

DEPARTAMENT DE SOCIOLOGIA I ANTROPOLOGIA
SOCIAL

ABSÈNCIES EN ELS ESTUDIS UNIVERSITARIS.
UBICACIONS I ITINERARIS HETEROGENIS.

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2011

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 16 de juliol de 2010 davant un tribunal format per:

- Dr. Antonio Ariño Villarroya
- Dr. Jose Fidel Molina Luque
- Dra. Begoña Asúa Batarrita
- Dra. María Belén Pascual Barrio
- Dr. Fernando Marhuenda Fluixa

Va ser dirigida per:

Dr. Francesc Jesús Hernández i Dobon

Dr. Albert Piñero Guilamany

©Copyright: Servei de Publicacions
Alícia Villar Aguilés

Dipòsit legal: V-489-2012

I.S.B.N.: 978-84-370-8138-0

Edita: Universitat de València

Servei de Publicacions

C/ Arts Gràfiques, 13 baix

46010 València

Spain

Telèfon:(0034)963864115

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Ciències Socials

Departament de Sociologia i Antropologia Social



ABSÈNCIES EN ELS ESTUDIS UNIVERSITARIS. UBICACIONS I ITINERARIS HETEROGENIS

TESI DOCTORAL

Presentada per
Alícia Villar Aguilés

Dirigida per
Dr. Francesc Hernández i Dobon

i

Dr. Albert Piñero Guilamany

València, 2010

ÍNDIX GENERAL

AGRAÏMENTS

PRESENTACIÓ

PRIMERA PART: FONAMENTACIÓ TEÒRICA

CAPÍTOL 1. PLANTEJAMENT GENERAL DE LA TESI	26
1.1. Introducció: universitats en transformació	27
1.1.1. Transformacions en la institució universitària	27
1.1.2. Transformacions en l'estudiantat universitari	35
1.2. Objecte d'estudi de la tesi	41
1.3. Objectius de la tesi	44
1.4. Hipòtesis de la tesi	47
1.5. Metodologia aplicada	50
1.6. Estructura de la tesi	54
CAPÍTOL 2. INDICADORS EDUCATIUS UNIVERSITARIS I	
CONCEPTUALITZACIÓ DE L'ABSÈNCIA	57
2.1. Indicadors universitaris. Una revisió sobre indicadors educatius	58
2.2. L'absència en els estudis. Acotació conceptual	83
CAPÍTOL 3. TEORIES SOCIO LòGIQUES CONTEMPORÀNIES I	
ABSÈNCIES ESTUDIANTILS	97
3.1. Consideracions preliminars	98
3.2. La sociologia funcionalista i les absències estudiantils com a	
mancances en els processos d'integració i com a selecció competitiva	100
3.2.1. Sociologia funcionalista-estructural	102
3.2.2. La teoria credencialista	108

3.3. La sociologia interpretativa i les absències estudiantils com a elements d'etiquetatge i com a reaccions contrainstitucionals.....	114
3.3.1. Sociologia interaccionista	114
3.3.2. Teories de la resistència	120
3.4. La sociologia conflictivista i les absències estudiantils com a efectes de la reproducció cultural i com a connexió educativa-laboral	131
3.4.1. Teories de la reproducció	131
3.4.2. Teories de la correspondència	138

SEGONA PART: RECERCA EMPÍRICA

CAPÍTOL 4. QUANTIFICACIÓ DE L'ABSÈNCIA EN ELS ESTUDIS: LA TAXA D'ABSÈNCIA AVALUATIVA	145
4.1. La taxa d'absència avaluativa en la Universitat de València del període 2000-2007	146
4.1.1. La definició de l'indicador i el tractament de les dades per al càlcul de l'absència avaluativa	148
4.1.2. L'absència avaluativa en el període acadèmic 2000-2007. Resultats per branques de coneixement i titulacions	157
4.2. El perfil sociològic de l'estudiantat absent avaluatiu	183
4.2.1. Perfil sociològic segons sexe, edat i treball de l'estudiant	184
4.2.2. Perfil sociològic segons nivell d'estudis i ocupació dels pares i de les mares	188
4.3. La relació entre l'absència avaluativa i l'accés universitari a partir de les notes de tall	207
4.4. Canvis en els itineraris de matrícula. Abandonos parcials i Reubicacions	238
4.4.1. Seguiment de les trajectòries acadèmiques: una aproximació numèrica	239
4.4.2. Qüestionament de l'indicador d'abandó emprat Convencionalment	246

4.5. La taxa d'absència avaluativa comparada amb un altre període acadèmic i en un altre context universitari	250
4.5.1. La taxa d'absència avaluativa de 1993-94. Càlcul i aproximació comparativa amb dades del curs 2003-04, deu anys després	252
4.5.2. La taxa d'absència avaluativa en el cas de la Universitat Politècnica de Catalunya i en el curs 2006-07	284
4.6. Indicadors hipotètics derivats de l'aplicació de la taxa d'absència avaluativa	297

CAPÍTOL 5. DISCURSOS DE L'ESTUDIANTAT SOBRE ABSÈNCIES, UBICACIONS I ITINERARIS UNIVERSITARIS	299
5.1. De la taxa d'absència avaluativa a les absències universitàries	300
5.2. L'aplicació del grup de discussió com a tècnica per obtenir discursos en investigació social	302
5.2.1. Disseny i convocatòria dels grups de discussió realitzats	307
5.2.2. Guia d'anàlisi dels grups de discussió	320
5.3. L'anàlisi dels discursos obtinguts	323
5.3.1. No vaig entrar en la que volia	323
5.3.2. Aquesta carrera no és la que m'agrada	327
5.3.3. Al meu ritme	328
5.3.4. Estudies o treballes?	330
5.3.5. I m'ho vaig deixar	333
5.3.6. Desorientacions en l'arribada	339
5.3.7. Desacords pedagògics	346
5.3.8. Exàmens a examen	349
5.3.9. Sense obligacions	350
5.3.10. Ser universitari també són altres coses	352
5.3.11. Universitaris per sempre	355
5.3.12. Final feliç	356

CAPÍTOL 6. UNA ENQUESTA A ESTUDIANTS UNIVERSITARIS: ELECCIÓ	
D'ESTUDIS, ACCÉS UNIVERSITARI, INCORPORACIÓ, DEDICACIÓ I	
CANVI DE TITULACIÓ	
	360
6.1. Definició de partida i objectius de l'enquesta	361
6.2. Hipòtesis de treball en l'enquesta aplicada	364
6.3. Característiques sociològiques bàsiques de l'estudiantat de la	
Universitat de València i de la mostra estudiada.....	368
6.3.1. Introducció	368
6.3.2. Estudiantat per gènere	370
6.3.3. Estudiantat segons grup d'edat	371
6.3.4. Situació econòmica de l'estudiantat	372
6.3.4.1. Activitat laboral	372
6.3.4.2. Ingressos no laborals de l'estudiantat	375
6.3.4.2.1. Aportacions de les famílies	375
6.3.4.2.2. Beques per a l'estudi	378
6.3.4.3. Persones dependents de l'estudiantat	381
6.3.4.4. Situació econòmica general de l'estudiantat	382
6.3.5. Capital educatiu de l'estudiantat	386
6.3.6. Posicionament polític de l'estudiantat	389
6.3.7. Ubicació acadèmica	391
6.3.7.1. Xarxa educativa de procedència	391
6.3.7.2. Branques de coneixement d'ubicació universitària	394
6.4. Alguns elements que intervenen en la decisió (decisiva o no) de triar	
la carrera	396
6.4.1. Introducció	396
6.4.2. Recursos d'informació utilitzats en l'elecció d'estudis	399
6.4.2.1. Recursos d'informació segons el gènere	403
6.4.2.2. Recursos d'informació segons la relació de	
dependència econòmica familiar	406
6.4.2.3. Recursos d'informació segons la titulació elegida ...	408
6.4.3. Referents professionals d'influència en l'elecció d'estudis	411
6.4.3.1. Referents professionals i gènere	413
6.4.3.2. Referents professionals i situació econòmica	415
6.4.3.3. Referents professionals i ubicació acadèmica	416

6.4.4. Motius adduïts en l'elecció de la carrera i de la universitat	418
6.4.4.1. Motiu d'elecció i gènere	421
6.4.4.2. Motiu d'elecció i situació econòmica	424
6.4.4.3. Motiu d'elecció de la carrera i ubicació acadèmica ..	426
6.4.5. Resultats destacats sobre l'elecció d'estudis i línees d'actuació	429
6.5. L'accés a la universitat: ajustos i desajustos	432
6.5.1. Introducció	432
6.5.2. La quota d'accés en el procés d'admissió universitària	435
6.5.2.1. Quota d'accés i gènere	436
6.5.2.2. Quota d'accés i situació econòmica	437
6.5.2.3. Quota d'accés i titulació	441
6.5.3. L'ordre de preferència de la titulació en la preinscripció	446
6.5.3.1. Ordre de preferència de la titulació i gènere	447
6.5.3.2. Ordre de preferència de la titulació i situació econòmica	449
6.5.3.3. Ordre de preferència de la titulació i component acadèmic	454
6.5.4. Accions per a l'admissió de la titulació elegida en primer lloc	459
6.5.4.1. Accions per a l'admissió i gènere	461
6.5.4.2. Accions per a l'admissió i nivell de dependència econòmica	462
6.5.4.3. Accions per a l'admissió i ubicació acadèmica	464
6.5.5. Resultats destacats en relació amb l'accés universitari i línees d'actuació	466
6.6. La incorporació a la universitat: satisfaccions i insatisfaccions	469
6.6.1. Introducció	469
6.6.2. Tot recordant el primer curs universitari	472
6.6.2.1. Recordatori segons gènere	474
6.6.2.2. Recordatori segons situació econòmica	475
6.6.2.3. Recordatori segons la ubicació acadèmica	478
6.6.3. Motius adduïts sobre un primer curs satisfactori	480
6.6.3.1. Motius de satisfacció segons gènere	482

6.6.3.2. Motius de satisfacció segons situació econòmica	485
6.6.3.3. Motius de satisfacció segons ubicació acadèmica	488
6.6.4. La representació insatisfactòria del primer curs universitari ...	491
6.6.4.1. La representació insatisfactòria del primer curs universitari i gènere	497
6.6.4.2. La representació insatisfactòria del primer curs universitari i ubicació acadèmica	499
6.6.5. Accions per a una incorporació a la universitat més satisfactòria segons l'opinió de l'estudiantat	501
6.6.5.1. Accions per una incorporació més satisfactòria i gènere	503
6.6.5.2. Accions per una incorporació més satisfactòria i treball de l'estudiantat	505
6.6.5.3. Accions per una incorporació més satisfactòria i ubicació acadèmica	507
6.6.6. Resultats destacats i línees d'actuació	510
6.7. Diferents dedicacions als estudis, diferents ritmes	512
6.7.1. Introducció	512
6.7.2. La mesura de la formació universitària	514
6.7.3. Crèdits i assignatures. Expectatives i realitats dimensionades	515
6.7.4. Motius de no concórrer als exàmens i de no presentar-se a les convocatòries	523
6.7.4.1. Motiu de no presentar-se als exàmens i gènere	527
6.7.4.2. Motius de no presentar-se als exàmens i situació econòmica	528
6.7.4.3. Motius de no presentar-se als exàmens i titulació	529
6.7.5. L'assistència a les classes	534
6.7.5.1. L'assistència a classe i el gènere	538
6.7.5.2. L'assistència a classe i l'ocupació de l'estudiantat	539
6.7.5.3. L'assistència a classe segons la ubicació acadèmica...	541
6.7.6. Resultats destacats sobre els ritmes i les dedicacions als estudis i línees d'actuació	542

6.8. L'abandó d'estudis: més que abandó definitiu, reubicacions	544
6.8.1. Introducció	544
6.8.2. Volum del canvi de titulació	547
6.8.3. Raons del canvi de titulació	550
6.8.4. Canvi de titulació i gènere	553
6.8.5. Canvi de titulació i situació econòmica	556
6.8.6. Canvi de titulació i titulacions estudiades	561
6.8.7. Resultats destacats	563
6.9. Consideració final a propòsit de l'enquesta. Escenari de futur	566

TERCERA PART: RESULTATS DESTACATS I LÍNEES DE FUTUR

CAPÍTOL 7. CAP A UN MODEL TEÒRIC SOBRE LES UBICACIONS UNIVERSITÀRIES	567
7.1. Unes orientacions normatives en les institucions universitàries	568
7.2. La ubicació universitària de l'estudiantat. Context i elements definitoris	578
7.3. Línies futures de recerca	589
BIBLIOGRAFIA	594
ANNEXOS	609
Annex 1. Fitxa tècnica de l'enquesta	609
Annex 2. Qüestionari de l'enquesta	611
Annex 3. Dades acadèmiques dels participants als grups de discussió	625

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1: Titulacions dels cursos 2000-2007	151
Taula 2: Dades de matrícula del període 2000-2007	156
Taula 3. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2000-01	159
Taula 4. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2000-01	161
Taula 5. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2001-02	162
Taula 6. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2001-02	163
Taula 7. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2002-03	164
Taula 8. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2002-03	166
Taula 9. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2003-04	167
Taula 10. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2003-04	168
Taula 11. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2004-05	169
Taula 12. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2004-05	171
Taula 13. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2005-06	171
Taula 14. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2005-06	173
Taula 15. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2006-07	174
Taula 16. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2006-07	176
Taula 17. Percentatge de titulacions amb taxa menor o igual a la mitjana. Cursos 2000-2007	177
Taula 18. Taxa d'absència avaluativa del període 2000-2007	178
Taula 19. Estudiantat absent respecte al matriculat segons la variable sexe. Cursos 2000-01 al 2006-07.	185
Taula 20. Estudiantat absent respecte al matriculat segons la variable edat. Cursos 2000-01 al 2006-07.	185
Taula 21. Estudiantat absent respecte al matriculat segons la variable treball remunerat de l'estudiant. Cursos 2000-01 al 2006-07.	186

Taula 22. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2000-01.	189
Taula 23. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2001-02.	190
Taula 24. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2002-03.	191
Taula 25. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2003-04.	192
Taula 26. Estudiantat matriculat i absent respecte la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2004-05.	193
Taula 27. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2005-06.	193
Taula 28. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2006-07.	194
Taula 29. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2000-01.	195
Taula 30. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2001-02.	196
Taula 31. Estudiantat matriculat i absent respecte la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2002-03.	197
Taula 32. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2003-04.	198
Taula 33. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2004-05.	199
Taula 34. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2005-06.	200
Taula 35. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2006-07.	201
Taula 36. Dades percentuals en el grup de matrícula i en el grup d'absència. Cursos 2000-2007.	203
Taula 37. Perfil sociològic de l'absència avaluativa. Cursos 2000-2007.	204
Taula 38. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2000-01.	210

Taula 39. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2000-01.	213
Taula 40. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2000-01.	214
Taula 41. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2001-02.	215
Taula 42. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2001-02.	217
Taula 43. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2001-02.	218
Taula 44. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2002-03.	219
Taula 45. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2002-03.	220
Taula 46. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2002-03.	221
Taula 47. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2003-04.	222
Taula 48. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2003-04.	224
Taula 49. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2003-04.	224
Taula 50. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2004-05.	225
Taula 51. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2004-05.	227
Taula 52. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2004-05.	228
Taula 53. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2005-06.	229
Taula 54. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2005-06.	231
Taula 55. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2005-06.	232
Taula 56. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2006-07.	233
Taula 57. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2006-07.	235

Taula 58. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2006-07.	235
Taula 59. Estadístics emprats en l'anàlisi de dades de la relació entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Cursos 2000-2007.	236
Taula 60. Percentatge de no matrícula en la mateixa titulació en estudiantat d'absència avaluativa de 2001-02	240
Taula 61. Percentatge de no matrícula en la mateixa titulació en el total d'estudiantat matriculat al curs 2001-02	240
Taula 62. Percentatge de no matrícula en la mateixa titulació en estudiantat d'absència avaluativa de 2002-03	241
Taula 63. Percentatge de no matrícula en la mateixa titulació en el total d'estudiantat matriculat al curs 2002-03	241
Taula 64. Taxes de no matrícula en la mateixa titulació en el segon any teòric en el grup de total matriculat i en el grup absent. Curs 2001-02	243
Taula 65. Titulacions de la Universitat de València segons data de publicació del pla d'estudis i nombre de crèdits per a primer curs. Curs 1993-94.	257
Taula 66. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 1993-94.	259
Taula 67. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 1993-94.	260
Taula 68. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Cursos 1993-94 i 2003-04.	261
Taula 69. Quadre de titulacions segons taxa alta, intermèdia i baixa. Cursos 1993-94 i 2003-04.	262
Taula 70. Categories de resposta de la variable ocupació de l'estudiant i dels pares i de les mares. Curs 1993-94 i període 2000-2007.	269
Taula 71. Estudiantat matriculat i absent segons la variable sexe. Curs 1993-94.	270
Taula 72. Estudiantat matriculat i absent segons la variable sexe. Cursos 1993-94 i 2003-04.	271
Taula 73. Estudiantat matriculat i absent segons la variable edat. Curs 1993-94.	271
Taula 74. Estudiantat matriculat i absent segons la variable edat. Cursos 1993-94 i 2003-04.	272

Taula 75. Estudiantat matriculat i absent segons treball remunerat de l'estudiant. Curs 1993-94.	274
Taula 76. Estudiantat matriculat i absent segons treball remunerat de l'estudiant. Cursos 1993-94 i 2003-04.	275
Taula 77. Estudiantat matriculat i absent segons el nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 1993-94.	276
Taula 78. Estudiantat matriculat i absent segons el nivell d'estudis del pare. Curs 1993-94 i 2003-04.	277
Taula 79. Estudiantat matriculat i absent segons el nivell d'estudis de la mare. Curs 1993-94 i 2003-04.	278
Taula 80. Estudiantat matriculat i absent segons l'ocupació dels pares i de les mares. Curs 1993-94.	279
Taula 81. Estudiantat matriculat i absent segons l'ocupació del pare. Curs 1993-94 i 2003-04.	280
Taula 82. Estudiantat matriculat i absent segons l'ocupació de la mare. Curs 1993-94 i 2003-04.	281
Taula 83. Treball de l'estudiantat i via lenta. Cursos 2000-2007. Universitat Politècnica de Catalunya	287
Taula 84. Taxa d'absència avaluativa. Curs 2006-07. Universitat Politècnica de Catalunya	291
Taula 85. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2006-07. Universitat Politècnica de Catalunya	292
Taula 86. Taxa d'absència avaluativa en Matemàtiques en la UPC i en la UVEG. Curs 2006-07	295
Taula 87: Estudiantat matriculat en la Universitat de València. Període 2002-03 al 2007-08.	368
Taula 88: Estudiantat matriculat en les universitats espanyoles. Període 2001-02 al 2007-08.	369
Taula 89: Evolució de l'estudiantat de grau matriculat i dones matriculades. Cursos del 2001-02 al 2006-07.	370
Taula 90: Estudiantat segons el sexe de la mostra de l'enquesta.	370
Taula 91: Estudiantat segons el grup d'edat de la mostra de l'enquesta.	371
Taula 92: Treball de l'estudiantat de la mostra de l'enquesta.	372

Taula 93: Treball de l'estudiantat de la mostra de l'enquesta. Total d'estudiantat i de la branca de Ciències Socials.	373
Taula 94: Situació laboral de l'estudiantat que treballa de la mostra de l'enquesta.	374
Taula 95: Situació laboral de l'estudiantat que no treballa	374
Taula 96: Obtenció de recursos econòmics de l'estudiantat de la mostra	376
Taula 97: Nivell d'ingressos del pare i de la mare de l'estudiantat de la mostra	376
Taula 98: Estudiantat dependent i independent de l'economia familiar i percentatge obre el fet de conèixer el salari del pare i de la mare en l'estudiantat de la mostra.	377
Taula 99: Beca d'estudis en l'estudiantat de la mostra de l'enquesta.	378
Taula 100: Persones dependents de l'estudiantat de la mostra estudiada.	381
Taula 101: Treball de l'estudiantat i situació de dependència familiar en l'estudiantat de la mostra de l'enquesta (%).	382
Taula 102: Taxes d'activitat de la població en general.	383
Taula 103: Taxes d'activitat de la població que cursa estudis universitaris.	384
Taula 104: Nivell d'estudis del pare i de la mare en l'estudiantat de la mostra de l'enquesta.	386
Taula 105: Nivell d'estudis de pares i mares. Universitat de València, mostra de l'enquesta i població espanyola major de 45 anys (%).	387
Taula 106: Posicionament polític de la mostra de l'enquesta en comparació amb les dades del CIS.	389
Taula 107: Posicionament polític de la mostra de l'enquesta en comparació amb les dades del CIS sense considerar les respostes NS/NC.	390
Taula 108: Titularitat del centre educatiu on es va cursar l'educació primària .	391
Taula 109: Estudiantat segons la branca de coneixement a la qual pertany. Dades de l'enquesta i del total de la UVEG .	394
Taula 110: Recurs d'informació utilitzat per a l'elecció d'estudis en l'estudiantat de la mostra (%).	399
Taula 111: Recurs d'informació utilitzat i determinant en l'elecció d'estudis en l'estudiantat de la mostra (%).	401

Taula 112: Recurs d'informació utilitzat per a l'elecció d'estudis i sexe (%).	403
Taula 113: Recurs d'informació determinant per a l'elecció d'estudis i sexe (%).	405
Taula 114: Recurs d'informació utilitzats i situació econòmica de l'estudiantat (%).	406
Taula 115: Recursos d'informació extrínsecs i intrínsecs i situació econòmica (%).	407
Taula 116: Recursos d'informació utilitzats i branca de coneixement de la titulació cursada de l'estudiantat de la mostra (%).	408
Taula 117: Referent professional en l'elecció d'estudis en la mostra analitzada (%).	412
Taula 118: Referent professional en l'elecció d'estudis i sexe (%).	413
Taula 119: Referent professional en l'elecció d'estudis i situació econòmica en l'estudiantat de la mostra(%).	415
Taula 120: Referent professional en l'elecció d'estudis i titulació estudiada segons branca de coneixement (%).	416
Taula 121: Motiu d'elecció d'estudis en l'estudiantat de la mostra (%).	419
Taula 122: Principal motiu en l'elecció dels estudis universitaris i sexe (%).	421
Taula 123: Principal motiu en l'elecció de la universitat i sexe (%).	422
Taula 124: Principal motiu en l'elecció dels estudis universitaris i situació econòmica de l'estudiantat de la mostra(%).	424
Taula 125: Principal motiu en l'elecció dels estudis universitaris i treball de l'estudiantat de la mostra(%).	425
Taula 126: Principal motiu en l'elecció dels estudis universitaris i branca de coneixement de l'estudiantat de la mostra(%).	426
Taula 127: Principal motiu en l'elecció de la universitat i branca de coneixement de l'estudiantat de la mostra(%).	435
Taula 128: Quota d'accés a la Universitat. Recull de Dades UVEG i enquesta (%).	436
Taula 129: Quota d'accés a la Universitat. Enquesta a estudiants. Sexe (%).	436
Taula 130: Quota d'accés a la Universitat. Treball de l'estudiant (%).	438

Taula 131: Quota d'accés a la Universitat. Beca d'estudis (%)	439
Taula 132: Quota d'accés a la Universitat i dependència econòmica familiar (%)	440
Taula 133: Quota d'accés a la Universitat. Titulació per àrees de coneixement (%)	442
Taula 134: Freqüències de casos en la Taula de contingència de les variables quota d'accés a la Universitat i titulació agrupada per àrea i cicle (%)	444
Taula 135: Trànsits des de cicles formatius de grau superior de FP a la Universitat en la mostra estudiada en l'enquesta.	445
Taula 136: Distribució percentual segons nota d'accés (interval) i sexe. Curs 2005-06. Dades universitats espanyoles (%)	447
Taula 137: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant i sexe (%).	447
Taula 138: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant i treball de l'estudiant (%).	449
Taula 139: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant i obtenció de recursos econòmics (%).	450
Taula 140: Freqüències relatives de la situació econòmica de l'estudiant (%).	451
Taula 141: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant i situació econòmica de l'estudiant (%).	452
Taula 142: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant i beca d'estudis (%).	453
Taula 143: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant segons l'àrea d'estudis i el cicle a la qual pertany (%).	457
Taula 144: Accions realitzades per intentar entrar en la titulació que volia com a primera opció en la mostra estudiada (%).	460
Taula 145: Accions realitzades per intentar entrar en la titulació que volia com a primera opció i sexe (%).	461
Taula 146: Accions realitzades per intentar entrar en la titulació que volia com a primera opció i nivell de dependència econòmica familiar (%).	463
Taula 147: Accions realitzades per intentar entrar en la titulació que volia com a primera opció i titulació per branca (%).	464

Taula 148: Recordatori primer curs universitari. Total estudiantat de la mostra (%)	472
Taula 149: Recordatori de satisfacció i de no satisfacció del primer curs universitari. Total estudiantat de la mostra (%)	473
Taula 150: Recordatori del primer curs universitari. Sexe (%)	474
Taula 151: Recordatori del primer curs universitari. Treball de l'estudiant (%)	475
Taula 152: Recordatori del primer curs universitari. Dependència econòmica familiar (%)	476
Taula 153: Recordatori del primer curs universitari. Situació dels que no treballen (%)	477
Taula 154: Recordatori del primer curs universitari. Ubicació acadèmica (%)	478
Taula 155: Els dos principals motius declarats per l'estudiantat per valorar com a satisfactori el primer curs (%)	481
Taula 156: El principal motiu declarat per l'estudiantat per valorar com a satisfactori el primer curs segons el sexe (%)	482
Taula 157: El segon motiu declarat per l'estudiantat per valorar com a satisfactori el primer curs segons el sexe (%)	483
Taula 158: El principal motiu declarat per valorar com a satisfactori el primer curs segons el treball de l'estudiantat (%)	485
Taula 159: El principal motiu declarat per l'estudiantat per valorar com a satisfactori el primer curs segons la situació dependència econòmica (%)	487
Taula 160: El principal motiu per valorar com a satisfactori el primer curs segons la ubicació acadèmica (branca i cicle) (%)	489
Taula 161: Motiu declarat per l'estudiantat de la mostra per valorar com a no satisfactori el primer curs (%)	495
Taula 162: Motiu declarat per l'estudiantat de la mostra per valorar com a no satisfactori el primer curs segons el sexe (%)	497
Taula 163: Satisfacció i no satisfacció declarada per l'estudiantat de la mostra per valorar el primer curs segons la branca de coneixement(%)	499
Taula 164: Motiu declarat per l'estudiantat de la mostra per valorar com a no satisfactori el primer curs segons la branca de coneixement(%)	500
Taula 165: Accions per facilitar la incorporació a la universitat segons l'estudiantat de la mostra (%)	501

Taula 166: Accions per facilitar la incorporació a la universitat segons l'estudiantat de la mostra i sexe (%)	503
Taula 167: Accions per facilitar la incorporació a la universitat i treball de l'estudiantat de la mostra (%)	505
Taula 168: Accions per facilitar la incorporació a la universitat i branca de coneixement de la titulació de l'estudiantat de la mostra (%)	507
Taula 169. Nombre de crèdits matriculats	515
Taula 170. Nombre d'assignatures matriculades	517
Taula 171. Nombre d'assignatures de les quals s'han presentat a l'examen en la primera convocatòria.	519
Taula 172. Nombre de crèdits superats en la titulació que està cursant l'estudiantat de la mostra estudiada.	521
Taula 173. Motiu de no presentar-se a un examen (%)	524
Taula 174. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria (%)	525
Taula 175. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria d'examen segons el sexe (%)	527
Taula 176. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria d'examen i treball de l'estudiantat (%)	528
Taula 177. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria d'examen i situació de dependència familiar de l'estudiantat (%)	529
Taula 178. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria d'examen i beca de l'estudiantat (%)	530
Taula 179. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria d'examen i branca de coneixement de la titulació estudiada (%)	532
Taula 180: Freqüència d'assistència a classes de teoria en l'estudiantat de la mostra (%).	535
Taula 181: Freqüència d'assistència a classes de pràctica en l'estudiantat de la mostra (%).	535
Taula 182: Freqüència d'assistència a classes de teoria i de pràctica en l'estudiantat de la mostra (%).	536
Taula 183: Freqüència d'assistència a classes de teoria en l'estudiantat de la mostra segons el sexe (%).	538

Taula 184: Freqüència d'assistència a classes de teoria i treball de l'estudiantat de la mostra (%).	539
Taula 185: Freqüència d'assistència a classes de teoria i situació econòmica de l'estudiantat de la mostra (%).	540
Taula 186: Freqüència d'assistència a classes de teoria i titulacions per branques de coneixement (%).	541
Taula 187: Freqüències relatives a la pregunta sobre canvi de titulació (%).	547
Taula 188: Freqüències relatives sobre el canvi de titulació segons titulacions relacionades o no.	548
Taula 189: Freqüències sobre el canvi de titulació segons titulacions relacionades o no.	548
Taula 190: Freqüències relatives del canvi de titulació segons sexe (%).	553
Taula 191: Mitjana de crèdits "perduts" segons sexe.	553
Taula 192: Motius del canvi de titulació segons sexe (%).	554
Taula 193: Relació entre la font d'ingressos de l'estudiant i el canvi de titulació (%).	557
Taula 194: Relació entre el treball de l'estudiant i el canvi de titulació (%).	558
Taula 195: Relació entre el treball de l'estudiant i motiu del canvi de titulació (%).	559
Taula 196: Relació entre les àrees de coneixement de les titulacions i canvi de titulació (%).	561
Taula 197: Relació entre l'agrupació per àrees de coneixement de les titulacions i l'agrupació segons cicle per a l'estudiantat que no ha canviat (%).	562

ÍNDIX DE QUADRES

Quadre 1. Elements transformadors en el context universitari principis segle XXI	33
Quadre 2. Estratègia metodològica: tècniques d'investigació social aplicades	53
Quadre 3. Algunes fonts d'indicadors educatius universitaris	61
Quadre 4. Indicadors ensenyament universitari. Estat espanyol. 2009	65
Quadre 5. Indicadors resultats acadèmics universitaris. Ministeri d'Educació	67
Quadre 6. Indicadors educatius. Universitat de València	77
Quadre 7. Punts negatius i positius atribuïbles als indicadors educatiu universitaris (síntesi)	81
Quadre 8. Correspondències entre l'estructura educativa i l'estructura ocupacional	140
Quadre 9. Aproximació interpretativa sobre l'absència en els estudis segons les perspectives sociològiques	143
Quadre 10. Tècnica del grup de discussió. Condicionants i elements bàsics	305
Quadre 11. Fases i accions en els grups de discussió segons la investigació aplicada	307
Quadre 12. Aproximació sobre la dedicació en el nou sistema ECTS.	385
Quadre 13. Recursos d'informació utilitzats i branca de coneixement	409
Quadre 14. Motius d'elecció d'estudis i branca de coneixement	427
Quadre 15. Aproximació a algunes característiques sociològiques dels estudiants admesos en la titulació inscrita en 1er i en 4t lloc en la preinscripció	458
Quadre 16. Aproximació a algunes característiques sociològiques dels estudiants en relació amb les accions per intentar entrar en la titulació que havien triat primer	465
Quadre 17. Agrupacions de motius de caràcter acadèmic i de caràcter extraacadèmic sobre un primer curs satisfactori.	480
Quadre 18: Agrupacions de motius de caràcter acadèmic i de caràcter extraacadèmic sobre un primer curs no satisfactori.	494

Quadre 19. Connexió entre els motius de no satisfacció en la incorporació universitària i els motius del canvi de titulació.	511
Quadre 20. Estimació de crèdits “perduts” pels canvis de titulacions.	549
Gràfic 1. Taxa d’absència avaluativa mitjana del període 2000-07 per titulacions	179

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Caixa dels desajustos per a una comprensió de les absències estudiantils	91
Figura 2. Teories sociològiques de l’educació i la formació segons l’esquema proposat	99
Figura 3. Expressió de la taxa d’absència avaluativa	156
Figura 4. Expressió de la taxa d’absència avaluativa UPC	290
Figura 5. Triangle analític per a la interpretació dels grups de discussió	321
Figura 6. Nuclis de significat, dicotomies i connexions principals de l’absència en els estudis	358
Figura 7. Hipòtesis i preguntes de l’enquesta	364
Figura 8. Etapes i elements de trajectòries universitàries i del procés d’ubicació	588

No hi ha res tan universal i universalitzable com les dificultats. Cadascú trobarà consol en el fet de descobrir que la majoria de dificultats que atribueix a la seua poca traça o a la seua pròpia incompetència, son universalment compartides.

Pierre Bourdieu. Introducció al seminari de
l'École des hautes études en sciences sociales.
París, octubre 1987

Encara que acostume a estar d'acord amb les reflexions i aportacions del gran sociòleg crític Pierre Bourdieu, no acabe de reconèixer-me en l'afirmació de la cita anterior. Per a mi la vivència personal del procés d'elaboració de la meua tesi doctoral ha estat un procés difícil per les dificultats atribuïdes al dubte constant i a la pròpia inseguretat, per haver de demanar dades sensibles en un moment universitari sensible, perquè les meues altres ocupacions no em permetien dedicar-me amb la intensitat diària que haguera volgut, de fet, podria classificar-me com a una tipologia de *doctoranda a temps parcial*. Les meues dificultats no han trobat consol pel fet de pensar-les com a dificultats compartides, tot i que les dificultats sempre són més portables, això sí, si comptes amb l'ajuda de la gent propera. Ara, tinc l'oportunitat de redactar aquest desitjat apartat d'AGRAÏMENTS, amb majúscules, on vull deixar constància del meu sincer agraïment a:

Ernest Garcia per animar-me a reprendre el doctorat després d'una temporada fora de València. Ell va ser qui em va convidar a participar en la primera recerca sobre absència en els estudis. Ernest és per a mi un referent a l'hora d'ajustar *l'ull sociològic*.

Francesc Hernández, especialment, per exercir de director de tesi de manera autèntica: amb atenció, seguiment, paciència i, també, humor. La seua actitud m'ha facilitat considerablement el repte d'escriure aquesta tesi doctoral.

Albert Piñero per les seues orientacions, especialment amb l'enquesta.

José Beltrán i als companys i companyes del grup Espais de Formació per compartir cavil·lacions sobre les dispersions que envolten a la redacció d'una tesi.

Antonio Ariño pels seus suggeriments a l'hora de dissenyar l'enquesta. La seua trajectòria d'estudi és per a mi un referent constant.

Vicent Girbés del Servei d'Informàtica de la Universitat de València per proporcionar-me les dades que necessitava.

Montse Mulet, Annabel Folch, Juan Carlos Garcia i Èrica Martínez de la Universitat Politècnica de Catalunya.

Companys i companyes del DISE pel seu suport en tot aquest temps.

- ★ A ma mare i a mon pare per animar-me i per la seua incondicionalitat.
- ★ A Bea Martínez i Mónica Ibáñez, més que amigues, i a la meua cosina Raquel Aguilés. Totes tres m'han ajudat directament amb la tesi. També a la resta d'amics i amigues gràcies pel suport.
- ★ Especialment a Rubén Trenzano, que sap el que és compartir un procés de tesi com a parella, encarregant-se més intensament de les tasques de la vida quotidiana compartida i per comprendre les meues absències. Ell ha estat la peça fonamental per poder tirar endavant aquesta tesi. T'e.
- ★ La meua filla Mariola Villar i Trenzano té la mateixa edat que el procés d'elaboració d'aquesta tesi, aproximadament quatre anys. Així que haver-me dedicat a la tesi i a Mariola simultàniament ha sigut difícil, però també un motiu il·lusionant per continuar. Amb una de les seues preguntes descol·locants vull acabar aquesta redacció: *les mestres de la universitat us deixen eixir al pati quan plou?*

Presentació

L'elecció del tema d'estudi per a una tesi doctoral té un component mític, com si haguera de ser una elecció forçadament meditada, escollida i, inclús, encertada. Fa anys tenia un poc aquesta visió: m'ho imaginava com "la gran decisió acadèmica". Però, després de trobar-me en la situació de començar la meua tesi, m'he adonat que tenia una imatge molt idealitzada i que, realment, no existeix això "del gran tema definitiu", almenys en el meu cas, sinó que, més bé, el que ha ocorregut és que el tema m'ha trobat a mi. En aquest sentit estic d'acord amb això que diu Umberto Eco i d'altres que no és tant important el tema de la tesi com l'experiència de treball que comporta aquesta¹.

El tema de l'absència en els estudis em va trobar de la ma del professor Ernest Garcia. Ell va ser qui va em va proposar una investigació sobre absentisme que va començar a l'any 2005, "L'absentisme entre estudiants de la Universitat de València"², responent a un encàrrec del Vicerectorat d'Estudis de la Universitat de València, sent vicerector el professor Antonio Ariño. Personalment em va resultar una experiència molt enriquidora des de la meua posició d'aprenent contínua de sociòloga. A partir d'aquesta investigació vaig dissenyar el meu treball d'investigació de doctorat³ seguint el mateix model d'anàlisi, però ampliant l'anàlisi quantitativa i complementant-ho amb un marc teòric i conceptual de l'absència.

Ara, presente la meua tesi doctoral, fruit d'un aprenentatge que va començar a configurar-se a partir d'aquella recerca i que està vinculada amb l'absència en els estudis, però representant un salt epistemològic i metodològic, en el sentit que pretén anar més enllà de la mesura i exploració de l'absència avaluativa. La intenció fonamental d'aquest treball és emprar la taxa d'absència avaluativa com a indicador i

¹ Umberto Eco (2001): *Cómo se hace una tesis*. Editorial Gedisa. Barcelona.

² Es pot consultar un extracte d'aquesta investigació a l'article d'Ernest Garcia i Alícia Villar "No presentat". Revista Futura (número 5, 2006) ISSN: 1698-6245.

³ El treball d'investigació de doctorat va ser llegit el 20 de setembre de 2006 al Departament de Sociologia i Antropologia Social. Van formar part del tribunal, a més del director Ernest Garcia i Garcia, els professors Ignasi Lerma Montero i Francesc Jesús Hernández i Dobón. Alícia Villar Aguilés (2006): "L'absència als exàmens de primer curs en la Universitat de València o el cas dels *no presentats*".

com a *excusa quantitativa* per copsar altres absències, enteses com a desajustos, com a situacions en què allò programat institucionalment i allò que ocorre realment a partir de la dedicació i el ritme d'estudis de l'estudianta no s'adeqüen. I a partir d'ací explorar com s'ubiquen els estudiants i les estudiantes quan arriben a la universitat.

