

La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas¹

The self-perception of skills: social background and educational choices

Dani Torrents²

Resumen

Este texto analiza el efecto del origen social de los estudiantes en la autopercepción de sus capacidades, una vez controladas las capacidades objetivas. La autopercepción está evaluada en dos dimensiones: la **autoubicación especular** y las **expectativas de resultados**. Se trata de una muestra de 1 782 estudiantes de 4º de ESO, derivada de *ISCY Project*. Mediante el análisis bivariado y trivariado de tablas de contingencia y comparación de proporciones, se ha observado un ligero sobreoptimismo de las capacidades, y un sesgo de origen social que se concreta en una subestimación en los alumnos de origen social bajo con puntuaciones altas, sobre todo en el caso de las chicas, y una sobreestimación en los alumnos de origen social alto con puntuaciones bajas. Además se ha analizado cómo este sesgo puede influir en las elecciones educativas.

Palabras clave

Creencias, expectativas, estudiantes, notas, sexo.

Abstract

This paper analyzes the effect of social background on students academic self-concept of their skills, once being controlled the objective skills. The perception is evaluated in two dimensions: **speculum self-ranking** and **performance expectative**. It works with a sample of 1,782 students from 10th grade in Barcelona derived from *ISCY Project*. Though bivariate and trivariate analysis of contingency tables and comparison of proportions, we find a slight over-optimism of skills, and a social background bias as embodied in an underestimation in students of low social background with high qualifications, especially for girls, and an overestimation in high social background students with low qualifications. It has also been analyzed how this bias may influence educational choices.

Keywords

Beliefs, expectations, students, qualifications, gender.

Recibido: 28-07-2015
Aceptado: 08-10-2015

1 Análisis desarrollado en el marco de la I+D “Elecciones educativa e itinerarios post-obligatorios de los jóvenes. Análisis comparativo internacional en un contexto de crisis económica” (CSO2013-44540-P), sobre el proyecto *International Study of City Youth (ISCY)*. Más información: <http://iscy.org/>

2 Daniel.torrents.vila@uab.cat, Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET). Departamento de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

El trabajo que aquí se presenta constituye un análisis de las percepciones de los estudiantes sobre sus capacidades en el entorno educativo. Concretamente trata de analizar cómo el origen social de los estudiantes influye en la percepción que afirman tener de sus propias capacidades, evaluadas en dos dimensiones diferentes: la percepción sobre cómo el profesorado les ubicaría dentro del grupo clase, y la expectativas de resultados que esperan obtener al finalizar el curso en cuestión, en este caso 4º de ESO. Por tanto el fin de la etapa educativa obligatoria y momento de unas de las primeras elecciones educativas más importantes dentro del itinerario educativo del estado español desde la LOGSE.

Autores como Gambetta (1987) o Mare (1980) ya señalan la importancia de los puntos de decisión en un sistema educativo, para explicar las desigualdades sociales y la diferente participación en los itinerarios educativos según grupos sociales. Es principalmente en estos puntos de los itinerarios educativos donde se producen complejos procesos de elección sobre los que se ha escrito largo y tendido (Ball, Macrae, & Maguire, 1999; Boudon, 1974; Breen, van de Werfhorst, & Jaeger, 2014; Manzo, 2006; Martínez García, 2007), y a partir de los cuales las elecciones de los alumnos se diferencian entre ellas de forma efectivamente no aleatoria.

Explicar las diferentes tasas de participación en los niveles educativos según origen social es, probablemente, el tema estrella de la sociología de la educación desde los años 60. El modelo de análisis que se propone trata de aportar nuevas evidencias de un posible mecanismo implicado, poniendo en relación el origen social con la autopercepción de las capacidades, controlado por las propias capacidades “objetivas” del alumno y el centro donde cursa los estudios.

La percepción del alumnado sobre sus capacidades tiene lógicas consecuencias en la intención de los alumnos de abandonar los estudios o de cursar Bachillerato o CFGM, una vez se gradúen de la ESO; es decir sobre qué se ven capaces de hacer y qué no. Esta situación plantea diferentes retos institucionales o pedagógicos a la hora de valorar, incentivar o corregir las percepciones de los alumnos, para así facilitar el acceso a un nivel educativo superior si se tienen las capacidades objetivas para ello. El sistema educativo se encuentra con una disfunción evidente cuando alumnos con capacidades para acceder a un nivel educativo lo desestiman porque, entre otros factores, perciben que no tienen las capacidades suficientes. Una ineficacia en el desarrollo del capital cognitivo de un país (desde un punto de vista económico), y en el camino hacia una sociedad equitativa en las oportunidades (desde un punto de vista de justicia social).

Además, Pancer *et al* (2000) identifican para el nivel universitario que los que tienen unas percepciones más realistas sobre el encaje entre las capacidades y las exigencias que encontrarán, tendrán menos “estrés” y por lo tanto una mejor adaptación al nuevo contexto educativo, que se verá traducido en un mejor rendimiento e integración descatando el papel de las creencias en los itinerarios educativos.

El presente texto se divide en cuatro partes. En el siguiente punto se presentan diferentes marcos teóricos y estudios previos que analizan esta relación. A continuación en el apartado metodológico se presentan los datos, técnicas e hipótesis utilizadas. En el tercer punto encontramos los resultados del análisis, para finalmente recoger las principales conclusiones en un último apartado.

Fundamentación teórica

Hedström (2005) propone un esquema analítico sencillo para diseccionar las elecciones, aplicable a las educativas, conocido como esquema DBO (*Desires, Beliefs and Opportunities*). Los deseos y las creencias de los individuos se conjugan con las oportunidades de acción posibles, a su vez que se articulan en una elección concreta bajo los postulados de la teoría elección racional, entre otros (Sullivan, 2001). La autoper-

cepción de las capacidades es un factor que de hecho forma parte de las creencias del estudiante, y como tal puede tener un efecto claro en las elecciones educativas al definir indirectamente las probabilidades de éxito percibidas para cada opción educativa (Troiano, 2015).

Las creencias además, pueden no estar construidas racionalmente en el sentido de que se ajusten de forma coherente con la evidencia que puede observar el mismo alumno, sino que pueden presentar sesgos aleatorios, o sesgos sistemáticos derivados de mecanismos cognitivos o sociales (Sullivan, 2001). Esto está relacionado con el complejo debate sobre la formación de las creencias que generalmente se toman por dadas en los análisis. El origen social del individuo puede ser uno de los elementos que sesguen estos estados mentales, como defienden algunos autores como Gambetta o la línea más culturalista de Willis. Ambos sostienen que hay que introducir las creencias y los deseos en los análisis de la elección educativa ya que podemos encontrarnos con diferencias sistemáticas según origen social: diferentes normas sociales, culturas en relación a la escuela (anti-escuela), actitudes respecto a la escuela (instrumental-expresiva), etc.

Otros autores, en cambio no niegan un sesgo sistemático de las creencias en función del origen social, pero no lo encuentran relevante. Para éstos lo realmente importante es el punto del que parten los individuos para evitar una *demotion* social respecto a sus padres: un joven de origen social medio necesitará cursar niveles educativos superiores, a diferencia de uno de origen social bajo (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997). Las diferencias pues se producen en los costes y beneficios, no en las creencias y deseos sobre la escuela que son compartidos.

