

Expectativas educativas del alumnado inmigrante latinoamericano: diferencias según género, procedencia y tiempo en España

Educational expectations of latinoamerican immigrant students: differences according to gender, origin and years in Spain

Rosa María Rodríguez-Izquierdo 
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
rmrodizq@upo.es

Recibido: 02-mayo-2023

Aceptado: 29-enero-2024

Publicado: 15-marzo-2024

Citación recomendada: Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2024). Expectativas educativas del alumnado inmigrante latinoamericano: diferencias según género, procedencia y tiempo en España. *Psicoperspectivas*, 23(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-2920>

RESUMEN

El propósito de este estudio fue doble, por un lado, analizar las expectativas educativas del alumnado inmigrante procedente de Latinoamérica y, por otro lado, examinar la influencia que tienen el género, el tiempo de estancia en el país de acogida y el país de procedencia en sus expectativas. Participaron 468 estudiantes de primera y segunda generación de inmigrantes de 37 centros educativos públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Andalucía (España). A través de la técnica de la encuesta los participantes declararon altas expectativas educativas, aunque fueron los estudiantes de primera generación de inmigrantes los que mostraron expectativas educativas más altas. Asimismo, se observan diferencias en la valoración en función del género y el tiempo de estancia en España, pero no en función del país de procedencia. Este estudio trata de aportar una comprensión más profunda de las expectativas educativas desde la perspectiva de los propios estudiantes, lo que puede contribuir a desafiar algunos de los estereotipos que el profesorado tiene sobre el alumnado inmigrante procedente de Latinoamérica. Finalmente, se presentan las implicaciones educativas de los hallazgos para la gestión de la diversidad cultural en las aulas.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, expectativas educativas, género, gestión intercultural, inmigración

ABSTRACT

The aim of this study was twofold. On the one hand, it seeks to analyze the educational expectations of immigrant students from Latin American and, on the other, to examine the influence exerted by gender, the length of stay in the host country and the country of origin on their expectations. The participants were 468 first-generation and second-generation immigrant students enrolled in 37 Compulsory Second Education schools in Andalusia (Spain). For gathering data, the survey technique was adopted. Overall, the participants declared high educational expectations, although it was the first-generation students who showed higher educational expectations. Likewise, differences were found in the assessment based on gender and length of stay in Spain, except for the country of origin. This study intends to provide a deeper understanding of the educational expectations from the students' perspective, which can help to challenge some of the stereotypes that teachers have about immigrant students from Latin America. Finally, the educational implications of the findings and their applications for the management of cultural diversity in the classroom are discussed.

Keywords: Compulsory Secondary Education, expectations, gender, immigration, intercultural management

Financiamiento: Ministerio de Economía y Competitividad de España. Proyectos de I+D+I, Programa Estatal de Investigación: Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado (CSO2013-43266-R).

Conflictos de interés: La persona autora declara no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Uno de los efectos fundamentales de la globalización es el extraordinario aumento de los movimientos migratorios. España, un país tradicionalmente caracterizado por la emigración, se ha convertido en receptor de inmigración desde los años 90. Esta realidad también se manifiesta en las aulas donde se observa una creciente presencia de alumnado de origen inmigrante. En el curso 2002/2003 eran 307,151 y en el curso 2020/2021 llegaron a 848,513 (Ministerio de Educación Formación Profesional y Deportes (MEFP), 2021). El éxito escolar de las/los jóvenes procedentes de la inmigración es crucial, no sólo para sus vidas a título individual sino también para el futuro de la cohesión social. Para conseguir este fin, la equidad en los sistemas educativos de los países receptores es una condición indispensable (Nusche, 2009). Sin embargo, diversos estudios (Darmody et al., 2014; Valles et al., 2017) confirman que debido a la triple huella discursiva vinculada a los flujos migratorios (institucional, académica, poblacional), estos adolescentes continúan sufriendo la discriminación acumulativa y múltiple.

En consecuencia, numerosas investigaciones constatan que el alumnado inmigrante, y en particular, el procedente de África y Latinoamérica, sufre mayor riesgo de abandono escolar temprano y tiende a no finalizar la educación no obligatoria (Giordano et al., 2021; Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD, 2019). Así, por ejemplo, en el contexto español, el porcentaje de estudiantes inmigrantes que no finaliza la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) es del 41.6%, casi duplicando el número de estudiantes nacionales (21.9%; Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2018). La ESO está dirigida a estudiantes entre 12 a 16 años. Una vez concluida, el alumnado puede continuar con Bachillerato orientado a la universidad o hacia la Formación Profesional organizada en dos ciclos: Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior.

La investigación educativa ha constatado que la ESO constituye un período crítico para el alumnado de procedencia inmigrante (Fernández, 2017). En el caso español, la mayoría de los estudiantes inmigrantes se encuentra en este nivel educativo y un 80% asisten a centros de titularidad pública. A su vez, el profesorado suele asociar a todo el colectivo de estudiantes inmigrantes con bajas expectativas educativas, bajos niveles de rendimiento, desfases curriculares o con actitudes poco positivas hacia la escuela (Calero & Oriol, 2013; Delpino, 2008) y, en consecuencia, los perciben como un “problema” (Rodríguez-Izquierdo, 2015). Así, en el estudio de Dabach et al. (2018) el profesorado describió el futuro del estudiantado inmigrante latinoamericano como un colectivo que está destinado al empleo en el sector de servicios y, por ende, no necesita ir a la universidad. Merece la pena recordar la enorme influencia que tienen las expectativas del profesorado sobre el rendimiento del alumnado inmigrante, como han demostrado Davies et al. (2010). Ayala (2022) también advierte sobre el riesgo que conlleva las bajas expectativas del profesorado para el bloqueo de las propias expectativas del alumnado inmigrante que suelen ser muy altas al llegar al país receptor.