En l'anterior recerca vam detectar que quedaven punts per cercar i que resultava interessant continuar amb aquesta línia investigadora, és, per això, que ara he considerat oportú mantenir una part del plantejament metodològic i, també, incloure novetats substancials d'anàlisi per a aquesta següent etapa que es desenvolupa mitjançant la tesi.

A través de xifres, percentatges, correlacions, expressions, emocions, opinions o taules de contingència es poden copsar les ubicacions universitàries de l'estudiantat, mitjançant la identificació d'elements i d'etapes en aquest procés emmarcat en un clar context universitari en transformació.

Capítol 1

Plantejament general de la tesi

L'estudiantat universitari està canviant, respecte a èpoques anteriors en un moment de transformació accelerada en les universitats, emergint nous elements transformadors que influeixen en la configuració de noves maneres de relacionar-se en i amb la institució universitària. Un context de globalització que afavoreix l'existència de realitats duals i, inclús, paradoxals, en el qual s'està desenvolupant una reforma universitària d'abast europeu, amb un estudiantat emergent heterogeni que incorpora nous elements i noves maneres d'ubicar-se en la universitat. En aquest primer capítol desenvolupem, primerament, una introducció al context en el qual s'emmarca la recerca: un context universitari en transformació que, a més, està impregnant de canvis i transformacions l'estudiantat emergent. El capítol segueix amb una presentació concisa de la tesi doctoral, a partir de la qual es pot tenir una primera aproximació al treball i als continguts que desenvoluparem en els successius capítols, així com a l'estructura de la tesi, els seus fonaments essencials, la descripció de l'objecte d'estudi, els objectius, general i específics, les hipòtesis formulades i la metodologia aplicada.

1.1. Introducció: universitats en transformació

Les institucions universitàries travessen en l'actualitat per una època de canvis: s'estan donant transformacions en la institució que incidiran en l'estudiantat¹ actual i, a l'inrevés, les formes de vincular-se a la institució i als estudis universitaris es transformen d'acord amb l'emergència de nous elements que ocasionaran, a més, nous reptes per al sistema i l'ensenyament universitari. En aquest primer epígraf apuntarem algunes de les transformacions que ens semblen fonamentals en les institucions universitàries i en l'estudiantat per identificar l'escenari en el qual contextualitzem aquesta tesi.

1.1.1. Transformacions en la institució universitària

Les maneres de vincular-se a la universitat s'estan transformant en el sentit que les formes de vinculació de l'estudiantat universitari cap a la institució universitària i els seus estudis estan canviant respecte a moments anteriors, especialment, des que la universitat d'elits passa a convertir-se en un sistema educatiu massificat, tal vegada en un sentit de major massificació, que una universitat per a les masses (Jerez Mir, 1997).

L'augment de la demanda en l'educació universitària a l'Estat espanyol ha estat espectacular en les darreres dècades del segle XX, tot i que, com sempre, es podrien assenyalar diferències territorials considerables: mentre que al curs 1959-60 la població universitària era 170.602 estudiants matriculats en el curs 2008-09 hi havia 1.362.173 estudiants matriculats en titulacions de primer i segon cicle i en titulacions de grau. A més, el sorgiment de noves universitats també ha estat

¹ Emprem el terme genèric *estudiants* i també el terme *estudiantat* per referir-nos a ambdós sexes per tal d'afavorir la lectura. Quan fem la distinció entre els estudiants i les estudiantes és perquè s'està tractant el component de gènere i, per tant, és necessari distingir-lo així. Tot i això, s'ha optat més pel terme *estudiantat* per evitar la utilització de la forma masculina *estudiants*. Hem intentat evitar el genèric *estudiants* per referir-se conjuntament als dos sexes, per no caure en un llenguatge sexista i més encara en un context concret, la Universitat de València, on hi ha, actualment, una major proporció de dones estudiantes (61%), que d'homes (39%), segons el *Recull de dades estadístiques 2007-08*.

considerable: en 1975 hi havia 28 universitats, en 1985 hi havia 35, en 2005 un total de 73 i al 2010 en són 77: 50 públiques i 27 privades². Aquestes xifres de creixement³ també s'acompanyen de períodes minvants a causa del descens poblacional en el tram d'edat (18-24 anys). Tota aquesta dimensionalització de la demanda, de l'accés i de les institucions universitàries són elements influents quan s'assenyalen els canvis i les transformacions de la universitat al llarg de les darreres dècades del segle XX, juntament amb un altre element conegut i destacat com és l'augment de la presència de les dones a la universitat, tant pel que fa al nombre d'estudiantes com també, com a personal universitari, tot i que aquesta presència, de vegades etiquetada com una *feminització de la universitat* (García de León, 1990)⁴, s'ha distribuït, paga la pena remarcar-ho, de manera no equitativa respecte als barons, com és el cas de l'elecció d'estudis. Com indica Marina Subirats (2003): *culturalment encara no està obert el camí de la tècnica a les dones; el fet que les xiques no es dirigeixen a aquestes opcions (carreres de ciències bàsiques i tècniques) és una mostra de què, malgrat alguns intents que s'han fet per eliminar l'antinòmia tradicional entre feminitat i tècnica, aquesta segueix vigent, ni l'escola ha sigut capaç d'apropar la tècnica a les xiques sota una forma que els siga convenient, ni la societat ha evolucionat suficientment com per a deixar de transmetre els estereotips de gènere i, per tant, la inadequació de determinades professions als individus d'un i d'altre sexe*. Aleshores, fins ara, les dones s'han decantat més per escollir, ja en l'ensenyament secundari, els itineraris de ciències de la salut i d'humanitats, la qual cosa significa que ha operat una selecció clara i marcada pel gènere prèvia a l'arribada a la universitat segons els estereotips de divisió per sexe, desmarcant-se de les titulacions i coincidint en una tria més concentrada en les carreres curtes i poc prestigioses (Hernández, 2004:111) .

² Dades estretes de l'informe *Universidad 2 mil* (Bricall, 2000) publicat per la CRUE i del Ministeri d'Educació. L'augment de les universitats privades ha estat considerable.

³ [...] *la palabra que define mejor y de manera más simple lo que afecta a las universidades es crecimiento: crecimiento de estudiantes, de titulaciones, de investigación, de fuentes de financiación, de contactos...* (Subirats, J.: 2001)

⁴ *En síntesi, la Universidad española es una Universidad masificada, de fácil acceso, y con un alumnado que en un plazo muy breve se ha feminizado* (García de León, 1990:359).

Al llarg del nostre treball comprovarem diferències entre homes i dones, a través dels resultats empírics obtinguts, com ara una major proporció d'absència avaluativa en els homes, que podrem veure al capítol quart. Així com un procés diferenciat d'elecció dels estudis quant a l'ús dels recursos d'informació, que podrem consultar al capítol sisè: les dones responen amb major freqüència que la decisió sobre escollir uns estudis o d'altres la comenten amb amigats, en canvi, els homes responen en major proporció que cerquen informació per Internet per decidir l'elecció dels estudis. Aquesta diferència l'apuntarem mitjançant un esquema de comprensió on distingirem entre recursos de *caràcter extrínsec* i de *caràcter intrínsec*.

La incorporació de les dones a la universitat, llavors, té els seus matisos i es tracta d'una incorporació amb diferències⁵. També s'hi troba una distribució desigual de les dones pel que fa a la docència universitària, a causa d'unes *discriminacions ocultes* per les quals a mesura que avancen les fases prèvies a la carrera docent (doctorat i tesi), el nombre de dones decreix molt més que el dels homes, és el que podem dir una *dobla selecció*, és a dir, la selecció del nivell de postgrau, també restrictiu per als barons, i la imposada per la condició femenina, percebuda aquesta com a aliena a la cultura acadèmica, des d'una mirada androcèntrica del poder universitari (García de León, 1990).

Un altre dels elements que caracteritzen les transformacions en el sistema universitari ha estat l'augment i diversificació de l'oferta acadèmica amb la creació de noves titulacions, especialment, durant la dècada dels 90, amb la inclusió de titulacions molt professionalitzades i amb una dilatada existència prèvia al marge de la universitat (Lapedra, 2000)⁶. Açò ha esdevingut un augment destacat de les

⁵ En un recent informe sobre la Universitat de València elaborat per les professores Rosario Fernández-Coronado i per M. Eugenia González s'afirma que *en el PDI la situació de les dones és de desavantatge inequívoc. A banda que només hi representen el 37,4%, aquesta proporció decreix ostensiblement en les càtedres d'universitat (19% ocupades per dones) i s'eleva en les titularitats d'escola universitària (48%). Aquesta desigualtat s'observa també en la xifra d'acreditacions i habilitacions, i és especialment acusada en les acreditacions a càtedra* (Fernández-Coronado, González, 2009:114)

⁶ [...] *hi ha hagut un sentiment generalitzat que, en cada cas, es tractava de guanyar, per a cada una de les noves titulacions professionals acabades d'introduir en la Universitat, un plus de reconeixement social, a l'empara del prestigi que hi poguera aportar la institució universitària* (Lapedra, 2000).

titulacions de cicle curt (diplomatures, enginyeries tècniques) i un desplaçament cap a l'especialització professional, entrant-hi en terrenys que podrien considerar-se propis d'una formació professional de grau superior, allunyant-se dels terrenys acadèmics i investigadors clàssics. Tots aquests elements incidiran en la configuració de les orientacions de cada centre universitari, unes més professionals, altres més acadèmiques, unes amb tendència a estudis aplicats, altres més cap a la investigació bàsica (Subirats, J., 2001). Aquesta diversificació, a més, aportarà heterogeneïtat a dintre de les universitats en l'organització de cada centre universitari, on es desplegaran les forces existents dels camps en relació amb la jerarquia social de les facultats i els pesos socials de cadascuna (Bourdieu, 2008)⁷.

Els tres elements transformadors del sistema universitari que acabem de destacar (*universitat de masses, major accés de les dones, diversificació de titulacions*), generen òbviament, conseqüències i efectes en l'estudiantat, en les relacions socials al si de la universitat, en les maneres de vincular-se als estudis i a la institució universitària per part de l'estudiantat. Així doncs, l'augment de la demanda i de l'accés a la universitat generarà, fonamentalment, una arribada de nous perfils, d'estudiants de diferents condicions socioeconòmiques, amb una major diversitat de components sociològics (edat, classe social, situació laboral, situació familiar) que hi eren presents a les aules universitàries en èpoques anteriors a la massificació, que de vegades s'anomena inadequadament democratització (Fernández Enguita, 1999).

Arribats a la primera dècada del segle XXI s'identifiquen altres elements transformadors que estan configurant les universitats, envoltades de dualitats, tant siga en relació amb les seues missions fonamentals (formació i investigació/aportació cultural i compromís amb la societat), com amb la seua font de finançament

⁷ [...] el campo universitario está organizado según dos principios de jerarquización antagónicos: la jerarquía social según el capital heredado y el capital económico y político actualmente detentado se opone a la jerarquía específica, propiamente cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual [...] el campo universitario tiene su propia lógica y los conflictos entre las fracciones de clase cambian completamente de sentido cuando revisten la forma específica de un "conflicto de las facultades"- para hablar en términos de Kant (Bourdieu, 2008:75). Aquesta cita està extreta de *Homo academicus*, publicada per primera vegada en 1984.

(públic/privat), com a la seua relació amb els governs (entorn institucional/entorn tècnic) o respecte a la seua projecció (global/local). Una institució educativa envoltada de nocions dicotòmiques reforçades pels mitjans de comunicació i per l'orientació de les polítiques educatives en governs d'ideologies diferents, amb lectures i arguments contraposats al voltant de les funcions de la universitat i de les relacions amb el govern.

Una de les transformacions més evidents en el context universitari espanyol està vinculada amb la reforma de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), mitjançant la implantació d'una nova oferta acadèmica de graus i màsters que sacsegen l'oferta acadèmica que hi existia fins aleshores i incorporen novetats considerables, com ara una nova equivalència d'hores en els crèdits ECTS (European Credit Transfer System), és a dir, 10 hores de classe presencial i 15 hores de treball autònom de l'estudiantat, en el marc de la Universitat de València. En el primer curs d'estudis de grau es concentra, especialment, la formació anomenada *formació bàsica*, la qual coincidirà amb altres graus d'una mateixa branca de coneixement. Una altra de les novetats és la incorporació d'un treball fi de grau en tots els plans d'estudis, semblant amb el *treball final de carrera* que tenien les titulacions tècniques, principalment. En els nous plans desapareixen els crèdits de lliure elecció, tot i que existeix la possibilitat de reconèixer crèdits per participació i gestió universitàries, encara que, la revisió dels plans d'estudis pel context de la Universitat de València ens permet afirmar que no serà una possibilitat massa generalitzada⁸. En alguns graus s'inclouran itineraris d'especialització o intensificacions curriculars que l'estudiantat podrà escollir, sobretot a partir del tercer any d'estudis. A més, existeix i s'està ampliant una oferta extensa de màsters oficials que esdevindran la continuïtat de formació especialitzada dels graus⁹. A més d'aqueixes novetats i d'altres, un dels punts innovadors de la *reforma de Bolonya*, com es coneix popularment, és la

⁸ A partir de la revisió dels graus ja implantats i dels que s'implantaran en el curs 2010-11.

⁹ Els màsters oficials han estat un dels punts de mira de les mobilitzacions contràries a la reforma a l'Estat espanyol, el que s'ha anomenat el *moviment anti-bolonya*, argumentant-se que els màsters esdevindran una formació de preus privats, en lloc de mantenir-se amb preus públics. Tanmateix els màsters estan incorporats en la convocatòria de beques a l'estudi de la mateixa manera que els graus. Aquesta ha estat una confusió de la reivindicació fruit, possiblement, d'una errada de les pròpies universitats de no saber comunicar amb precisió i claredat la reforma universitària.

transformació del circuit ensenyament-aprenentatge en el sentit que l'estudiantat passarà a ser el vertader protagonista de l'aprenentatge, de manera activa i autònoma. Tanmateix, la peculiaritat de determinades facultats i determinades titulacions no afavoriran, intuïm, l'assoliment d'aquest repte, perquè, existeix una cultura universitària *docent-discent* molt marcada en la qual el professorat ensenya i l'estudiantat escolta i pren apunts. El fet de plantejar el repte d'un estudiantat més actiu és un esforç que demandarà un acostament d'ambdós actors i una aposta necessària per la innovació educativa i per l'exigència d'aquesta per part de la pròpia institució, com una rendició de comptes de la innovació.

Es poden apuntar altres transformacions en el context universitari de la primera dècada del segle XXI, tot i que algunes d'elles no només s'emmarquen en el sistema universitari de manera particular, sinó que estan connectades amb les transformacions a escala global (quadre 1), en societats econòmicament avançades, com ara el desplegament i l'accessibilitat a les tecnologies digitals que han transformat les relacions socials i una creixent pràctica virtual amb la finalitat de compartir informació i de saber què ocorre en temps real, mitjançant l'ús de les xarxes socials. Les tecnologies de la informació transformen la manera de relacionar-se socialment i també de vincular-se amb la formació i amb l'educació superior, tot i que aqueixes transformacions es poden apuntar amb reserves: malgrat que l'universitari siga un context on s'ha avançat de manera ràpida quant a facilitar-hi l'accés i l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació, tant pel que fa a les relacions institucionals com a les comunicatives entre professorat i estudiantat, també cal advertir que l'impacte real de l'ús específic d'Internet en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge està resultant complex a causa de diferències de percepció generacionals i també les diferències educatives entre estudiantat i professorat (Duart, 2010)¹⁰.

¹⁰ *A nuestro entender, la principal brecha digital es de concepción del uso de la Red entre estos dos colectivos. Profesores y estudiantes son usuarios activos de la Red, pero sus constructos mentales, sus objetivos de uso, son muy diferentes. El acceso a Internet está generalizado en la Universidad pero el simple acceso al uso de la Red no está transformado, por ahora, ni la Universidad, ni su modelo de enseñanza y aprendizaje (Duart, 2010).*

Quadre 1: Elements transformadors en el context universitari principis segle XXI

1. Oferta acadèmica nova (graus i màsters; formació al llarg de la vida)
2. Internacionalització (projecció europea, mobilitat, transferència de coneixement)
3. Societat del coneixement i noves tecnologies (universitat digital, entorn virtual d'aprenentatge, moviment *open*)
4. Rendició de comptes (acreditació professorat, indicadors educatius)
5. Enfortiment de la vinculació amb el sector empresarial (càtedres d'investigació, parcs científics i *spin-off*, acords i contractes amb el sector privat, augment d'universitats privades)
6. Estudiantat heterogeni (ritme d'estudis, vinculació, ubicació, condicions sociològiques)

Algunes aportacions recents en la literatura sobre educació superior apunten a *un nou rol de l'educació superior*, en el sentit que *les universitats són especialment importants per a les economies del coneixement del segle XXI, però les seues funcions van més enllà ja que són institucions per al bé públic per excel·lència i un puntal bàsic de la vida intel·lectual en totes les societats, especialment en els països en vies de desenvolupament* (Altbach, P.G., 2008)¹¹. A més, s'hi posa de manifest la voluntat d'una institució universitària actual que ha de desenvolupar funcions de *responsabilitat social* i que ha de contribuir al desenvolupament humà i sostenible. Paral·lelament, però, a aquestes finalitats de responsabilitat sostenible s'hi donen altres intencions i arguments més vinculats amb estratègies polítiques i econòmiques,

¹¹ *Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización* inclòs en l'informe editat en 2008 per la Global University Network for Innovation (GUNI): *La educación superior en el mundo 3: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*.

com ara les vinculacions entre educació superior i competitivitat econòmica, la *dictadura dels indicadors educatius* (Subirats, J., 2001), els acords amb el sector empresarial, els efectes competitius de l'acreditació docent, el descens de la participació universitària als òrgans de govern o la proliferació d'universitats privades, per citar-ne algunes. En definitiva, arguments i discursos duals: mentre que uns posen de manifest arguments que identifiquen nous reptes i rols emergents associant l'educació superior amb la contribució al desenvolupament humà i social (GUNI, 2008)¹², d'altres insisteixen en la competitivitat econòmica. En resposta a aquest segon posicionament, Boaventura de Sousa (2008)¹³ adverteix de la reducció de sistemes gratuïts d'educació universitària i un sistema de beques que està sent substituït per préstecs, la qual cosa transforma els estudiants, de ciutadans a consumidors.

¹² L'informe GUNI 2008 posa en relleu la necessitat que les universitats contribuïssin a l'anàlisi i a l'aportació de línees d'actuació respecte a les diferències econòmiques i les divisions socials i culturals que genera la globalització i podem destacar, per citar una de les aportacions, la funció d'assessoria a governs i parlaments que tenen les universitats en matèries d'impacte públic (Mayor Zaragoza).

¹³ Article de Boaventura de Sousa publicat en l'informe GUNI (2008): *El rol de la Universidad en la construcción de una globalización alternativa*.

1.1.2. Transformacions en l'estudiantat universitari

En aquest context universitari en transformació posarem en relleu l'emergència d'un *nou estudiantat* que s'ha incorporat a la universitat com a efecte de l'increment massiu d'estudiantat que modifica la identitat d'estudiant i reforça les diferències (Erich, 2004)¹⁴, nous trets sobre les vinculacions i sobre les maneres d'exercir l'*ofici d'estudiant* en el sentit *d'aprendre a ser-ho* i d'adquirir un nou estatus (Coulon, 1995, 2008) i canvis en la *condició d'estudiant universitari*, si és que alguna vegada ha existit aqueixa condició (Bourdieu, 1973). S'està donant una transformació cap a un model d'estudiantat que incorpora la universitat a la seua vida, més que una incorporació d'ell a la universitat. Aleshores, més que integrar-se l'estudiant a la universitat, és aquesta qui s'ha d'incorporar a l'estudiantat (McInnis, 2004)¹⁵. Sorgeixen qüestionaments sobre la missió de la universitat i també sobre els rols de l'estudiantat (Bienefeld, Almquist, 2004) multiplicats per les variades visions d'entendre el context universitari i les interaccions amb els subjectes més nombrosos que *habiten* en ell, els quals hi són de manera diversa i són conceptualitzats de manera variada. D'una banda, hi ha perspectives que entenen i aborden l'estudiantat en termes de *clientelisme (consumer approach)* i de l'altra perspectives que l'entenen com un *soci* en la configuració d'un procés participatiu, d'aprenentatge actiu per part de l'estudiantat i una peça clau en la construcció de l'EEES (*partner in the Bologna Process*). Aquestes dues visions poden distanciar-se intensament o, inclús, podrien conviure juntes en un mateix context i en una mateixa agenda política.

¹⁴ *There is also a bipolarisation. At one end there are the 'new' students in first cycle university studies whose integration is filled with social, pedagogical and administrative obstacles and who are disrupted by chaotic organisation, disorganised time tables and a professional future that is not ensured. At the other end we find the 'heirs' in selective training who come from better social backgrounds and who must sometimes sacrifice their time of leisure and personal life to school work but are almost sure of finding employment and benefit from the community experience of student life (Erich, 2004:487).*

¹⁵ *For large numbers of students, university needs to fit with their lives rather than vice-versa, and traditional notions of the student identity as measured by studies of student life are fast becoming seriously dated (Mc Innis, 2004:383)*

Aquest estudiantat contemporani, que conceptualitzarem com a *estudiantat emergent*, genera noves percepcions, representacions i demandes amb un ritme compassat amb els canvis tecnològics i les noves formes per interactuar i també amb la representació social d'una universitat de massa, més oberta a admetre diferents perfils. La incorporació d'un estudiantat heterogeni, *non-traditional students*, com anomenen sovint en la literatura especialitzada anglosaxona, és una de les singularitats de l'estudiantat emergent, està incrementant-se en un context al qual no hi accedia en èpoques anteriors i això produeix, d'una banda, desajustos quant a la informació i el coneixement que es té sobre l'estudiantat, i, d'altra, planteja noves demandes i respostes a la institució universitària.

A mode d'exemple d'aquesta qüestió, l'accés del curs 2010-11 obri noves vies o modalitats d'accés a la universitat, l'admissió per un requisit basat en un criteri d'edat: l'accés dels estudiants majors de 40 anys i els majors de 45 anys, tot i que en xifres totals no representaran un percentatge quantios¹⁶, cal advertir l'augment de la diversitat quant a la variable de l'edat, característica sociològica que, a més, ja es veu incrementada per l'augment de la formació continuada o *lifelong learning*, un altre dels trets (i de les etiquetes) rellevants en el marc de la recerca sobre formació superior i freqüentment inclòs en les actuacions i línies programàtiques de les polítiques educatives universitàries del segle XXI. La formació contínua i al llarg de la vida s'enclava, en ocasions i en una part de les pràctiques i dels discursos, sota la lògica expansiva i productivista de l'educació, que es troba en augment incessant en els darrers anys, com ja va advertir Ernest Garcia (1991), i que es manifesta palesament en l'educació universitària, més que en altres nivells educatius. Val a dir, els estudiants demanen més formació, formació continuada, formació al llarg de la vida, màsters, formació complementària per obtenir una credencial que certifique el nivell de grau, etc. Però d'altra banda, hi ha una major tendència a no assistir-hi a les classes que en èpoques anteriors on hi havia una major vinculació amb els estudis de manera més *presentista*¹⁷. Aquesta situació representaria una paradoxa entre la lògica

¹⁶ Un percentatge de places reservades no superior a un 3% (article 50 del Reial Decret 1892/2008).

¹⁷ En el capítol on tractarem la quantificació de l'absència avaluativa, capítol quart, dediquem un apartat a una aproximació comparativa de dos cursos diferenciats per una dècada. En el curs més coetani (2003-04) es donen xifres més altes d'absència que en el curs més allunyat (1993-94).

expansiva de l'educació i la consolidació d'una absència en els estudis (assistencial i avaluativa), major o menor segons la realitat diversa de titulacions.

A més, s'hi està configurant una universitat multicultural i multilingüe, amb estudiants d'orígens diversos que propicien l'accés al sistema universitari espanyol d'estudiants de procedències europees, mitjançant la normativa sobre admissió¹⁸ i d'altres destinacions, com Xina, i s'estan promovent els programes de mobilitat internacional, cosa que, a més, exigirà dotar de major recursos l'aprenentatge de llengües en un marc universitari multilingüe.

Enumerarem, doncs, algunes característiques de base sociològica d'aquest *estudiantat emergent* que es podran tenir present, tant en la programació de polítiques educatives del context universitari, com ara des de la recerca sociològica sobre els processos i fenòmens socioeducatius i l'estudiantat universitari:

- Emergència d'un estudiantat de més edat (major de 18-20 anys) que no segueix l'itinerari tradicional des de batxillerat, sinó que segueix altres itineraris i que, inclús, ha tingut experiències professionals prèvies abans de l'arribada a la universitat; nous accessos de majors de 40 i de 45 anys, a més de l'accés per als majors de 25 que ja existia;
- Emergència d'un estudiantat que prové des de la formació professional, amb un itinerari formatiu distint al dels estudiants de batxillerat, amb altres composicions socioeconòmiques;
- Emergència d'un estudiantat europeu amb una entrada coincident (*mateixa via d'entrada*) amb l'estudiantat de batxillerat i de formació professional; un repte en els processos d'acollida i multilingüe i multicultural;

¹⁸ Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, article 38.5: *Podrán acceder a las universidades españolas, sin necesidad de realizar la prueba de acceso, los alumnos procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o los de otros Estados con los que se hayan suscrito Acuerdos internacionales aplicables a este respecto, en régimen de reciprocidad, siempre que dichos alumnos cumplan los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a sus universidades.*

- Emergència d'un estudiantat d'altres sistemes educatius no europeus que ha augmentat la seua demanda, de manera considerable, en el cas dels estudis de postgrau; una realitat multicultural i multilingüe amb un repte universitari d'internacionalització i d'acollida d'estudiants estrangers no comunitaris¹⁹;
- Emergència d'un estudiantat que combina la dedicació a l'estudi amb altres ocupacions, com ara una situació laboral en actiu, amb major o menor estabilitat, precarietat i existència o no de contracte laboral; configuració de ritmes propis d'estudis, adequats a les ocupacions diverses, amb una capacitat d'ubiquïtat, però desajustats a les programacions institucionals; un increment de la dedicació parcial als estudis; compromisos participatius i relacionals (esports, associacions, moviments culturals, temps d'oci, relacions socials digitals).

En la informació obtinguda en els grups de discussió realitzats, que descriurem al capítol cinquè mitjançant la identificació d'una sèrie de nuclis de significat, s'hi adverteixen un conjunt de trets que, ara, destacarem configurant una enumeració de característiques de l'estudiantat emergent que complementa les que ja hem dit:

- Emergència d'un compromís flexible amb la universitat i amb els estudis universitaris en concret, una forma de viure el compromís d'estudiar a la universitat de manera plural i ambigua (Ariño, 2008) i, inclús, líquida i

¹⁹ De vegades, s'empra el terme *estudiants immigrants*, el qual associa l'educació universitària i el fenomen social de la immigració. Açò resulta erroni perquè no s'ajusta a la realitat majoritària del context universitari: la major part dels estudiants que es desplacen des de països en vies de desenvolupament per estudiar a l'Estat espanyol no es podrien considerar *immigrants* en tant que immigrants econòmics i amb les mateixes connotacions que les persones que es desplacen per motius de cerca de treball i de millora de les condicions socioeconòmiques. Açò no significa, però, que alguns dels estudiants estrangers, en un desplaçament basat en motius acadèmics principalment, no puguin aconseguir paral·lelament una millora de la seua situació socioeconòmica. Així doncs, considerem que el terme més ajustat és *estudiants estrangers*, en lloc d'*estudiants immigrants*. El que acabem d'exposar és compatible, per descomptat, amb una política de cooperació i d'impuls d'ajudes per a estudiantat estranger que al·lega dificultats econòmiques.

puntillista²⁰ (Bauman, 2002, 2008) amb un efecte d'allargament de la condició d'estudiant;

- Emergència d'un interès i d'una pràctica de la mobilitat europea i internacional acadèmica afavorida per la configuració de l'EEES i pels acords internacionals entre universitats en el reconeixement dels crèdits cursats i superats;
- Emergència de la lògica acumulativa de capital escolar (Garcia, 1991; Langa, 2005), determinada per la base social de l'estudiantat, amb finalitats creixents de raó instrumental o credencialista;
- Emergència d'una identificació institucional ambivalent, caracteritzada, d'una banda, per una atribució de valor a la institució universitària, com una millora del posicionament social i d'assoliment de major capital simbòlic, i, de l'altra, per una visió de desvalorització de la institució universitària;
- Emergència de la pràctica d'itinerar, en titulacions d'una mateixa branca de coneixement o no, i a dintre del sistema universitari (en la mateixa universitat o cap a d'altres) mitjançant la interrupció d'estudis o del canvi de titulació, val a dir, uns abandons parcials o reubicacions, més que abandons definitius.

En relació amb *l'estudiantat itinerant*, un dels resultats que constatarem al llarg del treball, una de les dificultats que s'addueixen, en determinades titulacions, s'associa a l'admissió a una titulació, de manera que es genera preocupació i

²⁰ Bauman descriu els joves de hui en dia com a *puntillistes*, en la seua visió i ús del temps, perquè s'abracen a un temps de l'ara immediat: allò que paga la pena és allò que està passant o gaudint-se ara mateix i en qualsevol moment poden aparèixer novetats a les quals cal estar atents. Ens diu que els joves de hui tenen la capacitat *d'expandir el temps*, és a dir, de fer més coses en el mateix nombre d'hores que joves de generacions anteriors i de fer-ho simultàniament. Aquest puntillisme i aquesta capacitat d'expansió temporal l'han incorporada a la seua vida, al seu *art de viure*, perquè en la societat de la modernitat líquida, la velocitat, la immediatesa i l'estat d'emergència contínua davant les múltiples novetats (tecnològiques, informatives, etc.) fan aquestes competències com a definitòries de la generació de joves actual.

malestar en l'entrada i unes representacions negatives quan no s'ha accedit a la titulació que es volia en primer lloc, allò que hem anomenat l'*accés frustrat*. L'accés a una carrera no escollida en primer lloc pot derivar en la vivència de situacions desajustades, en absències als estudis i, també, en un procés de reubicacions. L'estudiantat que aconsegueix accedir a la carrera que volia, ho veurem amb detall al capítol sisè, 2 de cada 3 estudiants decideixen *no fer res* i quedar-se en la titulació en la qual han sigut admesos. Potser quan la finalitzen intentaran de nou accedir a aquella primera o hauran canviat d'interès. En tot cas, al llarg del treball es desprèn un resultat que considerem rellevant: el que resulta preocupant i angoixós principalment, de manera més generalitzada, per a aquest estudiantat emergent és l'entrada al sistema universitari, perquè, després, ja aniran ubicant-se, amb un major o menor grau d'ajustament, i amb un major o menor grau de satisfacció. Segons les dades de l'enquesta, com veurem, 3 de cada 4 estudiants enquestats addueixen tenir una valoració satisfactòria del primer curs universitari. En aquell estudiantat que no ho valora satisfactòriament, 2 de cada 5 estudiants ho atribueixen al que podríem dir una *desubicació en l'entrada*, pels motius d'*expectatives equivocades* i per l'*accés frustrat*, com ho anomenarem.

Avancem aquestes dades, d'entre un conjunt nombrós de resultats que constatarem al llarg dels capítols posteriors, que ens recorden a un escenari d'*Alícia en terra de meravelles* quan s'angoixa per la decisió de beure o no l'ampolla etiquetada amb "Beveu-me" per tal de travessar la porta de la sala envoltada de portes tancades. Unes portes que cap d'elles s'obren amb la clau que troba, unes portes amb panys desajustats a la clau o una clau desajustada als panys disponibles. Alícia ha d'intentar-hi entrar per una de les portes, tot i que açò comporte riscos i beu l'ampolla cavil·lant la decisió però sense pensar què podrà trobar-se a l'altra part de la porta, en un escenari on, d'entrada, tot resulta desconegut i, sobretot, desbaratat.

Com que semblava no ésser de cap servei allò d'esperar-se vora la porteta, va tornar-se'n cap a la taula, mig esperant que pogués trobar-hi una altra clau o, si més no, un llibre de regles per a arrupir la gent com els telescopis: aquesta vegada va trobar-hi una ampolleta - que certament no hi era abans, digué Alícia -, i al voltant del coll tenia un retolet de paper amb la paraula "Beveu-me", bellament impresa en lletres grosses (Carroll, L., 1971).

1.2. Objecte d'estudi de la tesi

Les formes en què l'estudiantat s'incorpora a la universitat, així com l'absència en els estudis són temàtiques d'actualitat que necessiten de l'anàlisi sociològica en un moment com l'actual, en què s'estan donant canvis i transformacions importants en el context universitari a causa de l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior, com ja hem argumentat a l'epígraf anterior. A més, el sistema universitari es troba immers en una cultura d'avaluació de la qualitat i és convenient proposar recerques emmarcades en l'anàlisi de les dinàmiques i processos que tenen lloc en les institucions universitàries. Hi ha canvis tangibles en els perfils de l'estudiantat, quant a la dedicació als estudis universitaris o respecte la manera d'estar i viure el període acadèmic, sobre la seua vinculació flexible (Ariño, A., 2008) o sobre la representació i la imatge social que es té de la universitat. Són temes concrets que cal que siguin copsats des d'una posició oberta amb els col·lectius que es formen i treballen en la universitat, sobretot, amb una atenció particular al col·lectiu d'estudiants perquè, a més de ser el més nombrós, també és un col·lectiu cada vegada més heterogeni quant a l'accés, a la integració i a la ubicació universitària. L'entrada a la universitat d'estudiants *heterogenis* i uns altres tipus d'estudiantat (*non-traditional students*) que en èpoques anteriors a l'actual *universitat de masses* (Coulon, 2008)²¹ no arribaven al sistema universitari (Christie, H., 2009; Van Vught, 2009) suposa un plantejament de noves demandes, un replantejament de recursos i una atenció diferenciada a aquella d'èpoques anteriors (Subirats, J., 2001).

De la mateixa manera que la institució universitària es troba caracteritzada en una *cultura de la qualitat*, també està en augment la que podem anomenar *visió de*

²¹ *Le vécu de l'université de masse constitue sans doute le point critique des relations interpersonnelles pour les étudiants* (Coulon, A., Paivandi, S., 2008 :15). Aquest informe, encarregat i publicat per l'Observatoire de la vie étudiante, resulta una investigació innovadora en el sentit que pretén estudiar, per al context universitari francès, les relacions interpersonals entre els estudiants, el professorat i el personal d'administració i serveis. No coneixem a l'àmbit espanyol cap investigació amb aquest objecte d'estudi.

*rànquing*²². Sovint apareixen classificacions diverses sobre el sistema educatiu que mostren quina és, suposadament, la millor universitat quant a taxa d'èxit, en quina costa més diners titular-s'hi, de quina universitat són els titulats que obtenen treball amb major celeritat o quina té el web més visitat. Cada vegada més la universitat s'allista ordenadament en xifres comparatives i es difon de manera més mediàtica²³. Aquesta tendència és una influència clara del sistema anglosaxó amb un costum històric pel que fa a la classificació de les millors universitats i a la producció de guies editades d'institucions educatives, ordenades segons el nivell d'excel·lència en qualitat educativa.

Aquesta no és una tesi de rànquings, tot i que apareixen classificacions, i no es pretén tenir una *visió de rànquing* a l'hora d'analitzar l'objecte d'estudi. No és la nostra intenció mostrar quines titulacions són millors que altres per tenir una menor taxa d'absència. El lector o la lectora traurà les seues pròpies conclusions, evidentment, però aquesta tendència recent que pretén ordenar l'excel·lència no està dins dels nostres objectius. Més bé, de manera resumida, ens interessa explorar i entendre el procés pel qual l'estudiantat s'ubica en la universitat, els elements que intervenen i els efectes que s'hi poden donar. També, ens interessa conèixer la magnitud dels estudiants que decideixen no presentar-se als exàmens, allò que anomenem *absència avaluativa*, com es distribueixen aquestes xifres per titulacions i per àrees de coneixement. També, de manera destacada, explorem els discursos de l'estudiantat al voltant de la decisió de no assistir-hi als exàmens, les raons considerades sobre no assistir a les classes, com decideixen preparar-se el curs i, de manera més àmplia, com s'ubiquen en la universitat. Aquest conjunt de temàtiques ens permetrà presentar una cartografia de l'estudiantat universitari, el qual es mostra

²² *La Universitat de València és la quarta d'Espanya en el rànquing que elabora anualment la Universitat de Xangai sobre les millors universitats del planeta. L'índex analitza la qualitat de 2.000 universitats.* Notícia apareguda en la pàgina web de la Universitat de València el dia 18 de setembre de 2008.

²³ Entre el 27 de desembre de 2006 i el 13 de gener de 2009 un total de 27 notícies aparegudes a la pàgina web de la UVEG poder considerar-se *notícies sobre rànquings*. Algunes d'aquestes notícies són, per exemple "La Universitat de València, la primera entre les valencianes en ingressos per I+D" o "La web de la Universitat, tercera d'Espanya pel seu volum, visibilitat i impacte, segons el CSIC". El rector de la Universitat de València, Francisco Tomás, va declarar el passat 13 de gener de 2009, en una visita de la Ministra de Ciència i Innovació, Cristina Garmendia, que "allà on hi ha un rànquing està la nostra Universitat".

heterogeni quant a la seua dedicació als estudis, al fet de ser universitari i en relació amb els itineraris seguits.