El debate sobre si las creencias varían en función del origen social no está ni mucho menos resuelto. Sobre el efecto del origen social en la autopercepción de las capacidades escolares, se ha producido más bien poco a nivel empírico (Rosen, 2010). Sullivan (2001), por ejemplo, identifica que las clases altas sobreestiman sus capacidades educativas en comparación a los orígenes sociales más bajos. También Demo y Savin-Williams (1983) identifican una relación aunque débil, entre origen social y la autoestima de los estudiantes, que además identifican que crece con el paso de los años; sin embargo no controlan el efecto de las capacidades objetivas.

Boudon (1974) ofrece un esquema simple pero a la vez potente para analizar cómo se articulan las elecciones educativas y su relación con el origen social. Sostiene que las elecciones dependen de los efectos primarios del origen social que intervienen en el rendimiento del estudiante, y que acaban configurando si disponen o no de las habilidades o capacidades para tomar una elección. Pero también intervienen los efectos secundarios del origen social los cuales influyen en el análisis del cálculo coste-beneficio que realiza el individuo, más allá de las capacidades objetivas de que disponen. Desde mi punto de vista, es en los efectos secundarios donde actúa nuestro objeto de análisis —la autopercepción de las capacidades— al definir la probabilidad de éxito de cada opción educativa, que se traduce en un cálculo coste-beneficio concreto (Erikson & Jonsson, 1996).

Frecuentemente se considera la autopercepción de las capacidades como una *proxy* de los efectos primarios, de las capacidades objetivas del estudiante. Hay que tener cuidado con esto pues si se identifica un sesgo de estas percepciones, se estaría atribuyendo como indicador de los efectos primarios un elemento que posee una dimensión de efecto secundario, y el análisis se vería confundido.

Que distinto origen social esté relacionado con una diferente autopercepción a igualdad de capacidades, significa que un alumno de origen social bajo evaluará diferente sus capacidades que uno de origen social alto aún teniendo unas capacidades objetivas parecidas (un mismo efecto primario). El mecanismo

de la aversión al riesgo de Breen y Goldthorpe (1997), aunque no esté tomado de esta forma³, puede ofrecer una explicación a ello cuando un estudiante de origen social alto, al pretender evitar una *demotion* social, podría sobredimensionar la percepción de sus capacidades para incrementar su grado de confianza y seguridad en los estudios, como una forma de automotivación.

Otro efecto llamado **efecto Bush**⁴ o efecto compensación (Bernardi & Cebolla, 2014), se produce cuando, aún teniendo unas capacidades bajas, saben que hay disponible un conjunto de recursos económicos, culturales o sociales derivados del contexto familiar para poner en juego y hacer frente a las exigencias escolares, a diferencia de los que provienen de otros orígenes sociales. Este efecto, además de **compensar** un nivel de capacidades determinado, que es lo que proponen los autores (efecto que se produce en el cálculo coste-beneficio, al reducir los costes de cursar un nivel educativo concreto), podría también sobredimensionar la percepción de las mismas capacidades al introducir un componente de autoconfianza derivado de esta “ayuda” familiar (efecto que se produce en el nivel de las percepciones).

Los mismos autores proponen otro mecanismo, el de información incompleta, que se produciría 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 es, 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.

En otro nivel, otra posible explicación de la diferencia en las creencias podría ser que los padres y profesores evalúen diferente al alumno de acuerdo al su origen social, afectando a su propia percepción. Hay evidencia de que el profesorado puede ubicar al alumno en un nivel (por ejemplo en desdoblamientos o grupos de refuerzo) influenciado por su origen social (Smith & Tomilson, 1989).

Estos son algunos elementos que podrían explicar una diferenciación sistemática de la autopercepción de las capacidades según origen social, de los cuales no nos proponemos dilucidar su aplicabilidad en nuestro caso, sino proponer diferentes líneas para interpretar y avanzar con los resultados que aquí se muestran.

Metodología

Modelo de análisis

El modelo de análisis con el que se trabaja pone en relación el origen social con la percepción de las propias capacidades, para contrastar si existe un sesgo sistemático por origen social. Nos preguntamos si es posible que orígenes sociales distintos valoren de forma diferente sus capacidades.

La autopercepción es analizada mediante dos dimensiones diferentes: por un lado la percepción sobre cómo creen que el profesorado les ubicaría dentro del grupo clase, lo que llamaremos **autoubicación especular** al estar construida sobre un reflejo de lo que piensa el profesorado. Uno de los

3 Hay que distinguir la interacción entre el origen social y las capacidades en el **cálculo coste-beneficio** o la elección (por ejemplo: clases altas con capacidades bajas creen que ya es suficiente para cursar un nivel superior), de la interacción entre origen social y capacidades en **la percepción de las capacidades** (por ejemplo: clases altas con capacidades bajas, no perciben que tengan capacidades bajas). El efecto que se produce en la elección y el que se produce en la percepción, aunque son complementarios y posiblemente son secuenciales, no son el mismo efecto y frecuentemente se confunden.

4 El expresidente de Estados Unidos George W. Bush, aún teniendo unas capacidades académicas bajas durante su etapa estudiantil, llegó a ser presidente pasando por una de las mejores universidades norteamericanas.

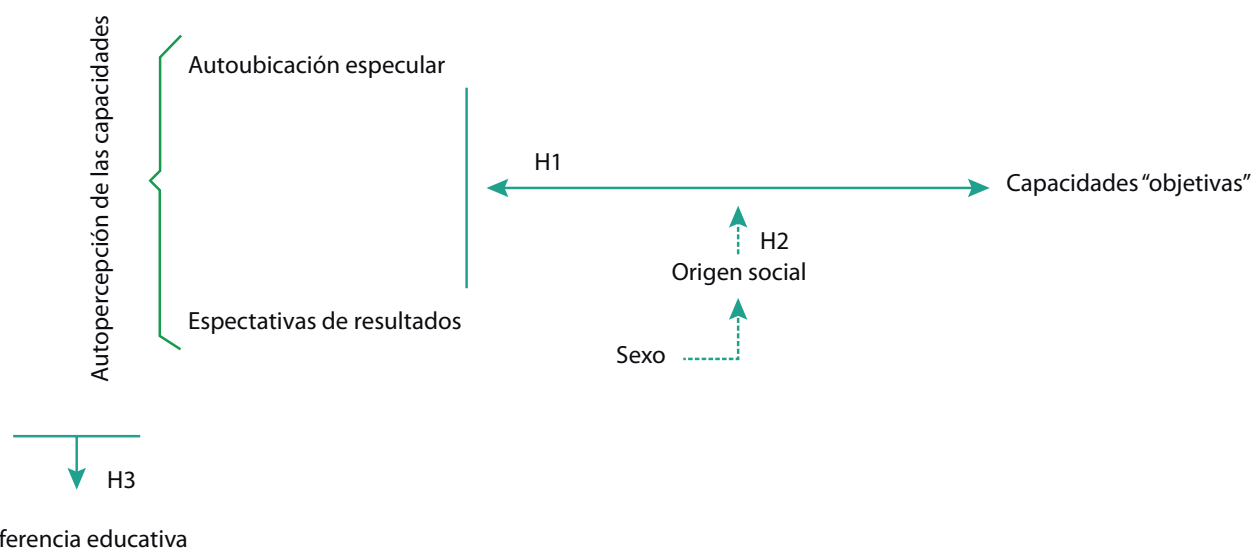
trabajos pioneros que analiza esta dimensión lo encontramos en Davidson y Lang (1960). Por otro lado, consideramos la autopercepción en relación a las **expectativas de resultados** que esperan obtener los alumnos al finalizar el curso, que representa una creencia sobre las capacidades en relación a un contexto concreto (un profesorado, una política de centro, unas características del centro...).