En concreto, gran parte de los trabajos científicos sobre las expectativas educativas del alumnado inmigrante han sido realizados en países con una dilatada tradición de recepción de alumnado inmigrante en sus sistemas educativos, como Estado Unidos y Canadá. En España, los estudios realizados se han ocupado del alumnado inmigrante de manera general (Rodríguez-Izquierdo, 2022), sin embargo, contamos con escasas investigaciones que indaguen sobre grupos específicos. Además, poco se sabe de la influencia en las expectativas educativas del género, el tiempo de estancia en el país de acogida o la procedencia siendo insuficientes las investigaciones que han analizado estas variables. Y menos abundantes son aquellas que den voz a las expectativas desde la perspectiva del propio estudiantado. Es decir, que den cuenta de las autoproyecciones de estos adolescentes como elementos determinantes de su capacidad individual para elegir y construir su propio futuro. Este artículo pretende llenar estos vacíos.

Partiendo de esta base, el objetivo principal de la investigación fue analizar las expectativas educativas del alumnado inmigrante procedente de Latinoamérica y en concreto, la influencia que el género, el tiempo de estancia en el país de acogida y el país de procedencia tienen en sus expectativas. En este estudio, usamos la etiqueta “alumnado inmigrante de procedencia latinoamericana” para aludir de manera conjunta al alumnado procedente de una diversidad de países de América Latina procedente de

la llamada primera generación (alumnado nacido en el país de referencia) o de la segunda (nacido en España, pero al menos uno de sus padres nació en un país latinoamericano). El caso de este colectivo resulta de interés por tratarse del alumnado inmigrante mayoritario en España; así como por el crecimiento rápido de su presencia en las aulas. En este contexto, disponer de datos no sólo permitirá atender a las expectativas, sino también contrastar los resultados obtenidos con la literatura internacional existente que, como se indicó anteriormente, se ha originado en contextos con una mayor tradición migratoria.

Expectativas educativas del alumnado inmigrante

Siguiendo a Portes y Rumbaut (2001), se entiende por expectativas las creencias sobre el nivel educativo que el estudiantado piensa que va a llegar a conseguir a lo largo de su escolaridad. Por otro lado, las aspiraciones se refieren al nivel educativo que el alumnado desearía alcanzar. Por lo general, suelen estar desequilibradas ya que las aspiraciones que muestran tienden a superar lo que razonablemente logran en su trayectoria escolar. No obstante, son vitales pues como indican Portes et al. (2011, 78) “las personas que aspiran a obtener un alto nivel educativo o buenos resultados académicos puede que lo consigan o puede que no, pero lo seguro es que aquellas que no aspiran a dicho nivel o a dichos resultados no los alcanzarán”.

La correlación entre las expectativas educativas y el rendimiento académico ha sido profusamente examinada por la literatura educativa (Portes & Rumbaut, 2006; Zhou et al., 2008). Para este estudio se ha tenido en cuenta la investigación que a nivel internacional sugiere la importancia de las expectativas educativas como predictor eficaz del rendimiento y como condición necesaria del logro académico. Es decir, la vía hacia el éxito educativo es habitualmente inalcanzable sin altas expectativas. Diversos trabajos evidencian, de manera casi unánime, que el alumnado inmigrante suele manifestar altas expectativas educativas a pesar de los restos con los que se enfrentan y que la permanencia en los estudios es el camino para tener éxito social (Olmeda, 2003; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 1995).

En relación con ello, Kao y Tienda (2012) acuñaron el término “optimismo inmigrante” para indicar que el alumnado inmigrante tiende a mostrar expectativas educativas más altas de su rendimiento académico, principalmente a tenor de la situación socioeconómica de sus familias de las que aprenden la importancia de la escuela para su progreso en la sociedad de acogida. No obstante, algunos estudios han encontrado diferencias intergrupales entre la población inmigrante (Bohon et al., 2006; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2007). Las investigaciones plantean que, aunque el fenómeno migratorio tiene aspectos similares en diversos contextos, existen peculiaridades concretas del propio fenómeno y que su interacción con los componentes estructurales y étnico-culturales del escenario de recepción influyen en la forma en que se revela (Gibson & Carrasco, 2009). En esta línea, para Portes y Rumbaut (2001) la sociedad de recepción incide en las expectativas educativas de los estudiantes recién llegados. Concretamente, el alumnado latinoamericano en Estados Unidos manifiesta expectativas educativas más bajas que otros grupos (Kao & Tienda, 2012). Mientras que el estudiantado asiático-americano, conocido como la “minoría modelo”, tiende a mostrar altas expectativas y a obtener incluso mejores resultados académicos que la población nacional (Zhou et al., 2008).

Variables que influyen en las expectativas educativas

Esta sección profundiza en las distintas teorías que han intentado explicar el bajo rendimiento escolar de algunos grupos étnicos basándose en algunas variables para entender mejor el fenómeno. Por ejemplo, Ogbu (1982) se refiere a la discontinuidad cultural entre la familia y la escuela. Otros autores, aluden a la disonancia entre los estilos parentales de la población latina y los modelos escolares (Smokowski et al., 2008). Portes y Zhou (1993) esbozan la hipótesis de la asimilación segmentada para describir los distintos modelos de movilidad social de las personas inmigrantes en función de los recursos disponibles a su llegada. Existe un intenso debate sobre el papel que ocupa el tiempo de estancia en las expectativas; Portes et al. (2011, p. 72) apuntan que “junto a la procedencia, el tiempo de estancia también pueden condicionar las expectativas educativas de esta población”, así, los estudiantes de

primera generación tienen mayor motivación de logro (Perreira et al., 2010) y mantienen creencias más fuertes sobre el valor de la educación (Olmeda, 2003). Mientras que, en Estados Unidos, los estudiantes muestran valoraciones menos positivas hacia la escuela cuando aumenta el tiempo de residencia (Haller et al., 2011; St. Hilaire, 2002).