L'absència en els estudis, o en el seu concepte clàssic i més comú *absentisme*, és un tema envoltat de falses creences i de contradiccions que cal comprovar i matisar. L'estudiantat no s'identifica plenament amb el terme *absentista* perquè es té, en alguns casos, la representació social de la universitat com una institució educativa sense obligatorietat d'assistència en comparació amb altres nivells educatius anteriors. Aquest és un cas, però n'hi ha d'altres per indagar. És interessant estudiar aquest fenomen per conèixer realment la seua dimensió i les seues característiques en un institució universitària concreta. El concepte d'absència en els estudis universitaris és un concepte multifactorial, perquè en l'objecte que vol explicar o que vol representar intervenen diferents factors, alguns relacionats amb els estadis previs a l'entrada a la universitat (tria d'estudis, referents o no d'influència, expectatives creades, etc). D'altres factors hauran de veure amb el procediment d'accés en sí mateix, en el resultat satisfactori o no per a l'estudiant de la seua tria d'estudis prèvia, amb els resultats de la preinscripció i amb les representacions prèvies que es tenien sobre els estudis i una determinada carrera. Uns altres factors es vincularan amb la transició al sistema universitari, en les seues normes, processos, ritmes i espais socials. Així doncs, el concepte d'*absència* podrem passar a entendre'l des d'un concepte vinculat a la no concurrència als exàmens (absència avaluativa) o a les classes (absència assistencial) i quantificat mitjançant una taxa a un *concepte contenidor de situacions desajustades*, perquè pot indagar en allò que no s'ajusta a les xifres, en les dimensions esperades institucionalment. Allò esperat és allò programat, és a dir, als objectius i indicadors que s'esperen des de la institució universitària, i des d'aquests punts de referència es programen les guies docents i es calculen les previsions de recursos (docents, infraestructura, materials) perquè existeix un valor esperat que es comporta com una distribució normal. Les *absències universitàries*, doncs, més enllà de la seua utilitat com a indicador educatiu per apropar-se a les dimensions de la no assistència a classes i a exàmens, també seran mostres de *situacions desajustades*. En aquest sentit, l'absència seria una representació de la divergència de la norma, entenent norma com allò esperat institucionalment, en aquest cas per la institució universitària.

1.3. Objectius de la tesi

El procés investigador és un procés continu i sumatiu, per aqueix motiu entenem que les fases que es van desenvolupant mantenen una relació encadenada: una fase necessita lligar-se de l'altra, i la següent de l'anterior. D'aquesta manera es conforma una estructura sòlida i coherent que es pot llegir sense interrupcions.

En el nostre cas, els motius pels quals s'ha decidit portar a terme aquest treball, s'encadenen amb un qüestionament preliminar com a punt de partida per copsar i indagar en el tema objecte d'aquesta tesi. Aquest qüestionament dóna pas a una sèrie d'enunciats plantejats a mode d'objectius els quals clarifiquen allò que volem aconseguir i fins on s'ha d'arribar. Els objectius de la tesi doctoral tenen en compte les dimensions i l'abast de la investigació, les fases de treball i la metodologia escollida per portar-la a terme de manera satisfactòria.

Una vegada pensats i redactats els objectius cal aprofitar-los, en sentit i en contingut, per dissenyar les hipòtesis de treball. Aquestes es formulen a partir de l'experiència i la informació obtinguda en el treball d'investigació de doctorat, a més del bagatge assolit durant aquest temps a partir de la participació en marcs de reflexió i de l'anàlisi documental personal portat a terme. Les hipòtesis són enunciats no definitius i no contrastats, així doncs, hauran d'esperar a l'aplicació de les tècniques d'investigació i a l'anàlisi de conclusions per esbrinar com s'ha produït el seu contrast i, per tant, si es mantenen o, per contra, si es rebutgen a partir d'allò estudiat. Tenen, per això, un paper important en la investigació, ja que són manifestacions d'una sèrie d'impressions anteriors a la recerca empírica. D'acord amb allò exposat hem plantejat un objectiu general per a aquesta tesi doctoral que és el següent:

Conèixer quantitativament i qualitativa les dimensions de l'absència en els estudis i indagar els elements i les característiques sociològiques que intervenen en els processos d'ubicació universitaris.

Els objectius específics (OE) formen part d'un nivell més concret. Cadascun d'ells es correspon amb els capítols que estructuraren la tesi doctoral:

OE1. Realitzar una anàlisi documental a partir de la revisió i de l'organització de la literatura existent i les fonts secundàries per aconseguir una major comprensió dels temes d'estudi.

OE2. Conèixer la dimensió de l'absència avaluativa de l'estudiantat de primer curs en la Universitat de València en el període 2000-01 al 2006-07.

OE3. Realitzar una aproximació al perfil sociològic de l'estudiantat definit com a absent avaluatiu en el període estudiat.

OE4: Conèixer la dimensió de l'absència avaluativa en un curs acadèmic distanciat en el temps i en un altre context universitari per extraure aproximacions comparatives.

OE5. Analitzar la possible relació entre el procediment d'accés universitari i l'absència avaluativa prenent com a unitat d'anàlisi les notes de tall produïdes en la preinscripció.

OE6. Identificar els canvis de trajectòries de matrícula en l'estudiantat definit com a absent en la Universitat de València.

OE7. Desenvolupar comparacions quantitatives de les dades explotades amb informació d'altres períodes i contextos universitaris

OE8. Explorar els factors que intervenen en l'absència en els estudis, en les ubicacions i els itineraris universitaris a través dels discursos dels estudiants.

OE9. Identificar el comportament de les variables sociològiques bàsiques, com ara, gènere, situació econòmica i component acadèmic, implicades en les situacions desajustades que es relacionen amb l'absència.

OE10. Presentar reflexions i suggeriments per continuar aprofundint en la investigació sociològica de les absències universitàries, els desajustos i l'heterogeneïtat en els processos d'ubicació universitària.

1.4. Hipòtesis de la tesi

Les hipòtesis són els elements que doten la investigació d'un tarannà explicatiu i són de caràcter deductiu en la mesura que pretenen comprovar aquells supòsits elaborats a partir d'un treball aprofundit de consulta sobre el coneixement teòric existent i sobre les dades i fonts secundàries. A més, tenen a veure amb deduccions obtingudes a partir de l'experiència investigadora anterior. La seua formulació és una aposta per la precisió, per la qual cosa és important elaborar *un cos d'hipòtesis metòdicament construïdes amb miras a la prova experimental. El fet de negar la formulació explícita d'un cos d'hipòtesis basades en una teoria, és condemnar-se a l'adopció de supòsits tals com les prenacions de la sociologia espontània i de la ideologia, és a dir, els problemes i conceptes que es tenen en tant subjecte social quan no se'ls vol tindre com a sociòleg* (Bourdieu, 2002:59). A continuació presentem les hipòtesis enunciades i les distingirem per tres seccions:

1. Una primera secció d'hipòtesis vinculades amb el capítol de quantificació de l'absència en els estudis (capítol 4):

H1: La taxa d'absència avaluativa es distribueix de manera heterogènia segons branques de coneixement.

H2: El gènere, l'edat i el fet que l'estudiant treballe o no influeixen en l'absència en els estudis.

H3: Les titulacions amb notes de tall més altes tenen una menor taxa d'absència avaluativa.

2. Una segona secció d'hipòtesis està vinculada amb la recerca qualitativa desenvolupada mitjançant els grups de discussió (capítol 5):

H4: Un dels factors amb major influència en l'absència en els estudis és l'accés a una titulació distinta a l'escollida com a primera opció.

H5: L'absència és explicada per l'estudiantat com a causa d'una baixa identificació amb els estudis que s'estan realitzant.

H6: Un dels factors relacionats amb l'absència és una dedicació menys intensa als estudis com a reflex d'una tipologia creixent d'estudiantat a temps parcial.

H7: Una de les causes per la qual és explicada l'absència és la incompatibilitat d'horaris entre estudi i treball.

H8: L'absència en els estudis és una indicació de l'abandó dels estudis.

3. Una tercera secció d'hipòtesis està vinculada amb l'aplicació de l'enquesta a estudiants (capítol 6):

H9: Les variables sociològiques condicionen l'elecció dels estudis universitaris.

H10: Les variables sociològiques condicionen l'accés als estudis universitaris.

H11: Les variables sociològiques condicionen les representacions satisfactòries o insatisfactòries sobre la incorporació a la universitat.

H12: Les variables sociològiques condicionen els ritmes de dedicació a l'estudi.

H13: Les variables sociològiques condicionen els canvis de titulació.

A partir del que hem exposat fins ara, podem visualitzar una connexió i una línia de continuïtat lògica entre l'objectiu general, els objectius específics i les hipòtesis per a totes les parts de la recerca empírica. Aquesta línia, per tant, aporta el rigor necessari de plantejament general de la tesi doctoral i ens permet explicar, seguidament, l'estratègia metodològica i les tècniques d'obtenció de dades emprades.

1.5. Metodologia aplicada

La metodologia desenvolupada en aquesta tesi permet indagar en les ubicacions universitàries de l'estudiantat prenent com a fil conductor el fenomen de l'absència en els estudis i les absències en un sentit extensiu i plural com a indicadors d'algunes situacions desajustades que tenen lloc en la institució educativa universitària i que configuren la vinculació de l'estudiantat als estudis. Tot això connectant-ho amb els objectius i les hipòtesis enunciades per a aquest treball. Val a dir que la pluralitat de tècniques aplicades posa de manifest el ventall metodològic que es pot emprar en la investigació sociològica, un ventall que aporta riquesa de coneixement i que s'allunya, paga la pena nomenar-ho, d'una metodologia, diguem-ne, de *caixó de sastre* on tota tècnica té cabuda o és aplicable; sovint s'utilitza l'expressió del *tot val* per referir-se a aquest assumpte.

S'ha decidit, primerament, per optar per una primera aproximació quantitativa a les dades estadístiques recollides per la universitat, a través de la matrícula i a través dels resultats acadèmics de l'estudiantat, per tal de tenir una valoració inicial de les dimensions de l'objecte d'estudi. Aquesta dimensionalització ens ha aportat una sèrie de qüestionaments i d'indicadors hipotètics sobre l'absència i ens ha adonat que calia continuar la recerca pel camí de l'aproximació qualitativa, des d'una visió comprensiva, per tal d'indagar en els discursos de l'estudiantat en relació amb les seues raons, accions i expressions respecte a l'experiència universitària, entesa com a un procés multifactorial, que comença a configurar-se en estadis previs a l'entrada universitària, en el qual té una influència particular la incorporació en els primers moments com a universitaris i on s'hi desenvolupen diverses maneres d'ubicar-se i, inclús, de reubicar-se. Tot aquest material discursiu ens ha portat a complementar-lo amb el disseny i l'aplicació d'una enquesta d'opinió a l'estudiantat universitari mitjançant un qüestionari, dissenyat expressament per a aquesta recerca, en una mostra seleccionada d'estudiantat matriculat en primer curs. L'enquesta contribueix a un aprofundiment i dimensionalització dels elements que configuren els itineraris universitaris i els condicionaments sociològics que hi intervenen.

Així doncs, s'hi dedica una part important de la part empírica a la quantificació de l'absència en els estudis, en la seua versió avaluativa, és a dir, la no presència als exàmens amb una extensa explotació de dades per extraure la dimensió d'aquest tipus d'absència, mitjançant la definició i l'aplicació d'un nou indicador, la taxa d'absència avaluativa, per a una sèrie de set cursos acadèmics (2000-2007). Aquesta explotació de dades ens permet obtenir resultats per a cadascuna de les titulacions implantades en la Universitat de València.

En un següent apartat ens centrem en una anàlisi sobre el perfil sociològic bàsic de l'estudiantat i diferenciem dos grups, com s'ha fet en l'anàlisi de les dades sobre l'absència avaluativa: d'una banda, l'estudiantat total matriculat, i de l'altra, l'estudiantat definit com a absent. La comparació de les dades sobre edat, sexe, si l'estudiant treballa, el nivell d'estudis i l'ocupació dels pares i de les mares permet dibuixar un perfil de l'estudiantat matriculat i de l'absent i podem aproximar-nos així a una comparació entre ambdós grups. L'interés comparatiu rau a observar les diferències i a concretar si hi ha alguna dada significativa que apunta un tipus de perfil determinat, o inclús més d'un, en l'estudiantat que no es presenta als processos d'avaluació.

Seguidament desenvolupem l'estudi de la relació estadística entre la taxa d'absència obtinguda i les notes de tall que resulten del procés de preinscripció universitària. Per al càlcul d'aquesta hipotètica relació es tenen en compte les dades de les taxes d'absència avaluativa obtingudes per a cadascuna de les titulacions de la Universitat de València en tots els cursos i les notes de tall d'aqueixos cursos produïdes a partir de la preinscripció de juny i apliquem una anàlisi de correlació lineal per mesurar el grau de relació entre les dues variables.

Un altre fenomen relacionat amb el rendiment acadèmic universitari de l'estudiantat és l'abandó dels estudis, com se sol anomenar convencionalment. Per a aquesta temàtica, realitzem una anàlisi quantitativa i fem un seguiment de la matrícula dels casos identificats com a absència avaluativa per a una cohort d'entrada concreta. Aquest seguiment el concentrem en aquell estudiantat que hem definit com a absent avaluatiu i que decideix no formalitzar la matrícula en el següent curs o en cursos successius.

El model d'explotació de dades a partir del càlcul de la taxa d'absència avaluativa també s'aplica en un altre moment de reforma universitària, el curs 1993-94, quan van començar a implantar en la Universitat de València uns plans d'estudis que responien a una nova manera d'estructurar les titulacions universitàries mitjançant la introducció dels crèdits universitaris com la magnitud per mesurar les hores lectives. Considerem interessant una aproximació comparativa entre les dades d'aqueix curs i les de deu anys després segons els nostres resultats per al 2003-04. I així com l'aproximació comparativa entre dos moments acadèmics resulta interessant, també ho és entre dues institucions universitàries distintes, per la qual cosa hem indagat l'absència avaluativa en la Universitat Politècnica de Catalunya per a un curs concret, amb la intenció d'incorporar al nostre treball una altra realitat i, si escau, temptejar petjades sobre altres aplicacions normatives.

Una vegada obtenim aquests primers resultats sobre les dimensions de l'absència avaluativa, a partir de l'indicador definit, per titulacions i per a una sèrie de cursos, així com d'haver explorat les característiques sociològiques (edat, gènere, situació laboral, nivell d'estudis i ocupació dels pares i mares) de l'estudiantat definit com a absent, d'haver quantificat l'absència avaluativa per a un curs acadèmic passat de reforma universitària i emprar-lo per a una aproximació a una altra institució universitària, es planteja un punt d'inflexió mitjançant una recerca qualitativa centrada en els discursos com a peces útils d'interpretació per a l'anàlisi crítica (Van Dijk, T., 1999) dels desajustos, que tenen lloc en les trajectòries universitàries experimentades pels estudiants. Les pràctiques discursives (Garcia Gracia, M., 2001) de l'estudiantat mostraran l'escenografia de situacions desajustades a partir de la realització de grups de discussió segons diferents criteris de perfil tenint en compte que forma part del que anomenem estudiantat absent i no absent.

Finalment, els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi dels discursos ens permeten dissenyar i realitzar una enquesta telefònica a estudiants per tal d'indagar i obtenir una informació d'actualitat sobre els elements que conformen les trajectòries universitàries i les situacions desajustades, com ara l'absència a classes i a exàmens, la dedicació als estudis, l'accés universitari, les expectatives d'entrada a la universitat, la permanència i el canvi dels estudis iniciats, entre d'altres. Es tracta d'una enquesta plantejada a partir de cinc hipòtesis amb la intenció d'explorar les

relacions de condicionament que mantenen els components sociològics amb els elements comentats, que funcionen com a variables pròpies de la investigació.

L'estratègia metodològica desenvolupada en aquesta recerca, és a dir, les tècniques d'investigació social aplicades, així com la seua dimensionalització, quant a dades de participants, i la seua temporalització pel que fa a la data de la seua execució i la seua durada, queda indicada al quadre 2.

Quadre 2: Estratègia metodològica: tècniques d'investigació social aplicades

ESTRATÈGIA METODOLÒGICA: TÈCNiques D'INVESTIGACIÓ SOCIAL APLICADES		
TÈCNICA	DIMENSIONALITZACIÓ	TEMPORALITZACIÓ
Anàlisi documental i de dades secundàries	Informes d'indicadors universitaris Bibliografia sobre educació superior Recull de Dades de la UVEG	<i>gener 2006 - juny 2009</i>
Anàlisi estadística de dades quantitatives	Càlcul de taxes d'absència Descripció del perfil sociològic Anàlisi de correlació lineal	<i>febrer 2006 - desembre 2007</i>
Grups de discussió	7 grups de discussió amb 27 estudiants participants	<i>març - maig 2006</i>
Enquesta	460 estudiants	<i>juny 2009 - desembre 2009</i>

1.6. Estructura de la tesi

El que hem comentat sobre la metodologia aplicada en aquest treball ens permet obtenir una idea aproximada de com s'estructura la tesi, les parts que la componen i com s'embasten aquestes parts per formar un cos continu. En tot cas, descriurem l'estructura seguida per tal de tancar aquest primer capítol de presentació i plantejament general.

La tesi s'estructura en tres parts, cadascuna de les quals conté diversos capítols. La primera part està dedicada a la *Fonamentació teòrica* en la qual s'explica, en un primer capítol, el *Plantejament general de la tesi*. En aquest capítol s'inclou un primer epígraf d'introducció dedicat a una exposició sobre les transformacions que destaquem en la institució universitària i en l'estudiantat actual. Aquesta elaboració dóna pas a la presentació de l'objecte d'estudi d'aquesta tesi, els objectius, general i específics, que precedeixen la seua realització, la metodologia aplicada i l'estructura que segueix.

En el segon capítol, *Indicadors educatius universitaris i conceptualització de l'absència*, s'inclou, primerament, un apartat dedicat als indicadors universitaris des d'una posició de revisió i de qüestionament de la seua definició i del seu ús. Seguidament hi ha un segon apartat on es desenvolupa una acotació conceptual sobre l'absència per entendre i definir l'objecte d'estudi amb fonamentació. En aquest apartat es mostra que l'absència en els estudis al sistema educatiu universitari és un fenomen que ha tingut un tractament no massa abundant des de les ciències socials i, en concret, des de la sociologia de l'educació i la formació. Tanmateix existeixen referències bibliogràfiques que mereixen ser citades i reflexionades.

En el tercer capítol s'inclou una revisió general de les teories sociològiques de caire funcionalista, interpretativa i conflictivista, respectivament. Aquest capítol, *Teories sociològiques contemporànies i absències estudiantils*, repassa alguns dels autors principals de cadascun dels tres enfocaments i inclou dues corrents específiques per a cadascuna de les tres principals teories: la sociologia funcionalista i la Teoria Credencialista; la sociologia interpretativa a partir de l'Interaccionisme Simbòlic i de les Teories de la Resistència i per últim la sociologia conflictivista a

partir de les aportacions de les Teories de la Reproducció i de les Teories de la Correspondència. En totes les orientacions teòriques revisades es dona una aproximació interpretativa del fenomen de l'absència en els estudis.

La segona part de la tesi està dedicada a la *Recerca empírica* desenvolupada i estructurada en tres capítols. En el quart capítol, *Quantificació de l'absència en els estudis: la taxa d'absència avaluativa*, es descriu el treball d'explotació de dades dut a terme per tal de dimensionar l'absència avaluativa en la Universitat de València mitjançant el càlcul de la taxa d'absència avaluativa en l'estudiantat de primer curs de manera retrospectiva en un període de set anys acadèmics, des del curs 2000-01 fins al 2006-07. Un altre apartat està dedicat al perfil sociològic de l'estudiant definit com a absent a partir de les variables que s'obtenen en el procés de matrícula. A més, dins d'aquest capítol es dedica un apartat a una anàlisi descriptiva de dades sobre itineraris de matrícula dels estudiants absents. Seguidament, s'hi descriu una anàlisi de correlació lineal entre les notes de tall per titulacions i la taxa d'absència avaluativa per comprovar si existeix relació entre ambdues variables. En un següent apartat explorem dimensions dels canvis de titulació i, tot seguit, exposem un qüestionament del terme *abandó* en la seua aplicació a l'àmbit universitari, que connecta amb la visió plantejada en el segon capítol sobre la reivindicació d'una revisió dels indicadors educatius universitaris. En el cinquè apartat d'aquest capítol es realitza una revisió de dades del primer curs acadèmic amb plans d'estudis estructurats en crèdits, el curs 1993-94, a efectes de comprovar si les dades es mantenen en el mateix patró quantitatiu o si hi ha, per contra, diferències significatives amb el transcurs del temps. A més, s'inclou l'anàlisi de l'absència avaluativa en la Universitat Politècnica de Catalunya per tal d'incorporar una altra institució universitària. El quart capítol es tanca amb una enumeració d'uns indicadors hipotètics que provenen de tota l'anàlisi quantitativa efectuada al llarg del capítol i que seran contrastades mitjançant la informació obtinguda pels grups de discussió que formaran part del capítol següent.

En el cinquè capítol, *Discursos de l'estudiantat sobre absències, ubicacions i itineraris universitaris*, es descriu la fase d'investigació qualitativa mitjançant la incorporació de les opinions i les expressions dels subjectes participants, és a dir, els discursos dels estudiants universitaris al voltant de l'experiència universitària

viscuda. En el capítol es destaca una sèrie de nuclis de significats que comporten una aproximació qualitativa i actualitzada de les ubicacions i els itineraris seguits com a estudiants universitaris.

El sisè capítol conté el disseny, els resultats i l'anàlisi d'una enquesta a estudiants de la Universitat de València que es van matricular en primer curs en l'any 2006. El fet d'enquestar a estudiantat que es va matricular fa tres cursos ens permet obtenir informació dels itineraris seguits. A més d'aconseguir informació sobre l'accés universitari, els processos d'incorporació i d'integració en la universitat, la dedicació als estudis i els canvis en els itineraris acadèmics. El tractament estadístic de les dades proporciona una informació rellevant, primerament, per conèixer millor els estudiants i, en segon lloc, per suggerir propostes i actuacions en el marc de les polítiques educatives.

En la tercera i última part de la tesi incloem un epígraf amb tres orientacions normatives que es desprenen de la recerca realitzada sobre ubicacions universitàries, absències i situacions desajustades. A mode de recapitulació reprenem les hipòtesis, enunciatades al principi, per sotmetre la seua afirmació o renúncia i, així, ens permet recordar alguns dels resultats i continguts indagats al llarg del treball. Seguidament, presentem una elaboració cap a un model teòric del procés d'ubicació universitària de l'estudiantat, mitjançant la identificació d'elements i d'etapes com a un itinerari. El darrer epígraf d'aquest capítol final afegeix unes línies de recerca per donar-li continuïtat futura a aquesta tesi doctoral. S'adjunten, al final, un apartat on es detalla la bibliografia consultada i els annexos.

Capítol 2

Indicadors educatius universitaris i conceptualització de l'absència

L'absència en els estudis pot emprar-se com un concepte analític per aproximar-se a la realitat universitària des del punt de vista dels subjectes protagonistes en aquesta recerca, l'estudiantat universitari, i la seua vinculació cap a la seua ocupació d'estudiar i d'estar matriculats en la universitat, així com la manera d'ubicar-se en la universitat. A més, també pot ser transformat com un indicador educatiu del sistema universitari, el que anomenarem *taxa d'absència avaluativa*, per aproximar-se quantitativament al fet de no concórrer als exàmens, com descriurem en un capítol posterior. Així doncs, l'absència pot tenir un *ús teòric* i també un *ús aplicat*. En aquest capítol incloem, primerament, una revisió sobre indicadors educatius on destaquem la conveniència de portar a terme un seguiment i una actualització continuada sobre aquella realitat que mesuren. Tot seguit, elaborem una acotació terminològica sobre l'absència on hi destaquem l'adequació de l'ús del terme *absència* en els estudis en lloc del terme més convencional *absentisme*, almenys pel que fa al context universitari.

2.1. Indicadors universitaris. Una revisió sobre indicadors educatius

Les universitats són grans organitzacions amb un considerable nombre de treballadors i treballadores i un estudiantat amb un perfil social cada vegada més divers i heterogeni. Tota aquesta població universitària i els processos que se'n deriven, per tal de gestionar les missions de la universitat¹, generen un entramat organitzacional complex. La institució universitària actual compta, cada vegada més, amb serveis d'anàlisi, de planificació i d'avaluació per diagnosticar la situació de diferents aspectes relacionats amb les dinàmiques del sistema universitari i, així, entendre millor la institució. Aquesta millor comprensió passa per fer recompte dels recursos de la institució i convertir-los en taxes comparables, tant pel que fa a recursos humans, com materials. Els reculls d'estadístiques universitaris, cada vegada més nombroses i accessibles des dels webs universitaris, mostren l'evolució de les matrícules, les places oferides i les demandades, el nombre d'estudiants de nou ingrés, etc. Els serveis universitaris dedicats a la realització d'aquests recomptes han crescut en els darrers anys i són serveis estables que treballen en l'elaboració d'informació².

Els indicadors educatius són eines amb les quals treballen aquests serveis i podem entendre'ls amb una doble funció: d'una banda serveixen per quantificar i, així, dimensionar la institució universitària relacionant diverses variables. D'altra, una vegada calculats, es poden utilitzar com a mesures quantitatives de la qualitat. Per tant, es poden entendre com una eina de *mesura* i també de *control*. Això significa que es poden limitar a realitzar la primera funció, és a dir, al recompte i també, seguidament, aplicar-los per a la segona funció, per a una *rendició de comptes* i una anàlisi de la qualitat. Mitjançant els indicadors s'interpreten diferents aspectes

¹ *Cuatro son las funciones tradicionales de la Universidad: preparar buenos profesionales, enseñar a hacer ciencia, transmitir la cultura del tiempo en que se vive y promover un compromiso cívico-social que redunde en beneficio de la sociedad que, al fin y al cabo, es la que la paga [...] Hasta hoy se considera la función principal de la Universidad preparar profesionales.* (Sotelo, I., p. 66, 2007)

² En la Universitat de València, el Servei d'Anàlisi i Planificació (SAP) publica cada curs el *Recull de dades estadístiques*. És el recull general per a tota la universitat. D'altra banda, des de la Unitat de Qualitat (anteriorment Gabinet d'Avaluació i Diagnòstic Educatiu-GADE) es coordina el procés d'avaluació de la docència.

del sistema educatiu i això significa que poden aplicar-se per realitzar millores en l'estructura educativa, la distribució de recursos, la relació entre educació i sistema laboral, etc.

Les universitats defineixen els seus indicadors segons els criteris que consideren, tot i que una gran part d'aqueixos coincideixen, sobretot aquells que es refereixen a xifres bàsiques (nombre d'estudiants matriculats, nombre de professorat i de personal d'administració i serveis, determinats recursos implantats, etc.). Així com, aquells que indiquen resultats acadèmics (taxa de rendiment, d'èxit, d'abandó, etc.). Els indicadors desenvolupen un procés de síntesi estadística i mostren de manera ràpida nivells percentuals dels diferents aspectes que avaluen, ja siga en relació amb els recursos d'infraestructura i tècnics amb els quals compta la institució, com els recursos humans que la configuren. Són una ferramenta per plantejar i aplicar noves estratègies i iniciatives. Els indicadors de gestió, en aquest cas de gestió universitària, *tracten de recollir, en el valor de la dada que subministren, la presència dels principis d'economia, eficiència i eficàcia que han d'orientar les polítiques de despesa pública* (Hernández Armenteros, J. 2003).

Existeixen varies fonts d'indicadors, diversos adjectius per al terme indicador, així com diferents classificacions. En l'informe *La Universidad española en cifras (2002)*³ es distingeixen tres tipus d'indicadors en relació a la informació universitària de la qualitat:

1. *Indicadors directes*, que són els resultats que obté la universitat en tant que va acomplint les seues funcions;
2. *Indicadors d'impacte*, que són mesures de valoració de la satisfacció per part de les persones que pertanyen i vinculades a la institució;
3. *Indicadors indirectes*, que tenen informació sobre tot allò relacionat amb les seues entrades, els seus recursos i els processos de funcionament i organització.

³ CRUE (2002): *La Universidad española en cifras (2002). Información Académica, Productiva y Financiera de las Universidades Españolas. Indicadores Universitarios. Curso Académico 2000-2001.* <http://www.crue.org/>

Pot considerar-se que no és suficient fer pública la informació sobre qualitat d'una institució a través d'aqueixos indicadors, sinó que s'han de contrastar amb informació de la mateixa institució en altres períodes cronològics per saber si, com se sosté en l'informe citat, *la universitat que s'està jutjant és millor o pitjor que ho era en el passat, és millor o pitjor que altres institucions similars i si ha complit o no els objectius que s'havia proposat com a meta* (Escudero Escorza, T. en Hernández Armenteros, J. 2002:179). Aquesta valoració, exposada en termes de *millor i pitjor*, denota una certa simplificació de la qüestió que queda reduïda sota la interpretació del que podríem anomenar una *visió de rànquing universitari*.

L'autor Alejandro Morduchowicz en un article dedicat als indicadors educatius i les seues dimensions, editat per la UNESCO⁴, explica la seua visió dels indicadors en tant que són *una proposta d'interpretació de la realitat que es vol conèixer. Per això, no es pot pretendre a través d'ells tindre una visió acabada de la realitat tal i com és. Aporten el marc referencial quantitatiu de fenòmens que tenen components qualitatius, en conseqüència, s'han d'interpretar només com a referències macros que manifesten diferències, les quals han de ser explorades amb la incorporació d'elements qualitatius que poden, no només aportar-se per a l'explicació, sinó, fonamentalment, per a la comprensió del fenomen en tota la seua magnitud i complexitat* (Morduchowicz, A., 2006). En aquest sentit, els indicadors quantitativs no mostren una *visió acabada* de la realitat que mesuren, sinó que, pel contrari, plantegen una advertència al respecte i proposen la seua complementarietat mitjançant la utilització d'indicadors de tipus qualitatiu.

Destacarem dues idees que considerem que tenen una importància clau en la temàtica que estem tractant: per una part, la insistència en què els indicadors quantitativs (com a mesures estadístiques comparades) no aporten una informació total i concloent de la realitat a la qual s'aproximen. D'altra, que els indicadors a més de ser ferramentes de caràcter tècnic tenen també un component polític important, en tant que són elegits des d'una determinada perspectiva i per a una determinada finalitat, és a dir, la seua *selecció i ús no són neutres des d'una perspectiva de les polítiques públiques* (Morduchowicz, A., 2006).

⁴ Article publicat en línia <http://www.eduglobalcitizen.net>

A les funcions de quantificació, de control i d'avaluació es poden atribuir als indicadors un altra funció com és la realització d'una exercici de responsabilitat social⁵, ja que permeten exposar una informació sintetitzada de la realitat de la institució universitària. En aquest sentit la publicació dels *comptes de la universitat* pot considerar-se com un exercici de transparència i d'informació adreçada a la societat que aporta part del seu finançament. La rendició de comptes⁶ és un tema molt tractat en l'actualitat vinculat a la bona gestió i a un govern lligat a la responsabilitat social de la universitat.

Existeixen varies fonts d'indicadors, així com indicadors diferents segons la institució que els defineix i els aplica (quadre 3).

Quadre 3. Algunes fonts d'indicadors educatius universitaris

Institució	Font d'indicadors
Institut Nacional d'Estadística (INE) www.ine.es	“Estadística de la Enseñanza Universitaria en España”
Ministeri d'Educació www.educacion.es	“Sistema Estatal de Indicadores de la Educación”
Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE) www.crue.org	“La Universidad española en cifras”
Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmics (OCDE) www.oecd.org	“Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE”
Oficina d'Estadística de la Unió Europea (EUROSTAT) ec.europa.eu/eurostat	“Long- term indicators. Education and lifelong learning”

Elaboració pròpia

⁵ *El hecho de que las Universidades públicas españolas asuman la iniciativa de ofrecer a la sociedad entera información homologada y contrastable de su propia realidad, no solamente es un paso importante para la planificación y la toma de decisiones, sino que es también un claro ejemplo de ejercicio de responsabilidad social.* (Escudero Escorza, T. en Hernández Armenteros, J. 2002:177).

⁶ Esta noción de la rendición de cuentas aparece, en ocasiones, expresada con el término inglés *accountability*.

Davant d'aquesta pluralitat de fonts i de possibilitats és difícil fer un repàs complet dels indicadors existents, perquè no els inclouríem tots i, a més, no és la finalitat d'aquest treball. Així doncs, optarem per recollir algunes característiques i comentaris en referència a les fonts mencionades (quadre 3).

Segons una normativa de l'any 1985⁷, és competència del Ministeri d'Educació la recollida, el processament i la publicació dels resultats dels nivells d'educació primària i secundària i, per altra banda, des de l'INE es realitza i es publica l'estadística de l'ensenyament superior, així com d'altres ensenyaments equivalents al nivell universitari. La informació per elaborar l'*Estadística de l'Ensenyament Universitari a Espanya* és recollida mitjançant la petició per correu a cadascun dels centres universitaris. Cada universitat ha d'incloure actualitzacions, si escauen, en el cas d'haver-hi variacions sobre els seus centres (propis o adscrits). Aquest recull estadístic té com a *objectiu fonamental el coneixement de les característiques més rellevants de l'alumnat (nou ingrés, matriculat i que va acabar) desglossat per estudi, sexe i edat, personal docent i centres, que permeta obtenir una visió general de l'abast i el volum de l'ensenyament superior a Espanya. A més, aquesta informació serveix de base per emplenar els qüestionaris dels organismes internacionals (OCDE, UNESCO, EUROSTAT). Amb la finalitat de facilitar la comparabilitat internacional s'han ajustat els distints conceptes a les definicions internacionals*⁸. Es realitzen diferents operacions estadístiques on es presenten les principals característiques de l'estudiantat matriculat, de nou ingrés i el que va acabar els estudis. També inclou dades sobre personal docent, els centres i els estudis de doctorat. Les variables incloses són les següents: centres per universitat, tipus i titularitat; professorat per sexe, edat, universitat, titulació, categoria i tipus de contracte; estudiantat per sexe, edat, universitat i estudis.

Des del curs 2000-01 també s'hi efectua un avanç de l'ensenyament universitari facilitant el nombre d'estudiants matriculats en juny i setembre per tal de dimensionar el volum de l'últim curs universitari. S'estudien les variables d'estudiantat per universitat i segons titularitat, així com el tipus d'estudis.

⁷ Ordre Ministerial del 5 de novembre de 1985.

⁸ Informació extreta del web de l'INE: <http://www.ine.es/daco/daco42/ensenan/notaes.htm>

Un altre dels temes que s'inclouen en les estadístiques elaborades per l'INE és informació relacionada amb les proves d'accés a la universitat, la qual està disponible des de l'any 2001. Les variables estudiades són estudiantat matriculat i estudiantat aprovat per sexe, universitat, convocatòria i opció de carrera elegida.

Per una altra part, el Instituto de Evaluación⁹, que depèn del Ministeri d'Educació, és el responsable de l'avaluació del sistema educatiu i elabora el *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Aquest sistema inclou actualment un total de 38 indicadors distribuïts temàticament de la següent forma: 5 indicadors sobre context educatiu, 6 sobre recursos, 7 sobre escolarització, 10 sobre processos educatius i 10 sobre resultats educatius. En l'edició de 2006, *Sistema estatal de indicadores de la educación. Prioritarios 2006*, es presenten 15 indicadors considerats com a *prioritaris*, un subconjunt d'indicadors anomenats així per al seguiment dels nivells de referència espanyols i europeus 2010, és a dir, en el marc d'acords del Consell Europeu de Lisboa¹⁰: un *subconjunto de indicadores del sistema estatal como indicadores prioritarios, que fueron seleccionados por su relevancia para ofrecer una radiografía permanente del sistema educativo y por su capacidad para proporcionar información básica para el seguimiento de los niveles de referencia españoles y europeos para el año 2010*. Aquests indicadors prioritaris són els següents:

- *Nivell d'estudis de la població adulta*
- *Despesa total en educació en relació al PIB*
- *Despesa pública en educació*
- *Despesa en educació per alumne*
- *Escolarització i població*

⁹ Una de les funcions que se li atribueixen és *elaborar el Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació que contribuirà al coneixement del sistema educatiu i a orientar la presa de decisions de les institucions educatives i de tots els sectors implicats en l'educació*
<http://www.institutodeevaluacion.mec.es>

¹⁰ Els tres objectius estratègics definits en aquesta cimera i que havien d'aconseguir-se en 2010 són: millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació i formació, facilitar l'accés de tots als sistemes d'educació i formació i obrir aquests sistemes a un món més ampli. Per a aquest objectius es van proposar 33 indicadors per mesurar el progrés de 13 objectius concrets que es van definir.
<http://www.institutodeevaluacion.mec.es>

- *Evolució de les taxes d'escolarització en les edats dels nivells no obligatoris*
- *Accés a l'educació superior*
- *Alumnat estranger*
- *Participació en l'aprenentatge permanent*
- *Resultats en educació primària*
- *Resultats en educació secundària obligatòria*
- *Competències claus als 15 anys d'edat*
- *Idoneïtat en l'edat de l'alumnat*
- *Abandó escolar prematur*
- *Taxes de graduació*

Aquest conjunt d'indicadors prioritaris inclouen els nivells educatius de primària, secundària i terciària¹¹. Dins dels que fan referència directa a l'educació terciària, hi ha un indicador, dins del grup de taxes de graduació, considerat com a fonamental en la perspectiva europea de 2010, que és el de *Titulados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología*, la definició del qual és la proporció de graduats en aquestes àrees per cada 1000 habitants amb edats compreses entre els 20 i 29 anys. En l'informe s'afirma que un dels objectius és augmentar aquest percentatge de graduats en ciències, matemàtiques i tecnologia per tal d'*incrementar la presència europea en la investigació científica i en els desenvolupament econòmic mundial*. També es fa menció a l'objectiu d'augmentar la matrícula femenina en aquestes àrees d'estudi. Si observem les dades de l'indicador per al curs 2002-03 les diferències entre homes i dones són notables, ja que el percentatge d'homes graduats dobla al percentatge de les dones, de fet, si s'observa l'apartat de dades comparatives

¹¹ Al llarg del treball que ens ocupa utilitzem de manera indistinta els termes *educació terciària*, *estudis universitaris*, *sistema educatiu universitari* i *ensenyament universitari*. El terme en concret *educació terciària* és utilitzat, sobretot, en estudis en llengua anglesa, de fet, l'OECD utilitza *tertiary education* distingint-lo i preferint-lo abans que *higher education* (OECD, 1998:14). Nosaltres també considerem que *educació superior* no és un terme del tot apropiat per referir-se únicament a la Universitat, ja que hi ha estudis de nivell superior que no són universitaris. "*Tertiary*" has been chosen in preference to "higher", partly because "higher" so often connotes university whereas much of the development now taking place is in the so-called "alternatives to universities"[...] "*Tertiary*" also has value in that in the sequential logic of primary then secondary education, it refers to the next phase or stage. (OCDE, 1998:14)

en l'Europa dels 25 en tots els països aquesta taxa és superior en homes¹². L'objectiu europeu d'augmentar la presència de dones en aquestes titulacions és, precisament, per equilibrar aquestes diferències.

