

## Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza Educational Expectations of Mexican Adolescents Living in Poverty

Joaquina Palomar-Lever & Amparo Victorio-Estrada<sup>1</sup>  
*Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México*

Las expectativas de logro educacional representan un correlato proximal del nivel educacional alcanzado; el cual, a su vez, es un determinante del progreso económico logrado en la adultez. El presente estudio se propuso identificar predictores de las expectativas educativas en jóvenes adolescentes que viven en condiciones de pobreza en México. Para tal propósito se analizaron los datos de 1.093 adolescentes, 56% de sexo masculino, 61% procedentes de localidades urbanas, con edad promedio de 14,92 ( $DE = 1,29$ ) años, y escolaridad promedio de 8,33 ( $DE = 1,71$ ) años; y los datos demográficos y socioeconómicos de uno de sus padres. Los datos proceden de una muestra probabilística nacional de hogares inscritos al programa *Oportunidades*. Los resultados identificaron la escolaridad parental, la actitud positiva hacia la escuela y las expectativas laborales de los adolescentes como los predictores principales de las expectativas educativas de estos. El modelo explicó el 18% de la varianza de las expectativas educativas, el 36% de la actitud positiva hacia la escuela y el 26% de las expectativas laborales positivas de los adolescentes. No se identificaron diferencias de grupo en expectativas educativas por género, pero sí por tipo de localidad de residencia en favor de los adolescentes residentes en localidades urbanas.

*Palabras clave:* expectativas educativas, adolescentes, México, pobreza.

Educational expectations represent a proximal correlate of the educational level attained; which, in turn, is a determinant of economic progress in adulthood. This study aimed to identify the predictors of educational expectations in young adolescents living in poverty in Mexico. For this purpose, we analyzed the data of 1,093 adolescents, 56% male, 61% from urban areas, with an average age of 14.92 ( $SD = 1.29$ ) years and an average of 8.33 ( $SD = 1.71$ ) years of schooling; as well as demographic and socioeconomic data of one of their parents. The data came from a national probabilistic sample of householders enrolled in the program *Opportunities*. Results identified parental education, adolescents' work expectations, and positive attitude toward school as the main predictors of the adolescents' educational expectations. The model explained 18% of the total variance of adolescents' educational expectations, 36% of positive attitude toward school, and 26% of positive employment expectations. No group differences in educational expectations were identified by gender, but there was a difference when considering the type of locality of residence favoring adolescents living in urban areas.

*Keywords:* Educational expectations, adolescents, Mexico, poverty.

---

La presente investigación estuvo financiada por el Instituto de Investigaciones sobre Desarrollo Sustentable y Equidad Social de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México y el fondo mixto Conacyt-Sedesol No. 91388, concedido a la Dra. Palomar-Lever.

*Contacto:* A. Victorio-Estrada. Av. Pacífico 159, 04330, Ciudad de México, México. Correo electrónico: victorioconsulting@gmail.com

*Cómo citar:* Palomar-Lever, J. & Victorio-Estrada, A. (2017). Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza. *Revista de Psicología*, 26(1), 1-11.  
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46393>

---

<sup>1</sup> La Dra. Palomar-Lever falleció recientemente. La Dra. Victorio-Estrada se desarrolla actualmente como consultora independiente.

## Introducción

La adolescencia es una etapa de transición entre la niñez y la adultez caracterizada por constantes ajustes a distintos contextos sociales que cambian continuamente. En esta etapa evolucionan las aspiraciones personales y se fijan las metas de largo plazo, de acuerdo con los cambios en los roles sociales y responsabilidades que conlleva la transición hacia la adultez (Crone & Dahl, 2012). Dentro de las aspiraciones y metas que se establecen en la adolescencia resaltan las expectativas académicas por su importancia para el desarrollo de los jóvenes. Las expectativas académicas constituyen predictores determinantes de las elecciones que realizan los adolescentes (e.g., continuar o abandonar sus estudios), y están muy fuertemente relacionadas con el nivel educacional y el logro laboral conseguidos posteriormente en la vida (Parker, Jerrim, Schoon, & Marsh, 2016). En este artículo se entiende por expectativas académicas el nivel académico que los jóvenes esperan lograr y se considera como logro educacional el nivel académico efectivamente alcanzado.

Además de la relación entre las expectativas académicas y el logro educacional, existe una interrelación entre el logro educacional y el logro laboral; y entre ambos y el desarrollo social. En este sentido, el nivel de educación alcanzado por sus ciudadanos es un factor importante para el desarrollo económico de los países, debido a que el logro educacional está estrechamente relacionado con el ingreso económico de los individuos (Donlan, Prescott, & Zaff, 2016) y con la movilidad social de los países (Breen, 2010). De esta manera, las expectativas académicas están entrelazadas con el futuro económico de los jóvenes porque la esperanza de alcanzar metas de educación superior impulsa su decisión de conseguirlas y lograr niveles académicos más altos posibilita mayores ingresos económicos; estos impulsan, luego, la movilidad social ascendente de los individuos y las naciones.

### Expectativas académicas

Durante la etapa de la adolescencia aumenta el uso de las habilidades de control cognitivo y prevalece una gran flexibilidad en el establecimiento de motivaciones intrínsecas y metas prioritarias a futuro (Crone & Dahl, 2012); por lo que este

período del desarrollo es crucial en el establecimiento de metas y expectativas de los adolescentes relacionadas con su futuro educacional y laboral. En esta etapa los jóvenes deben tomar decisiones que tienen un impacto importante en su futuro, como la de estudiar el nivel superior de educación. La aspiración de estudiar el nivel profesional se relaciona estrechamente con la decisión de ingresar en la universidad y es, de hecho, un fuerte predictor de la inscripción en la universidad (Maxwell, McNeely, & Carboni, 2016).