Otros estudios sugieren que el contacto del alumnado inmigrante con determinados factores socioeconómicos y culturales de la población norteamericana tiende a ejercer una influencia negativa en sus expectativas académicas (Rumbaut, 2004, 2005). Por su parte, Ibáñez et al. (2004) explican que las altas expectativas iniciales pueden verse reducidas debido a los limitados recursos del estudiantado inmigrante. Asimismo, en un estudio reciente, Sánchez y Brey (2021) constatan que, aunque la segunda generación suele encontrarse en mejor situación que sus progenitores, siguen mostrando desventaja en el ámbito educativo en comparación con estudiantes españoles. En otras palabras, los estudios realizados no han conseguido clarificar este asunto. En consecuencia, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2007, p. 49) apuntan que “es necesario distinguir entre distintas generaciones de población inmigrante, ya que los patrones de resultados académicos varían significativamente según la generación y el país de origen”. Ahondando en el género, varios trabajos han identificado que las niñas tienden a superar a los niños en las aspiraciones de éxito educativo (Blair & Cobas, 2006; Feliciano & Rumbaut, 2005; Fernández-Larragueta et al., 2017; Qin-Hilliard, 2003). Las razones para ello son diversas; Blair y Cobas (2006) insisten en que estas discrepancias proceden de los distintos procesos de socialización de las y los jóvenes latinoamericanos; entre otras, los jóvenes inmigrantes tienden a tener relaciones menos significativas con sus maestros y perciben los ambientes escolares como menos acogedores (Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004; Way et al., 2007).

En definitiva, el análisis de las expectativas educativas de la población inmigrante todavía es un campo abierto para la investigación puesto que además de contar con escasos trabajos, los hallazgos de los estudios que han considerado las variables que inciden en las expectativas son menos definitivos. Estudios desarrollados en el contexto español evidencian que las expectativas de los estudiantes inmigrantes están altamente correlacionadas con el proyecto migratorio de sus familias y con sus experiencias de éxito-fracaso en la escuela; y que la distancia entre capitales culturales se traduce en barreras lingüísticas, comunicativas e institucionales (Rodríguez-Izquierdo, 2010; Rodríguez-Izquierdo & Antolínez-Domínguez, 2023). En el mismo ámbito, un estudio sobre las trayectorias escolares de los estudiantes inmigrantes (Rodríguez-Izquierdo, 2022), determina cómo ciertas variables influyen en su escolaridad, subrayando la relevancia del rol del género, dado que son las mujeres de la muestra quienes exhiben itinerarios más acordes con los esperados tradicionalmente, siendo menor su tasa de repetición. No obstante, el país de procedencia y el tiempo de estancia en España no fueron variables significativas.

Método

Diseño

En este contexto, esta investigación analiza las expectativas educativas del alumnado inmigrante procedente de Latinoamérica y la influencia que tienen el género, el tiempo de estancia en el país de acogida y el país de procedencia en sus expectativas. Este estudio fue desarrollado desde un enfoque metodológico de corte cuantitativo, adicionalmente se diseñó una encuesta. A partir de la hipótesis que las expectativas educativas no son homogéneas, en consecuencia, el procedimiento que se sigue es hipotético-deductivo derivado de la hipótesis de que existirían diferencias en función de las variables. El estudio fue aprobado por el Comité Ético de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España).

Participantes

El estudio se llevó a cabo en centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La muestra consideró a los centros con una elevada concentración de población inmigrante, estos fueron seleccionados a partir de un muestreo intencional, estratificado y por conglomerados. Los estratos fueron: sexo, país de procedencia y el tiempo de estancia en el país de acogida. Los conglomerados fueron

los centros escolares. Finalmente, se obtuvo una muestra representativa de 37 centros educativos públicos de Andalucía (España), ubicados en un contexto urbano de clase media y clase trabajadora y de 468 adolescentes inmigrantes de procedencia latinoamericana (52% mujeres y 48% varones) que cursaban estudios de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). La edad de los estudiantes osciló entre los 12 y 16 años ($M = 14.28$; $DT = 1.68$). La distribución de la muestra por curso fue: 120 de 1er. año.; 117 de 2do. año; 118 de 3er. año, y 113 de 4to. año.

En su conjunto, la procedencia de los participantes fue considerablemente variada: Ecuador (14.4%), Colombia (11.1%), Bolivia (10%), Argentina (9.5%), Brasil (8.3%), Perú (6.6%), Paraguay (5.9%), Venezuela (5.7%), República Dominicana (5.3%), Chile (4.1%), Cuba (3.5 %), Uruguay (2.9%), Nicaragua (2.7%), El Salvador (2.4%), Costa Rica (1.9%), Honduras (2%), Guatemala (1.4%) y Panamá (1%). El 48% de la muestra eran estudiantes de segunda generación y el 52% estudiantes de primera generación. Finalmente, respecto al tiempo de estancia en España, el 22% llevaban menos de dos años, el 34% entre dos y cinco años, y el 44% más de cinco años.

Instrumento

Se diseñó una escala *ad hoc* tipo Likert a partir de la utilizada por Fuligni et al. (2005). La escala fue validada por diez jueces expertos con el fin de robustecer la validez de contenido y de constructo para lo que se usó una escala de 1 a 4 puntos. En este proceso fueron excluidos los ítems con media menor a 3 y aquellos en que los jueces mostraban diferencias en la valoración (prueba de concordancia de Kendall). Posteriormente, se realizó un estudio piloto con 23 estudiantes procurando la mayor representatividad en función de las variables del estudio. Como resultado se cambió la formulación de 7 ítems y se clarificaron las instrucciones. Finalmente, se conformó un instrumento compuesto por dos secciones. En una primera parte se recoge la información demográfica (género, edad, curso, lugar de nacimiento, país de procedencia y tiempo de estancia en España). La segunda parte está conformada por una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1= nada importante; 5= muy importante) y 20 ítems organizados seis subescalas: valor de la escolarización, valor de la escuela para su futuro, valor intrínseco de la escuela, nivel educativo que desean alcanzar, nivel educativo que llegarán a conseguir y valor del éxito académico.

Procedimiento y aspectos éticos

En el estudio se realizó una primera visita a los centros escolares para una reunión donde se presentó la investigación y se solicitó permiso al Consejo Escolar y a la Dirección. Seguidamente, se envió una carta a las familias solicitando el consentimiento informado para la participación de sus hijos y se acordó con cada centro la administración de la escala. Tras la autorización de la Consejería de Educación, accedimos a las y los participantes a partir de los censos proporcionados por los centros. La recogida de información tuvo lugar durante el primer trimestre del curso 2021/22. La escala se aplicó de manera presencial en las aulas durante las horas de tutoría, con presencia de un tutor/a y de la investigadora principal de este trabajo quienes leyeron los ítems para cerciorarnos de que comprendieran el significado de lo que se les pedía responder. La respuesta osciló entre 30 y 40 minutos.