Ens detindrem breument en l'informe de l'edició de 2009 per fer un extracte dels indicadors que contenen dades relacionades amb educació superior i destaquem, de manera concisa i per al nivell estatal¹³, els següents indicadors i resultats:

Quadre 4. Indicadors ensenyament universitari. Estat espanyol. 2009

Indicadors de context
<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Nivell d'estudis de la població adulta:</i><ul style="list-style-type: none">- Població amb estudis superiors de 25-64 anys: 29%- Població amb estudis superiors de 25-34 anys: 38,9%▪ <i>Expectatives de nivell màxim d'estudis:</i><ul style="list-style-type: none">- Expectatives dels pares: 75%- Expectatives dels alumnes de sisè de primària (12 anys): 59%
Indicadors d'escolarització
<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Accés a l'educació superior:</i><ul style="list-style-type: none">- Taxa bruta de població que supera la prova d'accés¹⁴: 37% (un 45% en el cas de les dones)
Indicadors de recursos
<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Despesa mitjana per alumne en ensenyament superior:</i><ul style="list-style-type: none">- Despesa en euros: 8.564€- Del PIB per habitant: 38,4%
Indicadors de resultats educatius
<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Taxa de graduació en estudis superiors¹⁵:</i><ul style="list-style-type: none">- Diplomatures: 16,7% (21 anys)- Llicenciatures: 18,1% (23 anys)

¹² Aquesta dada no ens sorprèn, perquè la incorporació extensa de la dona als estudis universitaris és relativament recent.

¹³ Les diferències entre comunitats autònomes són notables i mostren realitats molt diferenciades.

¹⁴ Aquesta taxa mostra la relació percentual entre el nombre d'alumnes que superen la PAU i la població que compleix 18 anys en aqueix curs. Aleshores, no es tenen en compte altres vies d'accés universitari (majors de 25 anys, accés per formació professional, estudiants estrangers).

¹⁵ Mesura la relació entre el nombre de graduats en cadascun dels ensenyaments superiors respecte al total de la població en "edat teòrica" de finalització d'aqueixos estudis. Aquesta "edat teòrica" és un detall important. Tanmateix, la taxa de graduació definida i aplicada per a la verificació dels nous plans d'estudis de grau, considera que la taxa mesura el percentatge d'estudiants que finalitzen els estudis en el temps previst en el pla d'estudis o en un any acadèmic més tard (Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials). Així doncs, ens trobem amb dues definicions diferents per mesurar la taxa de graduació.

En tot aquest recull de taxes, percentatges i dades de l'informe hi trobem diferències més que notables entre les comunitats autònomes, tant pel que fa a les dades d'escolarització, com a la inversió econòmica, així com en relació amb els resultats educatius. Una heterogeneïtat tant evident que resulta també evident que l'ús de les xifres mitjanes a nivell estatal només és una aproximació a la realitat, perquè, en realitat, aquesta diversitat demana necessàriament que els comentaris i les interpretacions siguin, per fer-ho de manera més ajustada, a escala autonòmica. En aquest sentit apuntem la línia que subratlla Julio Carabaña (2008) en les seues anàlisis sobre els resultats de les proves PISA (Programme for International Student Assessment) i les diferències trobades entre estats i a dintre d'un mateix estat, com és el nostre cas:

Una diversidad regional tan amplia y tan estable obliga a replantear el objeto que tiene hablar en términos de país. No tiene mucho sentido preguntar por la puntuación de España si es la media de puntuaciones tan distintas. Parece poco sensato plantearse las razones de la diferencia de poco más de veinte puntos entre España e Italia cuando en realidad “España” e “Italia” están compuestas por unidades mucho más dispares que su conjunto. La cuestión es más bien qué tiene en común la Italia del Sur con Bulgaria y Rumania, y la España del Norte con los países Bajos, el Reino Unido, Suecia o, si se prefiere, con Corea y Japón. Los países podrían ser unidades en materia educativa cuando son pequeños, como Finlandia o Estonia; pero cuando son grandes, como Japón, Australia o Rusia, puede que sus partes sean tan iguales como las del Reino Unido, pero puede que sean tan diversas como en Italia. En suma, parece que la región sería una unidad de análisis y estudio mucho más apropiada que el país (Carabaña, 2008: 23).

El Ministeri d'Educació espanyol, a més, ha emprat un catàleg d'indicadors respecte a l'educació universitària¹⁶ en concret, amb la intenció de posar en comú aqueixos indicadors per a tot el sistema universitari espanyol, perquè siguin *capaços de proporcionar informació quantitativa sobre les Universitats, que siga útil tant als gestors de les pròpies institucions, com als seus usuaris*. El Ministeri afegeix que *són un element essencial en el diàleg entre la societat i les institucions d'educació superior*¹⁷. En aquest catàleg s'especifiquen una sèrie de taxes sobre resultats acadèmics dels estudiants (quadre 5).

Quadre 5. Indicadors resultats acadèmics universitaris. Ministeri d'Educació

Indicador	Definició
Taxa d'abandó (interrupció d'estudis)	<i>Relació percentual entre el nombre total d'alumnes d'una cohort de nou ingrés que haurien d'haver finalitzat la titulació al curs anterior i que no s'han matriculat ni en aqueix curs ni en l'anterior a aquell avaluat (és a dir, no s'han matriculat en els dos últims cursos).</i>
Taxa de rendiment	<i>Relació percentual entre el nombre total de crèdits superats pels alumnes en un estudi i el nombre total de crèdits en els que s'han matriculat.</i>
Taxa d'èxit	<i>Relació percentual entre el nombre total de crèdits superats pels alumnes en un estudi i el nombre total de crèdits presentats a examen.</i>
Taxa de graduació	<i>És el percentatge d'alumnes que finalitzen la titulació al seu degut temps.</i>
Durada mitjana dels estudis	<i>Expressa la duració mitjana (en anys) que els alumnes matriculats en una titulació universitària tarden a obtenir l'acreditació corresponent a la seua graduació.</i>
Taxa de progrés normalitzat	<i>Proporció entre el nombre total de crèdits que ha superat un graduat i el nombre total de crèdits dels quals s'ha matriculat al llarg dels seus estudis (incloent-hi les vegades que ha repetit).</i>
Satisfacció amb els estudis	<i>Percentatge de graduats de cada titulació que tres anys després d'acabar els estudis mostren un nivell raonable de satisfacció amb els estudis rebuts.</i>
Satisfacció amb l'ocupació	<i>Percentatge de graduats de cada titulació que tres anys després d'acabar els estudis estan ocupats en un treball que consideren raonablement satisfactori.</i>

¹⁶ “Borrador del catálogo de indicadores del sistema universitario público español”: *En el ámbito de las instituciones universitarias, el Consejo de Universidades y la CRUE, elaboraron y pusieron a disposición de la Comunidad Universitaria en el año 2001, un Catálogo de Indicadores que persigue proporcionar información de carácter cuantitativo sobre las universidades, al tiempo que son de utilidad tanto a los responsables de su gestión como a los demandantes directos e indirectos de sus servicios.* (Hernández Armenteros, J. 2003).

¹⁷ Definició extreta de la presentació d'aqueixos indicadors al web.

El primer dels indicadors de la taula és la *taxa d'abandó*, la denominació de la qual, considerem que, seria més ajustada nomenar-la estrictament “taxa d'interrupció d'estudis de la titulació iniciada”. Aquesta expressió apareix entre parèntesi com si es tractara d'una apreciació secundària, quan realment seria més ajustat anomenar-ho així. A partir d'aquest indicador no podem conèixer si s'abandona una titulació per iniciar-ne una altra en la mateixa universitat o en una altra diferent. Cal assenyalar que al catàleg del Ministeri s'afegeix una observació relacionada amb aquest detall en la qual es diu que aquest indicador no es pot considerar sempre com a abandó definitiu dels estudis, perquè no se sap si s'abandona la titulació o la universitat¹⁸.

En la *taxa de rendiment*, la qual es tracta d'una mesura d'eficàcia¹⁹, s'inclouen els crèdits superats, però no s'integren els crèdits que han estat convalidats, adaptats, etc. Això també ocorre en altres taxes com la d'èxit. Si la institució universitària considera que es poden convalidar un nombre de crèdits, per què no computen com a crèdits superats i són tinguts en compte en aquest indicador? Aquest detall resulta, si més no, qüestionable.

Respecte a la *taxa de graduació* quedaria més precís, al nostre entendre, i menys impositiu inclús, el fet de corregir la definició d'aquest indicador amb l'expressió “en la durada oficial dels estudis” en lloc de “en el seu degut temps”, a més del que ja hem comentat anteriorment sobre l'ús de dues definicions diferents d'aquesta taxa. Considerem que aquest indicador hauria de revisar-se per saber en quina durada mitjana real s'acaben les titulacions per si cal incloure algun detall corrector. Açò no significa que se sostinga una *visió de rebaixa* davant la dedicació a l'estudi o que no estiguem d'acord amb el valor de l'esforç en els estudis, sinó que seria convenient conèixer la durada real que costa superar una titulació en els darrers anys. Aquest assumpte enllaça amb el següent indicador que apareix al catàleg: *la*

¹⁸ *Debe considerarse que la tasa de interrupción de estudios puede no ser indicativa de un abandono definitivo, puesto que el indicador no diferencia si se trata de un cambio de estudio, de centro o de universidad. Parece adecuado que la información relativa a este indicador se proporcionase una vez hubiera finalizado el curso académico.*

¹⁹ *Expresa el grado de eficacia del alumnado y de la institución docente con relación a su actividad académica.*

durada mitjana dels estudis. Sembla ser que aquest s'ajusta al temps que veritablement ha invertit l'estudiantat a graduar-se. Així podem comprovar si hi ha resultats amb major o menor desviació de la durada oficial dels estudis.

La *taxa de progrés normalitzat* vincula els crèdits superats amb el nombre de vegades en què se n'ha matriculat un estudiant, i el resultat es qualifica de normalitzat o no. Una anotació acompanya a aquest indicador, que paga la pena incloure: *En el caso (cada vez más frecuente) de unos estudios cursados a la carta, este indicador mediría el progreso real de los estudiantes independientemente de la duración*. Aquest comentari és una mostra de la tendència que s'està donant al sistema educatiu universitari en què una part de l'estudiant combina dedicació a l'estudi amb altres ocupacions. Aquesta situació impossibilita, de vegades, portar un ritme diferent (*ritme propi*) que no s'adapta a l'eficiència esperada institucionalment, segons els anys de durada oficial dels estudis, i cap la possibilitat de seguir-se ritmes de dedicació als estudis basats en compatibilitzar els horaris acadèmics i altres dedicacions personals.

Els dos indicadors últims que comentarem fan referència a la valoració de la satisfacció: d'una banda, la *satisfacció relacionada amb els estudis*, i d'altra, la *satisfacció relacionada amb l'ocupació*. La mesura de la satisfacció és un tema complex i més si es pregunta una vegada han passat tres anys des de la finalització dels estudis. Òbviament la raó de preguntar passat aqueix temps està relacionada amb una valoració de recordatori, és a dir, quin record es té de l'experiència d'haver estudiat una determinada carrera, ja que una valoració després de tres anys pot resultar interessant perquè es rememorarà, segurament, allò concret que es valora satisfactòriament des d'una certa distància temporal, però també pot donar lloc a respostes poc motivades. Almenys creiem que, en aquest cas, no es pot anomenar *satisfacció amb els estudis* perquè, insistim, en què la mesura de la satisfacció no es pot mostrar amb una sola pregunta, és un assumpte complex i hauria, potser, d'indagar-se en diversos moments de la trajectòria estudiantil, així com emprar-se un qüestionari monogràfic i, inclús, complementar-se amb un altre tipus de metodologia

(qualitativa, de tall longitudinal)²⁰. El mateix ocorreria amb la pregunta sobre la satisfacció i l'ocupació.

En resum, aquests indicadors proporcionen informació però *no poden ser considerats com a "indicadors de qualitat", ni han d'emprar-se per elaborar rànquings de qualitat de les institucions universitàries. Les diferències de dimensió, extensió i presència temporal que s'observen en la realitat productiva de les nostres institucions universitàries, al marge de l'entorn socioeconòmic en el qual cadascuna d'elles desenvolupa les seues funcions, constitueixen sèries i importants limitacions per extrapolar i generalitzar el valor d'un determinat indicador, o d'una bateria d'indicadors, com a sinònim del nivell de qualitat aconseguit per una institució universitària* (Hernández Armenteros, J. 2003). Malgrat advertències d'aquest tipus, és freqüent l'exhibició de classificacions o rànquings²¹, utilitzant el terme anglès, sobre les millors universitats (*top universities*) ordenades segons una sèrie d'indicadors de qualitat. Als països anglosaxons és freqüent l'edició de guies sobre l'oferta de les universitats ordenades per classificacions i adreçades al públic que es troba en la situació d'elegir on i què estudiar²², així mateix, en els darrers anys aquesta tendència a la publicació de rànquings s'ha estès en el panorama universitari espanyol. També s'estan estenen l'elaboració i difusió de rànquings que empen dades Web²³.

²⁰ Ens referirem a l'assumpte de la *mesura de la satisfacció* en el capítol de l'enquesta (capítol 6).

²¹ La definició de rànquing, aplicada als camps no esportius, és "l'lista d'allò que és més cotitzat o que més ha reeixit en cada sector". Enciclopèdia Catalana. <http://www.grec.net>
Un dels rànquings més referenciats en el sistema universitari quant a ordenació d'universitats a nivell internacional és el *Rànquing de Xangai* <http://www.arwu.org/>

²² En la versió electrònica del diari *The Guardian* apareix un apartat anomenat "University Guide 2009". Es pot realitzar una cerca d'informació segons diferents paràmetres; si busquem la carrera de Sociologia, per exemple, ens mostrarà una classificació de les universitats angleses on s'estudia i la puntuació obtinguda en una sèrie d'indicadors: *average teaching score, % satisfied with teaching, % satisfied with assessment, expenditure per student/10, student staff ratio, % job prospects, value added score/10, average entry tariff*. La primera posició l'ocupa la Universitat d'Oxford, seguida de la de Cambridge.

²³ El *Ranking Mundial de Universidades en la Web* és una iniciativa del *Laboratorio de Cibermetría*, del CSIC. En un principi l'objectiu era la promoció de la publicació web, donant suport a les iniciatives "Open Access" i l'accés electrònic a les publicacions científiques. Tanmateix les dades Web estan emprant-les per classificar a les universitats *tenint-se en compte la qualitat i impacte de les universitats*. En aquest rànquing s'empen 4 indicadors a partir dels resultats quantitius obtinguts des dels principals motors de cerca: 1) grandària; 2) visibilitat; 3) fitxers rics; 4) acadèmic. <http://www.webometrics.info>

Sembla ser que ens trobem immersos en una cultura que ho mesura tot i que té com a finalitat prioritària la comparació. La universitat (i el sistema educatiu en general) no es queda al marge, encara que es pot percebre que és òbvia la dificultat a l'hora de comparar institucions universitàries, o un altre tipus d'organitzacions, que estiguen situades en contextos econòmics, socials i culturals força diferents. Aleshores, no seria ajustat intentar *comparar* una universitat com la Universitat de València amb una altra com la Universidad de Extremadura, per posar un exemple, perquè tenen trajectòries històriques molt diferents, distintes dimensions, diferents pressupostos i d'altres diferències inqüestionables. Ens podríem limitar, però, a exposar les dades sobre una i d'altra, fent una descripció de xifres d'indicadors que ens permeteren fer una *aproximació comparativa*. Es podria, per exemple, observar el nombre d'estudiants de nou ingrés en relació amb el total de població de cada comunitat que ha acabat en un mateix curs els estudis de secundària i que es troba en condicions d'accedir a la universitat, i així poder conèixer la quantitat d'estudiants que opten per estudiar en aqueixes universitats o, per citar altre exemple, intentar conèixer el grau d'atracció i la representació social de la universitat per a aquest col·lectiu de població. El que no considerem ajustat seria una comparació amb l'objectiu de contrastar qualitats, en la línia de quina és la millor en un aspecte o en un altre, perquè resultaria, segurament, inexacte i no es podrien abastar altres aspectes que no es poden mesurar amb aquest tipus d'indicadors quantitius. Tanmateix, és habitual en el sistema universitari, trobar-se davant la situació de *necessitar* aquest tipus de comparacions, per exemple, per a una part dels estudiants preuniversitaris i les seues famílies²⁴ a l'hora de decidir estudis.

D'altra banda, la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE), associació constituïda l'any 1994, està formada per 71 universitats. La CRUE edita un butlletí electrònic²⁵ de notícies, publicacions i l'agenda d'activitats vinculades a l'àmbit universitari. Des del *Observatorio Universitario de la CRUE*

²⁴ Es pot observar darrerament un creixement d'un discurs present en alguns programes de promoció dels estudis universitaris que destaquen com a receptor no només als preuniversitaris, sinó també a les famílies.

²⁵ http://www.crue.org/BOLETINES/BOLETIN_N19/Boletin19.htm

s'elaboren diversos informes i publicacions, entre elles l'anomenada *La Universidad española en cifras*²⁶, que és un recull extens de dades amb periodicitat bianual, o la *Guía de Universidades. Catálogo oficial de titulaciones*. Una altra de les seues publicacions és el *Boletín de Educación Superior GUNI*²⁷, en col·laboració de la Càtedra UNESCO de Gestió de l'Educació Superior de la Universitat Politècnica de Catalunya, on es publiquen articles i entrevistes. Aleshores, la publicació *La Universidad española en cifras* (2008, 2006, 2003, 2002, 1999) és l'aportació des de la CRUE a la recollida i difusió d'indicadors educatius universitaris en el cas de les universitats espanyoles públiques i privades amb *la intenció de conèixer el seu comportament productiu i financer*, tal i com ho presenten al web de la CRUE.

A l'any 2000 la CRUE va publicar *Universidad 2 mil*²⁸ que va tindre repercussió i popularitat. En aquest informe es fa una referència crítica a l'aplicació universalista dels indicadors perquè no es poden estendre a tots els territoris:

No hay un paradigma único de evaluación que pueda ser de aplicación general a todas las circunstancias y países; no basta, por tanto, la utilización de los indicadores de rendimiento. Éstos suelen ser de tres tipos: 1) Indicadores de rendimiento interno; como son la tasa de graduación y los tipos de grados obtenidos, la atracción de fondos para investigación o la tasa de éxito en los grados superiores y el tiempo requerido para completarlos; 2) Indicadores de rendimiento externo; entre los cuales se cuentan el primer destino profesional de los graduados, las publicaciones y trabajos en congresos del profesorado o las patentes, inventos y

²⁶ *Este trabajo compila toda la información académica, productiva y financiera de las universidades públicas españolas y, tras un metódico y esmerado proceso de elaboración y después del análisis y comentarios de expertos en las diferentes materias, ofrece como ningún otro documento una visión multidimensional de la actividad universitaria.* <http://www.crue.org>

²⁷ *La Global University Network for Innovation (GUNI) està composta per Càtedres UNESCO de tot el món i institucions innovadores compromeses amb la responsabilitat social de l'ensenyament superior i de la seua innovació. La GUNI va ser creada per la UNESCO, la Universitat de Nacions Unides (UNU) i la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), on es troba el seu secretariat. El treball de la GUNI se centra en l'aplicació dels acords de la Conferència Mundial sobre Ensenyament Superior (CMES, París 1998). GUNI edita un butlletí electrònic en castellà i anglès. Hi podem trobar articles i reflexions interessants sobre les dinàmiques canviants del sistema educatiu universitari.* <http://www.guni-rmies.net>

²⁸ Sovint conegut com *Informe Bricall*, pel nom del seu autor, Josep M. Bricall.

consultorías; 3) Indicadores de rendimiento operativo; de este tipo son el tamaño de las clases, la disponibilidad de ordenadores o la carga docente (CRUE 2000: 380).

Un dels referents més coneguts i dotats de capacitat per marcar l'agenda internacional d'indicadors educatius és l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD), amb una llarga experiència en l'elaboració d'informes amb dades socials i econòmiques des de la seua fundació l'any 1961. L'aproximació sobre la realitat educativa, sobretot a escala mundial i de manera comparativa, passa freqüentment per la consulta de les dades oferides per l'OCDE (les sigles en català). De fet, és comú recórrer a aquesta font estadística per elaborar informes amb finalitat comparativa a escala internacional. L'Estat espanyol és membre de l'OCDE i això implica col·laborar en l'elaboració del sistema internacional d'indicadors educatius, un projecte que es va iniciar en 1988 per donar resposta a la necessitat de disposar d'informació sobre recursos i resultats educatius, realitzant estudis comparatius entre els estats membres de l'organització. L'Institut d'Avaluació és qui s'encarrega de coordinar el projecte en l'Estat espanyol, a més d'elaborar el *Sistema estatal d'indicadors de l'educació*, com ja hem comentat anteriorment. Les dades estadístiques dels estudis que publica cada any l'OCDE, com el més recent *Education at a Glance 2009. OECD Indicators*²⁹, proporcionen una extensa informació sobre els diferents sistemes educatius i respecte diversos aspectes. Per citar un exemple, podem consultar la proporció de població que té estudis terciaris en el tram d'edat de 25 a 34 anys: Espanya se situa amb una taxa pròxima a la mitjana de l'OCDE (34%) amb un 39%, com ja havíem indicat anteriorment segons les dades del *Sistema estatal d'indicadors de l'educació*; amb les taxes més altes es troben Canadà i Corea amb un 56% i un 55% la Federació Russa; Brasil apareix amb la taxa més baixa (10%).

En l'edició de 2009 es destaca el fenomen de l'expansió educativa pel nombre de persones que participen de l'educació (sempre entesa com a educació formal) més

²⁹ Aquest treball s'ha publicat a setembre de 2009. És una documentació d'accés lliure al web d'aquesta organització <http://www.oecd.org>

enllà de l'educació obligatòria. Es mencionen tres factors vinculats directament amb aquesta expansió educativa: a) la participació de les dones és molt més alta en alguns països (Islàndia, República Eslovaca, Finlàndia, Grècia, Hongria, Noruega, Polònia i Suècia) però no en altres, com és el cas del Japó; b) cada vegada més es realitzen estudis a l'estranger; c) la influència del creixement poblacional en alguns països té una conseqüència de pressió al sistema educatiu superior (Espanya, Irlanda, Turquia)³⁰.

El mapa d'indicadors dels informes de l'OCDE permet fer un cop d'ull a l'estat de la qüestió educativa, com ara els informes *Education at a Glance*, mostren precisament això, un *cop d'ull* (*glance* en anglés), mitjançant un recull quantitatiu i, inclús, quantitativista, podríem dir. La finalitat comparativa dels informes no deixen entreveure el que puga haver-hi més enllà de l'acumulació de les xifres, ens referim doncs, a la informació qualitativa, als fenòmens que tenen lloc durant els processos educatius, a les condicions peculiars de cada context i, també, a les situacions educatives que conviuen amb la desigualtat (social, econòmica, cultural). De fet, al si de la pròpia OCDE es van plantejar dubtes sobre la pertinença de l'ús dels indicadors com a instrument de mesura. Aleshores, van haver-hi resistències que es van transfigurar i van donar pas a conviccions d'una política aritmètica que exerceix la seua influència sobre els països desenvolupats i sobre aquells no afavorits econòmicament, uns indicadors que es van iniciar com a instruments *descriptius* i que han anat transformant-se cap a instruments de caràcter *normatiu* (Beltrán, Villar, 2010).

Quant a l'estudi del perfil sociològic i les condicions socioeconòmiques de l'estudiantat universitari també podem fer referència al treball estadístic del projecte Eurostudent³¹, en el qual es recull un conjunt de dades sobre les dimensions socials i

³⁰ *Panorama de la Educación 2009: Indicadores de la OCDE (resumen en español)*
<http://www.oecd.org>

³¹ Hem consultat l'informe publicat al 2005 "Eurostudent Report 2005" <http://www.eurostudent.eu>

econòmiques de vida dels estudiants europeus³². Per exemple, podem observar en concret les dades sobre situació laboral familiar, en les quals es mostren dades sobre estudiants que tenen pares i mares en la categoria dels *blue collar workers*³³. És interessant la comparació que elabora Eurostudent mitjançant les ràtios entre el grup de treballadors coll blau amb filles o fills universitaris i el grup poblacional de 40 a 60 anys. L'Estat espanyol té la major ràtio (0,9) en comparació amb la resta, tot i que cap d'ells arriba a 1, la qual cosa indica que hi ha una menor representació en la universitat de l'estudiantat amb pares que són treballadors coll blau.

L'Oficina d'Estadística de la Unió Europea (Eurostat) elabora també les seues estadístiques a partir de la recopilació de dades dels reculls estadístics de la UIS (UNESCO Institute of Statistics), de l'OECD i dels propis qüestionaris sobre educació d'Eurostat a partir de la col·laboració dels diferents instituts estadístics europeus. Al web d'Eurostat hi ha una secció anomenada "Població i condicions socials"³⁴ on s'inclouen les dades sobre "Educació i aprenentatge permanent". En aquest apartat trobem dades sobre nivell educatiu, matrícula escolar, estudiantat, llengües estrangeres, despeses i aprenentatge permanent, entre d'altres, dels diferents estats europeus i d'altres, com són el Estats Units i Japó. Un detall estadístic és que les dades sobre el nombre total de persones en educació terciària inclou els estudis universitaris i els no universitaris, per la qual cosa no es pot diferenciar la dada sobre estudiantat universitari. Es pot consultar, per citar un exemple, un indicador que fa referència a la no continuïtat d'estudis, anomenat *Early school leaver*, el qual fa referència a les persones que tenen edats compreses entre els 18 i els 24 anys que

³² Els estats inclosos en l'informe són: Àustria, Finlàndia, França, Alemanya, Irlanda, Itàlia, Letònia, Portugal, Espanya, Països Baixos i Regne Unit (Anglaterra i Gal·les).

³³ Ariño (2008) inclou una anàlisi sobre les dades d'Eurostudent i concretament aquesta categoria, *blue collar workers* (incloent-hi els qualificats i els que no) apareix anomenada com a *classe obrera*. D'altra part, al Recull de Dades Estadístiques de la Universitat de València s'anomena *Qualificat i operadors de màquines industrials*. En la investigació "L'absentisme entre estudiants de la Universitat de València" (Garcia, E. i Villar, A., 2006) fem el terme *Qualificats coll blau*.

³⁴ Al web d'Eurostat apareix la informació en anglès, francès i alemany. S'ha consultat la versió anglesa, en concret les dades relacionades amb l'apartat de "Population and Social Conditions" i, dins d'aquest, les dades sobre "Education and Lifelong Learning" <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

declaren tenir l'ensenyament secundari obligatori (*lower secondary education*³⁵) i que no continuen rebent, en l'actualitat, cap tipus de formació. Si fem una ullada a les últimes dades publicades, any 2006, Espanya té un percentatge quasi del 30%, una xifra que dobla el percentatge del grup dels 27 Estats europeus amb un percentatge al voltant del 15%.

Si fem un salt espacial des del conjunt d'Europa fins al territori valencià, pel que fa al recull i tractament de dades estadístiques ens trobem amb l'Institut Valencià d'Estadística (IVE). Les dades que trobem a l'IVE corresponen a les cinc universitats públiques valencianes (Universitat de València, Universitat Politècnica de València, Universitat Jaume I, Universitat d'Alacant i Universitat Miguel Hernández) i a les dues privades vinculades amb l'església (Universitat Cardenal Herrera i Universitat Catòlica de València) i inclouen: nombre de centres, nombre de professorat, alumnat matriculat i alumnat graduat per cicles i tesis doctorals llegides. També hi ha informació sobre les proves d'accés a la universitat respecte l'alumnat matriculat i l'aprobat.

Així doncs, l'IVE no aporta cap informació nova respecte les dades estadístiques sobre ensenyament universitari, ja que es limita a mostrar les dades de fonts estadístiques de l'INE i del Ministeri d'Educació, això sí, emmarcat únicament a l'àmbit valencià. D'una banda, cal dir que és competència d'aquestes institucions estatals el recull i la publicació de dades sobre estudis universitaris, però d'altra banda, també es podria complementar la informació amb nous càlculs d'indicadors contextualitzats en el territori valencià i amb altre tipus d'estudis, per a aquest assumpte seria convenient l'impuls d'un institut valencià d'estudis d'opinió³⁶.

Hem fet una repàs a algunes de les institucions, de les fonts, que recullen, tracten i difonen indicadors educatius tant a nivell internacional, europeu, estatal, així com una breu referència a l'àmbit autonòmic valencià. Ara ens centrarem en el nivell més local, és a dir, la Universitat de València, que és el cas que estudiem al llarg

³⁵ *Lower secondary' is defined as the phase that immediately follows primary level education, in those countries where the two levels are distinct from each other. The most common age of transfer from lower secondary to the next stage of secondary education (referred to here as 'upper secondary') is between 14 and 16. Upper secondary education may fall outside the boundaries of compulsory education and generally caters for students up to the ages of 18 or 19 (Greenaway, E. 1999)*

³⁶ A Catalunya existeix el Centre d'Estudis d'Opinió.

d'aquest treball. La Universitat de València (UVEG) té el seu propi informe estadístic anual, *Recull de dades estadístiques de la Universitat de València*, elaborat des de el Servei d'Anàlisi i Planificació, publicat en edició impresa i electrònica³⁷ i on es recull la informació bàsica quantitativa respecte a estudiants, personal i recursos de la Universitat. A més, s'elaboren altres indicadors, com ara els relacionats amb l'accés universitari, la docència, el rendiment acadèmic, la internacionalització i la llengua (quadre 6):

Quadre 6. Indicadors educatius. Universitat de València

<ol style="list-style-type: none">1. Accés:<ol style="list-style-type: none">a. <i>Taxa d'adaptació de l'oferta a la demanda</i>: relació entre el nombre de places oferides respecte les sol·licituds en primera opció.b. <i>Taxa d'admissió en primera i segona preferència</i>: alumnes admesos en primera o segona preferència respecte el total d'admesos.c. <i>Taxa de nou ingrés</i>: estudiants de nou ingrés respecte el total.2. Docència:<ol style="list-style-type: none">a. <i>Taxa de becaris</i>: estudiants de 1r i 2n cicle amb beca respecte el total.b. <i>Alumnes de grau per professor</i>: nombre d'estudiants de 1r i 2n cicle per professor.c. <i>Alumnes de grau per PDTC</i>: nombre d'estudiants de 1r i 2n cicle per professor doctor a temps complet.d. <i>Alumnes de doctorat per PDTC</i>: nombre d'estudiants de 3r cicle per professor doctor a temps complet.3. Rendiment acadèmic:<ol style="list-style-type: none">a. <i>Taxa de rendiment</i>: crèdits aprovats sobre els matriculats.b. <i>Taxa d'èxit</i>: crèdits aprovats respecte els presentats.c. <i>Taxa de presentats</i>: crèdits presentats respecte els matriculats.d. <i>Taxa de graduació</i>: estudiants graduats respecte al total.e. <i>Taxa d'abandons</i>: relació entre els alumnes (no egressats) que no continuen els estudis els curs n i el nombre d'alumnes matriculats el curs n-2.4. Internacionalització:<ol style="list-style-type: none">a. <i>Estudiants en programes d'intercanvi</i>b. <i>Mesos d'estada per estudiant</i>c. <i>Estudiants de doctorat estrangers</i>5. Llengua:<ol style="list-style-type: none">a. <i>Taxa de docència en valencià</i>: relació entre crèdits matriculats en assignatures en valencià respecte el total de crèdits matriculats.
--

³⁷ Es pot consultar en <http://www.uv.es/sap>

Quant als indicadors de rendiment acadèmic coincideixen, en part, amb les definicions de la llista d'indicadors que utilitza el Ministeri d'Educació, que hem comentat anteriorment i, de nou, trobem una diferència de definició en el cas de la *taxa de graduació*: la Universitat de València considera la relació entre el nombre total d'estudiants que s'han graduat en un curs respecte al nombre total d'estudiants, mentre que el Ministeri defineix aquest indicador com el percentatge d'alumnes que finalitzen la titulació al seu *degut temps*, un detall de definició que ja hem mencionat anteriorment.

A més dels relacionats amb la docència o amb el desenvolupament i resultats acadèmics, també s'hi calculen indicadors relacionats amb la (missió) de la investigació, tant pel que fa la formació, com als resultats d'investigació, com ara el nombre de beques FPI, el nombre de DEA, el nombre de patents o d'altres calculats en clau de gènere com és el nombre de dones becàries d'investigació i el nombre de dones amb contracte "Ramón y Cajal".

Els recursos humans de la universitat o el personal de PDI i PAS també és una altra de les dimensions calculades mitjançant un llista de diferents indicadors: com la ràtio de PDI/PAS³⁸ o el grau de funcionarització del PDI o del PAS. També els recursos econòmics es mostren com a indicadors de finançament, com ara la participació de l'estudiantat en el finançament universitari, un 8,12% en el curs 2006-07, un indicador que de tant en tant es recorda quan emergeix el debat de les taxes universitàries.

Es recullen també xifres sobre alguns serveis universitaris (biblioteques, informàtica, activitats culturals i esportives, formació, publicacions, salut i qualitat ambiental) i així podem saber, per exemple, que gairebé un 35% de la comunitat universitària va participar en activitats esportives (2007-08) o que es van recollir 233,14 tones de paper i cartró.

La convenció sobre la *necessitat* de calcular indicadors pot portar-nos a dos efectes distints: d'una banda, emprar la seua utilitat per aproximar-nos a una realitat que cal sintetitzar mitjançant la mesura numèrica i la dimensionalització de les xifres

³⁸ Aquest indicador expressa la relació entre el nombre de PDI i el nombre de PAS amb una xifra per al curs 2007-08 de 2,02. No imaginem per a què serveix aquest indicador, més enllà de conèixer la seua xifra numèrica i a efecte de *discursos institucionals*: "en la nostra universitat per cada 2 PDI hi ha 1 PAS...".

i, a partir d'aquesta informació quantitativa, interessar-se per altres formes de mesura i d'aproximació mitjançant, per exemple, l'aplicació d'un estudi monogràfic sobre la recollida del paper i el cartró, en el sentit de millores que es poden implementar sobre els mecanismes i dispositius de recollida als campus i les opinions de la comunitat universitària com a un procés participatiu, per citar com a exemple l'indicador mencionat. Però també ens poden conduir a un segon efecte: quedar-nos simplement amb la xifra numèrica i no avançar més enllà, quedar-nos amb les 233,14 tones, sense més, val a dir que sovint ocorre aquest efecte, sense acompanyar-ho de cap exercici de reflexivitat. Aleshores la xifra numèrica descriptiva es pot transformar en un efecte més temerari, allò que comentàvem adés de la capacitat normativa dels indicadors. En aquest sentit paga la pena mencionar una advertència que ens fa Bourdieu a *Contrafocs*, quan avisa els intel·lectuals i la societat en general sobre el poder enlluernador de les matemàtiques quan són monopolitzades per la ideologia dominant: *la força de l'autoritat científica [...] és molt gran [...] es basa en els instruments aparentment més poderosos d'allò que disposa actualment el pensament, especialment, les matemàtiques. L'activitat d'allò que s'anomena ideologia dominant es recolza, hui en dia, fins a un cert punt, en l'ús que es fa de les matemàtiques*³⁹. Així doncs, els indicadors seran útils per proporcionar-nos i formular coneixement entesos com a mitjans i no com a fins, sempre que no s'empren, com una reducció en xifres sense més reflexió i sense més avanç o com a dada normativa que cal assolir com a finalitat en sí mateix i en base a una competició per la *qualitat quantitativa* o la *quantificació de la qualitat*.

Els indicadors educatius, que formarien part o no haurien de deslligar-se d'un conjunt més ampli d'indicadors que serien els indicadors socials, doncs, no estan lliures de crítica: hi ha opinions contràries que sostenen que aquests tenen un caràcter merament reductiu i simplificat, que, a més, comporten una complexitat de càlcul i, a més, es redueixen a un abast quantitatiu sense considerar la incorporació de mesures

³⁹ *Contre-feux* es va editar per primera vegada a 1998. Nosaltres hem consultat una edició de 1999 en castellà *Contrafuegos*.

qualitatius⁴⁰. També se'ls atribueix el fet que només s'utilitzen amb l'objectiu de la mesura de l'eficiència en termes econòmics i amb la finalitat de la captació de recursos, és a dir, com a indicadors d'eficiència econòmica. Aquesta és una lectura possible quan el càlcul d'indicadors i els resultats que s'obtenen estan supeditats a la justificació i l'obtenció d'un determinat finançament. Una altra de les etiquetes negatives atribuïdes als indicadors és la seua dificultat comparativa entre contextos socioeconòmics diferents. Aquesta visió, a la qual ja ens hem referit, sosté que és difícil comparar universitats (i d'altres institucions educatives) que pertanyen a realitats diferents, perquè es produeix una clara imprecisió que pot donar lloc a classificacions desvirtuades i, inclús, a l'assignació inadequada de recursos o retribucions.

De vegades s'elaboren extensos informes a partir d'un sofisticat càlcul d'indicadors, la finalitat de la qual no es clarifica o, almenys, no comporta una aplicació de mesures vinculades als resultats, és a dir, de manera directa: per a què es calculen, de vegades, els indicadors? La institució que sol·licita el seu càlcul i els resultats que se'n deriven, presta després atenció a aquests resultats?

