo (básicamente hacer ciclos formativos o trabajar). Por ejemplo, jóvenes que quieren ser médicos a los 30 años y el año que viene quieren estudiar un ciclo formativo.

Indecisos (contorno inferior y derecha): aquellos que no saben qué quieren hacer el año próximo (expectativa) o a los 30 años (aspiración).

En segundo lugar, se hace caracterización de las aspiraciones y expectativas a través de tablas de contingencia para ver la interacción entre diferentes variables. Más adelante, se analiza la relación entre las expectativas y la situación actual; por lo tanto, la elección finalmente tomada. Por último, se realiza un análisis de Correspondencias múltiples para comprobar las relaciones entre las diferentes variables planteadas en el modelo. Por lo tanto, los resultados que se presentan a continuación siguen las hipótesis planteadas, y sólo se mencionan aquellos que son significativos.

RESULTADOS

Caracterización de expectativas y aspiraciones

La hipótesis 1 plantea que tanto expectativas como aspiraciones varían según variables individuales (sexo, nivel formativo familiar, nivel ocupacional familiar, origen geográfico padres y notas obtenidas).

En general cabe destacar, [Tabla 4](#), que el 63% de los jóvenes encuestados tiene una expectativa de continuar los estudios haciendo bachillerato para ir a la universidad, por lo tanto, se puede considerar que tienen unas expectativas altas.

Del mismo modo, se pueden ver las diferencias significativas según nivel formativo familiar, sexo, expectativas familiares y notas obtenidas en la ESO. En todas hay patrones similares, la expectativa de cursar bachillerato para ir a la universidad es la mayoritaria, y es opción claramente elegida y muy diferenciada de las otras para colectivos como los hijos de niveles formativos universitarios, mujeres, expectativas de los padres en el mismo sentido y aquellos que obtienen buenas notas.

En este punto se quiere puntualizar que los valores de la V_{Cramer}^{10} relativamente bajos que se presentan tienen que ver con el hecho de que un importante volumen de la muestra se polariza hacia uno de los grupos, que se combina además con una destacable dispersión de categorías.

Las mujeres de padres con estudios universitarios son las que tienen unas aspiraciones más altas, el 92% de ellas quiere hacer Bachillerato para ir a la universidad. Entre este

¹⁰ La V_{Cramer} hace referencia la intensidad de la relación entre las variables, los valores son entre 0 y 1; a partir de 0,3 se considera que la intensidad es significativa.

colectivo de padres con niveles formativos familiares altos no hay mucha diferencia entre sexos, pero sí es destacable la diferencia entre hijos de padres con estudios obligatorios, ya que el 71,3% de las chicas mantiene una alta expectativa frente al 62,7% de los chicos. Más acentuada es la diferencia entre los estudiantes con notas bajas. En este caso, el nivel formativo familiar y el sexo interactúan y siempre son las chicas las que tienen expectativas más altas, destacando los chicos con padres con estudios obligatorios los que tienen unas expectativas más bajas. En el caso de los chicos de familias con menos estudios la expectativa de ir a la universidad ya no es la mayoritaria (35,1%) sino que pasa por encima la opción del Bachillerato para ir al CFGS (41,5%). En este sentido, las interacciones de las variables sexo, nivel formativo familiar y notas ayudan a esclarecer su incidencia en la configuración de las expectativas, que parecen ser más adaptativas, a la baja, en el caso de los hombres que entre las mujeres.

Tabla 4. Caracterización de las expectativas

	Expectativas año próximo (si gradúa)				
	Bach. para ir a UNI	Bach. para ir a CFGS	CFGM	Dejar de estudiar y buscar trabajo	No lo sé
NFF (V_Cramer: 0,219)					
Sin estudios o obligator.	35%	10%	<u>36%</u>	7%	12%
Estudios postobligatorios	58%	<u>11%</u>	21%	1%	9%
Estudios universitarios	<u>79%</u>	6%	8%	0%	7%
Total (n=1966)	1227	171	343	33	169
	62,4%	8,7%	17,4%	1,7%	8,6%
Sexo (V_Cramer: 0,167)					
Hombre	56%	9%	<u>22%</u>	3%	10%
Mujer	<u>70%</u>	9%	13%	1%	8%
Total (n=1990)	1236	170	348	36	176
	62%	9%	17%	2%	9%
Notas obtenidas ESO (subjetiva) (V_Cramer: 0,352)					
Buenas notas	<u>85%</u>	6%	5%	0%	4%
Malas notas	55%	9%	<u>22%</u>	1%	12%
Total (n=1275)	993	92	151	7	92
	73%	7%	12%	1%	7%
Expectativas familiares (V_Cramer: 0,448)					
Bach. para uni	<u>82%</u>	6%	6%	0%	5%
Bach. para CFGS	5%	<u>58%</u>	28%	0%	9%
CFGM	1%	1%	<u>88%</u>	2%	7%
Abandono	5%	0%	20%	60%	15%
Lo que yo quiera	52%	<u>11%</u>	<u>24%</u>	2%	11%
No lo hemos hablado	28%	6%	19%	<u>6%</u>	<u>41%</u>
Total (n=1973)	1241	171	351	35	175
	63%	9%	18%	2%	9%