Análisis de datos

El análisis de la información se realizó en dos fases. En la primera se examinaron las propiedades psicométricas del instrumento. Para ello se aplicaron la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin para verificar el ajuste de la matriz de correlaciones y la prueba de esfericidad de Bartlett para aseverar su posible factorización. Para demostrar la validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) para el que después de extraer los componentes principales se efectuó la rotación de factores mediante el método Varimax. Se valoró la bondad de ajuste del modelo factorial planteado teóricamente a través de varios indicadores estadísticos: χ^2 , la razón χ^2 /grados de libertad, CFI, GFI, RMSR y RMSEA. Además, para evaluar la validez convergente y la fiabilidad discriminante se calcularon el coeficiente Alfa de Cronbach, tanto de la escala global como de las dimensiones, los índices de Fiabilidad Compuesta (FC), Fiabilidad Máxima (coeficiente H de Hancock y Mueller) y la Varianza Media Extractada (VME).

Finalmente, se emplearon diferentes análisis confirmatorios (AFC) bajo el criterio de máxima verosimilitud.

En una segunda fase, antes del análisis de diferencias, se exploró la distribución normal de las variables para comprobar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas en la comparación de medias. Para ello, se utilizaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y de Box M. Se concluyó que los supuestos de normalidad y homocedasticidad se cumplían en todas las variables, por lo que se emplearon pruebas paramétricas. Concretamente, se aplicaron análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones típicas, etc.) y análisis de varianza (ANOVA y pruebas *t*) para identificar posibles desacuerdos en función de las variables de estudio. Se utilizaron los programas SPSS v.25, Factor 9.3 para determinar los factores a eliminar y AMOS 22.0 para el AFC.

Resultados

Propiedades de la escala

La muestra inicial ($N = 468$) fue dividida en dos fragmentos extraídos al azar. Una parte ($n_1 = 198$) se usó para realizar el AFE y la otra ($n_2 = 270$) para el AFC. Para deducir la validez de constructo de la escala, se efectuó un AFE. La medida de adecuación muestral de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .942 y el test de esfericidad de Barlett se mostró estadísticamente significativo ($p = .000$). Estas dos pruebas corroboraron la conveniencia de efectuar un AFE. El AFE arrojó resultados muy similares aplicando el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax o Promin. Al fin, se eligió el método Varimax por ser el más parsimonioso y en el que saturaban alto menos ítems en distintos factores. La extracción inicial mostró seis factores significativos que explican conjuntamente el 85.41% de la varianza (**Tabla 1**).

Tabla 1
Varianza total explicada

Factor	Número de ítems	Descripción	Varianza explicada
Factor 1	2	Incluye ítems relacionados con el valor de la escolarización y con los aprendizajes que realiza en ella	15.15
Factor 2	4	Formado por ítems relacionados con el éxito como adulto, la importancia para conseguir un buen trabajo en el futuro, la utilidad para la vida y para seguir adelante	16.13
Factor 3	2	Comprende ítems relacionados con valor intrínseco de la escuela como el interés de las tareas escolares o si le gusta el trabajo que realiza en la escuela	14.46
Factor 4	5	Aglutina ítems referidos al nivel de estudios que se desearía conseguir (metas o aspiraciones) desde terminar el bachillerato hasta finalizar un doctorado	13.23
Factor 5	5	Agrupación de ítems que hacen relación al nivel de estudios que cree que realmente se llegará a finalizar desde el bachillerato hasta el doctorado	12.51
Factor 6	2	Contiene ítems sobre la importancia de obtener buenas calificaciones o de estar entre los mejores estudiantes de la clase	13.93

Se obtuvo un Alfa de Cronbach adecuado ($\alpha = .940$), indicando una alta consistencia interna. La FC fue muy superior a .70 en todos los ítems. En cuanto a la validez discriminante, los porcentajes de VME fueron apropiados, estando todos ellos por encima de .50, lo que revela que un alto porcentaje de la varianza es explicada por el constructo (**Tabla 2**).

Tabla 2
Análisis de la fiabilidad y validez de la escala

Factor	α Cronbach	VME	FM	FC
Valor de la escolarización	.90	.66	.89	.87
Valor de la escuela para su futuro	.84	.61	.88	.92
Valor intrínseco de la escuela	.89	.62	.87	.89
Nivel de estudios que se desearía conseguir	.91	.69	.93	.87
Nivel de estudios que se llegará a conseguir	.88	.64	.86	.86
Valor del éxito académico	.81	.59	.87	.75

A través del coeficiente de la Kurtosis multivariada de Mardia se comprobó que se cumplían los supuestos de linealidad y que todas las variables incluidas en el modelo seguían el criterio de normalidad ($38.39 > 1.96$), indicando que se podía efectuar las estimaciones utilizando el método de máxima verosimilitud. Finalmente, se realizó un AFC donde se probaron tres estructuras factoriales, cuyos índices de bondad de ajuste son expuestos en la Tabla 3.

Tabla 3
Índices de bondad de ajuste de los modelos

Modelos	χ^2	χ^2/gf	GFI	CFI	SRMR	RMSEA
Unidimensional	$p = .548.6$	2.29	.80	.82	.12	.014
Seis factores independientes	$p < .897.0$	2.44	.93	.87	.05	.085
Seis factores relacionados	$P = .881.2$	1.54	.97	.98	.06	.054

Tras contrastar los resultados, las soluciones ratificaron que el modelo de seis factores correlacionados era el más parsimonioso y ofrecía el mejor ajuste: $\chi^2 = 881.2$; $p = .000$; $\chi^2/gf = 1.54$; $GFI = .97$; $CFI = .98$; $SRMR = .06$; $RMSEA = .54$. Igualmente, todas las cargas factoriales y las correlaciones entre los factores fueron estadísticamente significativas. Los datos del AFC confirmaron la estructura factorial apuntada por el AFE.