En aquest sentit, els indicadors es calculen, en ocasions, per convenció, perquè la major part d'universitats tenen la seua bateria d'indicadors i el seu protocol per calcular-los, a més dels que són exigits pel Ministeri d'Educació, la qual cosa aporta una conseqüència important: s'ha estès la finalitat que és necessari dimensionar i quantificar les organitzacions, en aquest cas les institucions d'ensenyament universitari, sense portar-se a terme, freqüentment, una reflexió prèvia sobre el motiu de l'ús dels indicadors, així com la interpretació i l'aplicació dels seus resultats.

⁴⁰*La mayoría son de carácter cuantitativo, de ahí que hayan recibido numerosas críticas surgidas por parte de aquellos que consideran que son inadecuados al sintetizar una realidad cualitativa en un dato numérico [...] muchos de ellos siguen presentando inconvenientes de aplicación y ambigüedad, debido a lo difícil que resulta sintetizar, en un simple número, los innumerables condicionantes sociales inherentes a la problemática educativa.* (Delgado Acosta, M., 2002:2, 13)

Quadre 7. Punts negatius i positius atribuïbles als indicadors educatiu universitaris (síntesi)

Punts negatius	Punts positius
Poden ser massa reduccionistes	Redueixen una realitat complexa
Poden ser estratègics si arriben a aplicar-se	Són eines per a la planificació estratègica
L'anàlisi comparat és difícil si no hi ha una homogeneïtzació d'indicadors	Són eines per a l'anàlisi comparat (<i>benchmarking</i>)
De vegades no apareixen publicades totes les dades que s'han calculat.	Serveixen per fer públiques dades d'informació universitària (<i>accountability</i>)

Elaboració pròpia

Considerem, doncs, per tot el que hem anat comentant, que s'hauria d'avançar cap a un nou model d'indicadors, cap a un altre paradigma, el plantejament del qual condicionaria totes les fases de la creació d'indicadors (disseny, aplicació i interpretació) per tal d'incorporar mesures de correcció i de millora, mitjançant una revisió necessària i a través d'un treball de contrast i de complementaritat, en el qual les tècniques sociològiques qualitatives poden aportar una contribució rellevant. A més, caldria ajustar els punts de mira cap a altres aspectes que passen per alt els indicadors convencionals. Es tractaria d'avançar cap a un model d'indicadors de mesura de la qualitat universitària que no només incloga els *indicadors hegemònics* (taxa d'abandó, d'èxit, etc.) sinó que també vaja incorporant indicadors alternatius, o el que hem anomenat en un altre moment *indicadors de segona generació* (Villar, 2009). Ens referim al desenvolupament d'una proposta que tinga en compte altres dimensions, com ara l'educació no formal, les activitats culturals, les iniciatives associatives o d'implicació i compromís col·lectiu o les activitats de connexió i cooperació amb altres nivells educatius. S'haurien d'incloure en els indicadors de qualitat universitària la quantificació de dimensions que no es tenen normalment en compte? Considerem que sí i que cal avançar cap a una revisió crítica dels indicadors actuals des de la creativitat i des d'una posició més oberta a la inclusió (i valoració) d'altres elements i dimensions que també poden significar qualitat.

Els indicadors quantitatius podrien anar acompanyats, en ocasions i per profunditzar en un assumpte concret, d'estudis d'enquesta de manera més regularitzada, un tema al qual ens referirem en el capítol en què tractem l'enquesta realitzada per a aquest treball (capítol 6). A més, també amb la complementarietat de tècniques qualitatives, tant en el mateix període o moment en què s'està estudiant la titulació universitària, pel que fa als indicadors de rendiment i resultats acadèmics de l'estudiantat, com després d'haver finalitzat els estudis. Per açò, pot resultar adient l'aplicació d'estudis de tall longitudinal incloent-hi una mostra d'una cohort d'estudiants que inicien els estudis universitaris en un any concret i amb els quals es faria un seguiment de la valoració dels estudis i de l'experiència universitària durant els anys consecutius. Posteriorment a la finalització de la carrera, es podria continuar indagant sobre el procés d'inserció laboral i sobre la seua valoració, aplicant-se tècniques com el grup de discussió. Aquests discursos i les anàlisis formals que se'n deriven poden traçar un mapa conceptual i valoratiu dels estudis i de l'experiència universitària per part dels seus protagonistes principals, els estudiants i les estudiantes.

De manera resumida, un *model alternatiu* o uns *indicadors de segona generació* es caracteritzaria bàsicament perquè: a) incorpora temes novedosos que no solen tenir-se en compte a l'hora de comprovar els resultats acadèmics i la qualitat universitària; b) reconeix la dificultat (o la impossibilitat) comparativa en sentit estricte agregant taxes contextualitzades a la institució educativa i al territori; c) incorpora estudis paral·lels i monogràfics per a profunditzar més enllà d'una xifra obtinguda per una taxa; d) considera necessari la complementarietat d'allò quantitatiu amb una aposta per allò qualitatiu.

En el treball que ens ocupa proposem una definició, una aplicació i una interpretació d'un indicador que naix d'una assumpció alternativa i una reflexió crítica sobre l'absentisme universitari: la *taxa d'absència avaluativa*. Aquest qüestionament terminològic el considerem essencial i és l'assumpte que tractarem al següent apartat on acotarem conceptualment del terme *absència*, en el sentit emprat en aquest treball per disposar d'entrada unes bases terminològiques, tant en el seu ús teòric, com aplicat.

2.2. L'absència en els estudis. Acotació conceptual

Començarem amb una afirmació i una pregunta, diguem-ne, rotundes, que guiaran el text que ara elaborarem. Respecte a l'afirmació: *el fenomen de l'absència en els estudis, o absentisme com a concepte més convencional, no ha tingut un tractament extens dins de la sociologia de l'educació i de la formació universitària.* Quant a la pregunta: *existeix realment l'absentisme en la universitat?* En aquest sentit, el primer que caldria clarificar és la definició d'absentisme perquè d'ella dependrà la resposta a aqueixa pregunta i, al mateix temps, podríem suposar que la resposta a aqueixa pregunta podria estar vinculada amb l'afirmació anterior.

L'absentisme, com a un concepte conegut i d'ús convencional⁴¹, ha tingut una major presència en la investigació i en les publicacions en ciències socials quan s'associa a l'educació primària i a l'educació secundària, més que en l'àmbit universitari, fent-hi referència, doncs, a l'educació obligatòria; s'acostuma a relacionar-lo amb l'assistència irregular a les classes o als centres educatius, amb la no escolarització, amb l'abandó de l'escolaritat i inclús amb l'escolarització retardada (Rué, 2003:62). El fet de no haver-hi una conceptualització oficial clara i rigorosa sobre l'absentisme comporta dificultats per abordar-lo i propicia una disparitat d'aproximacions empíriques al respecte i, per aquests motius, Rué proposa que per a la comprensió del fenomen absentista han de combinar-se quatre condicions: a) *no pot haver-hi una comprensió d'aquest si l'escola i els seus funcionaments administratius no perden la seua condició d'institucions al marge del problema;* b) *no pot donar-se una comprensió si especialitzem la mirada, tant siga des del punt de vista sociològic, psicològic, com curricular;* c) *no pot avançar-se en la seua comprensió si no escoltem les persones absentistes i les seues raons amb les quals expliquen la situació;* d) *podem comprendre millor el fenomen si creuem els distints punts de vista i entrellacem les distintes investigacions* (Rué, 2003:69).

⁴¹ El professor Francesc J. Hernández i Dobón ha elaborat un bloc electrònic a mode de diccionari sobre conceptes i expressions freqüents en educació. L'expressió "fer campana", apareix com la manera popular de referir-se a allò que anomenem absentisme o absència, en el sentit de no assistir voluntàriament a les classes, juntament amb d'altres expressions existents en català, com ara *pelar-se una classe* o *fer fugina: absentar-se de l'escola es diu amb expressions que, encara que d'origen incert, es poden relacionar amb la fugida i l'engany, amb allò lúdic i allò eròtic (L'educació, en les seues paraules [en línia] < <http://fjhernan.blogs.uv.es> > [Consulta: 3 de febrer de 2010]).*

Malgrat que el treball de Joan Rué està contextualitzat en l'educació obligatòria, tal vegada, es podrien aplicar aquestes condicions a la comprensió de les absències estudiantils universitàries, així doncs, apuntem una rèplica per al cas universitari: a) la institució universitària i els seus funcionaments i elements no es poden quedar al marge de la comprensió de les absències estudiantils; b) la mirada sociològica necessitarà d'altres disciplines per copsar les absències; c) cal incorporar a la recerca les opinions, representacions i valoracions de l'estudiantat; d) cal entrelaçar els distints enfocaments i recerques sobre el fenomen per intentar així comprendre'l de manera holística.

El fenomen de l'absentisme també es troba sovint associat a les trajectòries i les pràctiques d'intervenció socioeducativa que comprenen l'actuació conjunta des de l'àmbit educatiu i des dels serveis socials, principalment, així com des d'altres agents i institucions. En el context educatiu de l'educació obligatòria, l'absentisme arrossega significats i interpretacions amb major impacte social, entenen-se, sovint, com un absentisme escolar que es veu condicionat per components de caire estructural i davant del qual les institucions educatives han d'actuar aportant remeis a una problemàtica social, que preocupa i ocupa les autoritats educatives i els agents socials.

La manera de vincular-se al sistema educatiu, a l'escola, a l'institut o a la universitat, les formes de ser-hi, és una temàtica tractada des de les ciències socials, entre d'altres, per Bourdieu i Passeron (1970)⁴², per Willis (1978)⁴³ o per Giroux (1983)⁴⁴. S'han proposat al respecte classificacions diverses, de dos tipus, de tres, de quatre o, inclús, de més tipologies. Fernández Enguita (1988), per exemple, en proposa una quadripartida, una classificació més extensiva i completa de les clàssiques duals basades en les actituds *proescola* i les *antiescola*. Distingeix, doncs, les següents actituds: *adhesió*, *acomodació*, *dissociació* i *resistència*. Aquestes es

⁴² Bourdieu i Passeron van publicar *La reproduction* en 1970. Hem utilitzat l'edició de 1977 en castellà.

⁴³ Paul Willis va publicar en 1978 *Learning to labour. How working class kids get working class job*. Hem utilitzat una edició de 1988 en castellà.

⁴⁴ Henry Giroux va publicar en 1983 *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. Hem utilitzat una edició en castellà de 1992.

formen a partir dels dos components d'identitat, açò és, instrumental o expressiva, com un dels eixos clàssics en sociologia de l'educació.

Els tipus de maneres de ser-hi a l'escola, els distints comportaments i actituds, influiran en el fenomen de l'absentisme, en les trajectòries interrompudes, en la inclinació sobre el tipus de vinculació, així com les estratègies particulars, partint de l'assumpció dels estudiants com a subjectes actius.

La sociòloga Maribel Garcia Gracia (2001, 2004), ha estudiat el fenomen de l'absentisme en primària i secundària obligatòria en barris desfavorits de Barcelona, i afirma que l'absentisme escolar, entès com a procés social, heterogeni i interactiu, és el reflex de les desigualtats estructurals i que en la seua distribució desigual incideixen factors de caire econòmic, social i cultural. A més de la dimensió de base estructural, existeix una dimensió psicogenètica i biogràfica que aportaria també elements de comprensió del fenomen de l'absentisme, com ara la manera de viure l'escola, els referents quotidians o la posició que ocupa el subjecte en el seu grup d'iguals o en el seu entorn més pròxim. Així doncs, caldrà desenvolupar una mirada sociològica holística per copsar el fenomen de l'absentisme⁴⁵. L'autora assenyala uns perfils distints d'alumnes absentistes a partir de la clàssica divisió sociològica, ja nomenada, entre els eixos d'identificació instrumental (mitjans) i d'identificació expressiva (objectius): s'hi dóna l'absentisme per *innovació-transgressió*, com una mostra de transgressió a allò institucional però sense arribar a qüestionar els aspectes expressius de l'escola, la cultura de l'escola; en segon lloc, s'hi dóna un absentisme causat per un baix rendiment escolar, que ocasiona un *retraïment*, com a un tipus d'absentisme de tipus passiu, com a una mostra d'inhibició; en tercer lloc, hi trobem un absentisme que expressa una actitud de *rebel·lió*, com a una mostra de resistència, contrària a allò establert institucionalment, en la línia de Paul Willis (1988) i la teoria de la resistència. Aquesta tipologia qualifica a l'absentisme com un fenomen plural que necessitarà d'actuacions socioeducatives diferenciades. Per la manera de

⁴⁵Analitzar el fenomen de l'absentisme requereix un plantejament holístic que consideri els determinants estructurals de les desigualtats socials i escolars, així com una perspectiva microsociològica i interactiva que permeti la comprensió dels processos (Garcia Gracia, M., 2004:163).

caracteritzar-lo, entenem que, resulta una classificació més identificable en l'ensenyament secundari que en primària.

Seguim amb l'aportació sobre absentisme del treball citat. L'absentisme es caracteritza per dos elements, d'una banda, la *frequència* en què es produeix, és a dir el nombre de vegades que es repeteix el fet de no assistir a classe. En aquest sentit pren la forma d'una variable discreta que permet comptabilitzar el nombre de vegades que es dona l'absència. De l'altra banda, també s'hi pot identificar com a una variable contínua, en el sentit de la *intensitat* en què es produeix, és a dir, l'absència pot ser una vegada, a una classe o durant un temps més prolongat. Mitjançant aquestes dues variables permeten delinear diferents modalitats d'absentisme (op. cit, 2004:166), com ara un absentisme de tipus *crònic*, perquè es prolonga en el temps; un absentisme de tipus *recurrent*, per la seua freqüència regular; un absentisme *esporàdic*, que es desenvolupa de manera més puntual i irregular.

El posicionament teòric davant del fenomen social de l'absentisme ha de partir, doncs, d'una visió holística (op. cit. 2004:163), en el sentit d'entendre l'absentisme com un fenomen de base estructural, associat a processos de reproducció cultural i, inclús, condicionat per desigualtats socials i educatives. El marc teòric d'aproximació a aquest fenomen pot ser variat. De manera resumida, podem destacar algunes perspectives. D'una banda, hi podem trobar interpretacions de base funcionalista que explicaran l'absentisme com quelcom que es deriva d'un no acompliment de la normativa, com a una desviació de la norma, la qual exigeix estar-hi present a l'aula. De manera distinta, les interpretacions de caràcter comprensiu tindran en compte altres elements que es desenvolupen al sistema educatiu, com ara les interaccions entre l'estudiantat i el professorat i les expectatives que aquest es genera davant el fet educatiu i davant l'estudiantat, el qual pot ser classificat d'absentista, com a una marca de la qual es difícil lliurar-se, com sosté la teoria de l'etiquetatge. També s'hi pot interpretar l'absentisme com una manifestació contrària de l'estudiantat davant un pla imposat en normes, regles, actituds i comportament esperats. Per últim, assenyalarem les perspectives sociològiques que posen l'èmfasi en les contradiccions socials i del sistema educatiu. Des d'aquestes, l'absentisme serà la producció d'una reproducció cultural condicionada pel concepte

d'*habitus* com una orientació i un posicionament de classe social davant el sistema educatiu. Aquestes pinzellades interpretatives ens acosten a un fenomen multidimensional, heterogeni i que admet un ventall de perspectives que poden anar des d'una lectura de l'absentisme com a una resposta de no vinculació amb el sistema educatiu i, en concret, amb uns determinats estudis, fins a una resposta de resistència. Així doncs, el fenomen no escapa de la complexitat. Les perspectives que acabem de mencionar sintèticament seran desenvolupades amb un major nivell d'elaboració i de referències a autors i obres en un capítol següent (capítol 3).

En el treball que ens ocupa, l'objecte d'estudi se centra en l'aproximació a l'absència en els estudis universitaris, a més d'altres fenòmens relacionats amb la ubicació universitària com a un procés heterogeni, on influiran condicionaments de base sociològica, com ara el gènere, la situació socioeconòmica i la titulació estudiada. Aleshores, la interpretació de les absències dels estudiants i de les estudiantes vindrà determinada per les característiques del context universitari i per les restriccions normatives, si existeixen o no, respecte a les absències, les quals generaran una major o menor freqüència i contingència de l'absència i aportaran una major autonomia a l'estudiantat per decidir respecte a la seua assistència o la seua absència. Per citar una primera referència, l'absentisme apareix tractat com a fenomen en el context universitari al manual de Quivy i Campenhoudt (1995) sobre metodologia en ciències socials, on exemplifiquen la seua proposta metodològica, precisament, mitjançant un estudi de l'absentisme en estudiants universitaris⁴⁶.

L'absentisme, com a fenomen socioeducatiu, ha estat tractat des de la influència de la visió funcionalista com un fenomen de l'anomenada "caixa negra"⁴⁷ en les institucions educatives. En aqueixa caixa negra no tenen cabuda la perspectiva

⁴⁶ *Els estudiants com actors que tenen un projecte (l'èxit, l'aprovat) diferent del projecte de la institució (la formació) i que gaudeixen de prou autonomia per decidir si és convenient anar a classe o no* (Quivy i Campenhoudt, 1997:251).

⁴⁷ *Terme emprat per referir-se a un sistema en el qual només interessen els inputs (entrades) i els outputs (eixides), però no els processos interns de transformació. Des de la nova sociologia de la ciència s'ha criticat la concepció de la ciència com una caixa negra, característica de bona part de la tradició funcionalista dominants fins als anys setanta* (Giner, Lamo de Espinosa i Torres, 1998:73).

de base comprensiva, ni el fet d'entendre'l com a part dels processos socials, ni la consideració de l'estudi de les interaccions a dintre del sistema educatiu i contextualitzat en un entorn socioeconòmic determinat. Més bé, s'hi respon a una visió del sistema educatiu (de l'escola, de l'institut de secundària, de la universitat), com a una "caixa negra" on no interessa el seu interior, allò que passa a dintre (F. Enguita, 1988)⁴⁸. Les reaccions per "obrir la caixa negra" han proporcionat estudis de tall interpretatiu o comprensiu, principalment des de les aportacions de l'interaccionisme simbòlic, l'etnometodologia o els estudis culturals etnogràfics. Amb *l'obertura de la caixa negra* emergeixen elements que posen de manifest les condicions contextuais del sistema educatiu com a generador d'interaccions desiguals, amb elements d'etiquetatge i amb la influència dels actors socials que hi conviuen. En aquest sentit, hi té cabuda la comprensió des de les desigualtats i també des del conflicte, com a contradiccions de les estructures socials.

Hem realitzat, des d'aquest treball un intent d'obertura de la caixa negra de l'absència en els estudis en el context universitari? La resposta a aquesta qüestió es basa en una sèrie de qüestionaments preliminars, els quals seran argumentats amb el propòsit (a) d'especificar el nostre punt de partida epistemològic i (b) afirmar que *l'obertura de la caixa negra* és necessària per no caure en una perspectiva que focalitzi a l'estudiantat com a únic subjecte generador de l'absència. Així doncs:

1. Es pot identificar una tipologia d'absentisme en la universitat amb les mateixes variables i elements que es pot identificar en altres nivells educatius anteriors?

Considerem que no és possible aplicar la mateixa concepció, ni terminologia, sobre el fenomen de la no assistència en l'educació primària i en la secundària obligatòria, que en la universitat. En les dues primeres etapes educatives el fet de no assistir a l'escola o a l'institut genera una sèrie de dispositius de control i de sancions per assegurar l'obligatorietat de l'educació que vinculen a les famílies i a les institucions, tant les educatives, com les responsables de serveis socials o de benestar social. En canvi, en la universitat no solen existir cap tipus de restricció normativa i de sanció a l'hora de tractar les absències dels estudiants. De fet, inclús de vegades,

⁴⁸ *El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?* Revista Política y Sociedad, 1988, núm. 1.

s'hi *possibilita* l'absència mitjançant mecanismes variats, com ara grups d'estudiants que s'organitzen per recollir els apunts, alternatives assumides pel professorat en casos d'estudiants que no poden assistir a les classes, disponibilitat de materials en un portal virtual o, cada vegada amb més força, la possibilitat de trobar materials docents del moviment cultural de continguts oberts, d'accés lliure (moviment *Open*)⁴⁹ De fet, aquest fenomen precisarà en el futur d'un tractament ampli a mitjà termini des de les ciències socials per observar quina influència tindrà en la configuració de l'ensenyament universitari en els propers anys basant-se en un aprenentatge actiu i autònom, a més de compartit (*Open Educational Resources*)⁵⁰. La Universitat de València forma part del consorci *Open Course Ware*⁵¹.

2. És realment l'absentisme un terme apropiat per al cas del sistema universitari?

Doncs, pel que ja hem argumentat en l'anterior pregunta, considerem que no és un concepte apropiat per calibrar les interrupcions i les absències estudiantils que tenen lloc al context universitari. En aquest sentit, resultarà més adient emprar altres conceptes, com ara *absència en els estudis*, que és el concepte que proposem, amb un doble component (teòric i aplicat), i que més endavant detallarem.

A més, cal tenir present els canvis que s'estan donant en l'estudiantat universitari, el qual cada vegada és més heterogeni, fet que diversifica la seua vinculació als estudis, flexible i ambivalent (Ariño, 2008:229).

⁴⁹ Una definició d'aquest moviment aportada per Ariño és: [...] *en el marco más restringido del movimiento aquí estudiado, open se refiere a las condiciones imperantes en la producción y transmisión simbólica de la sociedad en red y desafía las vías de apropiación comercial privada, rechaza la reducción del conocimiento a mercancía o bien privado y reclama la construcción de un dominio público nuevo para el desarrollo de una cultura libre mediante la accesibilidad abierta* (Ariño, 2009:11).

⁵⁰ *Open Educational Resources comprende cualquier tipo de contenido electrónico destinado a la enseñanza y el aprendizaje, e incluye también las herramientas del software, las metodologías docentes y los servicios necesarios para su desarrollo* (Ariño, 2009:53).

⁵¹ El Consell de Govern de la Universitat de València celebrat el 29 d'abril de 2008 va aprovar l'adhesió al projecte *Open Course Ware*, iniciat l'any 2001 pel MIT (<http://ocw.mit.edu>) esdevingut consorci internacional des d'abril de 2006 (<http://www.ocwconsortium.org>). Aquesta informació l'hem extret de: <http://www.uv.es/ocw>

3. *Quan es parla d'absentisme universitari, de què es parla exactament?*

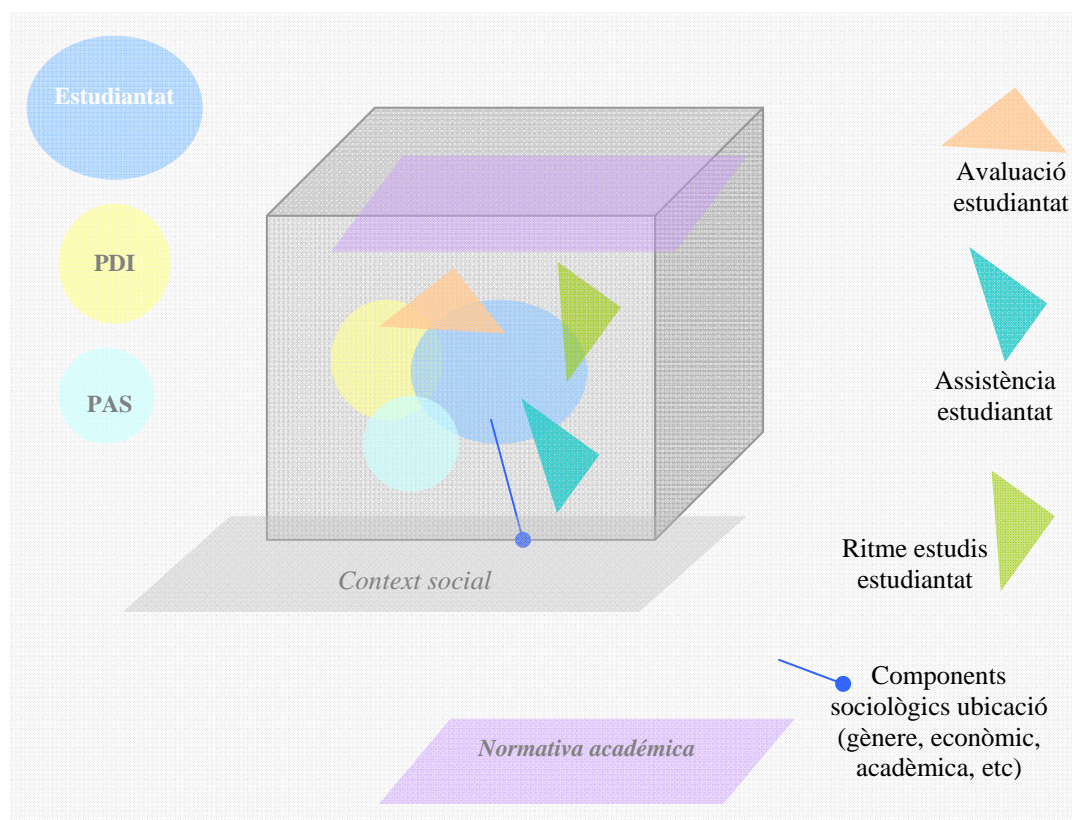
No existeix un indicador educatiu que mesure l'absentisme en el context universitari, és a dir, no hi ha una informació clara sobre qui i quants estudiants són *absentistes*, tant pel que fa a una definició acordada, com a una determinada taxa, com a expressió matemàtica d'una definició. Aleshores, per absentisme universitari s'acostuma a entendre, principalment, la pràctica de no ser-hi a les classes i als exàmens per part de l'estudiantat. També sol associar-se absentisme amb *abandó dels estudis*, el qual té un tractament més extens en la literatura sobre educació universitària (Tinto, 1975⁵²; Latiesa, 1992; Corominas, 2001⁵³; Thomas, 2002; Christie, H. Munro, M., 2003; Cabrera et al., 2006; Elias, 2008; Georg, 2009). L'abandó dels estudis universitaris o, com també sol anomenar-se *deserció*, és un concepte que apareix sovint transformat com un indicador educatiu: la *taxa d'abandó*. Actualment, de fet, s'està emprant en la verificació dels plans d'estudis de grau en el marc del l'EEES i sol incloure's en informes i estudis monogràfics sobre rendiment educatiu universitari, com ara als informes de la OCDE (2006), en què l'abandó és un indicador de qualitat per analitzar els sistemes educatius estatals. En tot cas, l'abandó dels estudis universitaris es pot, i s'hauria, de considerar de manera diferenciada a l'absència dels estudis, tot i que ambdós fenòmens poden ser considerats com a efectes d'un desajust, més que un problema d'habilitat i competència de l'estudiantat (Werner, 2009:658). Es trobem, aleshores, davant de dos conceptes i dos fenòmens diferents, tot i que mantindran elements relacionats, i que caldrà copsar-los particularment des de la sociologia de l'educació i de la formació universitària.

⁵² [...] *the modified definition then implies an important interaction between the needs and desires of the individual and the concerns of the institution* (Tinto, 1975). Vincent Tinto, professor de la School of Education en la Syracuse University ha treballat àmpliament el tema de l'abandó dels estudis i, més recentment, la fidelització dels estudiants universitaris.

⁵³ Corominas planteja que les intervencions que porte a terme la universitat davant l'abandó o el canvi de titulació (ell insisteix en diferenciar clarament els dos fenòmens) hauran d'atendre el *desajust institucional* i el *desajust personal* en la transició a la universitat (Corominas, 2001:147).

Dit açò, podem retornar ràpidament al qüestionament que formulàvem anteriorment sobre *l'obertura de la caixa negra*. Aquest treball és un exercici d'obertura de la caixa negra en el sentit de posar en relleu la importància de les interaccions i, també, les paradoxes que es donen a dintre de la institució educativa universitària composta per uns determinats funcionaments i burocràcies, unes polítiques educatives i normatives pròpies, així com una assumpció d'autonomia universitària que fan particular a una universitat respecte a d'altres. Des d'aquesta recerca, doncs, transformem la caixa negra en una *caixa de desajustos*, on s'identificaran mitjançant la comprensió dels fenòmens que tenen lloc a dintre de la caixa, els subjectes implicats i les seues interaccions en relació amb el seu entorn a partir de la mirada sociològica.

Figura 1: Caixa dels desajustos per a una comprensió de les absències estudiantils



Elaboració pròpia

El qüestionament presentat sobre l'*absentisme* en el sistema universitari, tant pel que fa a la seua existència, com al seu ús com a concepte, l'acompanyem d'una proposta alternativa, una proposta conceptual per entendre "el costum d'ésser absent algú del lloc on hauria d'ésser"⁵⁴, és a dir, l'absentisme, en aquest cas, dels estudiants universitaris. De fet, en aquest punt, podem preguntar-nos: *quin és el lloc on l'estudiantat ha d'estar present en la universitat?* La resposta és quasi automàtica: classes i exàmens, bàsicament, però també s'espera que desenvolupen altres presències, com ara representació d'estudiants als òrgans de govern, activitats culturals, participació solidària, etc. Aleshores, els responsables institucionals i el professorat, principalment, tenen la representació social (Figari, Dellatorre, 2004; Mireles, Cuevas, 2005) de l'estudiantat com a un subjecte social col·lectiu que ha de ser-hi present i que ha de desenvolupar una manera de vincular-se als estudis. Inclús, des d'una visió de vinculació més intensa vers la universitat, es considera que els estudiants han de desenvolupar, entre d'altres papers possibles, un paper d'*estudiants-socis*, la qual cosa significa que han de participar en la política universitària i en l'actual transformació de l'EEES (Bienefeld, Almqvist, 2004)⁵⁵.

Tot i reconèixer l'estudiantat com a subjecte actiu i com a estudiantat participant, s'hi donen desajustos institucionals i personals, i aquest no sempre està *on hauria d'estar*, en el sentit del *lloc*, físic o figurat, i on s'espera institucionalment. *On s'ubica l'estudiantat?*

En el context concret de la Universitat de València, fins a la data, l'única normativa on s'ha fet menció a l'obligatorietat d'assistència ha sigut la *Carta de Drets i Deures dels Estudiants* que data de 1993 i va ser modificada en 1998. En la *Carta de Drets i Deures dels Estudiants de la Universitat de València*⁵⁶ apareix una

⁵⁴ Definició d'*absentisme* segons l'Enciclopèdia Catalana.

⁵⁵ *The roles ascribed to students by different actors in high education differ enormously depending on who is conceptualizing the student role [...] there is a certain trend in the high education policy to regard students more as a consumers or clients* (Bienefeld, Almqvist, 2004: 438).

⁵⁶ *Carta de Drets i Deures dels Estudiants de la Universitat de València* aprovada en Junta de Govern de 19 d'octubre de 1993, modificada en Junta de Govern de 30 d'abril de 1998. Aquesta Carta continua vigent fins que no s'aprove la nova Carta a la qual fan referència els *Estatuts* actuals a l'article 171: "Els drets i deures dels estudiants i les estudiantes es desenvoluparan en una carta de drets i deures aprovada pel Consell de Govern a proposta de l'Assemblea General d'Estudiants".

referència explícita a l'obligatorietat d'assistència que poden tenir les classes pràctiques: *La no assistència a les classes teòriques no impedirà, per si mateix, la presentació a proves avaluatòries i exàmens* (article 53.1); *Les pràctiques podran tenir caràcter obligatori. Es determinarà un mínim d'assistències o un màxim d'absències permeses en funció de l'aprenentatge, la qual cosa haurà d'estar especificada conforme els articles 140 i 141 dels Estatuts* (article 53.2).

Aquesta referència als articles 140 i 141 no està vigent perquè aquests articles al·ludeixen als Estatuts anteriors, per tant cal remetre's als Estatuts vigents, publicats en el Decret 128/2004 de 30 de juliol del Consell de la Generalitat. En la normativa vigent no s'estableix, amb caràcter general, l'obligació d'assistència a classe dels estudiants, ni aquesta condiona la realització dels exàmens⁵⁷.

Respecte a les pràctiques, la seua superació exigeix, no obstant, en moltes ocasions a causa de la seua pròpia naturalesa, l'assistència de l'estudiant, bé a les instal·lacions de la Universitat o, bé, quan es realitzen de forma externa, en empreses o altres institucions. En aquests casos, per tant, pot establir-se l'obligatorietat d'assistir a aquestes i que, l'incompliment d'aquesta obligació, determine la possibilitat d'examinar-se de l'assignatura.

Pel que fa a la inassistència a classes teòriques, en principi, no impedeix que l'estudiant pugui examinar-se, llevat que tal assistència s'haja establert pel professor com a criteri a tenir en consideració com a sistema d'avaluació, segons s'estableix en els articles 129 i 130 dels actuals Estatuts. En aquests casos l'assistència a classe pot ser obligatòria i condicionar l'avaluació de l'assignatura.

Els articles 129 i 130 regulen qüestions relatives al sistema d'avaluació. A l'article 129 es dictamina que el professorat ha de presentar un programa de l'assignatura on s'explícite el sistema d'avaluació: *El professorat responsable de cadascun dels ensenyaments ha de presentar un programa juntament amb una exposició dels objectius, bibliografia i sistema d'avaluació, o si escau, una guia docent, perquè el departament i el centre, mitjançant la comissió acadèmica del títol*

Segons ens van informar des de la Delegació d'Estudiants de la UVEG, la redacció d'una nova Carta, és un tema que actualment s'està intentant reprendre.

⁵⁷ Per tal d'assabentar-nos d'aquest tema de caràcter tècnic, hem formulat una consulta a l'Assessoria Jurídica de la Universitat de València sobre la vigència dels articles 53.1 i 53.2 de la Carta de Drets i Deures dels Estudiants.

corresponent, comproven l'adequació als continguts fixats per a la matèria en el pla d'estudis. Els programes s'han de fer públics abans de l'inici de la matrícula de cada curs acadèmic (article 129).

L'article 130 conté, en l'apartat 1, els aspectes que es tenen en compte per tal d'avaluar i, en l'apartat 2, l'obligatorietat de guardar durant un temps l'examen o document d'avaluació: 1. *En els sistemes d'avaluació de les assignatures cal tenir en compte els aspectes següents: a) Els exàmens finals i parcials que, eventualment, es realitzen; b) Els treballs que s'establesquen en relació amb el contingut de l'assignatura; c) La participació en les classes teòriques i pràctiques o en els seminaris, si n'hi ha; d) Altres activitats complementàries que determine el professor o la professora; 2. Qualsevol document lliurat a un professor o una professora perquè l'avalue i el qualifique ha de conservar-se al departament almenys fins que acaba el termini de resolució de les reclamacions i, si més no, fins que transcórrega un any des de la qualificació (article 130).*

En l'esborrany de l'*Estatut de l'Estudiant*, un document que actualment es troba en un procés de debat des de la Secretaria General d'Universitats del Ministeri d'Educació i els representants del col·lectiu d'estudiants, tampoc hi trobem cap menció detallada a la qüestió de l'assistència a les classes, tot i que en l'article 13, on es recullen els deures dels estudiants, es menciona que els estudiants universitaris han d'assumir el compromís d'una presència activa (article 13.1)⁵⁸.

Per tant, tot i que en termes generals l'assistència a les classes teòriques no és obligatòria o, almenys, no apareix explícitament regulada com a tal en la Universitat de València, es deixa en última instància a criteri del professorat la decisió de si la no assistència pot afectar o no al sistema d'avaluació. En el *Reglament de Permanència dels Estudiants i de les Estudiantes*⁵⁹ aprovat recentment pel Consell Social de la Universitat de València tampoc es fa cap tipus de menció a aquest assumpte, així que, podríem dir, que és un assumpte que sembla mantindre's en un cert buit normatiu.

⁵⁸ *Los estudiantes universitarios deben asumir el compromiso de tener una presencia activa y corresponsable en la Universidad, deben conocer su Universidad, respetar sus Estatutos y demás normas de funcionamiento aprobadas por los procedimientos reglamentarios.*

⁵⁹ Publicat al DOCV el 19 d'octubre de 2009.

Per tot el que hem dit fins ara, l'opció de referir-nos a l'absentisme com a *absència en els estudis* té la intenció de superar l'etiqueta negativitzadora que perdura en el concepte. Considerem que *absentisme* o *estudiant absentista* tenen una càrrega pejorativa clara, tot i que és freqüent trobar-ho en la intervenció socioeducativa, en les polítiques públiques en educació i, com hem dit, és comú associar-ho als contextos dels nivells educatius de primària i secundària. Contenen un cert component, diguem-ne, alligador o instructiu, perquè se suposa que el fet de no seguir una determinada trajectòria acadèmica i un determinat ritme d'estudis poden ser causa d'una actitud despreocupada o poc responsable vers els estudis. A més a més, *absentisme* o *absentista* són termes institucionals, en el sentit que és la institució educativa la que defineix el seu abast.

L'ús de l'absència com a concepte alternatiu a absentisme en aquest treball es fonamenta, per tant, en dos motius: d'una banda en el qüestionament que hem argumentat sobre la seua inexistència al context universitari, degut, bàsicament, a una absència de definició del fenomen, tant teòrica, com aplicada, mitjançant un indicador que el mesure. A més, tampoc apareix en la reglamentació normativa.

Per tant, sembla ser que s'hi dóna, permetent-nos el joc de paraules, *una absència de l'absentisme*, tant pel que fa a la definició i acotació terminològica, així com, aplicada, en tant que quantificació del fenomen, al mateix temps que una absència de normativa al respecte. D'altra banda, partim del posicionament que cal llevar-li la càrrega pejorativa, l'etiquetatge negatiu, que s'ha associat, i s'associa en altres nivells educatius, a aquest concepte, així doncs, la proposta d'emprar el terme *absència* rebaixa la càrrega negativa, tot i que açò no significa que no es valore, des d'aquest treball, que l'absència té efectes negatius. De fet, el no aprofitament dels recursos previstos programats institucionalment (docència, material, recursos i serveis) tindrà un efecte de pèrdua de recursos públics indiscutible i serà negatiu per a una visió d'universitat pública que ha de rendir comptes de gestió eficient.

El que destacarem al llarg d'aquest treball serà un ús del terme absència amb dues possibilitats, per una part, en la seua possibilitat teòrica, com un concepte que incorpora dues nocions i, per altra part, com un concepte aplicat que l'hem transformat en un indicador educatiu: la *taxa d'absència avaluativa*. Així doncs, pel que fa al concepte teòric, en aquest treball entenem l'absència des de dues acepcions:

- L'absència com a una *noció-connector*, perquè connecta cap a altres formes d'absències i connecta amb elements que es relacionen amb els indicadors esperats institucionalment i els resultats reals (desajust institucional i desajust personal de l'estudiantat);
- L'absència com a una *noció-contenedor*, perquè conté situacions desajustades que tenen lloc en els diferents estadis de les trajectòries universitàries, des de l'adscripció a uns estudis, passant per l'admissió i la incorporació, fins a la ubicació universitària.