Dos dimensiones de la autopercepción que no tienen por qué ser coincidentes, ya que una tiene un elemento especular y la otra contextual; una recoge un aspecto global de los resultados (ubicación en el grupo-clase), y la otra un aspecto más puramente académico (calificaciones).

Se plantean tres hipótesis centrales que estructurarán el análisis (gráfico 1):

- Por un lado, entendemos que la autopercepción de las capacidades no tiene por qué corresponderse a las capacidades objetivas del individuo. Nada indica que los individuos deban percibir y evaluar del mismo modo una capacidad objetiva parecida, ya que intervienen factores sociales y cognitivos en el proceso, los cuales no tienen por qué responder a un proceso racional, en el sentido de una evaluación consciente, deliberativa y con información suficiente.
- La segunda hipótesis plantea que el sesgo entre capacidades objetivas y su percepción, que se identificaría en la hipótesis 1, puede estar en parte explicado por el origen social. Así individuos de diferentes orígenes sociales percibirían de forma distinta una misma capacidad objetiva. Los mecanismos que distorsionarían la percepción, se derivarían del origen social del estudiante. Esta relación, además, puede estar condicionada por el sexo del alumno.
- Por último se explora hasta qué punto estas creencias sobre las propias capacidades están relacionadas con las preferencias o las elecciones educativas, teniendo en cuenta que se han definido como condicionantes de la probabilidad de éxito percibido.

Gráfico 1. Modelo de análisis



Diseño de análisis

Los datos con los que trabajamos son datos primarios recogidos durante la elaboración del *ISCY Project* entre febrero y junio de 2014 para la ciudad de Barcelona. Es la primera fase de una investigación sobre las trayectorias formativas y laborales de los jóvenes, de una muestra de 1782 estudiantes que cursaban 4º de ESO en 2013-14 matriculados en 27 centros públicos y privados de la ciudad de Barcelona. La investigación forma parte de un proyecto internacional de comparación entre ciudades sobre

las prácticas educativas, las desigualdades educativas y las trayectorias de los jóvenes después de la escuela obligatoria. Se recogieron de forma presencial en cada grupo-clase mediante una herramienta *on-line* para sistematizar las respuestas, con la supervisión de un miembro del equipo investigador y del equipo docente del centro. Los estudiantes ausentes se recuperaron posteriormente a través del equipo de los centros, consiguiendo una respuesta de más del 90% de la población objetivo.

Como variables dependientes utilizamos dos indicadores de autopercepción de capacidades con matices diferentes. Para la autoubicación especular se pregunta al alumnado “¿Cómo crees que te calificarían tus profesores como estudiante?” dando como posibles respuestas una graduación no simétrica de ubicaciones dentro del grupo-clase. Para las expectativas de resultados, la pregunta “¿Cómo crees que te irán los estudios este año?” ofrece una graduación simétrica de cualificaciones posibles. No llegan al 1% los casos perdidos para cada una de ellas.

La variable independiente que recoge el origen social se ha construido mediante el nivel educativo de los padres⁵. Para poder polarizar los resultados, se ha dividido en solo dos niveles: al menos un progenitor con estudios universitarios o ningún progenitor con nivel universitario.

Para la variable de control que ilustra las capacidades “objetivas” del alumno, se han utilizado los resultados en la Pruebas de Competencias Básicas. Unas pruebas que se aplican desde el curso 2011-12 a todo el alumnado de 4º de ESO de Catalunya, con el fin de evaluar el sistema educativo. Todo el alumnado (salvo exentos⁶) toma la misma prueba en febrero, y es realizada de forma externa al centro. De las distintas partes de la prueba trabajamos con las de lengua catalana y matemáticas, puntuadas de 0 a 100, y de las cuales se ha calculado la media aritmética de las dos. Se ha clasificado cada alumno en percentiles de puntuaciones en el test de acuerdo a su grupo-clase⁷.

Es necesario advertir del entrecorillado de capacidades “objetivas”, sin entrar en el denso debate sobre la evaluación de las competencias escolares, ya que estas pruebas no dejan de ser parciales, evaluando unas competencias muy concretas y muy vinculadas al aprendizaje competencial, y dejando al margen un gran abanico de capacidades no evaluadas o que son evaluadas de diferente forma. Una crítica parecida la formula Carabaña (2012) apuntando que no se puede utilizar estos cuestionarios de competencias como indicadores de rendimiento escolar, y que no siempre se separan conceptualmente. No obstante es el dato más objetivo que disponemos al estar realizadas por un agente externo y centralizado, que neutraliza posibles políticas de centro en relación a las notas de los expedientes de los alumnos⁸.

Por último, a nivel de técnicas utilizadas se han realizado análisis descriptivos univariados, tablas de contingencia y generación de intervalos de confianza, con el programario *PASW Statistics 18*.

5 Los mismos análisis se han llevado a cabo con la ocupación de los padres y las conclusiones son parecidas.

6 Algunos alumnos están exentos de realizar la prueba ya sea por el idioma o minusvalías cognitivas.

7 Se han clasificado dentro del grupo-clase y no para toda la muestra ya que las variables dependientes que se consideran están respondidas para un contexto clase: una ubicación dentro del grupo-clase y en unas expectativas de resultados que se acostumbran a construir comparando con los más próximos del grupo-clase, no entre barrios de la ciudad. Así pues, por las propias características de las variables dependientes no se aconseja una clasificación dentro de toda la muestra.

8 Ciertamente es que estas pruebas no tienen impacto alguno en la evaluación del alumno y por lo tanto los incentivos de hacerla correctamente son pocos. Al no disponer de las notas del expediente no podemos comprobar este efecto. Sin embargo, el hecho de que sean uniformes para todos los centros y alumnos da una comparabilidad entre centros que no tiene otros indicadores de capacidades comunes, siendo conscientes de esta limitación.

Resultados. Las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades

Creencias y ajuste a sus capacidades objetivas

El primer punto relevante es comprobar en términos generales hasta qué punto los estudiantes ajustan sus percepciones a sus capacidades. Hasta qué punto la concepción que tienen los jóvenes de sí mismos se deriva de un ajuste racional con la evidencia que pueden observar durante su desempeño académico. La siguiente tabla (tabla I) muestra las respuestas a la pregunta “¿Cómo crees que te calificarían tus profesores como estudiante?”. Solamente el 7,3% de los estudiantes creen que el profesor le calificaría por debajo de la media de la clase, y en cambio 9 de cada 10 alumnos creen que les ubicarían en la media o por encima de ella. Aunque se observa cierto sobre-optimismo, hay que puntualizar que la codificación de la pregunta no es la más deseable al no ser simétrica y, por tanto, puede ser que este sobre-optimismo dependa en parte de ello.

Tabla I. Frecuencias de “¿Cómo crees que te calificarían tus profesores como estudiante?”

	Valor	Porcentaje
Uno de los mejores alumnos	204	11,6%
Por encima de la media	517	29,3%
Entre la media de la clase	915	51,8%
Un estudiante que no lo hace bien	129	7,3%
Total	1782	100%

Fuente: elaboración propia.