Expectativas educativas

El análisis de la prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó que, excepto desviaciones pequeñas, la escala manifestaba una distribución normal ($z = .942$; $p = .000$). Asimismo, la prueba Box M mostró que las matrices de varianza-covarianza podían ser consideradas homogéneas ($M = 1.95$, $p = .02$). La Tabla 4 resume las puntuaciones medias del alumnado para cada ítem del instrumento.

A la luz de la **Tabla 4**, se comprueba que el ítem “Ir a la escuela es importante para conseguir un buen trabajo en el futuro” es el que obtiene la media mayor (4.733) y la menor desviación típica (.656). Le sigue el ítem relativo a la importancia de estar en la escuela (4.622) cuya dispersión también es de las más bajas (.699). El ítem que representa la media más baja (2.398) es el que se refiere a la utilidad de los aprendizajes escolares para la vida. Estas puntuaciones son coherentes con los ítems sobre el valor intrínseco de la escuela pues los estudiantes encuentran que el trabajo escolar no les resulta muy interesante (3.193) y que no les gusta demasiado (3.441). Este último ítem con la desviación típica más baja (.603).

Si comparamos las aspiraciones con las expectativas educativas se puede afirmar que las aspiraciones (3.870) son algo más altas que las expectativas que son algo más modestas (3.288). No obstante, el nivel de divergencia en la respuesta de los estudiantes es prácticamente inexistente por lo que no existe una brecha entre aquello a lo que aspiran y aquello que creen que lograrán. En ambos casos, las medias más altas son las referidas a su pretensión de conseguir terminar el bachillerato (4.632; 4.559).

Tabla 4
Puntuaciones medias de la escala de expectativas educativas

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Valor de la escolarización	3.510	.757
Para mi estar en la escuela es muy importante	4.622	.699
Los aprendizajes realizados en la escuela son útiles para mi vida actual	2.398	.815
Valor de la escuela para su futuro	4.546	.753
Ir al colegio es la mejor manera de tener éxito cuando sea adulto	4.486	.819
Ir a la escuela es importante para conseguir un buen trabajo en el futuro	4.733	.656
Lo que aprendo en la escuela será muy útil para mi vida en el futuro	4.592	.721
La escuela prepara para seguir adelante en la vida	4.373	.818
Valor intrínseco de la escuela	3.317	.888
Encuentro el trabajo escolar muy interesante	3.193	.873
Me gusta bastante el trabajo escolar	3.441	.603
Nivel de estudios que se desearía conseguir	3.870	.903
Quisiera llegar a terminar el Bachillerato	4.632	.798
Quisiera llegar a Formación Profesional	4.497	.745
Quisiera llegar a la universidad	4.329	1.068
Quisiera hacer un master	3.818	1.113
Quisiera hacer un doctorado	2.078	.792
Nivel de estudios que llegaré a conseguir	3.288	.911
Creo que conseguiré terminar el Bachillerato	4.559	.846
Creo que conseguiré llegar a Formación Profesional	4.261	.852
Creo que conseguiré llegar a la universidad	4.189	.894
Creo que conseguiré hacer un máster	1.983	1.295
Creo que conseguiré hacer un doctorado	1.448	.668
Valor del éxito académico	3318	1.015
Obtener buenas calificaciones es importante para mí	4.246	.932
Estar entre los mejores estudiantes de mi clase es importante para mi	2.390	1.098

La aspiración y expectativa de concluir estudios universitarios resulta la segunda media más alta (4.329; 4.189). Es llamativo como desciende la puntuación una vez que asciende el nivel escolar. Además, el nivel de doctorado se sitúa en la media más baja (2.078; 1.448), con un nivel de desviación típica también muy bajo (.792 y .668). Respecto al valor del éxito académico, la puntuación obtenida en el ítem “Obtener buenas calificaciones es importante para mí” no es despreciable (4.246), particularmente si consideramos la incidencia que esta dimensión tiene, desde una perspectiva teórica, en el papel central que juega en el éxito que la población inmigrante desea alcanzar en la escuela.

Diferencias en función de las variables

Se utilizaron las pruebas *t* para examinar las diferencias de subgrupos según *el país de procedencia*. Es de interés poner de manifiesto que no se dieron diferencias significativas en los subgrupos, sugiriendo que los jóvenes de varios subgrupos latinoamericanos podrían ser analizados juntos. Sin embargo, sí aparecieron discrepancias en las expectativas educativas en relación con el género y con el tiempo de estancia en España.

Tabla 5
Diferencias entre hombres y mujeres respecto a las expectativas educativas

	Sexo	M	Sig.	t
Valor de la escolarización	H	3.66	.039	1.132
	M	3.91		
Valor de la escuela para su futuro	H	4.39	.044	.84
	M	4.54		
Valor intrínseco de la escuela	H	3.15	.64	.49
	M	3.45		
Nivel de estudios que se desearía conseguir	H	3.21	.48	.654
	M	4.73		
Nivel de estudios que se llegará a conseguir	H	3.33	.051	.32
	M	3.25		
Valor del éxito académico	H	2.49	.062	.392
	M	3.92		

Notas: H: hombre; M: mujer.

Según la **Tabla 5**, en las valoraciones del nivel de estudios que desearían conseguir, cabe destacar en las mujeres, una tendencia a querer obtener estudios superiores por encima de los hombres (4.73; 3.21). En cuanto a la valoración del éxito académico por parte de los estudiantes, los datos ponen de manifiesto que las mujeres otorgan mayor importancia a esta cuestión que los hombres (3.92; 2.49; casi un punto y medio de diferencia).