La expectativa de cursar estudios universitarios se encuentra presente en la mayoría de los niños, incluso ya desde el cuarto grado (Bozick, Alexander, Entwisle, Dauber, & Kerr, 2010); y mientras más temprano haya comenzado y más prolongada sea la aspiración de estudiar en la universidad, más probable será su inscripción en esta (Maxwell et al., 2016). Sin embargo, la expectativa de cursar estudios universitarios no se mantiene estable. Se ha observado que dicha perspectiva declina en el período que se encuentra entre el final de la secundaria y antes del bachillerato. Este declive está relacionado con el rendimiento académico de los jóvenes y con los recursos económicos de sus padres; de tal manera que los adolescentes con mayor apoyo de su entorno y con padres con buenos trabajos no necesitan ajustar sus expectativas, a diferencia de los jóvenes con recursos limitados (Bozick et al., 2010). Otros resultados puntualizan que la expectativa de cursar estudios universitarios está más determinada por el contexto social y económico familiar del adolescente, que por su propia habilidad académica; por lo que esta expectativa es más frecuente en los hijos de familias con mayor nivel socioeconómico (Parker et al., 2016).

Las expectativas de los padres influyen en las posibilidades educativas de los adolescentes, dependiendo de las perspectivas que tienen los padres acerca del progreso educacional y laboral de sus hijos y de si las metas de los padres concuerdan con las de los hijos. De acuerdo con Maxwell et al. (2016) la concordancia entre padres e hijos sobre las metas profesionales más ambiciosas de los hijos predice la eventual inscripción de estos en la universidad. Asimismo, el nivel de educación de los padres influye de forma positiva en las expectativas educativas de los adolescentes; de tal manera que los hijos de pa-

dres con mayor educación tienen más posibilidades de lograr una educación superior (Sohr-Preston et al., 2013). De acuerdo con estos autores el nivel de educación de los padres puede afectar la inversión en el aprendizaje de los niños y moldear las expectativas de logro académico de los hijos. Adicionalmente, el nivel educativo parental está relacionado con las actitudes de los padres hacia la educación, el valor que le otorgan a esta, y el rol que creen que la educación desempeña en la sociedad; todas las anteriores están positivamente relacionadas con el nivel que los padres esperan que alcancen sus hijos (Maxwell et al., 2016).

El efecto de la educación parental influye no solamente en las expectativas educativas de sus hijos, sino también su nivel de educación alcanzado. En especial la escolaridad materna influye de manera positiva e importante (Hintsanen, Hintsa, Merjonen, Leino, & Keltikangas-Järvinen, 2011; Maxwell et al., 2016) en los logros educativos de sus hijos. Datos obtenidos de tres generaciones demuestran la influencia del nivel socioeconómico y la inversión de los padres en la siguiente generación mediante el desarrollo de vocabulario y el nivel educativo alcanzado por los hijos; de tal manera que mayor educación de los padres promueve la inversión parental en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños (Sohr-Preston et al., 2013), y esta fomenta la obtención de niveles superiores de educación en la siguiente generación.

Las expectativas laborales de los propios jóvenes también pueden afectar sus expectativas de alcanzar un nivel de educación superior. Por ejemplo, se ha encontrado que la concordancia entre las expectativas educacionales y laborales de los adolescentes predice el nivel educacional alcanzado por estos en la adultez (Schmitt-Wilson & Faas, 2016). Al respecto, el nivel socioeconómico del hogar puede incidir en estas expectativas. Por ejemplo, residir en vecindarios con altos índices de pobreza reduce la exposición de los jóvenes a modelos ejemplares de empleos bien remunerados y de oportunidades laborales que puedan alimentar sus expectativas y el establecimiento de metas educacionales y laborales futuras con propósitos de movilidad social (Donlan et al., 2016).

Además de los aspectos socioeconómicos, otros factores académicos característicos de los

estudiantes, como las actitudes positivas hacia la escuela (McNair & Johnson, 2009) y mayor compromiso con la escuela (Van de Gaer, Pustjens, Van Damme, & De Munter, 2009), están relacionados con la obtención de mayor nivel académico. Sin embargo, también en este caso se observa la influencia del nivel socioeconómico, ya que en comunidades con altos niveles de pobreza el compromiso escolar de los alumnos y el monitoreo académico parental pueden no ser suficientes para elevar los niveles de graduación de bachillerato e inscripción a la universidad de los estudiantes (Donlan et al., 2016). Otros factores demográficos como el género y el tipo de residencia están asociados con las expectativas académicas. Respecto al género, algunos resultados documentan diferencias a favor de las mujeres (Chykina, Chung, & Bodovski, 2016), mientras que otros señalan una reducción en la brecha de género (Parker et al., 2016). Por otra parte, la disponibilidad de menor oferta académica en los ambientes rurales (Culliney, 2014) hace menos probables sus expectativas académicas más ambiciosas.