Veamos pues otro indicador, en este caso la pregunta se refiere a las expectativas sobre los resultados que se espera obtener. No llegan al 10% los estudiantes que creen que obtendrán algún o muchos suspensos, mientras que el grueso (70%) se encuentran en posiciones intermedias que van del aprobado a algunos notables (tabla II). Esto encaja con las respuestas que dan los estudiantes respecto si creen que obtendrán el graduado de la ESO, siendo el 1,5% los que creen que no y un 9,6% los que simplemente no lo saben, mostrando así cierta incertidumbre. Si bien no conocemos aún cuántos alumnos de esta muestra efectivamente se han graduado⁹, según las tasas de graduación que ofrece la administración catalana un 20% no se gradúa (Generalitat de Catalunya, 2012), y para la ciudad de Barcelona este porcentaje se encuentra en el 13% (Consorci d'Educació de Barcelona, 2014). Efectivamente, podemos observar cierto sobre-optimismo de los estudiantes, que también identifica Sullivan (2001). Es probable que la dificultad de reconocer unos malos resultados en el entorno escolar y familiar lleve a este ligero desencaje.

Tabla II. Frecuencias de “¿Cómo crees que te irán los estudios este año?”

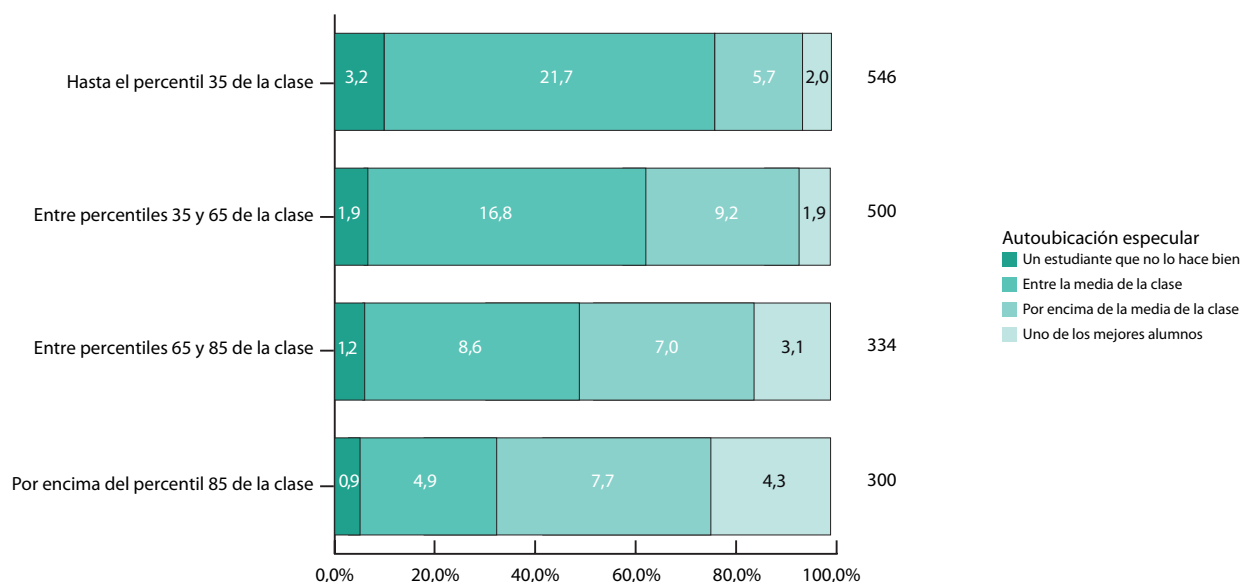
	VALOR	PORCENTAJE
Creo que obtendré muy buenas notas: excelentes, notables	304	17,2%
Creo que obtendré buenos resultados: notables, bienes	685	38,8%
Creo que aprobaré	608	34,4%
Creo que obtendré resultados malos: algún suspenso	143	8,1%
Creo que obtendré resultados muy malos: muchos suspensos	27	1,5%
Total	1767	100%

Fuente: elaboración propia.

⁹ Los datos estarán disponibles a partir de octubre de 2015.

¿Pero hasta qué punto estas creencias se ajustan a la evidencia que pueden observar los mismos estudiantes? El siguiente gráfico muestra la relación entre las creencias sobre las capacidades y las puntuaciones obtenidas (gráfico 2).

Gráfico 2. Relación entre la autoubicación especular y las capacidades objetivas dentro del grupo clase divididas en percentiles



Fuente: elaboración propia.

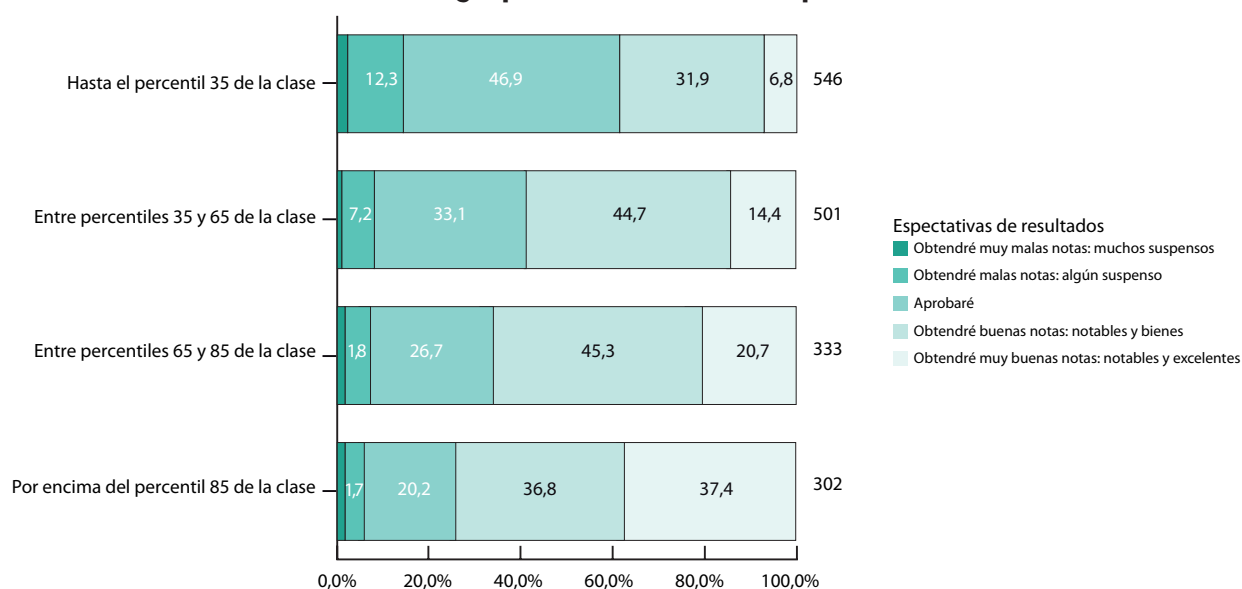
Observamos que de los alumnos que corresponden al 35% más rezagado de la clase, solo un 10% cree que les ubicarían como “un estudiante que no lo hace bien”, y los que se encuentran entre el 15% más avanzado de su clase, se ubicarían por encima de la media de la clase alrededor del 70%. A medida que aumentan las capacidades, la percepción es también mejor, aunque no hay una correspondencia perfecta, improbable asimismo por el tipo de variables de las que disponemos (V de Cramer = 0,2). Otro elemento que observamos y que ya se ha mencionado es el sobre-optimismo, ya que las percepciones más negativas no representan tanto en los bajos niveles de capacidad (el 9%), como las percepciones más positivas en niveles altos de capacidad (el 24%). Además, de entre el 35% más rezagado de la clase, destaca que un 66% se autoubica en la media de la clase.