Tabla 6
Diferencias las distintas generaciones de inmigrantes respecto a las expectativas educativas

		Primera generación	2a. generación -2 años	2a. generación Entre 2 y 5	2a. generación +5 años	Total
Valor de la escolarización	M		2.98	2.76	2.65	2.75
	DT	2.43	.983	1.137	1.261	1.167
	F	1.405				1.873
	Sig.					.134
Valor de la escuela para su futuro	M	3.14	3.66	3.34	3.16	3.34
	DT	1.456	.993	1.052	1.360	1.147
	F					2.054
	Sig.					.52
Valor intrínseco de la escuela	M	4.27	3.97	2.92	2.79	2.88
	DT	1.304	.918	1.034	1.333	1.105
	F					2.604
	Sig.					.52
Nivel de estudios que se desearía conseguir	M	4.35	4.02	3.64	3.54	3.76
	DT	.849	.965	1.015	1.415	1.152
	F					3.318
	Sig.					.020*
Nivel de estudios que se llegará a conseguir	M	4.07	3.98	3.76	3.65	3.75
	DT	.705	.983	1.137	1.261	1.167
	F					1.873
	Sig.					.134
Valor del éxito académico	M	2.92	3.57	3.38	2.96	3.30
	DT	1.299	.851	1.034	1.322	1.104
	F					4.918
	Sig.					.002**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Mediante los resultados obtenidos del análisis ANOVA, se constatan algunas diferencias estadísticamente significativas respecto al *tiempo de estancia en el país de acogida*, con un nivel de confianza del 95%, en las valoraciones de los estudiantes. En la **Tabla 6** se indica que existen diferencias estadísticamente significativas en las percepciones que los participantes tienen sobre sus expectativas educativas según el tiempo, en el país de acogida. Son los estudiantes de primera generación (4.27) y aquellos que llevan menos de dos años (3.97), los que asignan una mayor valoración a la escuela y muestran expectativas educativas más altas (4.07; 3.98).

Discusión y conclusión

En este trabajo se analiza las expectativas educativas del alumnado inmigrante de procedencia latinoamericana escolarizado en centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el contexto español, examinando el impacto del género, el tiempo de estancia en el país de acogida y el país de procedencia en sus apreciaciones. Los resultados revelan que la escala utilizada cuenta con las propiedades psicométricas requeridas para examinar las expectativas educativas del alumnado de secundaria de procedencia latinoamericana. El instrumento mostró tener un buen nivel de validez y fiabilidad contando con un alfa de Cronbach de .940 y un ajuste del AFC muy satisfactorio ($\chi^2 = 881.2$; $p = .000$; $\chi^2/df = 1.54$; GFI = .97; CFI = .98; SRMR = .06; RMSEA = .54). Los coeficientes de discriminación de los ítems fluctuaron entre .753 y .579. Igualmente, la escala manifestó una estructura de seis factores afín con los propuestos por Fuligni et al. (2005) en su escala.

Atendiendo a las expectativas educativas de los participantes, hemos comprobado que el alumnado latinoamericano presenta altas expectativas educativas como ya señalaran Olmeda (2003) y Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (1995). De igual modo, los datos coinciden con un estudio más amplio, con estudiantes inmigrantes de diversas procedencias, que ya indicaba que los estudiantes latinoamericanos eran los que mostraban más fe en la institución escolar, como un espacio generador de oportunidades de mejora de sus vidas (Rodríguez-Izquierdo, 2015). En la línea con trabajos previos (Fuligni et al., 2005; Rodríguez-Izquierdo, 2010; Suárez-Orozco et al., 2008), a pesar de no entender *la utilidad de los aprendizajes* en el momento actual, el análisis confirma la notable vinculación que el alumnado atribuye a la escolarización con la obtención de un buen trabajo, lo que pone en entredicho el descrédito de la escuela como un espacio carente de sentido. Los resultados también están en sintonía con los hallazgos de Portes et al. (2011) en España y avalan lo que autores como Kao y Tienda (2012) en Estados Unidos han denominado “optimismo inmigrante”, derivado de las teorías que tratan de explicar las altas expectativas educativas de este alumnado. En el mismo sentido, las evidencias de este estudio están próximas a los resultados de la denominada “minoría modelo” de procedencia asiática en ese mismo contexto (Zhou et al., 2008).

En relación a la variable *género*, los hallazgos revelan que es una variable que influye de manera significativa en las expectativas académicas del alumnado inmigrante de procedencia latinoamericana. Concretamente, muestran que las mujeres manifiestan una ligera tendencia a tener expectativas más altas y a valorar la escuela de manera más positiva. Los hallazgos concuerdan con los trabajos de Feliciano y Rumbaut (2005) y Portes et al. (2011). Por ejemplo, para explicar esta divergencia en las puntuaciones entre chicos y chicas, Chavira et al. (2016) señalan que algunas estudiantes entienden el logro académico como una forma de ir en contra de los roles de género asignados por sus padres. Igualmente, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (1995) indicaban que las chicas son más proclives a desarrollar una mayor responsabilidad consigo mismas al asumir, con frecuencia, las tareas domésticas y, en consecuencia, tenían una valoración más alta de los estudios.

Retomando los resultados derivados de nuestro estudio, es destacable que *el tiempo de estancia en España* también resultó ser una de las variables significativas para arrojar luz sobre las expectativas educativas del alumnado inmigrante de procedencia latinoamericana. Estos hallazgos están en consonancia con los resultados sobre las expectativas educativas de la población inmigrante en España

expuestos en el importante estudio realizado por Portes et al. (2011). Por todo ello, en términos generales, resulta revelador que este estudio aporte diferencias entre los resultados de las denominadas primera y la segunda generación de inmigrantes, al mostrar que el alumnado de procedencia latinoamericana de la primera generación suele tener expectativas significativamente más altas, seguidos de aquellos estudiantes que han estado en España menos de dos años, indicando que el tiempo de estancia condiciona sus expectativas. Estos datos coinciden con las evidencias presentadas por Portes y Rumbaut (2001, 2006) para el caso de Estados Unidos.

En este sentido, los estudios de St.-Hilaire (2002) y Rumbaut (2004) también han señalado el efecto negativo del tiempo de estancia en el país de acogida. Para nuestro caso, el hecho de haber nacido en España, aunque de progenitores latinoamericanos, se revela como un aspecto que juega a favor del alumnado inmigrante latinoamericano como un factor de protección. En estudios previos (Rodríguez-Izquierdo, 2010) se estableció que las altas expectativas del alumnado inmigrante se sustentan en los fuertes lazos familiares y en la lealtad hacia los esfuerzos de los padres en el proyecto migratorio. Fuligni et al. (2005) y Perreira et al. (2010) también señalaron que los adolescentes latinos reportan más obligación familiar que otros jóvenes, lo que a su vez influye en sus expectativas sobre la realización de estudios superiores (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 1995). En otras palabras, los resultados de este estudio apuntan a que las expectativas no operan en el vacío y a que se construyen de manera compleja, estando determinadas por las características específicas de la generación migratoria y por el contexto de acogida, como ya destacaran estudios como los de Gibson y Carrasco (2009), y Portes y Rumbaut (2001).