Quant al concepte aplicat, l'emprarem per desenvolupar una quantificació de l'absència als exàmens, és a dir, al fet de no presentar-se a les proves avaluatòries, en un període de cursos acadèmics. Aquesta quantificació serà realitzada mitjançant la taxa d'absència avaluativa com un indicador d'elaboració pròpia que pot utilitzar-se per realitzar aproximacions comparatives a partir de la dimensionalització del fenomen. En definitiva, una doble conceptualització de l'absència en els estudis que permet apropar-se quantitativament i qualitativament i que deixa la porta oberta a altres possibilitats que, segurament, complementarien l'opció que s'ha seguit en aquesta recerca.

Capítol 3

Teories sociològiques contemporànies i absències estudiantils

En aquest capítol revisem algunes de les teories sociològiques amb una presència destacada en la sociologia de l'educació i la formació. Connectarem la revisió amb la interpretació sobre les absències estudiantils. Comencem la revisió amb dues aportacions des de la sociologia funcionalista: la influència de l'obra de Parsons i l'anàlisi de la teoria credencialista. Seguidament recollim dues perspectives emmarcades en la sociologia interpretativa: d'una banda, les principals propostes que presenta l'interaccionisme simbòlic i, de l'altra, les aportacions dels Estudis Culturals i en concret les teories de les resistències. El darrer epígraf del capítol està dedicat a dues teories que prioritzen l'anàlisi del conflicte i les contradiccions estructurals, com són la teoria de la reproducció cultural i la teoria de la correspondència. Finalment, incloem una aproximació interpretativa sobre les absències estudiantils des d'aquestes perspectives teòriques.

3.1. Consideracions preliminars

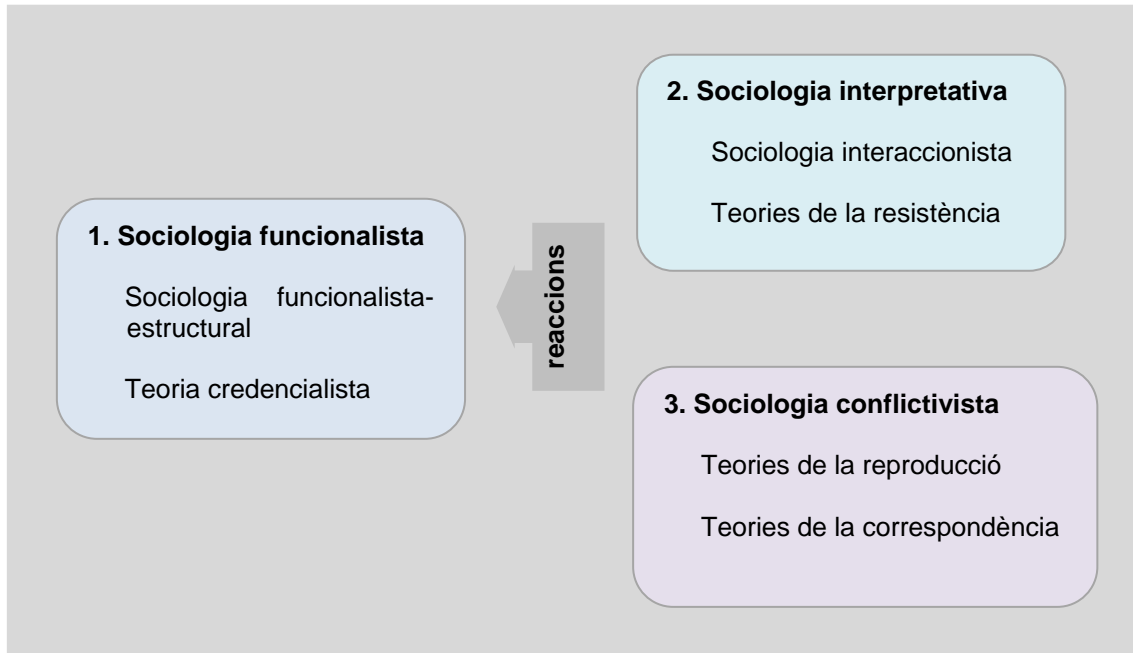
Abans de res, voldríem fer dues consideracions preliminars. Val a dir que, en l'elaboració d'aquest capítol, on examinem algunes de les teories sociològiques amb influència en la disciplina de la sociologia de l'educació i la formació, hem utilitzat fonts bibliogràfiques de revisió teòrica, com és el manual de Mariano Fernández Enguita (1999), *Sociología de la educación*; l'estudi de Rafael Jerez Mir (1990), *Sociología de la Educación. Guia didáctica y textos fundamentales*; i l'extensa i aprofundida publicació de Francesc J. Hernández, José Beltrán i Adriana Marrero (2005), *Teorías sobre sociedad y educación*. Hem seguit aquests manuals i els hem complementat amb la lectura de les fonts directes que se citen al llarg del capítol.

Per altra banda, l'esquema que s'ha seguit (figura 2) es justifica perquè les diferents teories que pertanyen a la sociologia interpretativa i a la sociologia conflictivista són, en part, reaccions epistemològiques i metodològiques al corrent imperant durant gran part del segle XX, com és la sociologia funcionalista, tot i que ambdues tenen una notable entitat pròpia més enllà del seu impuls de reacció contrafuncionalista.

A més, la pretensió que justifica, bàsicament, aquesta elaboració és dotar al treball d'una base teòrica inicial que ens ajudarà a definir, interpretar i ampliar l'anàlisi desenvolupat posteriorment. Òbviament, es trobaran a faltar perspectives, autors i obres d'importància i d'influència clara en sociologia, que no s'han inclòs perquè calia delimitar la revisió

La consulta de la literatura existent sobre l'estudi de les absències en els estudis (o *absentisme* com terme més freqüent) ens ha mostrat que, majoritàriament, és un fenomen que es tracta per als nivells d'educació primària i secundària. Per això, hem considerat interessant acompanyar la definició de cadascuna de les teories amb una revisió sintetitzada de les nocions i dels autors més rellevants, seguidament, afegim algunes respostes crítiques a cadascuna d'aquestes perspectives i, per tancar cada perspectiva, es proposa una possible comprensió o lectura sobre l'absència en els estudis universitaris per tal de posar damunt la taula diferents interpretacions.

Figura 2: Teories sociològiques de l'educació i la formació segons l'esquema proposat¹



¹ Aquest esquema està inspirat en un plantejat per Mariano Fernández Enguita en *¿Hacia dónde va la sociología de la educación?* en Ortega, F.(1995). Nosaltres, però, diferim en el detall de situar la teoria credencialista com una tercera reacció al funcionalisme. Així doncs, hem decidit situar-la com una corrent de la sociologia funcionalista, tot i que advertim algunes coincidències amb la sociologia del conflicte i també amb determinats postulats neweberians.

3.2. La sociologia funcionalista i les absències estudiantils com a mancances en els processos d'integració i com a selecció competitiva

Per tal d'endinsar-nos en aquesta perspectiva teòrica, no podem deixar de remuntar-nos a l'obra del sociòleg clàssic Émile Durkheim. Molts autors el consideren el pioner de les bases de l'anàlisi funcionalista². Durkheim proposa, com a tesi essencial de la seua obra *Les regles del mètode sociològic* (1895), la idea de considerar els fets socials com a coses per tal de poder copsar-los i entendre'ls objectivament³. Aquest intent d'objectivització plantejat per Durkheim aporta a la Sociologia un rang de ciència autònoma que permet un coneixement des de la generalitat⁴.

Durkheim ha estat considerat per molts autors *pare de la Sociologia de l'Educació*. De la seua visió podem destacar tres supòsits elementals:

- els canvis que ocorren als sistemes educatius són conseqüència dels canvis socials i econòmics externs de la societat en la qual es troben;
- les característiques de les estructures educatives guarden una relació directa amb les necessitats de la societat quant a integració cultural i una divisió especialitzada del treball;

² Hi ha també opinions que emmarquen Durkheim en més d'un corrent sociològic: *L'obra de Durkheim [...] permet ser continuada en almenys tres orientacions: a) si s'accentua la relació entre els modes de classificar d'una societat i els seus principis d'organització, la interpretació de Durkheim l'apropa a la fenomenologia i l'etnometodologia; b) si més enllà dels canvis en els sistemes de representacions de les societats, existeixen relacions d'oposició i estructures col·lectives a priori, la interpretació s'apropa a l'estructuralisme; c) si es retorna sobre la insistència en els fets socials i llur tractament mitjançant variacions concomitants, es pot interpretar segons l'orientació positivista, cultivada posteriorment pel funcionalisme, que també va realitzar una lectura anàloga de l'obra de Weber.* (Hernández, Beltrán i Marrero, 2005:352)

³ *És fet social tota manera de fer, fixa o no, susceptible d'exercir sobre l'individu una coacció exterior; o també, que és general dins de l'extensió d'una societat donada al mateix temps que té una existència pròpia, independent de les seues manifestacions individuals.* (E. Durkheim: 1986:42)

⁴ *La sociologia no és l'annexa de cap altra ciència; és ella en si mateix un ciència distinta i autònoma; el sentiment del que té d'especial la realitat social és inclòs tant necessari al sociòleg que sols una cultura especialment sociològica pot preparar per a la comprensió dels fets social.* (Durkheim, 1986:148)

- la transició de les societats tradicionals (solidaritat mecànica) a les societats complexes (solidaritat orgànica)⁵ condueix a una major individualització i, això, causa canvis en l'organització escolar i en la manera d'ensenyar els infants i els joves⁶

Durkheim sosté que a través de l'educació, es transfereixen normes, valors i coneixements als infants, els quals són socialitzats en un entramat d'estats físics, intel·lectuals i morals d'acord amb el que exigeix la societat⁷. Així doncs, l'educació seria una manera d'imposició que fa tota societat vers els seus individus més joves:

L'educació és l'acció exercida per les generacions adultes sobre aquelles que no han obtingut encara el grau de maduresa necessari per a la vida social. Té per objecte suscitar i desenvolupar en el xiquet un cert nombre d'estats físics, intel·lectuals i morals que exigeixen d'ell tant la societat en el seu conjunt com el medi ambient específic al qual està especialment destinat (Durkheim, 2003:63)

El funcionalisme esdevingut des dels postulats de Auguste Comte, Herbert Spencer o Émile Durkheim⁸ condensa una sèrie d'idees bàsiques que seran seguides i desenvolupades durant el segle XX per autors com Talcott Parsons, un dels autors més anomenat i destacat de el corrent funcionalista, tant per seguidors, com per detractors.

⁵ El progrés de la divisió del treball, dóna lloc a dos tipus de solidaritat: la solidaritat mecànica i la solidaritat orgànica. La primera és pròpia de les *societats segmentàries i institucionalitzades en el dret repressiu* (Giner, Lamo de Espinosa i Torres, 1998:755). La societat moderna es caracteritza per la solidaritat orgànica i per una forta especialització en el món del treball, la qual provoca una major diferenciació entre individus i un major individualisme. Aquesta distinció entre ambdós conceptes "li permet a Durkheim criticar l'anomia en l'organització del treball" (Hernández, Beltrán i Marrero, 2005:348). El concepte d'anomia va ser formulat per Durkheim per tal d'explicar l'afebliment de la moralitat comuna, que explica els canvis de la divisió del treball.

⁶ *Cadascuna d'aquestes qüestions, enteses de forma general, són supòsits fonamentals per a qualsevol sociologia de l'educació. El fet característic de la tradició investigadora funcionalista era la manera en què es presentava cadascun d'aquests arguments: la forma d'analitzar els canvis externs socials i econòmics, la manera de conceptualitzar la relació funcional entre l'escola i la societat, i les conseqüències que se'n deriven de les transformacions en l'educació, que han acompanyat les transformacions en la divisió del treball* (Morrow i Torres, 2002:79)

⁷ *Un excés d'optimisme sobre les possibilitats socialitzadores de l'escola porta a Durkheim a proposar-la com a agent de moralització que suplisca el buit de l'antiga i ja perduda unitat espiritual religiosa amb una nova moral ciutadana nacional, racional i laica* (Taberner, 2003:44)

⁸ *Segons les nostres aptituds, tenim funcions diferents a complir* (Durkheim, 2003:63)

3.2.1. Sociologia funcionalista-estructural

El sociòleg nord-americà Talcott Parsons aborda una complexa teoria sobre els sistemes socials. A mode d'enumeració, podem destacar les següents idees, algunes d'elles presents en els funcionalistes clàssics:

- utilització de metàfores orgàniques per tal d'explicar la realitat social
- entendre la societat com un sistema social integrat
- importància del tema de l'equilibri
- evitació d'explicacions de causa conflictivista
- consideració de les institucions socials com a estructures complexes que tenen atribuïdes cadascuna una funció i són interdependents

La societat és un sistema social

Gran part de l'obra de Parsons està dedicada a la configuració d'una àmplia teorització sobre la societat entesa com un tot, on els conceptes d'equilibri, diferenciació i sistema són fonamentals. Aquesta concepció configura una teoria general categòrica on intenta abastar totes les formes possibles de societat⁹.

Un sistema social - reduït als termes més simples – consisteix, doncs, en una pluralitat d'actors individuals que interactuen entre si en una situació que té, almenys, un aspecte físic o de medi ambient, actors motivats per una tendència a obtenir un òptim de gratificació i les relacions dels quals amb les seues situacions – incloent-hi a la resta d'actors- estan mediades i definides per un sistema de símbols culturalment estructurats i compartits (Parsons 1966:25 citat en Hernández, Beltrán i Marrero, 2005:409)

La primera formulació parsonsniana sobre sistema social, el caracteritza com el resultat de la integració, el qual ve determinat pels processos de socialització i institucionalització. Es tracta, en definitiva d'un tipus d'organització dels elements de l'acció, orientada segons unes finalitats, en un entorn o medi concret. És a dir, els

⁹ Pel contrari, un altre conegut autor funcionalista, Robert Merton, configurarà, sense tanta pretensió com Parsons, les seues *Theories of middle range* (*Teories d'abast mitjà*).

individus, motivats per unes finalitats, interaccionen entre ells en un entorn determinat i des d'una òptica optimitzadora, on intervé, a més, un codi simbòlic compartit.

L'evitació del conflicte

A finals dels anys 60, la sociologia nord-americana estava dividida entre els enfocaments teòrics del conflicte (també anomenats teories de la transformació radical) i els enfocaments teòrics del consens (també anomenats teories de l'ordre). Parsons s'associa al segon grup teòric. Una de les crítiques fonamentals per part dels teòrics del conflicte és que el funcionalisme no té en compte les explicacions de naturalesa conflictivista¹⁰.

Les funcions socials de les institucions

En una etapa posterior, Parsons configura l'esquema conegut com ACIL (AGIL en anglès) a través del qual anomena quatre funcions : A= adaptació (del sistema a l'entorn), C= consecució d'objectius, I= integració i L= latència (manteniment de pautes). Aquestes funcions junt amb la teoria de la diferenciació social permeten a l'autor la interpretació de les societats i els canvis socials. Considera que a mesura que les societats aconsegueixen majors nivells de diferenciació social són més productives i estan més preparades per adaptar-se a nous desafiaments.

Si traslladem el model de diferenciació al sistema educatiu, seguint la proposta dels autors Morrow i Torres, podem extraure algunes repercussions:

1. Les institucions educatives han experimentat un procés de diferenciació i per tant s'han especialitzat, cosa que ha produït un creixement de la complexitat.
2. Aquest fet genera una diferenciació en cada subsistema.
3. La crisi que esdevé per la diferenciació generada en cada subsistema (l'educatiu en el nostre cas), només pot resoldre's per reintegració en una

¹⁰ Crítics dels anys 80, consideren, però, que hi ha aportacions de caire funcionalista dins d'algunes teories del conflicte, com és el marxisme estructural, el qual també tractarà de formular una teoria general basada, en aquest cas, en els modes de producció.

major complexitat: les tensions en el subsistema educatiu es resolen amb reintegració.

4. Si la transició ha estat exitosa, deriva un major grau d'adaptació i, per tant, d'estabilitat al sistema.
5. La millora en l'adaptació ve donada per una funció decisiva del sistema cultural.

Podem sintetitzar la teoria de la diferenciació, aplicada a l'estructura educativa, amb el següent argument: els individus naixen amb un estatus atribuït (nivell socioeconòmic familiar, sexe, etc.). A través de l'educació, comença a produir-se un procés de diferenciació que donarà lloc a rols adquirits. Es generarà un procés de competició entre els escolars que donarà lloc a un nou estatus. Per tant, de rols atribuïts per naixements passem a sumar nous rols adquirits per l'escola. En el nivell educatiu de secundària es formalitzarà aquesta diferenciació i els estudiants podran continuar els seus estudis fent el pas cap a la universitat o, pel contrari, finalitzar la seua etapa dedicada a l'estudi.

En el marc del plantejament de Parsons, podem distingir quatre funcions bàsiques del sistema educatiu (Morrow i Torres, 2002:85):

1. Funció acadèmica: per tal d'inculcar habilitats cognitives universals que contribueixen al manteniment social.
2. Funció distributiva: per tal de preparar els individus en els diferents rols de la divisió del treball.
3. Funció econòmica: que relaciona l'educació i els nivells de productivitat.
4. Funció de socialització política: que genera integració i control social.

Si tenim en compte que el sistema educatiu pot contenir funcions manifestes (intencionades) i funcions latents (no intencionades), utilitzant la terminologia de Merton, podem deduir que el sistema educatiu pot tenir conseqüències no previstes que inclús podem definir-les com a disfuncionals. Amb aquesta visió Merton es diferencia lleugerament de Parsons, perquè destaca aquesta possible disfuncionalitat i, per tant, l'estructura educativa no ha de contribuir necessàriament a l'ordre social.

Parsons elabora juntament amb altre autor, Gerald M. Platt, un estudi dedicat al sistema universitari nord-americà: *The American University* (1973)¹¹. Per a aquests autors la universitat *representa les característiques més crítiques i úniques de l'estructura que es desenvolupa en les societats modernes* (Parsons i Platt, 1973 en Morrow i Torres, 2002)

La institució universitària a més de complir la funció essencial de desenvolupar i mantenir la professió acadèmica, permet altres funcions i, per tant, els autors la consideren multifuncional:

- socialitza els joves;
- dóna suport a les escoles professionals;
- atorga una contribució intel·lectual a la societat per tal de resoldre els seus problemes.

Aquest caràcter multifuncional representa la font dels conflictes universitaris ja que *els estudiants universitaris estan en llurs situacions de socialització carregades de tensió i són més sensibles a les injustícies socials* (Parsons i Platt, 1973 en Morrow i Torres, 2002)¹².

Una altra afirmació singular d'aquesta obra és l'argument que diu que *els estudiants que no continuen després de batxillerat són més propensos que els universitaris a ser més receptius front a l'autoritat jeràrquica i estan més disposats a basar les valoracions en postures atribuïdes. Tanmateix són menys propensos a desenvolupar armes de crítica racional amb les quals dirigir les seues pròpies vides. El respecte per l'autoritat i la capacitat a enfrontar-se a ella són qüestions relacionades amb la classe social* (Parsons i Platt, 1973 en Morrow i Torres, 2002).

¹¹ En 1969, la American Academy of Arts and Sciences i la Assemblea de Harvard sobre les metes i el govern de la universitat, encarregaren a Parsons i a Platt el desenvolupament d'un estudi sobre l'estructura de la universitat i la seua relació amb la protesta estudiantil. El resultat va ser un amplíssim volum que aplicava l'esquema general de Parsons a les universitats (Morrow i Torres, 2002:89)

¹² Ens resulta, si més no, curiós que Parsons i Platt expliquen la conscienciació social dels estudiants universitaris a través del conflicte que es dóna a la institució universitària. Podríem afirmar que, en aquest estudi, Parsons sí que dóna una explicació en clau conflictivista.

D'aquesta manera aquells estudiants que no arriben a la universitat seran més submisos socialment i mantindran més *verge* el seu estatus de naixement. Si fem una reducció al màxim d'aquest argument, podríem pensar que l'educació universitària contribueix a la racionalitat cognitiva¹³, al qüestionament de l'autoritat i inclús a la reivindicació social.

Com hem dit al principi en tractar l'obra de Parsons, aquest autor ha estat molt citat i ha influenciat altres estudiosos dins de la Sociologia de l'Educació, però també ha generat moltes crítiques. Un dels seus detractors més conegut és C. Wright Mills que en la seua obra *La imaginació sociològica* critica durament l'obra de Parsons, concretament al capítol *La Suprema Teoria*:

El fet és que no és pas fàcil d'entendre: potser, senzillament, perquè és inintel·ligible [...]. Per exemple, provem de fer, en un parell de sintagmes, un esbós del llibre de Parsons: "Se'ns pregunta com és possible l'ordre social. I pel que sembla, se'ns contesta que cal que hi hagi un consens de valors". Això és tot? No, és clar que no; però és el més important (Wright Mills 1992:41)

Wright Mills planteja (i qüestiona) el problema de la intel·ligibilitat en els *científics socials de la suprema teoria*, és a dir, d'aquells autors considerats clàssics i referents teòrics dins del món acadèmic de la Sociologia¹⁴. Proposa fer *traduccions* entenedores dels textos per tal d'arribar a comprendre amb un llenguatge planer el cos teòric de les obres sociològiques. I utilitza Parsons per exemplificar aquest exercici. També planteja l'abstracció en la qual es troben els *científics teòrics suprems*: aquests són molt donats a pensar i poc donats a *baixar* a la realitat, a observar els fets i exemples de la realitat social:

¹³ Parsons defineix racionalitat cognitiva com que el terme cognitiu té una referència cultural, mentre que la referència del terme racional és fonamentalment social. La racionalitat cognitiva és un model de valor que relaciona els nivells culturals i socials (Morrow i Torres, 2002).

¹⁴ *Bé és veritat que moltes de les idees dels "teòrics suprems", un cop traduïdes, són molt normaltes: de les que hom troba en la majoria de manuals de sociologia [...].(Wright Mills 1992:34)*

Aquesta manca de sensibilitat profunda pels veritables problemes és la que explica l'atmosfera d'irrealitat que traspuen llurs escrits (Wright Mills 1992:43).

Podríem seguir amb els ocurrents retrets de Wright Mills, però tampoc és la nostra pretensió *recriticar* Parsons¹⁵ amb les paraules de Wright Mills, el qual conclou de manera rotunda i inclús, si ens permeteu, mordaç, l'obra de Parsons:

Jo havia començat el capítol preguntant-me si la suprema teoria, exemplificada en "El sistema social" de Parsons era pura verborrea, o bé si hi havia alguna cosa de debò al darrera. En acabar ara el capítol, diré que la meua resposta personal és aquesta: hi ha un 50% de verborrea, i un 40% de sociologia de manual d'investigació empírica, i decidíu. La meua investigació em diu que aquest últim 10% és més aviat de caire ideològic, però d'aplicació relativament difícil (Wright Mills 1992:62)

¹⁵ Un altre punt qüestionable, al nostre entendre, de Parsons és la seua visió sobre el professorat i, en particular, sobre les professores. Parsons afirma que com que gran part del professorat són dones aquestes exerceixen dos tipus de rols a l'aula: de professora i de mare. El rol de mare servirà, segons l'autor, per complementar els aspectes cognitius del procés d'aprenentatge amb aspectes emocionals. Considerem, doncs, que aquesta visió de Parsons manté una clara connotació sexista, ja que el desenvolupament d'aspectes emocionals per part del professorat no està lligat a la condició de ser dona. També, en aquest sentit, Parsons considera en la seua obra que les xiquetes són educades per exercir els rols de muller i mare i que, amb aquesta educació es fa una contribució funcional als aspectes familiars. No podem negar que pot donar-se en determinades societats actuals aquest tipus d'educació perquè, de fet, encara existeix, però en el que diferim amb Parsons és en la consideració que aquesta siga considerada com a funcional i, per tant, utilitzant terminologia del propi autor, necessària per al manteniment del sistema social.

3.2.2. La teoria credencialista

Aquesta teoria podem considerar-la com una variant de la teoria funcionalista, perquè entén també l'escola com a mecanisme de distribució i com a generadora d'estratificació. Comparteix també amb el funcionalisme l'anàlisi de la relació entre escola i ocupació.

Com a elements diferenciats podem dir que el credencialisme admetria més desajustos que el funcionalisme, perquè té en compte el conflicte social, els desajustos de classe i les desigualtats socials i culturals. A més a més, manté la idea bàsica que els títols o credencials generen inflacions (excedents) i això no resultaria purament *funcional* si seguim les tesis parsonsianes i del funcionalisme ortodox.

També s'ha interpretat el credencialisme com una teoria enfocada cap al conflicte social¹⁶ i que entén el conflicte entre grups d'estatus¹⁷. Aquesta seria una altra possibilitat de classificació: el credencialisme com a teoria de tall conflictivista.

D'altra banda, també podem ubicar el credencialisme com una teoria que beu directament dels postulats weberians i en aquest sentit podríem classificar-la com a neweuberiana, ja que comparteix la idea de dominació social¹⁸.

Malgrat aquest ventall de classificacions teòriques i tenint en compte el seu eclecticisme, entenem que el credencialisme presenta un tarannà funcionalista, tot i compartir molt amb els raonament weberians. A continuació, deixant un poc al marge la seua ubicació en els corrents sociològics, destacarem els seus supòsits més essencials com una teoria, potser, de rang i desenvolupament secundari o més reduït, però no per això de gran significació i d'aplicació actual.

¹⁶ Morrow i Torres (2002) situen la teoria credencialista, centrada en grups de conflicte, dins del model del conflicte-estructuralista.

¹⁷ Hernández, Beltrán i Marrero, 2005:439.

¹⁸ *El credencialisme considera l'escola, exclusivament, com un mecanisme de distribució* (Fernández Enguita, 1989:52).

Randall Collins és l'autor més conegut, possiblement, dins dels plantejaments credencialistes. De fet, una de les seues principals contribucions escrita al 1979 porta el títol *The Credential Society*¹⁹, on, en les seues primeres pàgines, llança una pregunta agosarada:

Què és el que s'aprèn realment en les escoles? Hi ha hagut pocs estudis sobre el que verdaderament s'aprèn en les escoles i quant de temps es recorda. Les evidències disponibles suggereixen que les escoles són llocs molt poc eficients d'aprenentatge. Moltes de les tècniques utilitzades en ocupacions directives i professionals s'aprenen en els mateixos llocs de treball (Collins, 1989:24)

Doncs, aquest paràgraf deixa molt clar cap a on es dirigeix Collins: les escoles no funcionen, no són eficients en la transmissió real de coneixements i adquisició d'aprenentatge. En realitat, les habilitats i els coneixements professionals necessaris s'adquireixen una vegada es fa el salt al món laboral i llavors l'educació, a més, resulta ser *irrellevant respecte de la productivitat als llocs de treball i, de vegades, contraproductent* (Collins, 1989: 29).

El sistema educatiu, des d'aquesta perspectiva, contribueix en la reproducció de l'estructura desigual i estratificada, al manteniment de la jerarquia entre els diferents grups socials i la perpetuació de la cultura dominant²⁰.

Respecte les credencials acadèmiques que s'obtenen al sistema educatiu, Collins afirma que resulten un mer instrument cultural, un recurs per estalviar preocupacions relacionades amb l'ocupació, és a dir, un mitjà de control de les posicions socials. Els individus amb la idea d'aconseguir posicionament social i estatus, aconsegueixen títols des d'una perspectiva purament instrumental, no tant per la seua vàlua com a credencials d'uns coneixements determinats.

¹⁹ Per a aquest apartat hem seguit la versió publicada en espanyol *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación* publicada el 1989 per Akal, Madrid.

²⁰ *Lluny de transmetre coneixements objectius i de fomentar el desenvolupament d'hàbits i de capacitats intel·lectuals i morals culturalment neutrals, el sistema d'ensenyament imposa als alumnes els valors, creences, hàbits i formes socials corresponents a la cultura particular dels grups socials privilegiats* (Jerez Mir, 1990:391).

Les conseqüències són diverses: d'una banda, els títols actuen com a generadors d'*obsessions*, de *titulitis*, com popularment es diu a aquesta pràctica de col·leccionar títols acadèmics. Resulten els elements principals d'una forta cursa competitiva. La posició social dependrà, doncs, del col·leccionisme de títols, del fet de creure que *com més títols millor*. D'altra banda, es genera una inflació de títols²¹, un excedent de diplomes, que causa una pèrdua del valor en sí mateix en relació amb la idea dels títols com a certificats de coneixement.

En relació a aquestes idees, Collins declara que les *graduacions simplement són una recompensa i els certificats una demostració de la disciplina de la classe mitjana* (Collins, 1989:29).

La noció de dominació social està clarament present en la perspectiva credencialista. Els títols afavoreixen la lluita competitiva per obtenir prestigi social i accedir, a partir d'aquest guany d'estatus, a posicionaments socials superiors a canvi de la dominació social. En aquesta línia de pensament es veu la clara influència en Collins dels plantejaments weberians sobre dominació social i l'assoliment de posició social.

També podem trobar una gran similitud d'idees entre ambdós autors en relació als exàmens del sistema educatiu: l'examen és un simple instrument de la lluita per la reputació. D'una banda, Weber declara que *la creació de diplomes concedits per les universitats i instituts tècnics i comercials, el clam per la creació de títols en tots els sectors en general, es troben al servei de la formació d'una classe privilegiada en els negocis oficials i en els despatxos particulars. La seua possessió dona suport al dret [...] al monopoli dels llocs socialment i econòmicament avantatjats per part dels aspirants al diploma [...] l'examen és, en l'actualitat, el mitjà universal per arribar a aquest monopoli* (Weber, 1978:750 citat en Jerez Mir, 1990: 169)

D'altra banda, Weber ens indica que *si escoltem les peticions des de tots els costats perquè s'introdueixen plans d'estudi regulats que culminen en exàmens especials, es deu, per suposat, no a un sobtat despertar d'una set d'educació, sinó,*

²¹ Passeron ha escrit sobre aquest resultat, indicant que la inflació de títols genera sobrequalificació i subocupació. (J. C. Passeron (1983): *La inflación de títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de bienes simbólicos*, Educación y Sociedad núm. 1).

més bé, al desig de limitar el nombre de candidats per a aquestes posicions i de monopolitzar-les en profit dels posseïdors de patents acadèmiques. Per a aquesta monopolització l'instrument hui universal és l'examen (Collins, 1989:5).

En les dues cites que hem adjuntat anteriorment, podem observar aquesta semblança, inclús, podem dir que Collins, més coetani que Weber, utilitza els mateixos conceptes per expressar-se.

Per acabar, si fem un breu balanç dels postulats credencialistes, el sistema educatiu és vist com un sistema de dominació social. Les institucions educatives estan enfocades exclusivament a la divisió social del treball i no possibiliten la igualtat d'oportunitats, sinó que, més bé, mantenen la desigualtat i l'estratificació social. Els títols acadèmics juguen un paper clau per tal d'aconseguir competitivament ascensos socials i els exàmens serien un dels instruments principals de tot aquest procés.

En aquest apartat, que ara finalitzem, hem tractat el corrent funcionalista a partir d'endinsar-nos breuement en alguns dels postulats de Talcott Parsons, com a una de les principals figures d'aquest corrent, el qual va estar influenciat pel teòric clàssic Émile Durkheim, entre d'altres. Ens interessa, ara, aturar-nos en la interpretació que faria el funcionalisme sobre l'absència dels estudiants, objecte d'anàlisi d'aquest treball.

La formulació de la teoria de la desviació social per part de Durkheim (àmpliament seguida també per Merton) i de conceptes com l'anomia, ens permeten apropar-nos a una lectura en clau funcionalista de l'absència en els estudis: aquesta podria entendre's com una manifestació possible del distanciament per part dels *estudiants absents* vers les normatives i regles establides per la institució educativa. Aquells estudiants que no assisteixen a les classes presencials des del principi de curs o aquells que, tot i ser estudiants presencials durant el curs, decideixen no presentar-se als exàmens, no estarien assumint dos procediments establerts de bestreta per la institució i, per tant, llurs comportaments podrien considerar-se, utilitzant l'expressió funcionalista, desviats.

Comentàvem, també, que el pas cap a les societats complexes, com va enunciar Durkheim, produeix una major individualització i que aquest fet causa variacions relacionades amb el desenvolupament de l'ensenyament. Si la individualització o especialització de les societats ve acompanyada d'un creixement en la diferenciació social, es pot donar una diferenciació també en el grup dels estudiants que n'estarà alimentada pels desiguals resultats acadèmics. La diferenciació en el si del grup d'estudiants estarà marcada per un sistema educatiu credencialista, que pot produir situacions d'inadaptació o de no aconseguiment de les metes i rols fixats per la institució. Aquestes situacions poden conduir a un fracàs i a una successiva reacció d'absència. El resultat és una deficient integració en el sistema educatiu, concepte important en les tesis funcionalistes.

Segons els raonaments de Parsons, els resultats de la socialització que experimenten els estudiants dependran de les seues capacitats i habilitats i d'aquell bagatge que vaja adquirint a través del sistema educatiu. Des d'ací podríem extraure una possible visió de Parsons sobre el fracàs i l'absència estudiantil: els estudiants són els únics responsables d'aquests resultats.

Així doncs, podríem resumir que, per al funcionalisme, el fet de no ser present a les aules universitàries o no presentar-se als exàmens seria el resultat de:

- un comportament desviat pel no compliment de les pautes acadèmiques establertes;
- una conseqüència del sistema educatiu meritocràtic que deixa fora de joc a aquells que no arriben a les metes fixades;

De cara a una possible intervenció educativa sobre el fenomen de l'absència en la universitat, quines podrien ser algunes de les propostes de tarannà funcionalista?

- Revisió general i replantejament de nous mecanismes d'aprenentatge;
- Implantació d'una normativa de permanència;
- Regulació de l'assistència a les classes;

- Afirmació d'un compromís per part dels estudiants de complir les pautes establertes amb assistència avaluable de cara al resultat acadèmic (comptador de convocatòries: aquella convocatòria a la qual no et presentes compta de cara al nombre total de convocatòries, etc);
- Implicació del professorat, com a part responsable en la funció socialitzadora de la Universitat, per tal de generar noves mesures i noves pràctiques pedagògiques.

En aquest apartat també hem revisat les principals idees que donen cos a la teoria credencialista²². Podem suposar que el fet de no estar present a les aules ni als exàmens, des dels plantejaments credencialistes, es donaria en major mesura en aquells estrats socials més baixos o que menys oportunitats tenen. Aquests grups intentarien imitar o assolir els nivells dels grups dominants. Una possible pèrdua d'esperança d'aquests grups front als grups avantatjats, els faria desistir, en alguns casos, de la cursa competitiva d'ascens acadèmic, professional i social, que té lloc en la societat credencialista. Aquest abandó es podria expressar, en l'àmbit educatiu, en absències a classes o als exàmens i, per tant, en comportaments absents.

²² S'és conscient, des d'aquest treball, que existeixen més autors que pertanyen al corrent funcionalista, així com a plantejaments credencialistes. El que hem presentat és una mostra d'algunes de les bases teòriques d'aquests corrents.

3.3. La sociologia interpretativa i les absències estudiantils com a elements d'etiquetatge i com a reaccions contrainstitucionals

La sociologia interpretativa posa l'accent de la producció de coneixement en l'acció social i el sentit que li donen els subjectes. Aquest tarannà fonamenta les perspectives que podem emmarcar en l'anomenada sociologia interpretativa o comprensiva, seguidores de les propostes weberianes que pretendran comprendre l'acció social interpretant-la i destacant-la com a font del coneixement de la ciència sociològica. Així doncs, en destacarem dues: l'*interaccionisme simbòlic* i les *teories de la resistència*.

3.3.1. Sociologia interaccionista

El terme *interaccionisme simbòlic* va ser designat pel nord-americà Herbert Blumer en 1937²³ i, de manera sintètica, fa referència a tres idees bàsiques:

- l'ésser humà encamina els seus actes en funció del significat que els objectes i els fets li comporten;
- aquest significat es derivarà de la interacció amb els altres;
- els significats es modifiquen a mesura que l'ésser s'enfronta amb els objectes i els fets, per un procés d'interpretació²⁴

Aquest corrent se situa originàriament en l'Escola de Chicago amb autors com Robert Park, Ernest Burgess i William Thomas. L'interaccionisme simbòlic es diferencia d'altres corrents, principalment, en el fet que dóna importància al significat que atorguen els individus. Altres corrents, pel contrari, expliquen els comportaments socials a partir de factors de posició social i estatus, de papers i

²³ El terme *interaccionisme simbòlic* és en certa manera un barbarisme que vaig encunyar amb caràcter informal en un article publicat en Home i societat. El vocable va acabar sent acceptat i hui en dia és d'ús general (Blumer, 1982:1).

²⁴ La utilització del significat per la persona que actua o agent, es produeix a través d'un procés d'interpretació (Blumer, 1982:4).

funcions socials, normes, valors, influència de l'entorn, etc. La sociologia interaccionista col·loca com a protagonista explicatiu el significat que adjudiquen els individus a partir de les seues interaccions²⁵. El significat, podem dir, esdevé una producció social.

Els interaccionistes rebutgen l'objectivització de la realitat social, per tal de diferenciar-se així clarament dels postulats de Durkheim, de la indagació quantitativa i assignen protagonisme metodològic a l'observació participant com a eina per apropar-se i entendre la realitat social.

Blumer és un autor forçament influenciat per George Herbert Mead. Mead va assenyalar dos aspectes relacionats amb l'interaccionisme en la societat anomenats "conversa de gestos" i "utilització de símbols significatius". Blumer beu d'aquesta distinció de Mead i els anomena "interacció no simbòlica" i "interacció simbòlica". El primer es desenvolupa quan una persona té una resposta davant de l'activitat d'una altra persona però no emet una interpretació. En la interacció simbòlica sí que es produeix una interpretació de l'activitat humana en qüestió (Blumer, 1982:6).