En torno al 5% de los alumnos que no se encuentran entre el 35% más rezagado de la clase, se ubica en el nivel más negativo de percepción. Esto puede estar relacionado con la dimensión actitudinal en la evaluación del profesorado: aquellos alumnos que aún teniendo notas medias o buenas, es por su comportamiento en clase que creen que les valorarían como malos estudiantes.

Conclusiones parecidas podemos obtener de la segunda dimensión de autopercepción (gráfico 3). Observamos una relación lineal que se concreta a mayor capacidad, mejores expectativas de resultados, también con una V de Cramer de 0,2. Así pues hay que ir con cuidado con equiparar la autopercepción con las capacidades reales en estudios que utilizan la autopercepción como efecto primario pues la relación no es demasiado fuerte. Entre el 15% mejor de la clase, 1 de cada 4 cree que obtendrá resultados regulares o malos. Y entre el 35% más rezagado de la clase, un 40% cree que obtendrá resultados buenos¹⁰.

¹⁰ Hay que apuntar aquí que pueden estar jugando factores asociados a las políticas del centro (es sabido que la política de cualificaciones puede variar según el centro de cara a superar las inspecciones o acreditaciones) o a la composición del centro (estar entre el 35% peor de la clase, de una clase muy avanzada, no es lo mismo que estar en el 35% más rezagado de una clase con problemas). Esta limitación no la encontramos en la primera dimensión analizada. Para comprobar este posible efecto distorsionador se ha observado la puntuación

Gráfico 3. Relación entre las expectativas de resultados y las capacidades objetivas dentro del grupo clase divididas en percentiles



Fuente: elaboración propia.

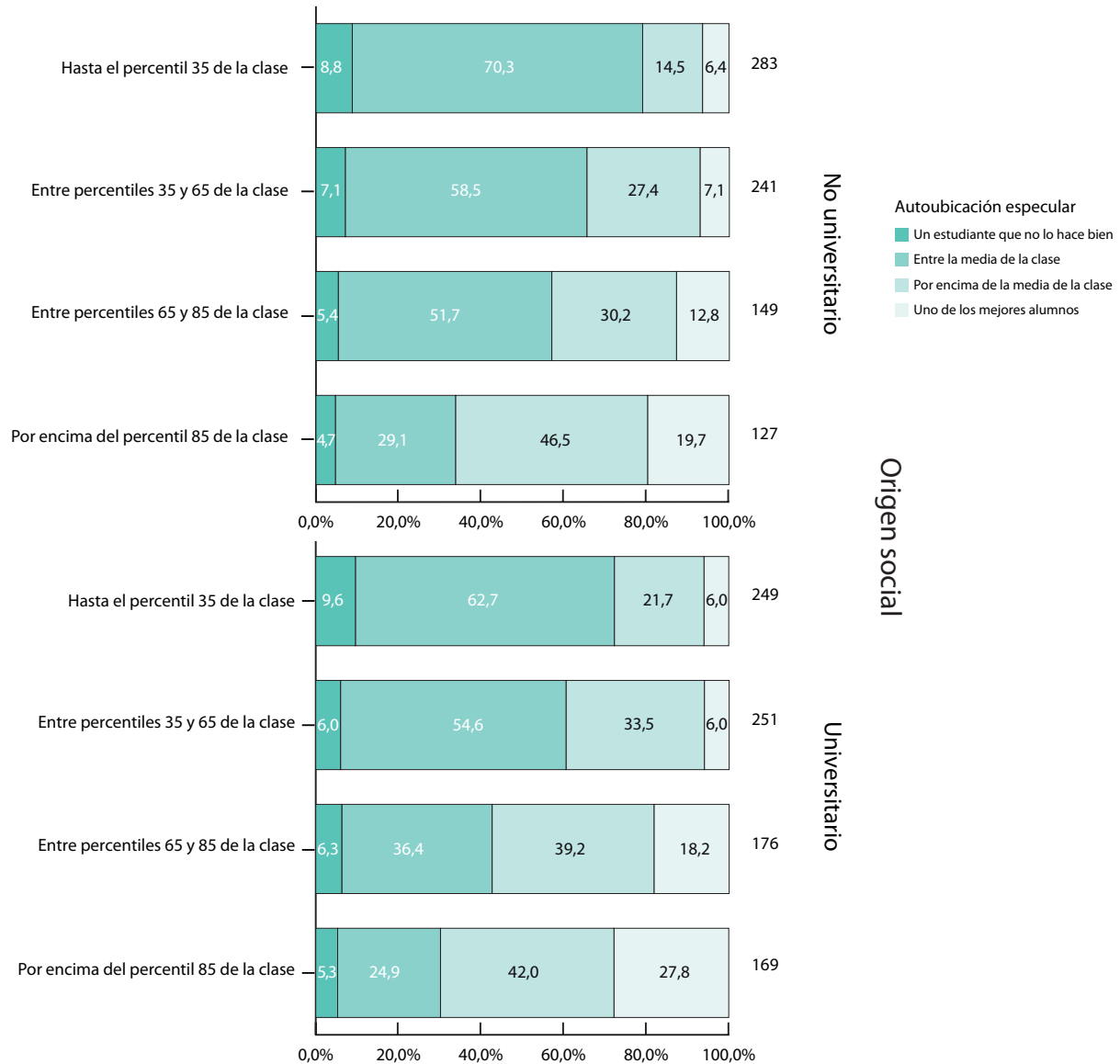
La autoubicación especular en función del origen social del alumno

Vamos a tratar ahora de contrastar la pregunta de este análisis, identificando si existen diferencias en las creencias entre alumnos de diferente origen social. El siguiente (gráfico 4) divide la población según el nivel educativo de los padres. Aunque la distribución de la autoubicación es bastante parecida, sí que encontramos un sesgo sistemático por origen. A partir de la comparación de proporciones mediante el cálculo de intervalos de confianza, la relación se concreta especialmente en una subestimación para los alumnos de origen formativo más bajo, pero con puntuaciones que los sitúan no entre los mejores de la clase, pero sí con un desempeño notable. Entre los que se encuentran entre el nivel medio-alto de la clase, pues, el 58% se ubica por encima de la media del grupo si sus padres tienen estudios universitarios, mientras que para los alumnos de origen social bajo solo lo hace el 43%.

Esta diferencia en las autopercepciones no es significativa, sin embargo, entre los alumnos con las puntuaciones más altas de su clase. El indicador “objetivo” para estos alumnos sería tan claro y evidente que las diferencias de clase no se acentuarían, a diferencia de los alumnos que no tienen unas capacidades tan marcadamente altas dentro del grupo-clase, y por lo tanto su percepción estaría más sujeta a los sesgos de origen social.

media según los percentiles de habilidad y para cada expectativa de resultado, para identificar si la diferencia en la expectativa podría deberse a un efecto del centro. El resultado muestra que para los que esperan obtener notas bajas no existen diferencias importantes y por lo tanto que el efecto de la limitación no es relevante, o al menos es compensado por alguno de carácter opuesto.

Gráfico 4. Relación entre la autoubicación especular y las capacidades objetivas dentro del grupo clase divididas en percentiles, según origen social



Fuente: elaboración propia.