* $p \leq 0,01$ para la prueba chi -cuadrado.

** Sombreado: porcentajes con residuos estandarizados tipificados $+ 1.96$. Subrayado: residuo estandarizado positivo mayor.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Caracterización de las aspiraciones

	Aspiración 30 años			No lo sé
	Baja calif. (ESO)	Media calif. (Ciclo)	Alta calif. (Uni)	
NFF (V_cramer: 0,155)				
Estudios obligatorios	27%	22%	36%	15%
Estudios postobligatorios	19%	17%	52%	12%
Estudios universitarios	13%	14%	61%	11%
Total (n=1943)	310	438	970	225
	16%	23%	50%	12%
Sexo (V_cramer: 0,147)				
Hombre	24%	17%	46%	13%
Mujer	12%	16%	60%	12%
Total (n=1976)	319	451	974	232
	16%	23%	49%	12%
Notas obtenidas ESO (subjativa) (V_Cramer: 0,210)				
Malas notas	19%	25%	43%	12%
Buenas notas	10%	15%	63%	12%
Total (n=1265)	172	245	692	156
	16%	23%	49%	12%
Expectativas familiares (V_Cramer: 0,181)				
Bach. para uni	12%	20%	59%	9%
Bach. para CFGS	26%	32%	22%	20%
CFGM	30%	38%	22%	10%
Abandono	35%	40%	20%	5%
Lo que yo quiera	19%	23%	44%	13%
No lo hemos hablado	19%	24%	27%	30%
Total (n=1969)	313	445	977	243
	16%	23%	50%	12%

* $p \leq 0,01$ para la prueba χ^2 -cuadrado.

** Sombreado: porcentajes con residuos estandarizados tipificados + 1.96. Subrayado: residuo estandarizado positivo mayor.

Fuente: elaboración propia

En relación a la aspiración tal y como se puede ver en la [Tabla 5](#), más de la mitad tiene una aspiración a los 30 años de tener un trabajo que requiere estudios universitarios, así en general, las expectativas parecen ser más altas (recordemos 63% que dice querer cursar bachillerato para ir a la universidad) que las aspiraciones. También aparecen diferencias significativas por distintas variables sociodemográficas; así, los hijos de padres con estudios obligatorios tienen aspiraciones de niveles bajos y medios de calificación profesional, al contrario que los hijos de padres con estudios universitarios que tienen aspiraciones de alto nivel de calificación. Por otro lado, las mujeres tienen aspiraciones claramente más altas, también cuando se obtienen buenas notas y cuando los padres quieren que sus hijos hagan bachillerato para ir a la universidad.

De este modo, teniendo en cuenta la primera hipótesis propuesta, realmente existen diferencias significativas según las variables analizadas.

Tipología concordancia

La segunda hipótesis planteaba que existe una concordancia entre las expectativas, aspiraciones y finalmente las decisiones que toman los jóvenes. Para analizar dicha relación se ha creado una tipología, de consonancia/disonancia a partir de los resultados en expectativas y aspiraciones.

Tabla 6. Tipología de concordancia. Relación entre aspiraciones y expectativas

		Aspiración (30 años)			No lo sé	Total
		Baixa calificación (ESO)	Media calificación (Ciclo)	Alta calificación (Uni)		
Si finalmente obtienes el graduado, cuál de estas opciones harías	BAT para ir a la UNI	37% -10,7	50% -5,3	79% <u>15,0</u>	50% -4,3	63%
	BAT para ir a CFGS	13% 2,9	12% <u>2,4</u>	6% -4,9	11% 1,2	9%
	CFGM	33% <u>7,9</u>	28% <u>5,3</u>	10% -9,5	16% -9	18%
	Dejar de estudiar y buscar trabajo	5% <u>4,8</u>	1% -7	1% -4,3	3% 1,7	2%
	No lo sé	12% 2,5	8% -3	5% -6,0	20% 6,6	8%
Total		331 100%	313 100%	976 100%	227 100%	1847 100%

Subrayado: porcentajes con residuos estandarizados tipificados + 1.96. V_Cramer: 0.229.