L'interaccionisme simbòlic serà una de les fonts que influirà en l'etnometodologia, que en paraules d'Alain Coulon, és una nova postura intel·lectual que trenca amb la sociologia tradicional²⁶. L'etnometodologia concedeix més importància a l'aspecte comprensiu que a l'explicatiu. Segons l'esquema de Coulon, l'etnometodologia a més d'estar influenciada per l'interaccionisme simbòlic, beu d'altres dues fonts més:

- de la reacció davant la sociologia normativa desenvolupada per Parsons²⁷;
- de la fenomenologia social, inaugurada per Alfred Schutz, qui proposa estudiar els procediments interpretatius quotidians mitjançant els quals assignem significació al que ens envolta. La realitat social per a Schutz està formada per la quotidianitat²⁸.

²⁵ El punt de vista de l'interaccionisme simbòlic, pel contrari, sosté que el significat que amaguen les coses per a l'ésser humà constitueix un element central en si mateix (Blumer, 1982:4).

²⁶ Alain Coulon (1988): *La etnometodología*. Càtedra, Madrid.

²⁷ Amb l'etnometodologia es passa d'un paradigma normatiu a un paradigma interpretatiu (Coulon, 1988:13).

²⁸ La realitat social és la suma total dels objectes i els coneixements del món cultural i social, viscut per la mentalitat de sentit comú d'uns homes que viuen junts nombroses relacions d'interacció. És el

L'interaccionisme simbòlic presenta un element de caire constructivista, en el sentit que la realitat social es va construint dia a dia, a poc a poc, i no ve donada perquè sí de manera objectiva o mecànica. Els subjectes construïm el món social que ens envolta segons el temps i l'espai en què vivim.

La teoria de l'etiquetatge forma part de l'interaccionisme simbòlic i durà a l'extrem aquesta idea que la realitat es va construint pels actors socials²⁹. Per tant, l'etiquetatge i la desviació serien efectes d'una construcció social³⁰.

Coulon explica que els mecanismes de control social que s'han creat en la societat, reforcen els individus en l'etiquetatge i la desviació. Per a aquesta idea empra com a exemple significatiu el rendiment escolar, que reproduïm a continuació:

Aquest fenomen és semblant al de la predicció familiar que s'aplica als resultats escolars dels xiquets i al nivell que se'ls suposa capaços d'assolir. Es tracta sovint d'una vertadera assignació per la qual els xiquets es limiten a realitzar la predicció dels pares: "no podrà passar del batxillerat...". El mateix ocorre, sens dubte, quan es diu d'un xiquet que "no se li donen bé les matemàtiques...". El xiquet està convençut de seguida d'això i els seus resultats assolixen ràpidament el nivell efectivament assignat i d'aquest mode es compleix així la profecia familiar (Coulon, 1988:20).

La societat, mitjançant institucions i mecanismes, exerceix determinats processos d'etiquetatge que defineixen les persones com a desviades. L'interaccionisme simbòlic no explica la desviació per haver transgredit una norma establerta, sinó que la desviació esdevé per una interpretació subjectiva. Per tant, podem considerar l'interaccionisme simbòlic com un corrent de caire interpretativista.

món dels objectes culturals i les institucions socials en les quals naixem, ens reconeixem. Des del començament, nosaltres, els actors de l'escena social, vivim el món com un món de cultura i de naturalesa a la vegada, no com un món privat, si no intersubjectiu, és a dir, que és comú a tots nosaltres, que se'ns dona o que és potencialment accessible per a cadascú de nosaltres; açò implica la intercomunicació i el llenguatge (Schutz, 1987; citat en Coulon, 1988:14).

²⁹ Es considera que la desviació és produïda per un conjunt de definicions instituídes per la reacció de la societat davant uns actes més o menys marginals [...] és el resultat d'un judici social (Coulon, 1988:19).

³⁰ Esdevenim tal i com ens descriuen (Coulon, 1988:20).

Erving Goffman és un dels estudiosos més destacats de l'anàlisi de la desviació social i les conseqüències dels processos de l'etiquetatge i l'estigmatització³¹ a partir de l'anàlisi dramàtica³², diferenciant-se de Blumer i els seus seguidors, on el relleu es posa en el consens dels actors a l'hora de mantenir una situació³³. Explica que hi ha una sèrie de *factors estabilitzadors* de la situació, com ara un determinat context físic estable o els rituals, que funcionen com a mecanismes de cohesió social.

Hugh Mehan, un altre autor que compta amb una extensa producció etnometodològica dedicada a l'anàlisi de l'educació, proposa una nova visió que anomena *etnografia constitutiva* i que es basen en la hipòtesi de caire interaccionista que tota estructura social és producte d'una realització social. Defén l'estudi del procés educatiu de manera quotidiana (el dia a dia), tenint en compte les condicions de l'entorn, com pot ser el nombre d'estudiants en una aula i també altres factors que intervenen en aquest procés, com les situacions econòmiques i familiars dels estudiants o l'actitud i maneres de fer del professorat. L'estudi de la interacció dels protagonistes d'aquest escenari és indispensable per poder apropar-se al seu enteniment. Aquest autor ha estudiat la realització d'exàmens considerant que el significat de les preguntes no resulta el mateix per al professorat que exerceix el paper de preguntador, que per als infants o joves que són preguntats³⁴.

A principis dels anys 70 a Gran Bretanya apareix una nova orientació que s'anomenarà *nova sociologia de l'educació* i que estarà influenciada fortament per la fenomenologia, l'etnometodologia i l'interaccionisme simbòlic. Aquesta orientació

³¹ Una de les seues obres més conegudes és *Estigma: la identitat deteriorada*.

³² *El punt de partida de la sociologia goffmaniana és metafòric: la societat es presenta com una escena teatral en la que es posen a prova les tècniques per les quals els individus orienten i controlen les impressions que els altres tenen d'ells* (Van Haecht 1999:101).

³³ *Les unitats actants s'orienten cap a situacions [...] S'entén per situació el context on es desenvolupa alguna cosa i els seus elements, on els principals són els actors. Cada situació és original* (Goffman, cita pressa de Sebastián de Erice, 1994: 69).

³⁴ *Les respostes errònies provenen amb freqüència d'una interpretació diferent del material conceptual utilitzat i no d'una falta de coneixement o una incapacitat per raonar correctament* (Coulon, 1988:104). Podríem considerar, seguint aquests arguments, que la qüestió radica en les diferències interpretatives.

serà impulsada per Michael Young amb l'obra *Coneixement i control*³⁵, el qual encaminarà l'estudi sociològic cap a la interacció entre professorat i estudiantat, proposant l'estudi de les relacions de poder que s'amaguen en el currículum escolar i l'anàlisi del llenguatge i dels conceptes utilitzats de manera quotidiana en el sistema educatiu.

A partir de les propostes de Young es desprén que des de la sociologia s'ha de redefinir (inclús reconstruir) els problemes educatius. Una de les aportacions importants que es van fer des d'aquesta orientació van ser les crítiques a la consideració funcionalista de l'escola com a *caixa negra*, evitant l'anàlisi dels processos i les relacions internes de l'escola, és a dir, s'introdueixen uns elements en l'escola i, després s'espera la recollida d'uns productes finals, però no s'analitza què ha passat internament, com s'han generat aquests productes.

La sociologia de caire interpretatiu o sociologia comprensiva també ha rebut les seues crítiques. Ha estat acusada de lliurar tota la responsabilitat del que ocorre en l'escola al professorat, carregant-lo de les desigualtats de tracte, de la interpretació de les pràctiques de l'estudiantat i del seu rendiment.

Un altre retret és que el canvi educatiu depén exclusivament de la institució educativa³⁶ i, per tant, la sociologia interpretativa no facilita instruments per identificar com s'origina el canvi educatiu³⁷. També s'ha reprovat a l'interaccionisme simbòlic que es limita al nivell descriptiu i no té una producció explicativa consistent, a més de presentar una mancança teòrica sobre les pràctiques productores i reproductores de l'ordre social³⁸.

³⁵ M. Young (1971): *Knowledge and control*. Collier-Mcmillan, Londres.

³⁶ *Si bé, en atorgar protagonisme a l'actor social en l'anàlisi de la vida quotidiana en les escoles s'enriqueix l'estudi sociològic de l'educació i el seu caràcter dinàmic, un relativisme extrem sobre els marges d'actuació dels agents pot conduir a la reacció política de dipositar la responsabilitat del canvi educatiu en la pròpia institució escolar i en els agents en què participen, principalment en el professorat* (Bonal, 1998:129).

³⁷ *En el cas dels interaccionistes simbòlics, tanmateix, el que es produeix és una omisió de les condicions que poden explicar un canvi en les accions dels actors socials [...] No hi ha un plantejament teòric que permeti sistematitzar com la cultura escolar o les ideologies dels professors tenen efectes cohesionadors o separadors* (Bonal, 1998:135).

³⁸ *L'interaccionisme simbòlic mai descriu la forma en que les estructures socials són incorporades pels agents en les seues pràctiques educatives* (Bonal, 1998:135).

Seguint els raonaments de Mehan i altres autors del corrent interaccionista i de l'etnometodologia, el fracàs escolar o el rendiment acadèmic negatiu no seria una conseqüència directa d'una incapacitat de l'estudiant, sinó que més bé, es derivaria d'una diferència de maneres d'entendre (diferències de significat) entre els actors principals del sistema educatiu: el professorat que avalua i l'estudiant que és avaluat. D'acord amb aquestes idees, l'absència en l'estudi no estaria explicada per un rebuig a assumir normes, sinó que l'explicació tindria una base de tarannà interpretatiu i seria conseqüència d'un procés d'etiquetatge.

La visió interaccionista i, en concret, les aportacions sobre l'etiquetatge podrien utilitzar-se per tractar l'absència. El fet de no presentar-se als exàmens seria la norma establerta esperada. Des d'una visió interaccionista, el factor explicatiu de la situació de desviació (utilitzant la terminologia de la teoria de l'etiquetatge) no seria l'absència als exàmens. Més bé, seria la interpretació enunciada i acceptada per la universitat dels considerats estudiants absents: "aquells estudiants que no es presenten a un nombre determinat d'assignatures o crèdits (decidits per la universitat) seran anomenats (classificats, estudiats, etiquetats) com a absentistes". L'absència en els estudis s'explicaria com a resultat d'una interacció entre els agents que intervenen en l'educació.

Cal afegir que l'etiquetatge és un procés que pot provocar efectes crònics, és a dir, un estudiant que rep la qualificació d'*estudiant absentista* pot interioritzar fortament l'etiqueta i, potser, l'assumisca endèmicament esdevenint, per aquest procés d'interiorització, un *absentista crònic*.

3.3.2. Teories de la resistència

Dins del marc teòric sociològic de caire interpretatiu, continuarem ara amb les aportacions de les anomenades teories de la resistència que han desenvolupat autors com Paul Willis, Henry Giroux, Michael Apple o Jean Anyon, els quals mantindran la idea bàsica que la institució educativa no es manté en una posició de neutralitat³⁹.

S'emmarquen en la línia interaccionista per considerar al subjecte i les relacions amb els altres com una peça fonamental per explicar la realitat⁴⁰, tot i que es diferencien en la idea que les relacions i els processos socials de l'entorn educatiu no són exclusius d'aquestes interaccions, sinó que també són producte de les relacions de classe o gènere. En aquesta última indicació coincideixen amb les teories de la reproducció⁴¹ i podríem dir que, en certa mesura, també tenen un caràcter conflictivista. Però també plantegen una crítica a les teories de la reproducció, ja que consideren que si es manté la noció que la ideologia és transmesa de manera unidimensional això comporta que els subjectes són considerats com a subjectes passius davant d'aqueixa transmissió. Aquest és el tret bàsic que li fan a les teories de la reproducció jutjant-les de reduccionistes.

En aquest sentit, Xavier Bonal afirma que *les seues proposicions (de les teories de la resistència) poden considerar-se un intent teòric a mig camí entre les teories de la reproducció i l'enfocament interpretatiu: partint d'una comprensió marxista de l'educació com a espai de lluita i de conflicte polític i ideològic, reflex del conflicte entre grups socials, les teories de la resistència inclouen la possibilitat*

³⁹ La perspectiva parsonsniana de l'escolarització, que argumenta la interpretació de les escoles com a institucions neutrals dissenyades per subministrar als estudiants el coneixement i les habilitats que necessiten per desenvolupar-se exitosament en la societat, va posar les bases per a una sociologia de l'educació que rebutjava qüestionar la relació entre les escoles i l'ordre industrial (Giroux, 1992: 102).

⁴⁰ Des de les teories interaccionistes es manté la idea bàsica de posar en el centre de l'anàlisi l'activitat dels subjectes, la seua capacitat d'acceptar, resistir o mediar la dinàmica estructural, però buscant la base de llurs estratègies en els seus vincles amb la seua cultura de classe o ètnia i el seu gènere. Així han nascut les teories de la resistència, que retornen als individus la seua posició activa (Fernández Enguita en Ortega 1995:52).

⁴¹ En un apartat següent tractarem la visió de les teories de la reproducció.

de canvi educatiu (i en alguns casos social) a partir de les contestacions que els grups subordinats poden exercir sobre les estructures de dominació (Bonal, 1998:123).

Les teories de la resistència prenen com a elements importants del seu anàlisi 3 arguments fonamentals:

- la reproducció de l'estratificació social⁴²: el sistema educatiu està utilitzat per la classe dominant per a la transmissió de cultura i ideologia i, així, perpetuar la reproducció de la diferències d'estatus social;
- la generació d'una oposició: existeixen formes objectives d'opressió que són compartides per grups de persones;
- les possibilitats de canvi educatiu: la capacitat creativa dels subjectes pot promoure el canvi.

Aquests elements, i d'altres, es troben desenvolupats en l'obra etnogràfica de Paul Willis *Learning to labour: how working-class kids gets working-class jobs* (1977)⁴³ on l'autor estableix relacions entre la producció contracultural escolar (*la cultura contraescolar*) i el fet de pertànyer a la classe obrera (*la cultura de fàbrica*)⁴⁴ i afirma que aquesta producció contraescolar dels joves de classe obrera els porta a renunciar al sistema educatiu. Per tant, l'abandó escolar dels joves de classe no seria

⁴² S'entén per estratificació social el procés dinàmic en el qual els individus ocupen posicions socials distintes en relació amb les desigualtats entre ells quant a riquesa, poder, prestigi, educació i altres avantatges. Però més freqüentment amb el concepte d'estratificació es fa referència a l'estructura d'aqueixa desigualtat social (Taberner, 2003:205). L'estratificació social ha estat un tema clau i àmpliament desenvolupat per la Sociologia de l'Educació, recordem, per exemple, la distinció que fa el funcionalisme d'*estatus adscrit* i *estatus adquirit*, que hem tractat en un apartat anterior d'aquest treball.

⁴³ En el present treball hem consultat aquesta obra en la seua versió en espanyol. Paul Willis (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal, Madrid.

⁴⁴ *La cultura contraescolar té moltes similituds profundes amb la cultura a què els seus membres estan destinats, la cultura de fàbrica [...] La cultura de fàbrica descansa en la mateixa unitat organitzacional fonamental que la cultura contraescolar. El grup informal estableix i fa possible tots els altres elements* (Willis, 1988:66).

conseqüència d'interioritzar incapacitats davant la institució educativa, sinó més bé, el producte d'una oposició conscient.

Aquest treball de Willis podríem situar-lo dins de les teories de la reproducció, ja que planteja els efectes reproductius que ocorren al si de les escoles des d'una visió dialèctica. Però també, podem ubicar-lo en la perspectiva dels estudis culturals, ja que tracta les produccions culturals dels joves de classe obrera, als quals Willis anomena "col·legues"⁴⁵. Aquesta dualitat teòrica, present en Willis, relaciona l'acció de la producció cultural i els efectes de la reproducció social.

L'autor afirma que *hi ha profundes disjuncions i tensions desesperades al si de la reproducció cultural i social. Els agents socials no són suports passius de la ideologia, sinó que són apropiadors actius que reproduïxen les estructures existents a través de la lluita, de la contestació i d'una penetració parcial d'aquelles estructures* (Willis, 1988:207).

Willis aporta a la sociologia de l'educació una visió dels subjectes (dels estudiants) com a subjectes actius perquè, segons els seus treballs etnogràfics, aquests mostren una pràctica contrahegemònica⁴⁶ davant la institució educativa. Mitjançant un procés de diferenciació reinterpreten, segons interessos col·lectius, allò que espera la institució d'ells, reformulen els intercanvis socials esperats des de l'hegemonia i posen en marxa unes determinades pràctiques i processos de grup a través del seu grup informal⁴⁷ (en Willis, grup de classe obrera). Aquestes pràctiques seran anomenades pràctiques de producció cultural, que Willis defineix *com els processos de creació de significat, els coneixements alternatius, l'activitat, la creativitat i promesa socials dels grups subordinats, però considerats ara en una*

⁴⁵ El concepte de *col·lega* és traducció del terme anglès *lad* que és l'original utilitzat per Willis. Significa xaval, xicot. *Els col·legues manifesten la seua oposició a l'escola com un estil de vida de grup informal d'iguals, que realitza una lluita per guanyar espai simbòlic i físic en la institució* (Hernández, Beltrán i Marrero, 2005:795).

⁴⁶ Un dels conceptes claus per a Willis és el d'*hegemonia*, que pren de Gramsci. La pràctica contrahegemònica faria referència a accions portades a terme per un grup social (en el cas de l'obra de Willis, els estudiants de classe obrera) que s'integren en un projecte cultural, polític i social per tal de portar una direcció determinada contrària o alternativa a l'establida en un grau dominant.

⁴⁷ *L'escola és la zona d'allò formal [...] La cultura contraescolar és la zona d'allò informal [...] El grup informal es la unitat bàsica d'aquesta cultura, la font fonamental i elemental de la seua resistència [...] La importància del grup està molt clara per als membres de la cultura contraescolar* (Willis 1988:36).

relació més intensa i dialèctica amb les estructures d'una societat capitalista i patriarcal [...] La noció de producció cultural insisteix, doncs, en la naturalesa activa i transformadora de les cultures, així com en la capacitat col·lectiva dels agents socials, tant per a pensar com a teòrics, com per a actuar com a activistes (Willis, 1986; en Fernández Enguita 1999:641).

Aquesta diferenciació es portada a terme pel grup, que està en una situació subordinada, oposant-se a la institució i generant penetracions culturals. El concepte de penetració és un altre concepte clau en Willis que fa referència *als impulsos dins d'una forma cultural cap a la penetració de les condicions d'existència dels seus membres i la seua posició dins d'un tot social, d'una forma no central, essencial o individual* (Willis, 1988: 139). Podem entendre-ho com les variacions que porten a terme els subjectes davant les contradiccions socials que pateixen⁴⁸.

Willis ha rebut diverses crítiques que sostenen que en la seua obra es troben contradiccions que l'autor deixa sense tractar. Aquestes contradiccions estan relacionades amb les formes de resistència i oposició, les quals serien contraproductives perquè mostren actituds racistes i sexistes⁴⁹.

Willis tampoc tracta el fet que hi haja membres de classe obrera que no practiquen la resistència i, per tant, *no explica perquè hi ha tants estudiants de classe obrera "normals" [...]. La majoria dels estudiants de classe obrera no accepten o rebutgen la institució, sinó que simplement fan el mínim per anar passant* (Hernández, Beltrán i Marrero, 2005:796). També ha estat sovint jutjat de romàntic i ingenu, en el sentit d'exposar una visió massa optimista i esperançadora de la classe obrera al seu treball *Learning to labour* com a promotora de pràctiques de resistència conscients, organitzades i col·lectives. Ell mateix s'ha adonat d'aquesta visió i ha escrit en to autocrític en posteriors treballs mostrant-se franc i analitzant les seues possibles debilitats:

⁴⁸ Les principals penetracions es refereixen a l'educació i l'ocupació (Hernández, Beltrán i Marrero, 2005:796).

⁴⁹ *Per això que el treball de Willis haja estat criticat per la seua visió ingènua i romàntica de la cultura obrera, com pel fet de qüestionar si una resistència que acaba per reproduir la divisió social del treball és efectivament resistència* (Bonal, 1998:145).

Malgrat tots els fracassos, les conseqüències no intencionals i ironies tràgiques que Aprenent a treballar desvetllava i mostrava que acompanyaven als sistemes educatius occidentals, de fet el llibre va contribuir a marcar la plenitud (tardana) de l'optimisme de la modernitat sobre el que les escoles podien fer per la classe obrera. Una preocupació fonamental va ser si l'escolarització era realment una força per a l'emancipació o per a la reproducció de la classe obrera [...] les escoles eren les últimes grans esperances per aconseguir el canvi social [...] ja no hi ha ningú que imagina que les escoles existeixen per a l'emancipació de la classe obrera (Willis, 1994:167)⁵⁰.

Reconeix, també, que les accions de resistència produeixen contradiccions, és a dir, que *les conductes d'oposició, així com les subjectivitats que les constitueixen són produïdes al mig de discursos i valors contradictoris: així, la lògica que dona forma a un acte de resistència pot representar també elements repressius inscrits per la cultura dominant* (Willis, 1986; en Fernández Enguita 1999:640).

Un altre retret que se li fa a Willis és que el seu esquema de “col·legues” i de “pringats⁵¹” és massa simple i que, sobretot, no mostra la realitat social: els “col·legues” de Willis no són representatius, ja que la gran part de la societat d'origen obrer no mostra actituds de resistència.

Paul Willis comparteix amb Henry Giroux, un altre teòric clau en la formulació de les teories de les resistències, el fet d'endinsar-se en el nivell d'autonomia relativa que té la cultura en la qual interactuen la creativitat i l'estructura i en la relació entre la presa de consciència i l'acció dels subjectes davant les pràctiques de reproducció social o les pràctiques que produeixen el canvi.

Henry Giroux, a través de la seua obra *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*⁵² editada al 1983, fa una revisió de les teories de la

⁵⁰ Paul Willis va presentar la ponència *La metamorfosi de mercaderies culturals* amb motiu de la celebració del *Congrés Internacional de Noves Perspectives Crítiques en Educació*, que va tenir lloc en la Universitat de Barcelona al juliol de 2004.

⁵¹ El terme anglès que utilitza Willis és *ear'ole* que significa literalment *orelles amb forats*. Es aquell que mostra una actitud de complir amb el seu deure.

⁵² Per al present treball s'ha utilitzat la versió en espanyol publicada amb el títol *Teoría y resistencia en educación*, publicada en 1993 per Siglo XXI.

reproducció⁵³, aportant plantejaments crítics a aquestes, repassa el bagatge heretat de l'Escola de Frankfurt, analitza autors com Althusser, Bourdieu, Willis o Apple, entre d'altres, i s'encamina en l'elaboració d'una proposta teòrica crítica⁵⁴ com és la pedagogia radical, emmarcada dins el corrent de resistència.

Front a la interpretació funcionalista que contempla les escoles com a llocs merament instructors, Giroux sosté la idea que les escoles, a més, són llocs culturals i en els quals es poden donar accions de resistència per part dels grups que estan desposseïts de poder. A més, el funcionalisme, que contempla les escoles *com a institucions democràtiques que promouen l'excel·lència cultural* (Giroux, 1992:105), toparà amb un corrent contrari, les teories de la reproducció, que tindran una idea prou diferent d'escola. Aquestes teories *s'enfoquen en com el poder és usat per mediar entre les escoles o els interessos del capital [...] en com les escoles utilitzen els seus recursos materials i ideològics per reproduir les relacions socials i les actituds necessàries per sostenir les divisions socials [...] de com el poder i el control funcionen en benefici de la societat dominant* (Giroux, 1992:105).

Giroux també és crític amb les teories de la reproducció jutjant-les de reduccionistes. Sosté que presenten alguns defectes, com és, especialment, el fet de no tractar o, inclús, rebutjar les possibilitats teòriques i pràctiques de accions contrahegemòniques, és a dir, les lluites contraculturals i les accions oposades no tenen cabuda per aquestes teories:

⁵³ Giroux està especialment preocupat per demostrar que les teories de la reproducció, que proposen un model de socialització rígid orientat al mercat de treball o a aconseguir la permanència dels principals preceptes ideològics de la societat estadounidenca, han fracassat per no poder oferir un model alternatiu per al curs actual del desenvolupament educatiu a la principal corrent del pensament populista, perquè ambdues teories estan basades en els mateixos supòsits. Giroux repta a ambdues tradicions argumentant que les escoles són organitzacions complexes, la relació de les quals amb la societat més àmplia està mediada, per, entre d'altres coses, moviments socials, aquests tenen els seus propis projectes, els quals ajuden a determinar la configuració de la vida escolar (S. Aronowitz i R. Bologh, en la Introducció de *Teoría y resistencia en educación* de Giroux, 1992:15).

⁵⁴ La noció de teoria crítica té doble significat. Primer, es refereix a l'herència del treball teòric desenvolupat per certs membres del que pot ser, grosso modo, descrit com l'Escola de Frankfurt [...] va haver-hi un intent de repensar i reconstruir radicalment el significat de l'emancipació humana [...]. Segon, el concepte de teoria crítica es refereix a la naturalesa de la crítica autoconscient i a la necessitat de desenvolupar un discurs de transformació i emancipació social (Giroux, 1992:26)

Les teories reproductives estan atrapades en la lògica reduccionista que sembla estar en contradicció amb la finalitat o fins i tot amb la possibilitat de desenvolupar una teoria radical de l'educació. En altres paraules, ni la promesa de l'ensenyament d'oposició, ni la més circumscrita tasca del canvi social radical representen un moment important en aquestes perspectives (Giroux, 1992:106).

L'autor fa un tractament extens de dues posicions a dintre d'aquestes teories: les teories de la reproducció social, on tracta les propostes de Althusser i de Bowles i Gintis, i, d'altra banda, les teories de la reproducció cultural, amb les contribucions de Bourdieu i Bernstein.

Davant la formulació de les teories de la reproducció en termes de dominació, les teories de les resistències ofereixen una òptica que va més enllà de la de veure la dominació des de forces externes, com és el capital o l'estructura. Alguns autors que s'emmarquen en aquesta posició, com és Willis o Apple, són comentats per Giroux en l'obra que estem tractant, els quals consideren que *la dominació de la classe treballadora és vista no sols com a resultat de les restriccions estructurals o ideològiques implícites en les relacions socials capitalistes, sinó també com a part del procés d'autoafirmació dins de la mateixa classe treballadora. Per a aquesta perspectiva és central la noció de cultura*⁵⁵ (Giroux, 1992:135). Així doncs, les teories de la resistència donaran una posició central als vincles entre classe i cultura.

Per a Giroux és fonamental estudiar els components culturals com són els estils, els significats, els rituals o el llenguatge del camp cultural dels grups subordinats i, a més, estudiar les possibilitats contraculturals que puguen existir, és a dir, els components contrahegemònics per saber si pot tenir lloc la creació d'una estratègia educativa de la cultura d'oposició, si poden penetrar en la cultura dominant. Aquests dos tipus de components es troben en els camps culturals dels grups subordinats i poden provocar unes cultures d'oposició a les institucions educatives que configuren la creació de les bases d'una força política real.

⁵⁵ En aquest mateix apartat dedicat a les teories de la resistència ha quedat palesa la importància del concepte de cultura, que àmpliament desenvolupa Paul Willis des de la seua teorització i treball etnogràfic sobre produccions culturals.

Giroux assenyalava una sèrie de *debilitats* en les teories de la resistència, no com una mera enumeració crítica, sinó amb la intenció d'anar més enllà cap a l'elaboració i desenvolupament d'allò que ell anomena una teoria crítica educativa:

1. Els estudis de la resistència consideren que els llocs socials són els espais on els grups subordinats fan front a la cultura dominant, però no analitzen els determinants històrics i culturals que generen aquestes respostes d'oposició i *hi ha hagut molt pocs teòrics educatius per comprendre com els grups subordinats incorporen i expressen una combinació d'ideologies reaccionàries i progressistes* (Giroux, 1992:137).
2. L'autor menciona que existeixen, al mateix temps, efectes contradictoris en les respostes d'oposició i, no sempre, tenen una base de dissentiment perquè les *conductes d'oposició, així com les subjectivitats que les constitueixen, són produïdes en mig de discursos i valors contradictoris. La lògica que dona forma a una acte de resistència pot, d'una banda, estar vinculada amb interessos que són específics quant a gènere, classe o raça; però, d'altra, aquesta resistència pot representar i expressar els elements repressius inscrits per la cultura dominant més que ser un missatge de protesta en contra de la seua existència* (Giroux, 1992:137).
3. Els estudis de la resistència han ignorat la perspectiva de gènere, perquè han ignorat la realitat patriarcal quant a dominació i el fet que les dones han patit una dominació doble: al lloc de treball (espai públic) i a casa (espai privat). Les teories de la resistència no han desenvolupat estudis específics sobre les formes d'oposició produïdes pels aspectes de gènere, així com tampoc han dedicat estudis a la condició ètnica: *La ironia ací és que una gran quantitat de treball neomarxista, tot i que suposadament entregat a preocupacions emancipadores, acaba per contribuir a la reproducció d'actituds i pràctiques sexistes, malgrat que ignorant-ho* (Giroux, 1992:140).

4. Una altra debilitat que Giroux indica és l'estil apolític del concepte de resistència, és a dir, que no se situa en moviments polítics específics o en una acció política concreta.
5. Cal advertir, a més, que els estudiants de la classe treballadora poden viure la lògica de la dominació en graus diferents. Giroux sosté que *és teòricament incorrecte veure el capital cultural de la classe treballadora com a una sola entitat* (Giroux, 1992:142).
6. Les teories de la resistència no han fet massa atenció a la relació entre consciència altament crítica i acció, a com afecta la dominació a la personalitat. L'autor indica que *sense una teoria amb necessitats radicals i una psicologia profunda, els educadors no tenen forma de comprendre el control i la força de les estructures socials alienants, així com la forma en què es manifesten en els aspectes viscuts i amb freqüència no discursius de la vida quotidiana*.

A continuació, Giroux proposa una teoria de la resistència segons el seu estudi i plantejament, que intenta allunyar-se de les febleses i mancances anteriorment exposades. Mostra una preocupació per la carència teòrica que envolta el concepte de resistència i l'ús que se'n fa d'aquest. Defén que la resistència s'ha d'assegurar un marc teòric de referència capaç d'estudiar les institucions educatives com a llocs socials i centrar aquest estudi en l'experiència dels grups subordinats. Exposa que el concepte de resistència i l'anàlisi de la conducta d'oposició es desprenga dels arguments funcionalistes i de la psicologia de l'educació i es dote d'una anàlisi política. Per exemple, el fracàs escolar no s'entendria, doncs, com una desviació o una incapacitat dels subjectes, sinó que podria comprendre's en termes de confrontació i indignació política.

Els grups subordinats no són vistos com a subjectes passius. En les seues conductes hi ha expressions creatives de resistència que poden enfilar-los cap a un procés d'emancipació:

La resistència ha de tenir una funció reveladora que continga una crítica de la dominació i oferisca les oportunitats teòriques per a l'autoreflexió i la lluita en l'interés de l'emancipació pròpia i de l'emancipació social (Giroux, 1992:146).

Per tal d'evitar que *el concepte de resistència esdevinga una categoria que s'atribuísca indiscriminadament a cada expressió de conducta d'oposició*, Giroux insisteix en la pressió analítica i l'estudi de la pròpia interpretació que fan els subjectes d'aquesta conducta (en aquest aspecte s'observa la influència de la sociologia comprensiva). Afegeix que si aquesta interpretació subjectiva no aclareix la conducta o que la persona es mostra incapaç d'explicar-la, aleshores caldrà fixar-se en les condicions històriques i estructurals on aquesta emergeix. Insisteix, a més, a definir la resistència en base a la seua funció política i dinàmica en la idea que *promou el pensament crític i l'acció reflexiva [...] per estimular la lluita política col·lectiva* (Giroux, 1992:148).

En relació amb l'argumentació i defensa d'una pedagogia radical, Giroux destaca el valor de la resistència com a principi educatiu:

El valor pedagògic de la resistència resideix, en part, en situar les seues nocions d'estructura i intervenció humana, i els conceptes de cultura i autoformació, dins d'una nova problemàtica per comprendre el procés de l'escolarització. Rebutja la noció que les escoles són simples llocs d'instrucció i, en fer açò, no solament polititza la noció de cultura, sinó que assenyala la necessitat d'analitzar la cultura de l'escola dins d'un terreny canviant de lluita i contestació (Giroux. 1992:148).

L'absència estudiantil podem entendre-la com una resposta d'oposició de determinats estudiants, segons les teories de les resistències elaborades des dels plantejaments de Paul Willis i des de les aportacions de Henry Giroux, com un exemple de dos autors que hem tractat amb més profunditat al llarg d'aquest apartat. La perspectiva de la resistència aporta una visió destacable per a la comprensió de les absències escolars, sobretot per a nivells educatius de primària i secundària on l'escolarització és obligatòria, per açò l'aplicació interpretativa en aquests nivells resulta més evident.

D'altra banda, en l'educació superior, podem interpretar l'absència com una postura de resistència al rendiment i a les pautes i itineraris esperats. Es tractaria d'una expressió contrahegemònica dels estudiants davant de la configuració i el control de la distribució de l'espai i del temps, imposats per la institució, en el nostre cas la universitat.

Els estudiants, subjectes actius i amb consciència d'acció, s'identificarien amb un grup d'iguals, amb els quals es compartirien nivell d'estudis, titulació estudiada i, normalment, generació, és a dir, una generació que reinterpreta el fet de ser universitària. Al fil d'aquest plantejament, hem d'afegir que considerem, a mode hipotètic, que l'element de classe social no resultaria tan aplicable al sistema d'ensenyament superior públic per tal d'explicar aquestes possibles identifications de grup, tot i que pot resultar significatiu com a variable explicativa prèvia a la universitat.

Des d'una òptica col·lectiva, doncs, els estudiants, emetrien conductes de resistència davant el paradigma educacional establert i la imposició institucional de determinades regles, com per exemple: seguir les trajectòries esperades a l'hora de matricular-se, assistir, presentar-se i superar un determinat nombre d'assignatures o de crèdits universitaris. Els estudiants s'oposarien, en aquest sentit, a paràmetres com, per exemple, que un curs universitari suposa seguir un ritme d'aprovar 60 crèdits per tal de portar un òptim rendiment acadèmic o, per citar un altre exemple, estar present en totes les classes teòriques.

Des d'aquestes possibles postures resistents i de diferenciació, els estudiants s'apropriarien del seu temps i es desenvoluparien com a universitaris al seu propi ritme, combinant-ho, per exemple, amb altres ocupacions i activitats simultànies, com són treballar a temps parcial per obtenir uns guanys per pagar-se les taxes de matrícula o per costejar despeses relacionades amb el consum cultural i d'oci.

La perspectiva de la resistència no ens aportaria una clara visió d'intervenció educativa davant les absències conscients d'aquests subjectes actius, dels estudiants universitaris, per fer-ne front, els quals es rebel·len davant un calendari i una normativa institucional marcada. Més bé, ens dona una interpretació possible on es té en compte l'oposició, l'actitud contrainstitucional d'un tipus de subjecte que reinterpreta allò establert, que en si mateix ja és una alternativa educativa pràctica.

3.4. La sociologia conflictivista i les absències estudiantils com a efectes de la reproducció cultural i com a connexió educativa-laboral

Els orígens de l'estudi del conflicte social i els inicis de la sociologia de caire conflictivista se situa en les elaboracions marxistes que posen l'accent en les contradiccions de la realitat social i que col·locaran les bases epistemològiques per al desenvolupament de la teoria crítica de la societat. Aquest èmfasi en allò contradictori, com a punt de mira de la sociologia, és una de les diferències claus respecte a la sociologia funcionalista esdevenint, a més, una reacció epistemològica als seus plantejaments. En aquest apartat, doncs, incloem dues perspectives teòriques que no perden de vista les contradiccions socials i les reproduccions de fonament cultural com a generadors de desigualtat, com són les *teories de la reproducció* i les *teories de la correspondència*.

3.4.1. Teories de la reproducció

A l'hora de situar una aportació teòrica dins la sociologia, acostuma a ser freqüent que la influència dels tres grans teòrics clàssics Marx, Durkheim i Weber, estiga levitant per damunt d'aquest intent de classificació i que, inclús, resulte inevitable deixar de banda les seues cèlebres elaboracions.

La sociologia reproductiva ha estat situada com a seguidora d'un enfocament neoweberianà⁵⁶. També com a dins del marc conflictivista de tarannà neomarxista⁵⁷, i

⁵⁶ *La teoria de la violència simbòlica de Pierre Bourdieu constitueix probablement l'enfocament neoweberianà més original de la sociologia de l'educació actual* (Jerez Mir, 1990: 394).

⁵⁷ *És important qualificar Bourdieu com un teòric de l'educació estructuralista classista reproductiva, un terme que serveix per ubicar superficialment la seua obra en la trajectòria de comparació amb el marxisme estructuralista* (Morrow i Torres, 2002:153).

inclús, situada sota l'influx durkheimià⁵⁸. També ha estat considerada com a teoria eclèctica en el sentit que integra connotacions d'aquests corrents i d'altres aspectes⁵⁹.

Siga com siga, des d'ací, considerem aquest corrent molt significatiu per a la disciplina de la sociologia de l'educació i la formació i resulta necessari tenir en compte les aportacions en concret de Pierre Bourdieu com a un dels seus màxims representants, que amb Jean-Claude Passeron van escriure *La reproduction*⁶⁰ al 1970. Amb aquesta obra, els autors llancen una tesi fonamental que afegeix claus culturalistes: el sistema educatiu no és neutral i amb els seus mecanismes s'encarrega de reproduir les desigualtats socials que ja vénen marcades de bestreta per una qüestió de base cultural.

Si tornem a la tesi fonamental, Bourdieu i Passeron consideren que la principal funció del sistema educatiu, i també d'altres sistemes simbòlics, és la imposició d'una violència simbòlica. Aquesta executaria mecanismes de dominació per tal d'imposar un determinat conjunt de valors, creences i comportaments, és a dir, una determinada cultura.