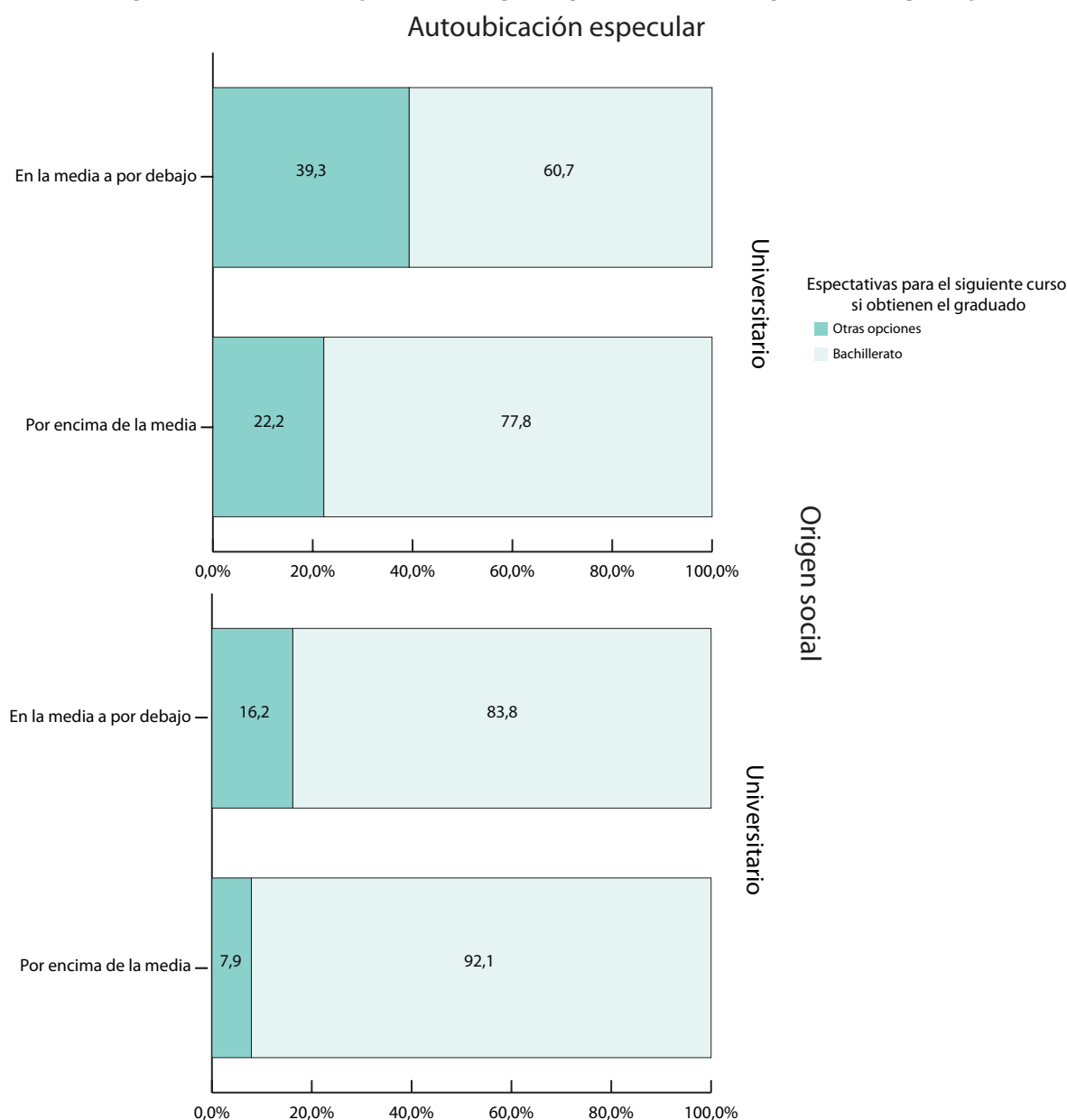
Esta relación observada es especialmente significativa para las chicas: de las alumnas entre el 65-85% mejor de su clase, un 36% se autoubica por encima de la media de la clase si proviene de un origen social bajo, mientras que un 58% lo hace si es de un origen social alto. En el caso de los chicos, sin embargo, la diferencia es mucho menor: 46% y 56% respectivamente.

Los resultados apuntan a que la subestimación de las capacidades entre los alumnos avanzados de origen social bajo se produce principalmente para el caso de las chicas, las cuales no percibirían que destacan por encima de la media del grupo-clase.

Esto tiene lógicas consecuencias en los deseos y las elecciones que pueden hacer los estudiantes. Dentro de este grupo de alumnos con nivel de capacidad medio-alto de la clase, observamos que la voluntad de cursar Bachillerato es menor entre los que tienen una autoubicación especular más negativa que otros, lo que muestra la importancia de la autopercepción en las elecciones o en la configuración

de los deseos¹¹ (gráfico 5). Además, y esto es muy relevante, la diferencia en la voluntad de cursar Bachillerato en función de si la percepción de las capacidades es más o menos alta, es mayor entre el alumnado de origen social bajo (17 puntos porcentuales). Es decir, lastra más una percepción negativa en un alumno de origen social bajo, aún teniendo un nivel de capacidades parecido a sus compañeros de origen social alto. El lastre es parecido independientemente del sexo. Teniendo en cuenta que justo acabamos de ilustrar una subestimación de las capacidades por parte de los alumnos de origen social bajo, especialmente para las chicas, el impacto que puede tener en las elecciones de los alumnos es evidente.

Gráfico 5. Intención de cursar Bachillerato para los alumnos que se sitúan entre el 65-85% mejor de su clase, según su autopercepción de las capacidades y origen social



Fuente: elaboración propia.

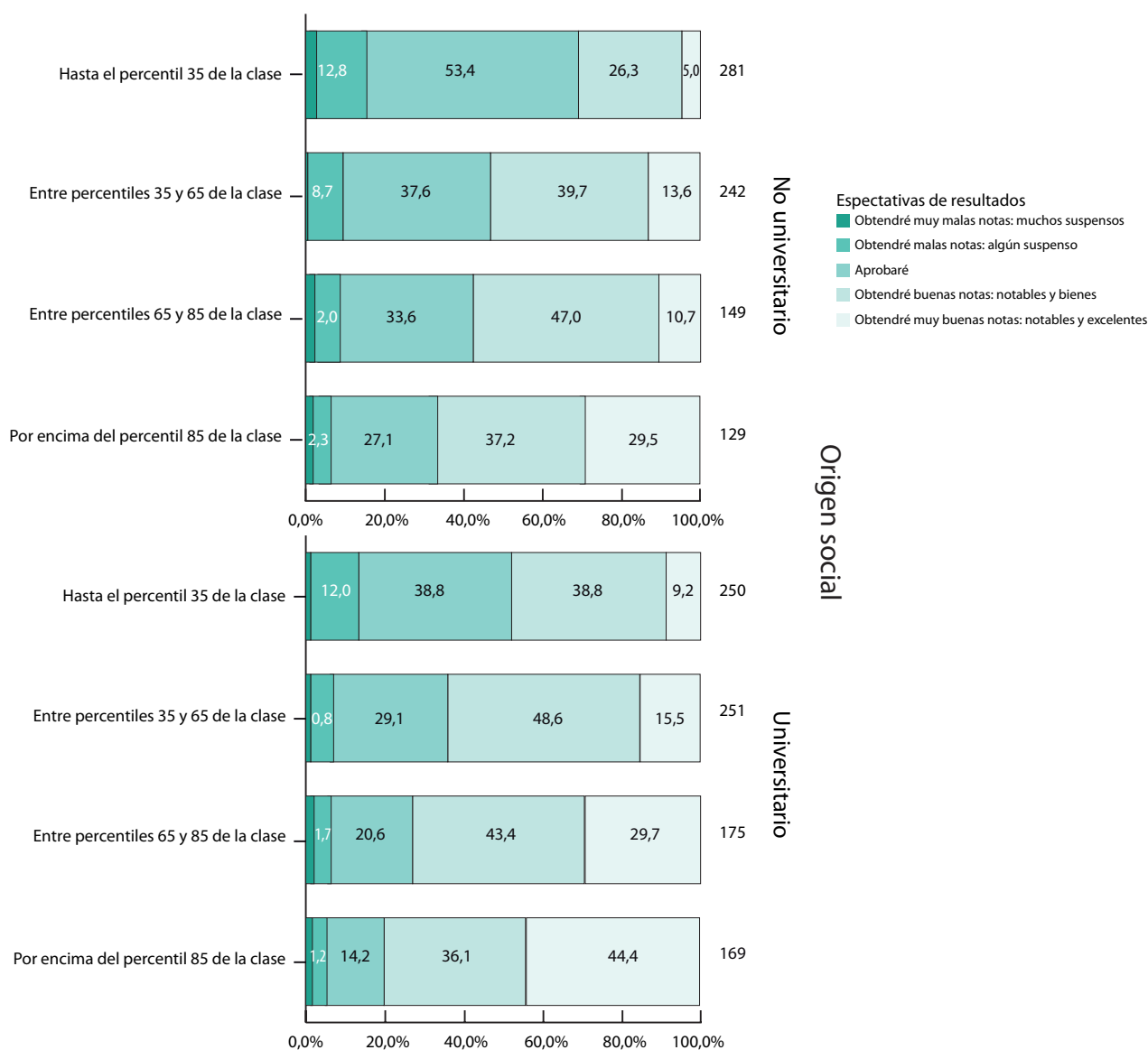
11 Somos conscientes que la relación entre autopercepción y deseo no es unidireccional y que probablemente se trate de un proceso de doble dirección, en el que las autopercepciones orienten los deseos, y que los deseos moldeen estas creencias, mediante procesos cognitivos como las preferencias adaptativas, o la autojustificación. Sin embargo la relación que se muestra en el gráfico es evidente independientemente de ello, y únicamente un análisis cualitativo sobre la formación de las preferencias puede aclarar este punto.