Fuente: Elaboración propia

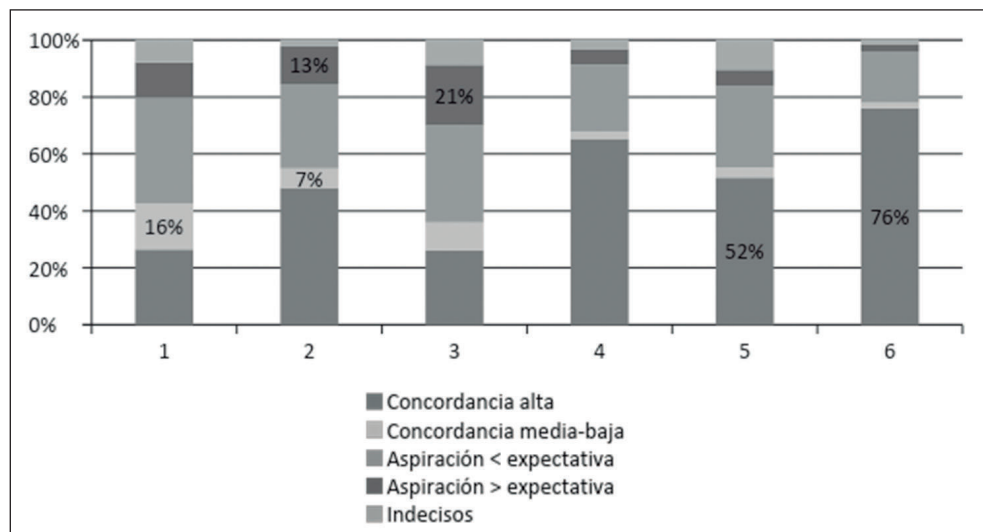
La distribución, siguiendo la clasificación que se ha planteado en la [tabla 3](#), las proporciones se distribuyen entre un 47,6% que pertenece al tipo *concordancia académica alta*, un 9% del tipo *concordancia media-baja*, un 26,7% de aquellos que tienen una *aspiración menor a la expectativa* y un 10% entre los que la *aspiración es mayor a la expectativa*, finalmente, aparece un 6,8% en el tipo indecisos.

Por lo tanto, la mayoría de jóvenes encuestados se sitúa en el tipo *concordancia académica alta*, y en segundo lugar están aquellos que tienen una aspiración baja, pero continúan queriendo estudiar en niveles altos, son los de *aspiración < expectativa* que los se podrían considerar como inercia de continuidad. La explicación del importante volumen de jóvenes en este tipo puede venir por la poca oferta de trabajos en el mercado laboral, que desplaza sus expectativas de promoción social a la escuela como escudo contra el paro (Baudelot y Establet, 2000). El tercer tipo, *aspiración > expectativa*, sería aquel estudiante que tiene un claro control real de las oportunidades, continúa con unas aspiraciones altas, pero rebajan sus expectativas de cara al año próximo. Como se comentaba anteriormente, el caso del joven que quiere ser médico a los 30 años, pero que su expectativa para el año próximo es hacer un ciclo formativo de grado medio, es decir, que recorta sus oportunidades a corto plazo. Sería lógico que este tipo estuviera más presente entre clases menos favorecidas y entre rendimientos académicos bajos. Estos chicos y chicas se recortan el futuro, dificultándose conseguir en el futuro las aspiraciones que manifestaron tener al finalizar la ESO. Finalmente, el grupo de indecisos, que no tiene clara o bien la aspiración o las expectativas, o ambas.