#### **Pobreza, nivel educativo de los padres y logro educacional**

El nivel socioeconómico se relaciona con el logro educacional de los hijos debido a que los adolescentes que proceden de hogares pobres enfrentan diversas desventajas: menos oportunidades de experiencias escolares intelectualmente estimulantes, menos interacciones sociales acordes con sus intereses intelectuales y menos beneficios para su desarrollo intelectual (Tucker-Drop & Harden, 2012). Otros factores asociados con la pobreza, como la menor educación y el mayor desempleo parental, se suman al bajo ingreso familiar e impactan de forma conjunta la posibilidad de los padres de proveer los recursos necesarios para la educación de sus hijos (Donlan et al., 2016).

En la literatura se ha encontrado una fuerte asociación entre clase social y nivel educacional alcanzado, que perpetúa la ventaja o desventaja económica de origen, y persiste a través de las generaciones como una fuerte correlación entre padres e hijos en cuanto a clase social y educación (Erikson & Goldthorpe, 2010). Esta asociación entre padres e hijos, denominada origen-destino, se utiliza para medir la movilidad social –mayor o menor– de las naciones. Una vía para

romper esta asociación es la elevación del nivel educativo en las siguientes generaciones. Lo que se relaciona con que mayor grado de educación alcanzado generalmente se convierte en salarios más altos a lo largo de la vida (Maxwell et al., 2016). De acuerdo con estos autores, este efecto puede observarse para cada nivel educativo, pero es más evidente cuando se compara el nivel universitario contra el nivel de bachillerato. De tal manera, no completar los estudios de bachillerato y no acceder a la universidad para obtener una educación profesional conllevan una disminución en las oportunidades de prosperidad en las finanzas personales de los individuos y, eventualmente, impactan también la economía de las naciones porque implican una pérdida de capital humano y de ingresos (Donlan et al., 2016).

La relevancia social del logro educacional se relaciona con que el éxito en el mercado laboral de aquellos que alcanzaron niveles más altos de educación es el que determina en mayor medida la movilidad social ascendente; mientras que se observa menor movilidad social en los trabajadores que obtuvieron menores niveles educativos (Machin, Pelkonen, & Salvanes, 2008). En este sentido, el nivel educacional se convierte en el promotor más importante de la movilidad social intergeneracional debido a que el nivel de educación alcanzado tiene un impacto positivo en el mercado laboral (Scherger & Savage, 2010). Lo que hace necesario incrementar la escolaridad alcanzada de los ciudadanos, con el fin de dinamizar y hacer eficiente el mercado laboral; relevantes ambos para la movilidad social ascendente (Machin et al., 2008).

En décadas recientes en diversos países se han implementado programas gubernamentales de combate a la pobreza que apoyan la inversión de los padres en las futuras generaciones, con el propósito de romper el ciclo de transferencia intergeneracional de la pobreza (McKee & Todd, 2011). En México este tipo de programas se ha desarrollado desde 1997 bajo diferentes nombres (Progresá, Oportunidades, Prospera), y consisten en transferencias monetarias condicionadas al cumplimiento de metas educativas, de salud y de alimentación, en favor de los hijos de las familias que viven en condiciones de pobreza.

Debido a que el nivel socioeconómico se asocia positivamente tanto con el nivel educativo

esperado (expectativas académicas) como obtenido (logro educacional), los jóvenes que viven en condiciones de pobreza se encuentran en desventaja; y dada la importancia del progreso educativo para las políticas públicas de movilidad social del país, es relevante estudiar los factores que permitan impulsar su logro educacional a futuro. Ya que las expectativas de logro educacional representan un correlato proximal del nivel educacional realmente alcanzado y que este, a su vez, es un determinante del progreso económico logrado en la adultez, es importante estudiar los factores que determinan el nivel de educación que esperan alcanzar los jóvenes que viven en condiciones de pobreza, para facilitar la promoción de sus aspiraciones.

Este estudio tuvo como propósito identificar predictores de las expectativas educativas en jóvenes adolescentes que viven en condiciones de pobreza, y examinar diferencias de género y por tipo de localidad de residencia respecto a los factores predictores estudiados. La investigación se realizó en hogares inscritos en el programa Oportunidades, que se ubican por debajo de la línea de pobreza. Se analizó el efecto de las expectativas laborales, la actitud hacia la escuela y el apoyo social (reportados por los hijos), y la escolaridad parental, el ingreso del hogar y el número de hijos menores de 12 años (reportados por los progenitores) sobre las expectativas educativas.

Las hipótesis de este estudio son que existen diferencias por género y tipo de localidad de residencia en las expectativas educativas de los adolescentes, y que las expectativas de los adolescentes de lograr mayor progreso académico dependen de factores demográficos asociados con el grado de pobreza del hogar y la escolaridad de los progenitores así como de factores psicosociales como el apoyo social, la apreciación del trabajo escolar y las expectativas laborales. Se espera que las mujeres y los adolescentes de ambientes urbanos tengan expectativas educativas más altas que sus contrapartes. También se espera que las condiciones económicas del hogar, la escolaridad del progenitor, el apoyo social, la apreciación del trabajo escolar y las expectativas laborales se relacionen positivamente con las expectativas educativas. Para probar estas hipótesis se analizaron los datos con los programas estadísticos SPSS (IBM SPSS, 2014b) para el análisis de diferencias

de grupo, y Amos (IBM SPSS, 2014a) para el modelamiento de ecuaciones estructurales.

### Método

#### Participantes

**Hijos.** La muestra consistió en 1.093 adolescentes, 610 (56%) de ellos de sexo masculino y 483 (44,2%) de sexo femenino, 61% de ellos procedentes de localidades urbanas, con una edad promedio de 14,92 ( $DE = 1,29$ ) años y escolaridad promedio de 8,33 ( $DE = 1,71$ ) años escolares cursados.