Las expectativas de resultados en función del origen social del alumno

Analizamos el segundo indicador de las creencias, que hace referencia a las expectativas sobre los resultados que obtendrán al final del curso. Aunque los alumnos siguen un patrón parecido independientemente del origen social, son claras algunas diferencias (gráfico 6). La comparación de proporciones mediante intervalos de confianza muestra que hay diferencias significativas entre los alumnos con puntuaciones altas y, del mismo modo que la autoubicación especular ya comentada, los alumnos de origen social bajo subestiman sus futuros resultados en comparación con sus compañeros de origen social alto. Un 80% de los alumnos de origen social alto, que se encuentran entre el 15% mejor de su clase, creen que obtendrán buenas o muy buenas notas. En cambio entre los de origen social bajo, aún siendo los mejores de su clase el porcentaje se reduce hasta el 65%.

En este caso no se observan diferencias importantes en el efecto de origen social según sexo. El hecho de que las chicas obtengan mejores calificaciones que los chicos y por lo tanto expectativas más positivas en términos de nota, puede haber compensado el efecto que sí que observábamos para la autoubicación especular.

Gráfico 6. Relación entre las expectativas de resultados y las capacidades objetivas dentro del grupo clase divididas en percentiles, según origen social



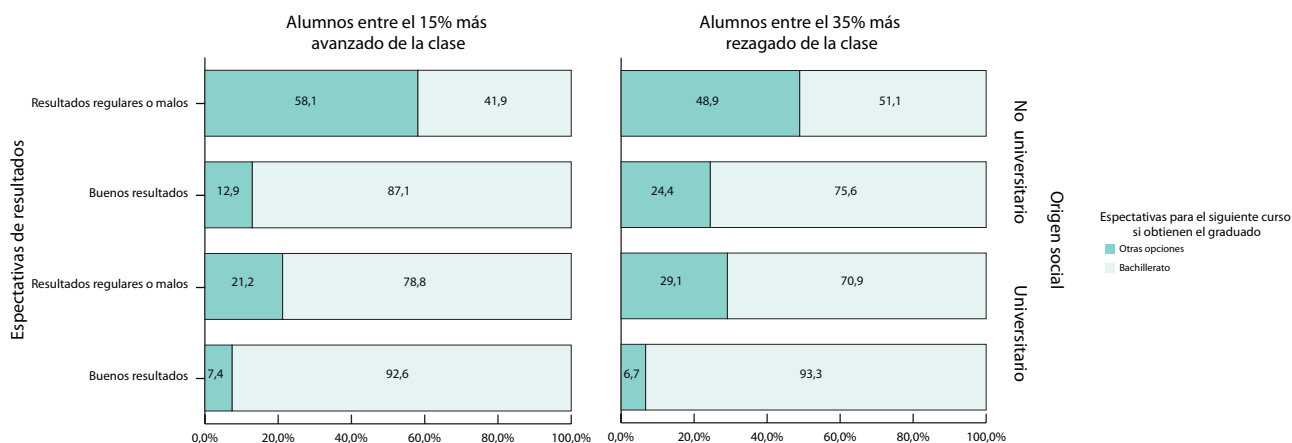
Fuente: elaboración propia.

Por el otro lado, para esta dimensión de autopercepción también es significativa la diferencia entre los alumnos con puntuaciones bajas. Entre el 35% más rezagado de la clase, un 50% cree que obtendrá buenas o muy buenas notas si proviene de un origen social alto, mientras que para los otros alumnos el porcentaje se sitúa en el 30%. Tampoco en este caso se observan diferencias en el efecto del origen social según el sexo del alumno.

Cabe destacar que a diferencia del indicador de autoubicación especular, donde la desigualdad de origen social se encuentra sobre todo entre los que tienen puntuaciones altas, para las expectativas de resultados la desigualdad entre los que tienen puntuaciones bajas es también relevante. Esto es así por la dimensión a la que hace referencia cada uno de los indicadores, siendo el segundo más a corto plazo y no de presente, con tiempo para el re-ajuste o corrección y por lo tanto podría explicar la sobreestimación de los de origen social alto con puntuaciones bajas. Así en el segundo indicador puede estar actuando un efecto compensación que acentúa la desigualdad entre los que tienen puntuaciones bajas. Es decir los hijos de origen social alto con capacidades bajas, creen que podrán obtener mejores notas por la ayuda familiar, la compensación familiar que tendrán a corto plazo (profesor particular, supervisión de deberes, ambiente de estudio...).

Por último, veamos las consecuencias que tiene en la preferencia educativa del alumno (gráfico 7). Observamos que la voluntad de cursar Bachillerato es menor entre los que tienen unas expectativas de resultados peores, lo que de todos modos es esperable. Para los alumnos con puntuaciones bajas (derecha), esta diferencia en la voluntad de cursar Bachillerato es parecida independientemente del origen social. El efecto compensación actúa igual tanto para los que tienen unas expectativas negativas como para las positivas¹².

Gráfico 7. Intención de cursar Bachillerato según su autopercepción de las capacidades y origen social



Fuente: elaboración propia.

Para los alumnos con puntuaciones altas (izquierda), la diferencia en la voluntad de cursar Bachillerato en función de la percepción de las capacidades es mayor entre el alumnado de origen social bajo. Lastra más una percepción negativa en un alumno de origen social bajo con puntuaciones altas, que a sus compañeros de origen social alto. Considerando que hemos identificado una sobreestimación de las expectativas para los alumnos de origen social alto con puntuaciones bajas, y una subestimación para los alumnos de origen social bajo con puntuaciones altas, la relación entre el origen social, las creencias y las elecciones educativas es clara.