Para abordar la hipótesis 2 que afirma que habrá diferencias al tener en cuenta el nivel formativo de los padres y las notas obtenidas, se han realizado análisis con tres variables conjuntamente. La representación del [gráfico 2](#) permite señalar diferencias interesantes. Si se observa la relación entre nivel de estudios familiares y la tipología de *concordancia*, se detecta cómo la concordancia está más presente entre los hijos de padres con nivel de estudios universitarios, independientemente de la nota. Dicha asociación es significativa, aunque es más probable entre los que tienen notas altas (76%) que entre los que tienen notas bajas (52%). Estaríamos pues ante el efecto compensación que encuentran Bernardi y Cebolla (2014), los padres con estudios universitarios, a pesar de que sus hijos saquen malas notas los empujan para que continúen los estudios académicos y lleguen a la universidad. El tipo *concordancia media-baja* está significativamente más presente entre hijos de padres con estudios obligatorios, independientemente de la nota.

Por otro lado, se asocia significativamente los estudiantes de padres con estudios postobligatorios con el tipo *aspiración>expectativa*, que es el colectivo de jóvenes que a pesar de tener aspiraciones altas a largo plazo se recortan las expectativas a corto plazo dificultando que puedan llegar a sus deseos iniciales (hacen un control real de las oportunidades y adaptan las expectativas a la realidad). Se produce la misma situación entre los hijos de padres con estudios obligatorios incluso cuando las notas son altas (13%). Aquí aparecería el efecto información incompleta, que se produce al disponer de diferente información en relación a las capacidades requeridas para cursar o superar un nivel educativo. En este sentido, familias que no han tenido experiencia en niveles educativos altos pueden prever una mayor dificultad de la que en realidad existe, y, por lo tanto, subestimar sus propias capacidades al no tener elementos de comparación, afectando a las creencias del estudiante y a la probabilidad de éxito para cada opción considerada (Bernardi y Cebolla, 2014).

Gráfico 2. Relación entre notas, nivel de estudios familiares y tipología de concordancia (aspiración-expectativa)



Fuente: Elaboración propia. Se representan los porcentajes con residuo corregido positivo significativo.

Este resultado constata las afirmaciones de Martín Criado y Gómez (2017) y Carabaña (2015), en el sentido que las notas obtenidas reconfiguran las expectativas. Sin embargo, el efecto compensación y el efecto información incompleta, matizan este peso de las notas en la configuración de las expectativas. Ya que, por una parte, el colectivo de jóvenes provenientes de familias con niveles educativos bajos recorta sus posibilidades de acceder a niveles de estudios superiores y de llegar a conseguir sus deseos ocupacionales y formativos iniciales; y, por otra parte, los hijos de padres con niveles de estudios superiores tienen expectativas altas a pesar de obtener un expediente académico con notas bajas.

Relación entre expectativas y situación actual

Finalmente, teniendo en cuenta que disponemos de una base de datos longitudinal queda por ver las expectativas en el curso próximo (preguntado en 2013-14) y la situación actual, es decir, las decisiones que realmente toman los estudiantes (curso 2014-15). En la [Tabla 5](#) se puede ver cómo hay una fuerte relación entre las expectativas de cursar unos estudios y efectivamente cursarlos al año siguiente. También destacan los que dijeron que no sabían que hacer el año anterior, y el año próximo están repitiendo la ESO.

Tabla 7. Relación entre expectativas y decisión final (situación actual)¹¹

		Si obtienes el graduado, qué opción harías (t0)					Total
		Bach. para ir al a UNI	Bach. para ir CFGS	CFGM	Dejar estudiar	No lo sé	
Situación actual (t1)	Bachillerato	1160 88%	90 53%	49 16%	0 0%	75 45%	1374 69%
	CFGM	18 1%	11 7%	92 29%	4 15%	19 11%	144 7%
	ESO	111 8%	45 27%	115 37%	11 42%	56 33%	338 17%
	PFI/CPPA/PA	8 1%	5 3%	19 6%	6 23%	2 1%	40 2%
	Aband/Trab/ Otros	17 1%	18 11%	37 12%	5 19%	16 10%	93 5%
	Total	1314 100,0%	169 100,0%	312 100,0%	26 100,0%	168 100,0%	1989 100,0%

* $p \leq 0,01$ para la prueba chi-cuadrado. V de Cramer=0.335.

** Sombreado: porcentajes con residuos estandarizados tipificados + 1.96. Subrayado: residuo estandarizado positivo mayor.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, también se ha realizado un análisis multivariable (Análisis de Correspondencias Múltiples) para analizar las relaciones que se establecen entre las diferentes variables contempladas. Así, en la hipótesis 3 se planteaba la relación entre las expectativas a corto plazo y las elecciones por parte de los estudiantes, y como en esta relación interviene el sexo, las notas, el nivel formativo de los padres, sus expectativas y también la concordancia entre expectativas y aspiraciones.