**Progenitores.** También se recabaron datos socioeconómicos del hogar proporcionados por el progenitor del adolescente inscrito como titular del programa Oportunidades. Los progenitores de los adolescentes que proporcionaron estos datos fueron en 99% ( $n = 1078$ ) de sexo femenino y 1% ( $n = 15$ ) de sexo masculino, de edad promedio 40,57 ( $DE = 8,9$ ) años y de escolaridad promedio 4,66 ( $DE = 3,5$ ) años escolares cursados. El promedio del ingreso per cápita reportado del hogar fue de 626,18 ( $DE = 479,8$ ) pesos mexicanos, correspondientes a 50,67 dólares estadounidenses por mes, y el número promedio de menores de 12 años en el hogar fue de 1,62 ( $DE = 1,44$ ) niños.

**Muestreo.** Los datos proceden de una muestra probabilística nacional de hogares afiliados al programa Oportunidades. Se realizó un muestreo bietápico por separado para las localidades rurales y urbanas. Las localidades fueron seleccionadas mediante probabilidad proporcional al tamaño, y los hogares dentro de las localidades fueron seleccionados mediante muestreo aleatorio simple.

Los criterios de exclusión consistieron en: localidades indígenas, localidades menores a 45 hogares y hogares sin datos económicos. Se realizaron dos encuestas por separado. En la primera encuesta se entrevistaron los beneficiarios titulares adultos. En la segunda encuesta se entrevistaron los hijos adolescentes de los beneficiarios titulares examinados en la primera encuesta.

El estudio fue aprobado por el comité de ética del Instituto de Investigaciones sobre Desarrollo Sustentable y Equidad Social de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

#### Variables e instrumentos

Cabe aclarar que todos los instrumentos descritos fueron previamente validados en jóvenes mexicanos (Palomar-Lever, 2015) y que los datos de confiabilidad alfa de Cronbach reportados corresponden a los obtenidos en esta investigación.

El apoyo social percibido se midió a través de una escala producto de una selección de ítems de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (Multidimensional Scale of Perceived Social Support; Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1998) y el Inventario de Comportamientos de Apoyo Social (Inventory of Socially Supportive Behaviors; Milburn, Brown, & Gary, 1987), sometida previamente a análisis de componentes principales por Palomar-Lever (2015). Esta escala consta de 21 ítems agrupados en tres factores: apoyo social general (12 ítems,  $\alpha = ,93$ ), apoyo familiar (6 ítems,  $\alpha = ,91$ ) y apoyo de amigos (3 ítems,  $\alpha = ,80$ ). Las expectativas laborales positivas se midieron mediante una escala factorial con ítems derivados de otro instrumento (Loeber, Stouthamer-Loeber, Van Kammen, & Farrington, 1991). La escala consta de siete ítems con una confiabilidad de  $\alpha = ,86$ . Se utilizó una escala factorial con ítems provenientes de la Encuesta Nacional del Uso de Drogas y Salud (National Survey on Drug Use and Health; Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2011) para medir actitud positiva hacia la escuela (4 ítems,  $\alpha = 83$ ).

Para medir expectativas educativas se utilizaron tres preguntas que indagan: qué planes escolares tiene el adolescente (escala de respuesta 1 = *No piensa seguir estudiando*, 2 = *Va a posponer sus estudios un tiempo*; y 3 = *Seguir estudiando*); qué tan lejos piensa que llegará en la escuela (escala de respuesta 1 = *No tengo expectativas de estudiar* a 7 = *Posgrado*); y qué tan lejos piensan sus padres que llegará en la escuela (escala de respuesta 1 = *No tienen expectativas de que estudie más* a 7 = *Posgrado*). El factor conformado por estas tres preguntas explica el 70,13% de la varianza total de esta variable y tiene una confiabilidad de alfa estandarizada = ,79. Adicionalmente se obtuvieron datos demográficos y socioeconómicos de los progenitores como género, edad, educación formal, ingreso per cápita del

hogar y número de niños menores 12 años en el hogar.

**Procedimiento.** Los participantes, tanto padres como hijos, fueron entrevistados en sus hogares y se les solicitó llenar los cuestionarios respectivos en un lugar separado de los demás, previa obtención de su consentimiento informado y de su permiso para entrevistar a sus hijos adolescentes. A todos los participantes se les aseguró la confidencialidad de sus datos y se les informó que su participación era libre, voluntaria e independiente de su afiliación al programa.

### Resultados

Se realizaron pruebas *t* de Student para determinar posibles diferencias de grupo entre hom-

bres y mujeres y entre los adolescentes que viven en localidades rurales y urbanas. Los resultados indicaron que las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres en apoyo social, apoyo de amistades, expectativas laborales positivas y actitud positiva hacia la escuela; pero no hubo diferencias de género en apoyo familiar o expectativas educativas. Adicionalmente, los adolescentes procedentes de localidades urbanas obtuvieron puntajes más altos que los jóvenes de localidades rurales en apoyo social, apoyo familiar, apoyo de amistades, expectativas laborales positivas y expectativas educativas; pero no se diferenciaron en cuanto a actitud positiva hacia la escuela. Los tamaños del efecto van de modestos a moderados. Los resultados de estos análisis se describen en la tabla 1.