Sin embargo, otro de los aspectos que sobresale en este estudio es que las diferencias por *país de procedencia*, en cuanto a las expectativas educativas, no resultaron ser estadísticamente significativas. Estos resultados no coinciden con los de Portes et al. (2011). No obstante, concuerdan con aquellos comunicados por Sánchez y Brey (2021) producto de un análisis multivariable centrado en tres países (Marruecos, Colombia y República Dominicana), estableciendo que la variable *país de origen* es poco explicativa una vez controlado el efecto de distintas variables, fundamentalmente, del origen socioeconómico. Desde un punto de vista interpretativo, no existe una sola explicación de los resultados respecto al país de procedencia. Por un lado, es posible que los hallazgos se hayan visto influidos por la fragmentación de la muestra en cuanto a los países de origen, ya que el número de alumnos de algunos de los países es bajo, aunque refleja la distribución de países de procedencia en España. Por otro lado, se suele estereotipar al alumnado de procedencia latinoamericana, sin tener en cuenta la diversidad de estos estudiantes, no siempre relacionada con su procedencia. En cualquier caso, se trata de un hallazgo trascendental, pues para el caso español, como proponen Rodríguez-Izquierdo y Antolínez-Domínguez (2023), cuestionaría la validez de las explicaciones basadas en el país de procedencia como única variable explicativa de las expectativas escolares, por lo que cabría considerar la complejidad en la construcción de expectativas del estudiantado inmigrante procedente de Latinoamérica, dada la heterogeneidad de sus experiencias escolares.

Cabe mencionar también, que el efecto de las diferencias nacionales tampoco está claro en la investigación internacional. Sin embargo, los datos no indican que el país de procedencia sea un factor poco relevante para comprender las expectativas de los adolescentes latinoamericanos. Más bien, en futuros trabajos no se debe perder de vista la búsqueda de variaciones entre estudiantes de países diversos, con muestras más numerosas que permitan seguir identificando algunos elementos específicamente interesantes que apelan a la procedencia como variable explicativa. Los resultados de este estudio deben ser examinados con moderación, considerando que se han producido en un contexto particular. No obstante, el interés de este estudio radica en que un conocimiento más profundo de las expectativas educativas del alumnado de procedencia latinoamericana y de las variables que influyen en sus valoraciones, puede contribuir a contar con una imagen más precisa de sus expectativas educativas, y puede servir para que el profesorado desarrolle prácticas interculturales que garanticen el éxito y la retención de este alumnado en la escuela (Gómez & Sepúlveda, 2022). A tenor de todo lo examinado, y en sintonía con literatura científica al respecto, parece indiscutible que una educación inclusiva, bien

entendida, debería tener la equidad entre sus finalidades. Esta cuestión supone un reconocimiento y sensibilidad cultural por las expectativas educativas de este alumnado y el consiguiente apoyo para hacerlas realidad. A este respecto, y como ya señaló en un estudio anterior (Rodríguez-Izquierdo, 2015), puede resultar estratégico que el profesorado se cuestione las representaciones negativas de este alumnado - a menudo estereotipados como estudiantes con bajas expectativas-, dado que no parece acertado coligar bajas expectativas educativas con estudiantes inmigrantes de procedencia latinoamericana. Debido a ello emerge la necesidad de la formación intercultural de las y los docentes, capacitándolos para el diseño de acciones educativas culturalmente relevantes capaces de proporcionar oportunidades a todo el alumnado (Rodríguez-Izquierdo & González-Faraco, 2021).

Aun así, este trabajo presenta algunas limitaciones que es necesario señalar. En primer lugar, este estudio fue transversal y no evaluó si las expectativas educativas de los estudiantes se mantienen a través del tiempo. También el carácter autoaplicado de la escala como método de recogida de información puede estar sujeto al sesgo de deseabilidad social. Finalmente, otra limitación de esta investigación es que la encuesta no incorporó un ítem de autoidentificación étnico-racial, lo que habría permitido interseccionar las variables relacionadas con el país de procedencia y el género. Para suplir esta limitación, sería interesante profundizar esta información en investigaciones futuras, incorporando entrevistas en profundidad que permitiesen una mayor validez de los datos desde un enfoque cualitativo. Asimismo, el estudio se podría complementar con otros trabajos longitudinales, con muestras poblacionales representativas de otros países y la comparación con estudiantes españoles. Con todo, cabe indicar que el interés de este trabajo reside básicamente, en cómo percibe el adolescente sus expectativas.

Referencias

- Ayala Reyes, M. C. (2022). *Sesgos hacia estudiantes migrantes: tres estudios sobre logro académico, prejuicios y rol del profesor* (tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/SOC/63725>
- Blair, S., & Cobas, J. A. (2006). Gender differences in young Latino adults' status attainment: understanding bilingualism in the familial context. *Family Relations*, 55(3), 292-305. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2006.00403.x>
- Bohon, S. A., Johnson, M. K., & Gorman, B. K. (2006). College aspirations and expectations among latino adolescents in the United States. *Social Problems*, 53(2), 207-225. <https://doi.org/10.1525/sp.2006.53.2.207>
- Chavira, G., Cooper, C. R., & Vásquez-Salgado, Y. (2016). Pathways to achievement: career and educational aspirations and expectations of latina/o immigrant parents and early adolescents. *Journal of Latinos and Education*, 15(3), 214-228. <https://doi.org/10.1080/15348431.2015.1131693>
- Calero, J., & Oriol, J. (2013). *El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en Pisa 2012*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [de España]. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:67c216ff-0c79-4e81-9d2f-753916747c4d/pisa2012lineavolumenii.pdf>
- Dabach, D. B., Suárez-Orozco, C., Hernandez, S. J., & Brooks, M. D. (2018). Future perfect? Teachers' expectations and explanations of their latino immigrant students' postsecondary futures. *Journal of Latinos and Education*, 17(1), 38-52. <http://doi.org/10.1080/15348431.2017.1281809>
- Darmody, M., Byrne, D., & McGinnity, F. (2014). Cumulative disadvantage? Educational careers of migrant students in Irish secondary schools. *Race, Ethnicity and Education*, 17(1), 129-151. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674021>
- Davies, C., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., & Dixon R. (2010). Expectations of achievement: student, teacher, and parent perceptions. *Review Research in Education*, 83(1), 36-53. <https://doi.org/10.7227/RIE.83.4>
- Delpino Goicoechea, M. A. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española: las miradas docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 79-102. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7482>