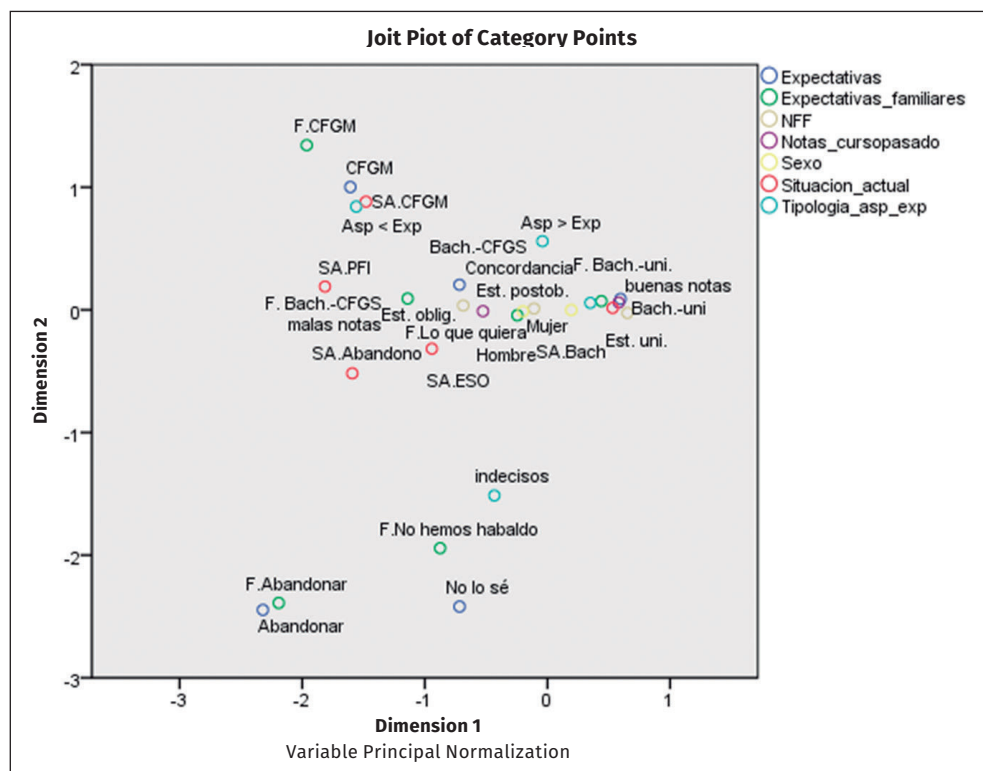
El [Gráfico 3](#) muestra que no se comportan igual los jóvenes según estas variables. Globalmente se puede ver como se juntan las expectativas del estudiante, las expectativas familiares y las elecciones. Por ejemplo, se observa en la parte superior como se relaciona

¹¹ Ponderada para compensar la pérdida de muestra en la segunda ola (atracción de la muestra).

la expectativa de hacer un CFGM, la misma expectativa por parte de los padres (F.CFGM) y la elección en el mismo sentido (SA.CFGM). En esta parte del gráfico, también aparecen próximos las malas notas y el nivel de estudios de los padres hasta postobligatorios. En la parte derecha aparecen conjuntamente las expectativas académicas altas tanto por parte de los padres como de los hijos, las buenas notas, la concordancia entre aspiraciones y expectativas y la elección final de cursar Bachillerato. Y finalmente, en la parte inferior aparecen los abandonos y la indecisión. Cabe destacar que este análisis permite constatar cómo el sexo parece poco importante en estas relaciones, hombres y mujeres aparecen muy próximos en las dos dimensiones.

En este sentido, se corroboran, a través de este análisis multivariable, las afirmaciones que se han ido desarrollando anteriormente.

Gráfico 3. Resultados del análisis de Correspondencias Múltiples



Fuente: Elaboración propia. Alfa de Cronbach dimensión 1: 0,766 de la dimensión 2 0,471 y mean 0,658.