Tabla 1  
*Diferencias de grupo por género y tipo de localidad*

VARIABLES	Hombres <i>M(DE)</i>	Mujeres <i>M(DE)</i>	<i>t</i> ( <i>gl</i> )	<i>d</i>	Rural <i>M(DE)</i>	Urbana <i>M(DE)</i>	<i>t</i> ( <i>gl</i> )	<i>d</i>
Apoyo social	3,19(0,66)	3,39(0,61)	-5,09 (1091)***	,31	3,23(0,62)	3,31(0,65)	-2,14 (1091)*	,13
Apoyo familiar	3,27(0,65)	3,34(0,67)	-1,72 (1091)	,11	3,23(0,68)	3,35(0,65)	-2,80 (1091)**	,17
Apoyo de amistades	2,84(0,77)	3,16(0,74)	-6,94 (1091)***	,42	2,90(0,78)	3,04(0,76)	-2,94 (1091)**	,18
Expectativa laboral	3,19(0,59)	3,27(0,54)	-2,49 (1015)*	,16	3,17(0,58)	3,26(0,57)	-2,59 (1041)**	,17
Actitud hacia la escuela	3,37(0,62)	3,56(0,49)	-5,39 (1040)***	,34	3,46(0,58)	3,45(0,57)	,19 (1041)	,01
Expectativa educativa	12,39(3,58)	12,68(3,63)	-1,30 (1089)	,08	11,99(3,92)	12,86(3,35)	-3,76 (802)***	,23

*Nota:* *N* = 1093; \* *p* < ,05; \*\* *p* < ,01; \*\*\* *p* < ,001; *d* = *d* de Cohen.

Con el propósito de identificar predictores de las expectativas educativas en los adolescentes se probó un modelo de ecuaciones estructurales, en el que se modelaron factores sociales y educativos (apoyo percibido, expectativas laborales y actitud hacia la escuela) reportados por los jóvenes; así como factores sociodemográficos del hogar (educación parental, ingreso familiar per cápita y número de niños menores de 12 años en el hogar) reportados por el progenitor. El modelo incluye variables latentes y observadas. Las variables latentes fueron denominadas apoyo y expectativas educativas. Apoyo fue constituida

por las tres escalas de apoyo (social, familiar y de amistades), mientras que expectativas educativas comprendió las tres variables sobre planes y expectativas de seguir estudiando tanto del adolescente como del progenitor. Adicionalmente se incluyeron como variables observadas las variables sociodemográficas antes mencionadas, reportadas por el progenitor.

El modelo identificó relaciones predictivas tanto directas como indirectas. De forma directa, las interrelaciones de las variables del modelo indicaron que niveles más altos de expectativas educativas fueron determinados por niveles más

altos tanto de actitud positiva hacia la escuela como de expectativas laborales positivas y mayor educación del progenitor. También se observaron algunos efectos de mediación: expectativa laboral tiene adicionalmente una influencia indirecta en las expectativas educativas a través de su relación predictiva con la actitud positiva hacia la escuela; y apoyo influye indirectamente en las expectativas educativas a través de su relación predictiva con las expectativas laborales positivas y la actitud positiva hacia la escuela. Adicionalmente, mayor educación parental y menor cantidad de niños menores de 12 años en el hogar se relacionaron con mayor ingreso per cápita del hogar. Si bien el ingreso familiar y el

número de menores de 12 años no predicen las expectativas educativas de forma directa, se relacionaron con estas a través de su vinculación con la educación parental. El modelo mostró un buen ajuste (cf. Hu & Bentler, 1999):  $\chi^2(39) = 67,10$ ;  $\chi^2/gf = 1,72$ ;  $p < ,05$ ; Comparative Fit Index [CFI] = ,991; Tucker-Lewis Index [TLI] = ,984; Root Mean Square Error of Approximation [RMSEA] = ,026 (IC 90% de ,015 a ,036);  $pclose = 1,0$ ; y explicó el 18% de la varianza de las expectativas educativas, el 36% de la actitud positiva hacia la escuela y el 26% de las expectativas laborales positivas. En la figura 1 se detallan las relaciones entre las variables.