12 En realidad, pues, podríamos identificar dos ámbitos donde interviene el efecto compensación: en la configuración de las percepciones por un lado (gráfico 5) y en la configuración de los deseos por el otro (gráfico 6), como ya se ha apuntado en el epígrafe sobre la revisión teórica.

Conclusiones

Para concluir veamos cómo se han respondido las hipótesis que se han planteado. Efectivamente podemos observar que no existe una correlación perfecta entre creencias y capacidades objetivas. Aunque es cierto que hay una correlación, a mayor capacidad mejor autopercepción, tenemos que ir con cuidado al equipararlas. Existe un sesgo de los estudiantes en cómo perciben sus capacidades; un sesgo que, hay que decir, es esperable teniendo en cuenta el tipo de variables con las que trabajamos: un solo indicador de capacidad puntual en el tiempo y concreto en su dimensión y unas variables dependientes no simétricas.

De este sesgo se ha identificado un patrón leve pero significativo hacia la sobre-estimación, es decir la tendencia a percibir unas capacidades como mejores de lo que en realidad son. Esto se vincula con el debate sobre la formación de creencias y su racionalidad, sobre hasta qué punto las creencias responden a lo que el individuo puede observar y evaluar racionalmente de la realidad.

Con la segunda hipótesis nos planteábamos que en este sesgo podría estar actuando el origen social del alumno. Para los dos indicadores de autopercepción observamos que, si bien los alumnos de diferente origen social presentan un patrón parecido, el sesgo se concreta en una subestimación de las capacidades para las clases bajas con puntuaciones medio-altas y altas. Para las **expectativas de resultados**, además, también se identifica una sobreestimación de las notas para las clases altas con puntuaciones bajas, que se relaciona con el efecto compensación comentado. Subrayar asimismo la subestimación que hacen las alumnas de origen social bajo cuando tienen que autoubicarse en el grupo-clase, evitando destacar en ella aún teniendo buenas capacidades. El sesgo de clase es por tanto mayor para las chicas.

Estos resultados encajan con lo apuntado por Sullivan (2001), en el sobre-optimismo de notas y en el sesgo de origen social y su interacción con el sexo. Ella concluye que tales resultados indican la necesidad del análisis de las creencias para comprender las diferencias de clase, como un mecanismo de generación de desigualdad social. Es en la articulación de las creencias, los deseos y las oportunidades de que dispone el individuo que se configura una determinada elección. Si las creencias pueden incorporar variabilidad según origen social, es por tanto importante considerarlas y no inferirlas de la propia acción por sí misma.

Finalmente, se ha observado el posible impacto que puede tener estos sesgos de origen social en la elección educativa futura, al estar definiendo directamente las probabilidades de éxito percibidas por el alumno, y por lo tanto la elección en sí misma. Los efectos secundarios del origen social siguen presentes una vez controlados los efectos primarios –las capacidades objetivas–, en la formación de las expectativas de cursar Bachillerato.

Es interesante observar qué consecuencias pueden tener estos resultados a nivel de estructuración social (James & Amato, 2013), al definir las probabilidades de que alumnos de diferente origen social escojan un u otro itinerario educativo, y a nivel pedagógico y organizativo al dar pistas sobre qué herramientas hay que desarrollar de cara a que alumnos (y sobretodo alumnas) con capacidades altas no desestimen seguir estudiando debido a su falta de autoconfianza.

Para futuras ocasiones, sería interesante replicar estos análisis con otras dimensiones de la autopercepción y encarar un análisis cualitativo para poder detallar cómo se construyen las autopercepciones y se articulan con las elecciones educativas. En todo caso, con los resultados exploratorios que se han presentado aquí no cabe duda de que diferente origen social puede significar diferente autopercepción, aun presentando un nivel de capacidad objetiva parecido.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J.; Macrae, S.; y Maguire, M. (1999): Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market, *International Journal of Inclusive Education*, 3(3) 195-224. doi:10.1080/136031199285002
- Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014): Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (146) 3-22. doi:10.54777/cis/reis.146.3
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society* (New York, Wiley).
- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory, *Rationality & Society*, (9) 273-305. <http://dx.doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R.; van de Werfhorst, H. G. y Jaeger, M. M. (2014): Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making, *European Sociological Review*, 30(2), 258-270. doi:10.1093/esr/jcu039
- Carabaña, J. (2012): Debilidades de PISA y errores en la atribución de fracaso escolar académico, en: M. Puelles (ed.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías* (Madrid, Wolters Kluwer).
- Consorci d'Educació de Barcelona (2014): *L'escolarització a la ciutat de Barcelona Curs 2013-2014* (Barcelona, Consorci d'Educació de Barcelona).
- Davidson, H. y Lang, G. (1960): Children's Perceptions of Their Teachers' Feelings toward Them Related to Self-Perception, School Achievement and Behavior, *The Journal of Experimental Education*, 29(2), 107-118.
- Demo, D. y Savin-Williams, R. (1983): Early Adolescent Self-Esteem as a Function of Social Class: Rosenberg and Pearlin Revisited, *American Journal of Sociology*, 88(4), 763-774. <http://dx.doi.org/10.1086/227732>
- Erikson, R. y Jonsson, J. O. (1996): *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (Boulder, Westview).
- Gambetta, Diego (1987): *Were They Pushed or Did They Jump?* (Londres, Cambridge University Press).
- Generalitat de Catalunya (2012): *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018* (Barcelona, Generalitat de Catalunya).
- Hedström, Peter (2005): *Dissecting the Social. On the Principles of Analytical Sociology* (Cambridge, Cambridge University Press).
- James, S. L. y Amato, P. (2013): Self-Esteem and the Reproduction of Social Class, *Social Science Quarterly*, 94(4), 933-955. <http://dx.doi.org/10.1111/ssqu.12019>
- Manzo, G. (2006): Generative Mechanisms and Multivariate Statistical Analysis: Modeling Educational Opportunity Inequality with a Multi-Matrix Log-Linear Topological Model: Contributions and Limitations, *Quality & Quantity*, 40(5), 721-758. doi:10.1007/s11135-005-3963-3
- Mare, R. D. (1980): Social Background and School Continuation Decisions, *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295-305. <http://dx.doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>

Martínez García, J. S. (2007): Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas, *Revista de Educación*, 342 (1), 287-306.

Pancer, S.; Hunsberger, B.; Pratt, M. y Alisat, S. (2000): Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year, *Journal of Adolescent Research*, 15 (1), 38-57.

Rosen, J. A. (2010): Academic Self-Concept., en: J. A. Rosen, E. J. Glennie, D. B., J. M. Lennon, y R. N. Bozick (eds.), *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research* (North Carolina, RTI Press publication).

Smith, David J. y Tomlinson, Sally (1989): *The School Effect: a Study of Multiracial Comprehensives* (London, Policy Studies Institute).

Sullivan, A. (2001): *Students as Rational Decision-makers: The Question of Beliefs and Desires*, Oxford. Retrieved from <http://www.sociology.ox.ac.uk/swps/2001-02.html>

Troiano, H. (2015): *Un modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la universidad y de la elección de estudios*, Bellaterra. Retrieved from <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/un-modelo-conceptual-para-el-an%C3%A1lisis-de-la-decisi%C3%B3n-de-ir-la-universidad-y-de-la-elecci%C3%B3n>