DISCUSIÓN

En primer lugar, se ha visto cómo la caracterización de expectativas y aspiraciones y elecciones es diferente según las variables sociodemográficas y educativas analizadas. Tienen mayores aspiraciones y expectativas los hijos de padres con estudios superiores que quieren que sus hijos hagan bachillerato para ir a la universidad, mujeres, y con notas altas. Los jóvenes y sus familias interactúan estratégicamente con el complejo sistema educativo usando sus recursos culturales sociales y económicos. Dicha interacción es desigual según los orígenes y configura diferentes perfiles académicos y trayectorias escolares.

Hay una clara concordancia entre aspiraciones y expectativas; sobre todo en el caso de trabajos de alta calificación y expectativas de cursar el Bachillerato. También hay una clara concordancia entre los alumnos que quieren ir a Bachillerato y finalmente lo cursan. Dicha concordancia todavía es mayor entre hijos de padres con estudios superiores y entre jóvenes que sacan notas altas. También se detectan concordancias entre los que tienen una aspiración de un trabajo de baja cualificación, que tienen la expectativa de cursar la ESO y que finalmente abandonan. Del mismo modo hay cierta concordancia en el perfil de los indecisos.

Se pueden detectar ciertas diferencias por origen social, hay mayor concordancia entre expectativas y aspiraciones entre hijos de niveles formativos familiares altos, y mujeres. Del mismo modo, los jóvenes de orígenes sociales más bajos tienen aspiraciones menores y sus expectativas y decisiones son concordantes con estas, incluso a la baja. La tipología de concordancia (expectativas-aspiraciones) realizadas permiten ver cómo el tipo *aspiración* > *expectativa* está bastante presente entre jóvenes de familias de niveles formativos bajos. En este sentido parece que en este colectivo hay una mayor conciencia del control real de las oportunidades (notas menores, falta de información, poca oferta formativa en el entorno) y una mayor aversión al riesgo. De este modo parece que las respuestas de los estudiantes ante el riesgo y la incertidumbre (Germe, 2011) dependen también del origen social familiar.

La explicación sobre el porqué los hijos de familias con mayor nivel cultural tienden a tener en mayor medida expectativas claras de continuidad de los estudios en el Bachillerato, independientemente de las notas o si sus aspiraciones son más bajas, podría provenir de que estos estudiantes tienen fuertes presiones del entorno para continuar sus estudios en la vía académica. Esta presión puede provocar además una adaptación de sus preferencias. Dicho fenómeno puede ser sustentado a través de las explicaciones ligadas al papel de la socialización familiar o por las explicaciones basadas en la distinción entre los efectos primarios y secundarios unidas al mecanismo de la aversión relativa al riesgo.

En este punto se puede afirmar, tal y como apuntan otros autores (Capsada, 2014; Carabaña, 2015; Martín Criado y Gómez, 2017) que las experiencias en el ámbito educativo -con las notas como variable más visible- son un fuerte configurador de las expectativas de los jóvenes. Pero cabe decir que no funciona por igual en todos los colectivos, los jóvenes de familias con niveles educativos obligatorios y los de niveles educativos universitarios se ven menos influidos por las notas. Así, casi independientemente de las notas, los jóvenes se mantienen con altas expectativas en el caso de familias con capital instructivo alto (efecto compensación) y con bajas expectativas los de familias más desfavorecidas en términos de capital instructivo (efecto información incompleta) (Bernardi y Cebolla, 2014).

En relación a las elecciones que toman los estudiantes hay una clara inercia a cursar bachillerato por parte de los hijos de padres con estudios superiores, y también por parte de las mujeres. La interacción entre variables permite ver cómo son los chicos que no tienen padres con estudios universitarios los que tienen más tendencia a no cursar Bachillerato y a elegir programas de segundas oportunidades.

Por lo tanto, retomando las voces que inicialmente se comentaban en este artículo no parece que los jóvenes de hoy en día sean ni tan incoherentes ni tan líquidos. Tampoco parece haber una gran distancia generacional entre hijos y sus familias, ya que se constata una clara asociación entre las expectativas familiares y la de sus hijos. Sin embargo, es más difícil que se pueda afirmar con rotundidad si las expectativas se reconfiguran por las notas o si son las expectativas lo que va condicionando el rendimiento educativo de los jóvenes.

CONCLUSIONES

La generación de aspiraciones y expectativas ocupacionales y educativas de los jóvenes en su última etapa de educación obligatoria es una cuestión compleja, en la se ha aportado en el presente artículo una visión novedosa a partir de un estudio longitudinal. Se han contrastado las aspiraciones ocupacionales a los 30 años, las expectativas educativas para después de la ESO y las opciones que han tomado de facto en su primer año de educación postobligatoria. Del análisis se pueden derivar tres cuestiones para ser tenidas en cuenta en la discusión de políticas en el campo de la juventud, la educación y el trabajo.