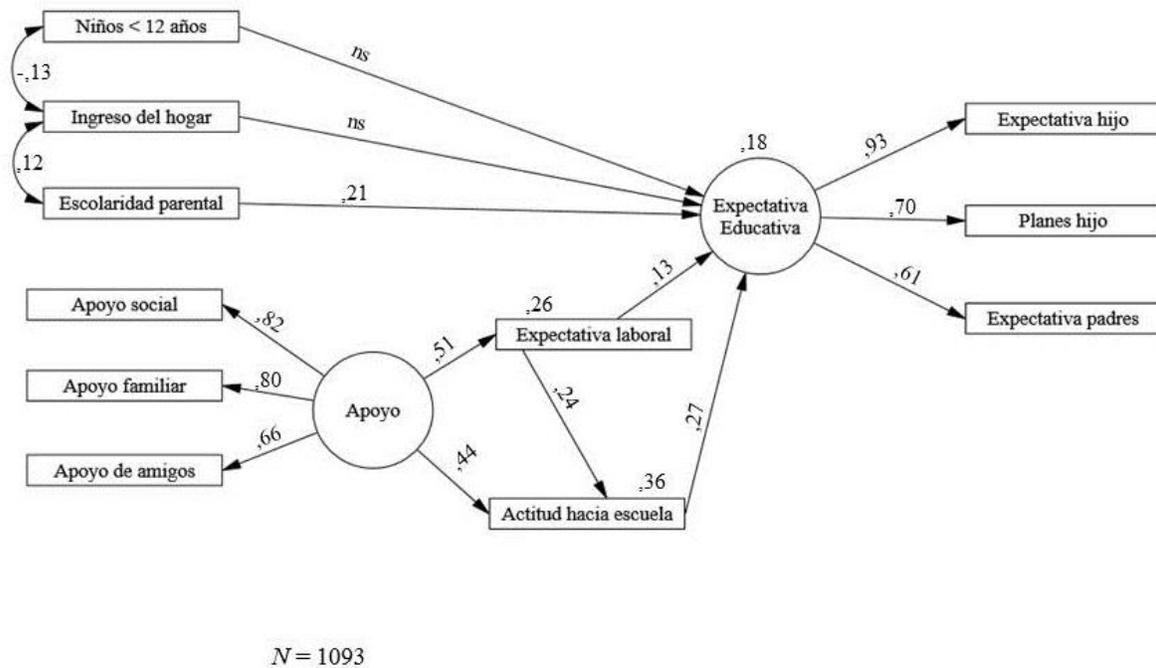


Figura 1. Expectativas de logro educacional en adolescentes.

## Discusión

El presente estudio tuvo como propósito principal identificar los predictores psicosociales de las expectativas educativas en jóvenes adolescentes que viven en condiciones de pobreza. Este propósito se alcanzó a través de un modelo de ecuaciones estructurales que identificó la escla-

ridad parental, la actitud positiva hacia la escuela y las expectativas laborales de los adolescentes como los predictores principales de las expectativas educativas de estos. Las hipótesis del estudio sobre las diferencias en expectativas educativas por género y por tipo de localidad de residencia, y respecto a la influencia de los indicadores del grado de pobreza del hogar y de los factores psicosociales en las expectativas académicas

de los adolescentes recibieron apoyo parcial de los datos.

No se observaron diferencias de género en expectativas educativas, pero sí por tipo de localidad de residencia. La ausencia de diferencias por género está en contraposición a otros resultados que señalan que las mujeres tienen expectativas educativas más ambiciosas que su contraparte masculina (Chykina et al., 2016), y concuerdan más con otros resultados que han observado en las últimas décadas una disminución importante en la brecha de género en las expectativas educativas en diferentes culturas (Parker et al., 2016). La diferencia en expectativas educativas a favor de los jóvenes que viven en localidades urbanas está en línea con la desventaja en la oferta académica disponible para los jóvenes de ambientes rurales (Culliney, 2014).

También se identificaron diferencias por género y tipo de localidad de residencia en otras variables. Las mujeres tienden a sentir mayor aprecio por la escuela y el trabajo escolar, lo que concuerda con otros resultados previos (Van de Gaer et al., 2009); así como a reportar expectativas laborales más ambiciosas. Las diferencias de género observadas en favor de las mujeres en cuanto a sus niveles reportados de apoyo social y de amigos están en concordancia con otros resultados que sugieren que las mujeres tienden a ser más eficientes para obtener el apoyo de otros en su entorno (Cicognani, 2011).

Los puntajes de los jóvenes que viven en localidades urbanas también son más altos en expectativas laborales que los de sus contrapartes de localidades rurales. Los datos son coherentes con la diferencia entre los ambientes rurales y urbanos en cuanto a la oferta laboral, y concuerdan con otros resultados que señalan dicha diferencia a favor de los urbanos (Culliney, 2014). Por otra parte, los jóvenes de entornos urbanos también reportan mayor apoyo de su entorno social y familiar. Esta diferencia en cuanto a la percepción de apoyo sugiere una desventaja en detrimento de los jóvenes procedentes de localidades rurales, cuyo posible impacto en el desarrollo psicosocial de estos jóvenes requiere ser analizado más detenidamente, dado que se ha observado que el apoyo social está positivamente relacionado con las expectativas laborales de los estudiantes (Diemer & Li, 2012), y las expectati-

vas laborales y educativas están fuertemente relacionadas (Schmitt-Wilson & Faas, 2016). Cabe mencionar que los tamaños del efecto asociados a las diferencias previamente señaladas son más bien modestos.

Respecto a la predicción de expectativas educativas, en términos generales los datos indicaron que la expectativa de alcanzar niveles más altos de educación estuvo determinada por mayor escolaridad parental, en concordancia con otros resultados que resaltan la importancia de la educación de los padres en las expectativas de logro académico de los hijos (Chykina et al., 2016; Sohr-Preston et al., 2013). De igual forma, la actitud positiva hacia la escuela de los adolescentes aporta a la explicación de las expectativas educativas de estos; de tal manera que mientras más positiva sea su actitud hacia la escuela, más esperanza reportan estos de lograr mayor grado de educación formal. También estos resultados coinciden con otros previamente reportados (McNair & Johnson, 2009); lo que sugiere que el aprecio por el trabajo escolar se relaciona con la expectativa de seguir estudiando.

Adicionalmente, mientras mayor sea la expectativa de los jóvenes de lograr éxito laboral y estabilidad económica en el futuro, más positiva es su actitud hacia la escuela y más expectativas tienen de lograr mayor grado académico. De esta manera, las expectativas laborales positivas predicen las expectativas educativas tanto directa como indirectamente. Estas interrelaciones sugieren un sistema de creencias por parte de los jóvenes de que un mejor futuro económico depende de un mayor grado académico, y que este se asocia con una mayor apreciación del trabajo escolar; también sugieren coherencia entre los planes, actitudes y expectativas de los adolescentes. Los datos obtenidos están en concordancia con otros resultados que señalan el vínculo entre las expectativas educativas y laborales (Schmitt-Wilson & Faas, 2016); así como el vínculo entre la esperanza de mejores trabajos y la mayor apreciación del trabajo escolar (Scherger & Savage, 2010). Asimismo, también se identificaron relaciones indirectas de otros factores como el apoyo percibido, el ingreso familiar y el número de menores de 12 años en el hogar.