- Feliciano, C., & Rumbaut, R. (2005). Gendered paths: educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087-1118. <https://doi.org/10.1080/01419870500224406>
- Fernández, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1), 121-140. <http://doi.org/10.5944/educXX1.12855>
- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J., & Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: Escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>
- Fuligni, A., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41, 799-811. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.799>
- Gómez, S., & Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 53-64. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2501>
- Gibson, M., & Carrasco, S. (2009). The education of immigrant youth: some lessons from the U.S. and Spain. *Theory into Practice*, 48(4), 249-257. <http://doi.org/10.1080/00405840903188118>
- Giordano, K., Interra, V. L., Stillo, G. C., Mims, A. T., & Block-Lerner, J. (2021). Associations between child and administrator race and suspension and expulsion rates in community childcare programs. *Early Childhood Education Journal*, 49, 125-133. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01049-1>
- Haller, W., Portes, A., & Lynch, S. (2011). Dreams fulfilled, dreams shattered: determinants of segmented assimilation in the second generation. *Social Forces*, 89(3), 733-762. <https://doi.org/10.1353/sof.2011.0003>
- Ibañez, G. E., Kuperminc, G. P., Jurkovic, G., & Perilla, J. (2004). Cultural attributes and adaptations linked to achievement motivation among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 559-568. <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000048069.22681.2c>
- Instituto Nacional de Estadísticas [de España]. (INE, 2018). Educación. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735573113
- Kao, G., & Tienda, M. (2012). Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth. In G. Kao & M. Tienda, *The new immigration* (pp. 345-358). Routledge.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes [de España]. (MEFP, 2021). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias: alumnado matriculado. Curso 2020-2021. Datos Avance*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2020-2021-rd.html>
- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/19939019>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD, 2019). *PISA 2018 results (Volume II): where all students can succeed*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/263bde74-en/index.html?itemId=/content/component/263bde74-en>
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13(4), 290-307. <http://doi.org/10.1525/aeq.1982.13.4.05x1505w>
- Olmeda, I. (2003). Accommodation and resistance: Latinas' struggle for their children's education. *Anthropology of Education Quarterly*, 34, 373-375. <https://doi.org/10.1525/aeq.2003.34.4.373>
- Perreira, K., Fuligni, A., & Potochnick, S. (2010). Fitting in: the roles of social acceptance and discrimination in shaping the academic motivations of latino youth in the US Southeast. *Journal of Social Issues*, 66(1), 131-153. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01637.x>
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., & Vickstrom, E. (2011). Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 134, 55-85. <http://doi.org/10.5477/cis/reis.134.55>
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America: a portrait*. University of California Press.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530, 74-96. <http://doi.org/10.1177/0002716293530001006>

- Qin-Hilliard, D. (2003). Gendered expectations and gendered experiences: immigrant student adaptations in schools. *New Directions for Youth Development*, 100, 91-110. <https://doi.org/10.1002/yd.65>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes: factores de riesgo y de protección. *Educación XX1*, 13(1), 10-123. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.279>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-2. <http://doi.org/10.14507/epaa.v23.2161>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). Diversidad de trayectorias escolares de estudiantes inmigrantes. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(246), 321-345. <http://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.246.77587>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Antolínez-Domínguez, I. (2023). Barreras y estrategias del alumnado inmigrante en su experiencia escolar. *Revista Mexicana de Sociología*, 85(2), 339-369.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., & González-Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso: concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Rumbaut, R. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. <http://doi.org/1747-7379.2004.tb00232.x>
- Rumbaut, R. (2005). Turning points in the transition to adulthood: determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1041-1086. <http://doi.org/10.1080/01419870500224349>
- Sánchez, M., & Brey, E. (2021). Expectativas educativas en España una mirada a los descendientes de los inmigrantes de Marruecos, Colombia, República Dominicana. En R. Aparicio & A. Portes, *Los nuevos españoles: la incorporación de los hijos de inmigrantes* (pp. 153-180). Bellaterra.
- Smokowski, P.; Roderick, R., & Bacallao, M. (2008). Acculturation and latino family processes: how cultural involvement, biculturalism, and acculturation gaps influence family dynamics. *Family Relations*, 57(3), 295-308. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00501.x>
- St.-Hilaire, A. (2002). The social adaptation of children of Mexican immigrants: educational aspirations beyond Junior High School. *Social Science Quarterly*, 83(4), 1026-1043. <https://doi.org/10.1111/1540-6237.00131>
- Suárez-Orozco, C., & Qin-Hilliard, D. (2004). The cultural psychology of academic engagement: Immigrant boys' experiences in U.S. schools. En N. Way & J. Chu (Ed.), *Adolescent boys in context: Exploring diverse cultures of boyhood* (pp. 295-316). New York University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformations: migration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents* (pp. 173-202). Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2007). Education. In M. Waters & R. Ueda (Eds.), *The new Americans: a guide to immigration since 1965* (pp. 243-257). Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: immigrant students in American society*. Harvard University Press.
- Valles, M., Cea, M. A., & Domínguez, G. (2017). Discriminación múltiple e inmigración: huellas de discurso institucional, académico y de la población. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159, 135-150. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6055457.pdf>
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213. <http://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Zhou, M., Lee, J., Vallejo, J., Tafoga-Estrada, R., & Xiong, Y. (2008). Success attained, deterred, and denied: Divergent pathways to social mobility in Los Angeles new second generation. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 620(1), 37-61. <http://doi.org/10.1177/0002716208322586>