En primer lugar, es necesario tener una mayor precisión en el diagnóstico de los problemas de los jóvenes. Desde el ámbito académico y desde el ámbito de intervención política se ha enfatizado mucho el papel del riesgo y de la incertidumbre en la conformación de preferencias de los jóvenes, normalmente a la baja tanto en aspiraciones ocupacionales como en el papel de la escuela para llegar a satisfacer estas aspiraciones. Se ha visto como hay un perfil de jóvenes que responde a este patrón, pero se trata de un colectivo minoritario. La mayoría tienen aspiraciones elevadas y todavía confían en la inversión escolar como medio para llegar a ocupaciones cualificadas.

En segundo lugar, se ha comprobado cómo persisten algunas desigualdades sociales ya conocidas en el campo de la sociología de la educación, en relación a la influencia del entorno familiar en las expectativas y elecciones de los jóvenes. Sería necesaria una intervención, por ejemplo en el campo de la intervención, para evitar que los chicos y chicas de familias con menor nivel formativo ajusten a la baja sus expectativas.

En tercer lugar, y en relación a las prácticas y dispositivos de orientación laboral y académica hay margen, por ejemplo, para dar más valor a la formación profesional para hijos de familias universitarias, pero con expectativas bajas condicionadas por las notas. Y, al contrario, se podrían mejorar las expectativas de jóvenes con buenas notas, pero de origen más humilde. El presente artículo no explora los procesos complejos de construcción previa de aspiraciones y expectativas, ya que el estudio empieza cuando los jóvenes están acabando la ESO, pero sí en la construcción de los itinerarios formativos de los jóvenes, y es en este proceso, también complejo, donde existen más oportunidades de intervención por parte de educadores y profesionales de juventud, y de responsables políticos.

El estudio de estos itinerarios más a medio plazo es el reto que tiene nuestra investigación, así como la incorporación de más factores que permitan entender las elecciones formativas de los jóvenes, como el efecto de los centros escolares y de su oferta formativa, o los factores asociados a los costes directos y de oportunidad de las diferentes opciones que los jóvenes y sus familias deben sopesar en su proceso de toma de decisiones.

FINANCIACIÓN

Este artículo está basado en un proyecto del Plan Nacional I+D “Elecciones educativas e itinerarios formativos post-obligatorios de los jóvenes. Análisis comparativo internacional en un contexto de crisis económica (referencia CSO2013-44540-P), que ha tenido continuidad en el proyecto “Elecciones educativas y desigualdades sociales en las biografías juveniles: acceso a la universidad, itinerarios de formación profesional y abandono del sistema educativo (referencia CSO2016-79945-P).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudelot, C. y Establet, R. (1974). *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero.
- Baudelot, C. y Establet, R. (2000). *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*. Paris: Le Séuil.
- Beck, U. (2002). *Hijos de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictoras de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
<https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. y Pollak, R. (2009). Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology*, 114, 1475-1521. <https://doi.org/10.1086/595951>
- Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Capsada, Q. (coord.). (2014). *Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Carabaña, J. (2013). Crecimiento del bachillerato e igualdad desde los años ochenta. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 6-31.
- Carabaña, J. (2015). Repetir hasta 4to de Primaria: determinantes cognitivos y sociales según PIRLS. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 7-27.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-213.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M. y Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities Post-Secondary Educational Aspirations: Influence of Social Background, School Composition and Institutional Context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.4.504>
- Estefanía, J. (2017). *Abuelo, ¿cómo habéis consentido esto? Los graves errores que nos han llevado a la era Trump*. Madrid: Planeta.
- Frostick, C., Phillips, G., Renton, A. y Moore, D. (2016). The Educational and Employment Aspirations of Adolescents from Areas of High Deprivation in London. *J Youth Adolesc*, 45(6), 1126-40. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0347-4>
- Furlong, A. y Biggart, A. (1999). Framing 'Choices': A Longitudinal Study of Occupational Aspirations Among 13- to 16-year-olds. *Journal of Education and Work*, 12(1), 21-35.
- Furlong, A., Carmet, F. y Biggart, A. (2006). Choice Biographies and Transitional Linearity: Re-Conceptualising Modern Youth Transitions. *Papers*, 76, 225-239.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.834>
- Galland, O. (1990). Un nouvel âge de la vie. *Revue Française de Sociologie*, 31(4), 529-551.
- Galland, O. (2000). L'allongement de la jeunesse en Europe. *Revue de l'OFCE*, (72), 187-191.
<http://doi.org/10.3406/ofce.2000.1577>

- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Germe, J. F. (2011). Projet professionnel et incertitude sur le marché du travail. *Papers*, 96(4), 1125-1138.
- González, S. (2012). Eligiendo a mis amigos: un análisis de los aspectos organizativos de los institutos favorecedores de la integración relacional de los alumnos inmigrados. En J. García Castaño y A. Olmos Alcaraz (eds.), *Segregación y construcción de la diferencia en la escuela* (pp.143-164). Madrid: Trotta.
- Goodwin, J. y O'Connor, H. (2005). Exploring Complex Transition Looking Back at the 'Golden Age' of From School to Work. *Sociology*, 39(2), 201-220.
<https://doi.org/10.1177/0038038505050535>
- Hatcher, R. (1998). Class Differentiation in Education: Rational Choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/0142569980190101>
- Jackson, M. (ed.) (2013). *Determined to succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. California: Standford University Press.
- Langa Rosado, D. (2003). *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Sociología I, Madrid.
- Lent, R. W., Hackett, G. y Brown, S. D. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- López Blasco, A., McNeish, W. y Walther, A. (eds.) (2003). *Contradictions of Inclusion: Young People and Policies for Transitions to Work Across Europe*. Bristol: Policy Press.
- Martín Criado, E. (1999). El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución. En: L. Cachón, *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo* (pp. 15-47). Valencia: 7 i mig.
- Martín Criado, E. y Gómez, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>
- Martínez García, S. (2002). *Habitus o cálculo? Dos intentos de explicar la dinámica de las desigualdades educativas de los nacidos en España entre 1907 y 1966, con datos de la encuesta sociodemográfica* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Sociología y Antropología Social, Madrid.
- Mateus, S. (2009). Imagined Futures Among Youth from Immigrant Families: Vocational Choice, Expected and Aspired Mobility(ies). Trabajo presentado en *9th Conference of the European Sociological Association*, Lisboa.
- Merino, R., García, M., Torrents, D. y Valls, O. (en prensa). Clase social, rendimiento académico y currículum. Discursos y prácticas sobre la comprensividad en la enseñanza secundaria obligatoria. *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *Grade Expectations. How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. Paris: OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>
- Pàmies, J. y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: el impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 335-348.

- Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2016). *Spanish Legacies. The Coming of Age of the Second Generation*. California: University of California Press.
- Reay, D., Crozier, G. y Clayton, J. (2009). 'Fitting in' or 'Standing out': Working-class Students in UK Higher Education. *British Educational Research Journal*, 32(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Sennet, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Madrid: Anagrama.
- Serracant, P. (2012). "Generació Ni-Ni", estigmatització i exclusió social. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-499.
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505-519.
- Sullivan, A. (2006). Students as Rational Decision-Makers: The Question of Beliefs and Attitudes. *London Review of Education*, 4(3), 271-290.
<https://doi.org/10.1080/14748460601043965>
- Teese, R. (2011). Vocational Education and Training in France and Germany: Friend or Foe of the Educationally Disadvantaged? En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg y J. Polesel (eds.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 343-356). Dordrecht: Springer.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Walther, A., Du Bois-Reymond, M. y Biggart, A. (eds.) (2006). *Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*. Frankfurt/New York: Peter Lang.

NOTA BIOGRÁFICA

Marina Elías es Profesora contratada doctora del Departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona. Investigadora del equipo de investigación en educación y trabajo (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Líneas de investigación: transiciones educativas, educación superior, específicamente análisis sobre estudiantes universitarios, inequidades en el acceso, proceso y resultados.

Rafael Merino es Profesor contratado doctor (agregado) del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, investigador del Grupo de Investigación Educación y Trabajo (GRET). Líneas de investigación: transición de la escuela al trabajo, educación secundaria y formación profesional, desigualdades educativas.

Albert Sánchez-Gelabert es Profesor asociado del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona e investigador del equipo de investigación en educación y trabajo (GRET). Líneas de investigación: estudiantes universitarios, abandono universitario, educación a distancia y desigualdad educativa.