Una parte importante del estudio consistió en determinar la relevancia de factores económicos

en las expectativas educativas de los adolescentes. Por ejemplo, cabría esperar que el ingreso per cápita del hogar fuera un factor determinante para las esperanzas de los jóvenes de lograr mayor grado académico, congruente con lo señalado por otras investigaciones (Donlan et al., 2016; Maxwell et al., 2016; Parker et al., 2016); sin embargo, el efecto predictivo no alcanza significancia estadística. La presencia de menores de 12 años en el hogar es un factor relacionado con la posibilidad de dividir los recursos económicos del hogar con otros hermanos, que también los necesitan para seguir estudiando; lo que eventualmente puede disminuir las posibilidades del propio adolescente de avanzar en su progreso educativo y empujarlo al mercado laboral (Marteleteo & de Souza, 2013). También en este caso la relación con la cantidad de niños menores de 12 en el hogar no alcanza a ser significativa. Dado que esta es una muestra de hogares que viven en condiciones de pobreza, es posible que la poca diferenciación entre los hogares en cuanto a sus condiciones económicas sea la explicación más plausible de la falta de efecto de las variables económicas. De ahí que los aspectos que los diferencian sean de otra índole como la educación parental, la esperanza de un futuro de estabilidad económica y el grado de aprecio por el trabajo escolar, promovidos estos últimos por el apoyo que perciben los adolescentes de su entorno social y familiar.

La relación indirecta entre el apoyo del entorno y las expectativas de alcanzar un mayor nivel educacional es consistente con otros resultados que señalan la interrelación positiva entre el apoyo percibido, las expectativas de rendimiento y las metas académicas de los adolescentes (Hernandez, Oubrayrie-Roussel, & Prêteur, 2016). Al respecto, es importante notar que instigar expectativas en los adolescentes de cursar estudios universitarios y apoyar la programación de acciones encaminadas a lograrlo (e.g., cursos de preparación para el examen de admisión a la universidad), pueden ser tan importantes para la inscripción universitaria como los recursos financieros familiares, propiamente dichos (Maxwell et al., 2016). De hecho, tener la expectativa de completar estudios universitarios puede ser ventajoso para todos los estudiantes, incluso para los estudiantes con bajo rendimiento; ya que, lejos de ser frustrante por ser considerada como

una meta inalcanzable, dicha expectativa está relacionada con logros educativos más altos (Martin & Gardner, 2016).

Los presentes resultados sugieren el beneficio de promover en los estudiantes mayor esperanza de obtener una buena posición laboral, así como mayor apreciación de la importancia del trabajo escolar para el logro escolar y el progreso económico. También sugieren la conveniencia de que los padres apoyen y fomenten planes laborales y educacionales más ambiciosos para sus hijos, en especial quienes viven en condiciones de pobreza, con el fin de promover su progreso académico. Es conveniente acotar que si bien en el presente modelo se proponen relaciones predictivas, el diseño transversal del estudio no permite determinar la direccionalidad de dichas relaciones. Es decir, es muy plausible que estas variables estén vinculadas, pero no es posible determinar cuál antecede a cuál, por lo que no pueden establecerse relaciones causales entre ellas.

Si bien los presentes resultados deben ser interpretados con cautela debido a los factores previamente mencionados, es posible suponer que la promoción de metas tanto laborales como educativas más ambiciosas y el esfuerzo por aumentar el nivel educacional de los padres pueden ser los promotores del progreso académico en jóvenes que viven en condiciones de pobreza. Debido a que el progreso académico de las nuevas generaciones es una estrategia de política social crucial para detener la transferencia intergeneracional de la pobreza; fomentar metas educativas y laborales más ambiciosas en los adolescentes, lejos de ser una empresa banal, puede ser un coadyuvante para lograrlo. Si se consideran las condiciones de pobreza y desigualdad social del país, la necesidad de elevar el nivel educativo de las nuevas generaciones parece imperativa.

## Referencias

- Bozick, R., Alexander, K., Entwisle, D., Dauber, S., & Kerr, K. (2010). Framing the future: Revisiting the place of educational expectations in status attainment. *Social Forces*, 88(5), 2027-2052. <http://dx.doi.org/10.1353/sof.2010.0033>
- Breen, R. (2010). Educational expansion and social mobility in the 20<sup>th</sup> century. *Social Forces*, 89(2), 365-388.

- <http://dx.doi.org/10.1353/sof.2010.0076>
- Chykina, V., Chung, H. J., & Bodovski, K. (2016). Great expectations? Variation in educational plans of students in post-socialist Eastern Europe. *European Education, 48*(1), 43-62.  
<http://dx.doi.org/10.1080/10564934.2016.11501>
- Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: Relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(3), 559-578.  
<http://doi.org/cvsnxx>
- Crone, E. A. & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience, 13*(9), 636-650.  
<http://dx.doi.org/10.1038/nrn3313>
- Culliney, M. (2014). Going nowhere? Rural youth labour market opportunities and obstacles. *Journal of Poverty and Social Justice, 22*(1), 45-57.  
<http://doi.org/b9v5>
- Diemer, M. A. & Li, C.-H. (2012). Longitudinal roles of precollege contexts in low-income youths' postsecondary persistence. *Developmental Psychology, 48*(6), 1686-1693.  
<http://dx.doi.org/10.1037/a0025347>
- Donlan, A. E., Prescott, J. E., & Zaff, J. F. (2016). Differential predictors of academic achievement: Individual and familial factor interactions with community poverty. *Journal of Children and Poverty, 22*(2), 113-132.  
<http://dx.doi.org/10.1080/10796126.2016.1163665>
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (2010). Has social mobility in Britain decreased? Reconciling divergent findings on income and class mobility. *British Journal of Sociology, 61*(2), 211-230.  
<http://doi.org/f23r5f>
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2016). Educational goals and motives as possible mediators in the relationship between social support and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education, 31*(2), 193-207.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10212-015-0252-y>
- Hintsanen, M., Hintsala, T., Merjonen, P., Leino, M., & Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Family- and school-related factors in 9 to 15-year-olds predicting educational attainment in adulthood: A prospective 27-year follow-up study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(2), 523-540.  
Recuperado de <http://bit.ly/2sf4iq2>
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.  
<http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- IBM SPSS. (2014a). *Amos 23.0*. IBM Corporation. Wexford, Pennsylvania: Amos Development Corporation.
- IBM SPSS (2014b). *IBM SPSS Advanced Statistics 23.0*. Armonk, New York: IBM Corporation.
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W., & Farrington, D. P. (1991). Initiation, escalation and desistance in juvenile offending and their correlates. *Journal of Criminal Law and Criminology, 82*(1), 36-82.  
<http://dx.doi.org/10.2307/1143789>
- Machin, S., Pelkonen, P., & Salvanes, K. G. (2008). *Education and mobility*. Bonn: IZA Discussion paper No. 3845.  
Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp3845.pdf>.
- Marteletto, L. J. & De Souza, L. R. (2013). The implications of family size for adolescents' education and work in Brazil: Gender and birth order differences. *Social Forces, 92*(1), 275-302.  
<http://dx.doi.org/10.1093/sf/sot069>
- Martin, A. & Gardner, M. (2016). College expectations for all? The early adult outcomes of low-achieving adolescents who expect to earn a bachelor's degree. *Applied Developmental Science, 20*(2), 108-120.  
<http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2015.1080596>
- Maxwell, S. P., McNeely, C. L., & Carboni, J. L. (2016). Cultural capital efficacy in parental and student aligned expectations for postsecondary matriculation. *Journal of Education and Human Development, 5*(1), 1-12.  
<http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v5n1a1>
- McKee, D. & Todd, P. E. (2011). The longer-term effects of human capital enrichment programs on poverty and inequality: Oportunidades in Mexico. *Estudios de Economía, 38*(1), 67-100.  
<http://doi.org/fds2nm>
- McNair, R. & Johnson, H. D. (2009). Perceived school and home characteristics as predictors of school importance and academic performance in a diverse adolescent sample. *North American Journal of Psychology, 11*(1), 63-84.
- Milburn, N. G., Brown, D. R., & Gary, L. E. (1987, agosto). *Inventory of Socially Supportive Behaviors (ISSB). Reliability and validity among Blacks*. Trabajo presentado en la 85<sup>th</sup> Annual Meeting of the American Psychological Association. New York, New York.  
Resumen recuperado de <http://bit.ly/2sAhGo3>
- Palomar-Lever, J. (2015). *Rendimiento académico, ajuste psicosocial y bienestar subjetivo en*

- adolescentes hijos de beneficiarios del programa de desarrollo humano Oportunidades*. México D. F., México: Universidad Iberoamericana.
- Parker, P. D., Jerrim, J., Schoon, I., & Marsh, H. W. (2016). A multinational study of socioeconomic inequality in expectations for progression to higher education. the role of between-school tracking and ability stratification. *American Educational Research Journal*, 53(1), 6-32. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831215621786>
- Scherger, S. & Savage, M. (2010). Cultural transmission, educational attainment and social mobility. *The Sociological Review*, 58(3), 406-428. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-954X.2010.01927.x>
- Schmitt-Wilson, S. & Faas, C. (2016). Alignment of educational and occupational expectations influences on young adult educational attainment, income, and underemployment. *Social Science Quarterly*, 97(5). <http://dx.doi.org/10.1111/ssqu.12244>
- Sohr-Preston, S. L., Scaramella, L. V., Martin, M. J., Neppl, T. K., Ontai, L., & Conger, R. (2013). Parental socioeconomic status, communication, and children's vocabulary development: A third-generation test of the family investment model. *Child Development*, 84(3), 1046-1062. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12023>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2011). *Results from 2010 national survey on drug use and health: Summary of national findings* (Informe N° SMA 11-4658). Rockville, Maryland: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Recuperado de <https://goo.gl/ePtcKb>
- Tucker-Drop, E. M. & Harden, K. P. (2012). Intellectual interest mediates gene x socioeconomic status interaction on adolescent academic achievement. *Child Development*, 83(2), 743-757. <http://doi.org/fx2cp6>
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2009). School engagement and language achievement: A longitudinal study of gender differences across secondary school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(4), 373-405. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.0.0034>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(2), 30-41. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)

Fecha de recepción: 21 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación: 23 de mayo de 2017