La violència simbòlica cal entendre-la com aquell poder amb la capacitat d'imposar significacions que tenen el grau de considerar-se legítimes, perquè formen part de la classe i la cultura establides com a dominants. La violència simbòlica és per tant la forma d'imposició de la cultura legitimada. La classe dominant, mitjançant la violència simbòlica imposaria l'alta cultura (la cultura de la classe dominant) com a legítima i universal.

En aquest sentit, el sistema educatiu participaria d'aquestes imposicions, ja que imposa l'arbitrari cultural. La cultura és arbitrària, en tant que no és universal i, per tant, relativa. En el sistema educatiu, per això, *no existeix neutralitat, sinó una arbitrarietat cultural que, a més, s'imposa de tal forma que queda socialment*

⁵⁸ Bourdieu planteja la hipòtesi de la correspondència entre estructures de poder i mentals, dins dels diversos camps, una tesi que deriva de les anàlisis de Durkheim i Marx (Hernández, Beltrán i Marrero, 2005:888).

⁵⁹ Han estat diverses les etiquetes posades a Bourdieu: com a un *funcionalista crític* (Murphy, 1979) (Hinojal, 1991); com a *simpatitzant de la teoria crítica* (Morrow, 1982) (Lerena, 1985); com a un *neomarxista* i un *teòric liberal disfressat [...]* el seu marc és essencialment weberianà (Sharp, 1980).

⁶⁰ Per a aquest apartat hem seguit la versió en espanyol *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, publicat per l'editorial Laia al 1977.

legitimada. Aquest és precisament el paper social de la violència simbòlica: la inculcació d'un programa latent. És a dir, la imposició subtil d'una cultura com la cultura d'una arbitrietat cultural per un poder arbitrari (Jerez Mir, 1990:396).

La subtilitat de la violència simbòlica radica, doncs, en el fet que té l'habilitat que els dominats no s'adonen de la imposició cultural que es porta a terme mitjançant l'acció pedagògica, que representa objectivament la violència simbòlica. A més de no adonar-se, la perceben com a transmissió cultural davant la qual han de respondre⁶¹. Davant aquest fet, no tots podran respondre de la mateixa manera, ni en el mateix grau. Açò ens fa pensar en termes de fracàs escolar, de rendiment. Bourdieu i Passeron anomenen taxa de desperdici a la proporció d'estudiants que, en un flux d'entrada, no aconsegueixen obtenir el diploma acreditatiu de la finalització dels estudis (Bourdieu i Passeron, 1977:235). Indiquen que la lectura d'aquest indicador sempre s'ha de fer de manera doble, segons la selecció tècnica i la selecció social que porta a terme el sistema d'ensenyament.

Mitjançant el treball pedagògic⁶² s'infondrà un procés de violència simbòlica a través d'una autoritat pedagògica que, a llarga durada, generarà la formació d'un habitus⁶³ que serà el producte d'interioritzar una arbitrietat cultural que perdurarà en el temps, inclús una vegada finalitze l'actuació pedagògica.

El sistema d'ensenyament exerceix de productor i reproducció i cal veure com té lloc la relació entre la reproducció social i la reproducció cultural. Aquesta és una teorització fonamental en l'obra de Bourdieu i Passeron, que sostenen la idea que *tot sistema d'ensenyament institucionalitzat, deu les seues característiques específiques d'estructura i funcionament al fet que li és necessari produir i reproduir, pels propis*

⁶¹ D'acord amb aquest argument, el fracàs escolar es podria llegir únicament com una falta de rendiment personal, com un dèficit individual (Bonal, 1998:83).

⁶² *Com a treball prolongat d'inculcació que produeix un habitus durador i transferible, és a dir, inculcant al conjunt de destinataris legítims un sistema d'esquemes de percepció, de pensament, d'apreciació i d'acció (parcial o totalment idèntics), el treball pedagògic contribueix a produir i reproduir la integració intel·lectual i la integració moral del grup o de la classe en el nom de la qual s'exerceix* (Bourdieu i Passeron, 1977:75).

⁶³ *Les representacions que tenen els individus de la seua realitat. Són, per dir-ho així, les estructures socials de la nostra realitat (J. Bouveresse), sistemes de disposicions duradores (Bourdieu). Es constitueixen per les nostres primeres experiències (habitus primari) i les de la nostra vida adulta (habitus secundari)* (Hernández, Beltrán i Marrero, 2005:893).

mitjans de la institució, les condicions institucionals l'existència i persistència de les quals (autoreproducció de la institució) són necessàries tant per a l'exercici de la seua funció pròpia d'inculcació, com per a la realització de la seua funció de reproducció d'una arbitrarietat cultural de la qual no és el productor (reproducció cultural) i la reproducció de la qual contribueix a la reproducció de les relacions entre el grup o les classes (reproducció social) (Bourdieu i Passeron, 1977:95).

Podem distingir tres funcions del sistema educatiu: la *funció cultural*, que és l'encarregada de transmetre, inculcar i conservar la cultura; la *funció social*, que ha de reproduir una estructura social desigual i de les relacions de classe que la defineixen; la *funció ideològica*, que ha de realitzar la integració intel·lectual i moral dels ciutadans (Jerez Mir, 1990:397).

Per exercir aquestes funcions, el sistema educatiu ha de disposar d'una autonomia relativa que li possibilita portar a terme la seua *funció més oculta i més específica del sistema d'ensenyament, la qual consisteix en ocultar la seua funció objectiva, és a dir, en emmascarar la veritat objectiva de la seua relació amb l'estructura de les relacions de classe* (Bourdieu i Passeron, 1977:266). L'autonomia relativa del sistema educatiu, doncs, encobreix els mecanismes reproductius que aquest exerceix.

Seguint amb la idea de les funcions ocultes que tenen les institucions educatives, Bourdieu i Passeron exposen la seua visió sobre l'instrument clàssic per excel·lència d'avaluació i selecció: l'examen⁶⁴. Consideren que els exàmens contenen funcions latents, funcions amagades, les quals estan al servei d'unes classes socials per tal de portar a terme una selecció social, amagant-la sota el rètol de selecció basada en capacitats i coneixements. Per tant, els exàmens, en realitat serien instruments de selecció que servien per reproduir la jerarquia social en jerarquia escolar. L'examen, així, no només tindria una funció classificadora a dintre de la institució, no es reduiria als límits educatius, sinó que presentaria un paper clau de classificació i dominació social.

⁶⁴ *L'oposició entre els «aprovat» i «suspesos» constitueix la base d'una il·lusió de perspectiva sobre el sistema d'ensenyament com a instància de selecció* (Bourdieu i Passeron, 1977:208).

El treball de Bourdieu ha estat protagonista de nombroses lloances per la seua rellevància teòrica i empírica, però també ha estat criticat en diversos punts. Una de les crítiques més freqüents és l'acusació de determinista perquè tot està prederminat socialment.

Anne Van Haecht cita diverses crítiques que autors francesos fan a la teoria de la reproducció cultural plantejada per Bourdieu i Passeron: d'una banda, la crítica ontològica, referida al ser del fet social, relativa a l'actor social, contempla que el subjecte viu una pèrdua d'autonomia en tant que depén dels seus condicionaments d'existència, que tenen a veure amb l'habitus o el que podríem anomenar «estructures incorporades». D'altra banda, existeix la crítica epistemològica que té a veure amb les modalitats del coneixement sociològic. L'autora cita a *Boudon, que com molts altres crítics, pren la noció d'habitus com a blanc d'atac privilegiat. En refutar que un efecte no volgut pugui ser tractat com a causa d'un comportament* (Van Haecht, 1999:58). El retret de Boudon, un dels representants de l'individualisme metodològic, està clar: no es pot explicar el fet social amb elements que són condicionants i disposicions que estan fora de la consciència dels individus, és a dir, que funcionen automàticament i externament a l'individu.

Un altra crítica important és que la teoria de la reproducció cultural només considera l'existència d'una cultura dominant i no considera altres manifestacions culturals, és a dir, només té en compte l'arbitrari cultural de la classe dominant. Les classes populars mantindrien una relació de sotmetiment respecte a les dominants. Per la qual cosa, la cultura de les classes populars s'explica en funció d'aquesta jerarquització i el seu arbitrari cultural no rep un tractament a fons per part de Bourdieu.

Una de les seues principals crítiques prové de les aportacions de la teoria de la resistència i, en concret, dels plantejaments de Paul Willis. Willis ha llançat retrets clars a l'obra de Bourdieu:

Malgrat la riquesa del sistema de Bourdieu, funcionament, lluita i varietat han tornat a ser desterrats de la història [...] ens quedem, finalment, amb un model tradicional de socialització: la burgesia transmet, sense cap problema, la seua cultura als seus descendents [...] l'esfera cultural de Bourdieu no resulta tan explicativa pel que fa als dominats [...] els

dominats no tenen cultura [...] presenta un món weberià, tancat i tenebrós on no hi ha escapatòria. No existeix una base teòrica per a una política de canvi, per a la producció d'una consciència alternativa o radical (Willis, 1986; en Fernández Enguita 1999:651-652).

Bourdieu, segons Willis, no contempla les contradiccions i dinàmiques culturals que es produeixen en la societat, no té en compte les forces culturals distintes de les classes hegemòniques, eludeix els detalls sobre la cultura de les classes populars i no deixa lloc per al canvi cultural i social. Tanmateix, afegiríem, caldria revisar amb major detall aquests retrets en obres posteriors de Bourdieu com és *Contre-feux*⁶⁵, on convida clarament a un punt de mira contrahegemònic.

Deixant una mica a banda aquestes opinions crítiques, ens centrarem ara, breument, en possibles interpretacions davant l'estudi de l'absència vista des de l'òptica de la teoria de la reproducció cultural. L'absència estudiantil estaria reproduïda per l'escola en funció de l'herència cultural que tindria de partida l'estudiant. Seria una expressió de desigualtat cultural davant l'escola i el producte d'aquesta. En aquest sentit, l'escola reproduceix una desigualtat cultural i la disposició de l'estudiant a ser absent, depenent de *l'ethos de classe* i de la seua relació amb la cultura dominant. L'ethos de classe serà el conjunt de valors que orientaran a una classe social cap a la cultura dominant considerada com a legítima.

Ja hem comentat anteriorment que Bourdieu i Passeron anomenen *taxa de desperdici* a la proporció d'estudiants que no aconsegueixen obtenir el diploma acreditatiu de la finalització dels estudis. Aquest indicador ens recorda al que actualment s'expressa com a taxa de graduació i fa referència al percentatge d'alumnes que finalitzen els seus estudis *en el temps adient*, en el temps estimat des de les instàncies universitàries⁶⁶. Doncs bé, des de la teoria reproductiva la taxa d'alumnes que no es graduen resultaria d'un procés de selecció social, *disfressada* de selecció tècnica, i alguns membres de les classes dominades no assolirien superar aquest procés selectiu i quedarien fora del sistema a causa d'una desigualtat cultural

⁶⁵ *Contre-feux* es va publicar per primera vegada en 1998.

⁶⁶ Aquest indicador i d'altres els podem consultar al *Catàleg d'indicadors del sistema universitari públic espanyol* del Ministeri d'Educació i Ciència.

prèvia. Aquest resultat es podria entendre com abandó o no continuïtat d'estudis i inclús com a fracàs escolar.

Segons la teoria de la reproducció cultural, les classes populars tindrien més possibilitats *d'eliminar-se o ser eliminades* de la trajectòria acadèmica per un procés *esperat* produït per les desigualtats de posició social i d'herència cultural. Les classes populars podrien entendre que el seu futur acadèmic i professional no es presenta en el mateix grau d'igualtat que les classes dominants i s'avançarien de manera realista despenjant-se de la trajectòria acadèmica. Aquesta pot ser una interpretació sobre l'absència estudiantil segons el codi de la reproducció cultural.

3.4.2. Teories de la correspondència

La teoria de la qual s'ocuparem a continuació és l'anomenada teoria de la correspondència, considerada com una de les corrents de caire neomarxista que ha estat desenvolupada principalment per autors com Samuel Bowles i Herbert Gintis, entre d'altres. Aquests van publicar en 1976 l'obra *Schooling in Capitalist America*⁶⁷ on van desenvolupar la seua visió sobre la relació de correspondència entre l'escola i l'ocupació. Resulta interessant tenir-la en compte i incloure-la al present treball de cara a reflexionar sobre la vinculació entre el sistema educatiu i el sistema ocupacional, i més si ens situem en el sistema educatiu universitari que conté una relació pròxima i directa amb el mercat de treball.

La teoria marxista de la reproducció i el seguit de propostes teòriques neomarxistes inclouen el paper de l'actuació de la ideologia en les relacions de producció i en les relacions socials materials incloses, entre elles, les relacions que es produeixen en les institucions educatives. Integren, també, a la seua anàlisi, la consideració del mode de producció capitalista com a generador de la desigualtat social.

Per a la teoria de la reproducció de Bourdieu i Passeron, el sistema educatiu és un reproductor de la desigualtat. La teoria de la correspondència, a diferència de la teoria de la reproducció, considerarà que el sistema educatiu no genera desigualtats, sinó que més bé les perpetua. Podem acceptar, doncs, que el model de la correspondència és *el resultat d'un esforç de síntesi teòrica entre la teoria del «currículum ocult» i l'economia política de l'educació* (Jerez Mir, 1990:431).

De manera resumida, la teoria de la correspondència es pot entendre com una perspectiva que planteja un paral·lelisme entre les relacions socials en l'àmbit escolar i les relacions socials en l'àmbit laboral. La teoria de la correspondència considera que la institució educativa socialitza els estudiants de cara al món laboral. En paraules de Bowles i Gintis:

⁶⁷ Hem consultat la versió en espanyol *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica* publicada al 1985 per Siglo XXI.

El sistema educatiu aprofita -mitjançant la correspondència de les seues relacions socials amb les de la vida econòmica- per a reproduir la desigualtat econòmica i per a distorsionar el desenvolupament personal. Per la qual cosa, amb el capitalisme empresarial els objectius de la reforma educativa liberal resulten contradictoris: és precisament a causa del paper que exerceix com a producte de força de treball alienada i estratificada que el sistema educatiu ha desenvolupat la seua estructura repressiva i desigual (Bowles i Gintis, 1985:70).

Segons el model de correspondència, en el sistema educatiu es poden distingir tres dimensions o elements fonamentals que el caracteritzen:

1. Una organització en xarxes i canals educatius que s'estructuren jeràrquicament;
2. Un entramat ideològic que genera unes creences i pràctiques socials per tal de reproduir el règim social;
3. Una correspondència regular entre les relacions socials escolars i les relacions de producció (Jerez Mir, 1990:432).

El sistema educatiu manté les desigualtats, sobretot, mitjançant aquesta darrera dimensió. Perpetua un mode de personalitat i actuació entre els alumnes d'acord amb les necessitats de producció, en consonància amb les prioritats del mercat laboral. Per tant, el sistema educatiu integra els joves al sistema econòmic a través de la correspondència estructural de les relacions socials de l'educació. Aquest procés acostumarà els joves (els estudiants) a tota una sèrie d'elements adients per al lloc de treball. Estem davant d'un fenomen de *domesticació de treballadors*.

Les relacions socials de l'educació – les relacions entre administradors i mestres, mestres i estudiants, estudiants i estudiants i estudiants i el seu treball – són una rèplica de la divisió jeràrquica del treball (Bowles i Gintis, 1985:175).

L'estudiant es manté en una posició alienada, està desposseït de control sobre el seu propi procés educatiu. Està desintegrat de la trajectòria d'aprenentatge, de l'organització i la participació estudiantil, així com del procés avaluatiu.

Un aspecte significatiu de la correspondència entre escola i ocupació, és la regulació del comportament apropiat que els interessa als empresaris, que té més a

veure amb trets de disciplina i submissió que amb capacitats tècniques o cognitives. Aquesta regulació pot presentar-se de manera diferent segons el nivell del lloc de treball, és a dir, *els diferents nivells d'educació posen els treballadors dins de diferents nivells de l'estructura ocupacional i, seguidament, tendeixen cap a una organització interna comparable als nivells de l'educació jeràrquica del treball. Com ja hem vist, en els nivells més baixos de la jerarquia de l'empresa destaca el respecte per les regles: en els nivells mitjans, la dependència i la capacitat per operar sense supervisió directa i constant, mentre que en els nivells alts es fomenta la interiorització de les normes de l'empresa* (Bowles i Gintis, 1985:176).

De manera gràfica, mitjançant un quadre d'elaboració pròpia a partir de Bowles i Gintis (1985) i Jerez Mir (1990), podem observar les correspondències entre estructura educativa i estructura ocupacional.

Quadre 8: Correspondències entre l'estructura educativa i l'estructura ocupacional

	ESTRUCTURA EDUCATIVA	ESTRUCTURA OCUPACIONAL
Nivell baix	Limitació i canalització de les activitats dels estudiants	Respecte a les regles
Nivell mitjà	Major independència d'activitats i menor supervisió	Capacitat d'intervenir sense tanta supervisió
Nivell superior	Obertura de l'ambient i interiorització de normes	Interiorització de les normes

Elaboració pròpia a partir de Bowles i Gintis (1985) i Jerez Mir (1990).

Les idees exposades per Bowles i Gintis i el model de la correspondència ha rebut també les seues opinions crítiques. Jerez Mir presenta una enumeració de crítiques que han fet diversos autors. Considerem interessant recollir-la i tenir-la en compte:

1. La teoria de la correspondència no està expressada teòricament de manera rigorosa que pugui mantenir-se entre el funcionalisme durkheimià i el materialisme històric.
2. Té un component de reduccionisme, en tant que l'òptica sobre l'escola es basa en termes de reproducció i no avarca altres dimensions de les relacions socials.
3. No té en compte altres mecanismes, a part de la correspondència, entre les relacions socials escolars i les relacions socials de producció.
4. Hi ha crítiques de caire empíric que són contràries a les relacions de correspondència establides entre els nivells d'estudis i els nivells en l'escala productiva, és a dir, hi ha opinions contràries sobre el vincle que formula que a major nivell educatiu, major interiorització de la normativa, fonamentades des de la investigació socioeducativa (Jerez Mir, 1990: 434).

Davant d'aquest allau de retrets, els propis Bowles i Gintis es van veure abocats a tornar a considerar el precís paral·lelisme establert entre el sistema de relacions de l'educació i el sistema de relacions de la producció i, revisar, així, el seu *perfecte* model de correspondència. Per això, van considerar pertinent revisar la idea de contradicció existent entre funció política i funció econòmica del sistema educatiu, que a *Schooling in Capitalist America* va ser tractada de manera limitada. Així doncs, una de les principals contradiccions que presenta el sistema capitalista s'expressa en el conflicte de classes i en la lluita pel fet de participar en la producció i en les diverses institucions socials, com són les institucions educatives.

Bowles i Gintis plantegen posteriorment que la societat té tres àmbits fonamentals: l'Estat regit per la democràcia liberal, la família regida pel sistema patriarcal i la producció regida pel sistema capitalista. Els agents que hi operen en cada àmbit poden perpetuar el sistema i les relacions o, pel contrari, transformar-les.

Les accions dels agents (perpetuadores d'estabilitat o generadores de canvi) poden ser transferides d'un àmbit a un altre i generar contradiccions. Assenyalem en concret que l'escola, com a espai on es produeixen contradiccions entre l'àmbit de l'Estat i l'àmbit de la producció. D'una banda, l'escola ha de formar ciutadans que es desenvolupen en un Estat democràtic liberal, i, de l'altra, ha de preparar ciutadans

per ocupar llocs en el mercat laboral. Així, a partir de la revisió que fan els autors, incorporen l'anàlisi de les contradiccions⁶⁸ que es donen en l'àmbit educatiu, anteriorment omeses.

A partir del que acabem d'exposar, la teoria de la correspondència ens proporciona una comprensió pròpia sobre les pautes d'absència en l'educació. Podem pressuposar que pot donar-se una vinculació entre les diferents titulacions universitàries i el grau de demanda del mercat productiu de titulats i titulades. En aquest sentit, llancem la idea que podria tenir lloc un major índex d'absència en l'estudi en aquelles titulacions menys demandades pel sector laboral. Com que la teoria de la correspondència explica el sistema educatiu en funció del vincle que manté aquest amb el sistema de producció, caldrà que el primer nodrisca el segon amb els recursos humans necessaris. Això, s'haurà de produir amb un grau d'ajust, que es donarà en major o menor mesura depenent de cada cas (depenent de la titulació estudiada). Per tant, podem interpretar el fet de no ser-hi a classes ni a exàmens segons la relació que manté la universitat i l'estructura ocupacional: aquells àmbits laborals amb més eixida (amb més demanda de titulats) disposarien d'estudiants amb un major nivell d'interiorització de les normes, amb una major dotació de candidats amb el perfil laboral requerit, de cara a una ràpida col·locació laboral. Potser, en aquelles titulacions amb una menor eixida laboral, es dona un major nivell de no presència en les classes ni en els processos avaluatius perquè els estudiants no veuen les possibilitats de treball de manera tant ràpida i senzilla. Aquesta interpretació, però, no deixa de ser una hipòtesi entre les possibles i que, per tant, s'hauria de contextualitzar i fonamentar amb dades empíriques.

Per finalitzar aquest capítol de revisió de tres perspectives teòriques i, dins d'aquestes, sis corrents amb entitat i influència notable en la sociologia de l'educació i la formació, proposem el següent quadre d'elaboració pròpia (quadre 9) que resumeix la interpretació sobre l'absència en els estudis des d'aquestes perspectives teòriques.

⁶⁸ *Els conflictes en el camp de l'educació serien el producte de l'enfrontament entre la dinàmica democràtica de l'Estat i la dinàmica autoritària o totalitària de l'economia* (Fernández Enguita, 1989a:52 en Jerez Mir, 1990:435).

Quadre 9: Aproximació interpretativa sobre l'absència en els estudis segons les perspectives sociològiques

SOCIOLOGIA FUNCIONALISTA	Sociologia parsonsniana	Els estudiants absents no segueixen els procediments fixats per la institució educativa, a causa d'un escassa integració individual. Aquest comportament serà tractat com a desviat.
	Teoria credencialista	El sistema educatiu meritocràtic produeix desigualtats: aquell estudiantat que pertany a un estrat social inferior i que compta amb menys oportunitats no pot seguir el ritme competitiu del sistema. Açò afavoreix els comportaments d'absència estudiantil.
SOCIOLOGIA INTERPRETATIVA	Sociologia interaccionista	La universitat pressuposa que els seus estudiants es presentaran als exàmens i assistiran a les classes. Els que no ho facen seran etiquetats com a absents. Açò pot produir efectes endèmics, la qual cosa, provocarà que l'estudiantat etiquetat com a absent difícilment pugui lliurar-se d'aquesta etiqueta.
	Teories de la resistència	L'absència en els estudis és el resultat d'una conducta conscient: els estudiants absents es comporten de manera contrainstitucional i amb la seua absència a les classes i exàmens mostren la seua oposició a les pautes establertes per la universitat.
SOCIOLOGIA CONFLICTIVISTA	Teories de la reproducció	L'herència cultural i la posició social marcarà la predisposició de determinats estudiants a desenvolupar comportaments absents durant l'itinerari acadèmic. En aquest sentit, l'estudiantat de les classes populars no parteix en igualtat de condicions que el de les classes dominants.
	Teories de la correspondència	L'àmbit educatiu i l'àmbit laboral estan intensament relacionats. L'absència educativa serà major en aquelles titulacions menys demandades pel mercat laboral i a l'inrevés.

Els capítols que segueixen a aquest estan dedicats a la recerca empírica desenvolupada per a aquest treball. El capítol següent presenta els resultats obtinguts en la quantificació de l'indicador emprat, la taxa d'absència avaluativa. La revisió teòrica que hem elaborat en el capítol que ara tanquem aporta marcs de referència i punts de mira diversos per poder interpretar els resultats al voltant de les absències estudiantils i altres elements de les trajectòries i les ubicacions universitàries que s'exploren i extrauen al llarg de la recerca empírica.

Capítol 4

Quantificació de l'absència en els estudis: la taxa d'absència avaluativa

El punt de partida del capítol és explorar l'abast de l'absència en els estudis en una de les accepcions del terme que fa referència a les proves avaluatòries, és a dir, a la no assistència als exàmens: el que anomenem *absència avaluativa*. Definirem un indicador que ens permetrà fer una quantificació de l'absència avaluativa per titulacions al llarg d'un període de set cursos acadèmics. Seguidament determinarem les característiques del perfil sociològic bàsic de l'estudiantat del grup d'absència, en comparació amb el total d'estudiantat matriculat. També hem inclòs en aquest capítol, en un tercer epígraf, l'observació de l'absència avaluativa en relació amb l'accés universitari, prenent com a unitat d'anàlisi les notes de tall produïdes en la preinscripció. En el següent epígraf realitzem una descripció del seguiment de la matrícula dels casos identificats com a *absents avaluatius* en cursos successius i exposem un qüestionament teòric del terme abandó d'estudis en la seua aplicació a l'àmbit universitari. Tanquem aquest capítol amb un epígraf que tracta l'absència avaluativa en un període acadèmic passat i, també, en un altre context universitari, la Universitat Politècnica de Catalunya, per incorporar a aquesta recerca, succintament, el cas d'una altra universitat.

4.1. La taxa d'absència avaluativa en la Universitat de València del període 2000-2007

El punt de partida del capítol és explorar l'abast de l'absència en els estudis en una de les accepcions del terme que fa referència a les proves avaluatòries, és a dir, a la no assistència als exàmens: el que anomenem *absència avaluativa*. Parlem aquí d'absència, doncs, segons aquesta accepció restrictiva, a la qual ens referirem mitjançant el terme *absència avaluativa* i també amb el terme *absència*, sense més matisos, per tal d'alleugerir la lectura. Previ a aquest concepte, però, hi ha un procés de qüestionament de la terminologia més comuna, respecte al fet de no assistir a les classes i als exàmens. L'*absentisme* és un concepte àmpliament utilitzat que pot resultar no massa descriptiu del que ocorre a l'àmbit universitari, assumpte que ja hem tractat i argumentat amb major detall en un capítol anterior (capítol 2). El fet d'absentar-se de classes i exàmens no significa, necessàriament, que estiga donant-se un fet clar d'absentisme, ja que existeixen diversos ritmes de dedicació¹ als estudis universitaris, la qual cosa comporta que una part important de l'estudiantat pugui decidir absentar-se en determinats moments del curs o escollir a quines assignatures es presenta a l'examen o a quines classe considera no anar-hi, val a dir que aquestes i d'altres raons es podran també consultar en un capítol posterior on exposem els resultats d'una enquesta a estudiants (capítol 6). Aquesta tendència a la vinculació flexible (Ariño, 2008)² es pot veure influenciada, a més, en el context de la Universitat de València (i d'altres universitats públiques valencianes) pel fet d'haver-s'hi paralitzat l'aplicació de la normativa de permanència durant uns anys, en concret

¹ El fet de dur a terme (i reivindicar) un ritme propi, més lent, podríem entendre'l com una manera particular d'estar en la Universitat: el model d'estudiant a temps parcial. Els estudiants que defenen aquest model, inclús, plantegen matricular-se d'una quantitat de crèdits inferior per poder-ho compaginar amb altres ocupacions. Açò es pot consultar al capítol 5 en els resultats obtinguts de la realització de grups de discussió amb estudiants.

² *El profesional del estudio completa su agenda, pero da prioridad a los compromisos adquiridos para poder acudir a clase y cumplir con sus obligaciones derivadas. La inflexibilidad de esta agenda se sitúa en el horario de clases, inamovible, invariable, inexpugnable. Los otros tipos de estudiantes, los flexibles, manejan el tiempo en función de otro tipo de prioridades. En función de su disponibilidad, podemos situarles en una escala que iría desde una relativa flexibilidad (que les permite acudir a clase esporádicamente) hasta una flexibilidad extrema (los que no acuden nunca).* (Ariño, A. 2008: 71).

la paralització de la normativa va ser a l'any 2003³, la qual cosa pot conduir, en alguns casos, prenent-ho com a supòsit, a una relaxació en la dedicació a l'estudi o a un increment de l'absència avaluativa. Ha sigut en el curs 2009-10 quan s'ha tornat a *reactivar* l'exigència d'un rendiment mínim en l'estudiantat de primera matrícula, per una banda, i un nombre màxim de convocatòries per superar les assignatures en successives matrícules, per altra, mitjançant l'aprovació d'una nova normativa⁴.

³ Acord del Consell Social de la Universitat de València pel qual s'aprova la Modificació del Reglament de Permanència de 12 de març de 2003.

⁴ *Reglament de Permanència dels Estudiants i de les Estudiantes de la Universitat de València*, publicat al DOCV el 19 d'octubre de 2009.

4.1.1. La definició de l'indicador i el tractament de les dades per al càlcul de l'absència avaluativa

Abans de començar a descriure el procediment de l'explotació de les dades i els criteris considerats per definir i calcular l'absència avaluativa, voldríem comentar breument un fet que ens hem trobat en el moment de la petició de les dades, per l'interès que pot tenir com a part de l'aprenentatge del procés investigador.

Una de les realitats amb què es troba la investigació social és la impossibilitat d'accedir a determinada informació sensible i que resta protegida, darrerament, per la Llei Orgànica de Protecció de Dades. Així, en la petició de dades original vam incloure per al curs 2006-07 la possibilitat d'obtenir les dades de manera nominativa, incloent-hi noms, cognoms, document d'identitat i telèfon de contacte. Després de la consulta als serveis tècnics de la Universitat dedicats a la protecció de dades⁵, i de diferents comunicacions, s'ha aconseguit accedir a una part de les dades nominatives per al curs 2006-07, és a dir, d'aquells estudiants i estudiantes que han autoritzat la cessió de dades vinculades a finalitats pròpies de la UVEG, com són la realització d'estudis i investigacions.

En la formalització de la matrícula l'estudiantat pot autoritzar la cessió de les seues dades per una doble via: a) per a empreses, fundacions i entitats dedicades a la promoció de l'ocupació o la inserció professional; b) per a departaments, instituts

⁵ L'informe demanat expressament a l'Agència Espanyola de Protecció de Dades per a aquest cas, afirma el següent: *La transmissió plantejada suposarà una cessió de dades de caràcter personal que, per regla general, requerirà el consentiment de l'afectat [...]. La consulta planteja si resultaria d'aplicació a "sensu contrario" allò previst en l'article 2 de la Llei Orgànica, en tant que la finalitat no seria incompatible amb la que va motivar la recollida de les dades. Segons el nostre judici, aquesta afirmació no resulta conforme a la Llei, ja que les dades van ser recollides i tractats per a l'adequat compliment de la relació jurídica existent entre la Universitat i aquells que cursen estudis en aquesta, sense que pugui considerar-se, ni tant sols forçant la interpretació, que aquesta finalitat inclou, directament o indirectament, la realització de la investigació que es planteja. Per altra banda, cal recordar-se que la norma citada només resultaria adequada en cas que el responsable del fitxer procedira a la utilització de les dades per al fi compatible amb aquell que va motivar la seua recollida, però aquesta circumstància no ocorre en aquest cas, perquè, per tot el que s'ha dit, existeix una cessió de dades a un tercer. Per tot el que s'ha indicat, en l'article 11.1 de la Llei Orgànica 15/1999, no es pot considerar el supòsit plantejat, inclòs allò enumerat en l'article 11.2, perquè serà necessari recollir el consentiment dels afectats per a què les seues dades siguin transmeses als investigadors.*

d'investigació, unitats d'investigació i personal docent i investigador de la Universitat de València per a la realització d'estudis i investigacions científiques.

La segona de les autoritzacions, òbviament, és la que ha permès accedir a les dades nominals d'un total de 2644 estudiants que han autoritzat al cessió de les dades en el curs 2006-07, els quals signifiquen una tercera part del total d'estudiantat matriculat per primera vegada en aqueix curs.

La Llei de Protecció de Dades, doncs, ens ha impossibilitat aconseguir, en part, aquestes dades de caràcter nominatiu, que poden ser claus per poder confeccionar una segona fase qualitativa i tenir la possibilitat de contactar amb l'estudiant.

De manera prèvia a la realització de l'explotació, mitjançant una nombrosa quantitat de consultes, s'ha depurat la base de dades amb l'extracció d'un nombre de registres que hem considerat convenient. Aqueixos registres corresponen a algunes de les situacions següents:

- plans antics en els quals figuraven un nombre molt baix de registres
- títols propis de la Universitat de València
- titulacions de segon cicle

La decisió d'eliminar aqueixos registres està fonamentada, d'una banda, que l'objecte d'estudi per al nostre treball és l'estudiantat de primer curs i, per tant, els casos de titulacions de segon cicle no s'ajusta a aquest perfil⁶. A més, també considerem convenient excloure els registres de títols propis per tenir en compte només titulacions oficials que puguen, si es dóna el cas, possibilitar futures comparacions de dades entre altres universitats⁷. I, per últim, en el cas d'estudiantat

⁶ El fet d'incloure a l'estudiantat de titulacions oferides només com a segons cicles suposaria estar davant d'un perfil distint d'estudiantat que opta per començar un segon cicle per diversos motius vinculats a la continuació formativa o a expectatives professionals. Resulta, si més no, interessant d'indagar per a una altra investigació, tot i que la implantació de l'EEES elimina l'oferta de titulacions de segon cicle.

⁷ L'eliminació dels títols propis en aquesta explotació no s'hauria de llegir com un menyspreu o una menor validesa, quant a interès o formació rebuda. Els títols propis poden interessar a un nombre ampli de persones i han esdevingut, en alguns casos, l'implantació d'un títol oficial, com és el cas de l'antic títol de Graduat en Criminologia de la Universitat de València.

que hi figura com a matriculat en un pla antic, a més de ser casos insignificants, pot allunyar-se del perfil majoritari.

El període complet que s'ha tingut en compte per a l'explotació de dades són els cursos 2000-2007. L'estudiantat inclòs en aquesta explotació és únicament el de primer curs. La quantificació de l'absència avaluativa s'ha portat a terme amb l'explotació d'una extensa base de dades facilitada pel Servei d'Informàtica de la Universitat de València, la qual ha estat proporcionada en diferents taules organitzades en una sèrie de camps que enumerem a continuació:

- curs d'iniciació dels estudis
- any de naixement
- sexe
- estudis del pare
- estudis de la mare
- treball del pare
- treball de la mare
- treball de l'estudiant
- codi de la titulació (codi de la UVEG i codi del MEC)
- nom de la titulació
- codi del centre
- nom del centre
- nombre de crèdits matriculats
- nombre de crèdits presentats
- nombre de crèdits suspesos
- nombre de crèdits aprovats

El nombre total de titulacions implantades en la Universitat de València en tot el període cronològic estudiat ha anat variant (Taula 1)⁸. Hi ha tres casos en què un mateix pla d'estudis dona lloc a una mateixa titulació però implantada en dos campus

⁸ Cal aclarir que la taula només inclou el nombre de titulacions implantades de primer i de primer i de segon cicle i que, per tant, no hem inclòs en el total les titulacions de segon cicle al no formar part d'aquest treball.

diferents, com és el cas de Mestre/a en Educació Infantil i de la Diplomatura en Ciències Empresarials, les quals es realitzen al campus dels Tarongers de València i a l'extensió d'Ontinyent. Tot i ser la mateixa titulació, el mateix pla d'estudis, en ambdós campus, hem mantingut les dades diferenciades perquè així figura en les dades de matrícula. Quant al tercer cas, el programa doble d'Administració i Direcció d'Empreses i Dret, té una doble via d'entrada i cadascuna té els seus estudiants matriculats, hi ha estudiants que accedeixen via Dret i d'altres que ho fan via ADE. Malgrat ser el mateix programa acadèmic de doble titulació, a efectes d'exploració de dades prenem cada via d'accés per separat, també, pel motiu de tenir les dades de matrícula diferenciades.

Taula 1. Titulacions dels cursos 2000-2007.

Curs	Total titulacions, plans d'estudis i novetats
2000-01	45 titulacions (de les quals hi ha 44 plans d'estudis perquè Empresarials s'imparteix a Ontinyent i a València)
2001-02	50 titulacions (48 plans d'estudi) Novetats: Ciències Ambientals; M. Audició i Llenguatge; Nutrició Humana i Dietètica i Sociologia
2002-03	52 titulacions (50 plans d'estudis) Novetats: Podologia i Enginyeria Tècnica Telemàtica
2003-04	55 titulacions (52 plans d'estudis; M. Educació Infantil a Ontinyent i a València; Empresarials a Ontinyent i a València; doble llicenciatura ADE i Dret) Novetats: Dret+ADE; Eng. Informàtica i Telemàtica
2004-05	55 titulacions (52 plans d'estudis)
2005-06	57 titulacions (54 plans d'estudis) Novetats: Ciències Polítiques; Sociologia i Ciències Polítiques
2006-07	57 titulacions (54 plans d'estudis)

La taxa d'absència avaluativa l'hem definida a partir de dos criteris, un que té en compte el nombre de crèdits matriculats i un altre que considera l'assistència a l'avaluació, en el qual es pren com a dada el nombre de crèdits de les assignatures a les quals l'estudiant s'ha presentat (per abreviar *crèdits presentats*). Així doncs, aquesta taxa és l'indicador que proposem des d'aquest treball per calcular l'absència als exàmens com un exercici quantitatiu que ens portarà, posteriorment, a fer extensiu el concepte des de l'*absència* a les *absències*, tal i com explicarem en apartats següents.

El primer component de l'indicador fa referència a crèdits matriculats, els quals s'entenen com a la totalitat dels crèdits matriculats en primer curs, segons el total de crèdits inclosos en cadascun dels plans d'estudis de la Universitat de València tinguts en compte per a aquest treball. Cada titulació té un nombre de crèdits totals fixats per a primer curs, però una part important de les titulacions fixen aquest nombre en 60 crèdits. Existeix l'obligatorietat de matricular-se de tots els crèdits fixats per a primer curs, segons la normativa fixada per la Llei de Taxes de la Generalitat Valenciana i que s'aplica a totes les universitats valencianes. Concretament, l'article 145.3 del Decret Legislatiu 1/2005, de 25 de febrer, pel qual s'aprova el Text Refós de la Llei de Taxes de la Generalitat, assenyala que *els alumnes que inicien estudis han de matricular-se del curs complet o del total de crèdits corresponents a la càrrega lectiva assignada al primer curs en el pla d'estudis, o, si esta no està especificada, almenys de 60 crèdits*.

El component de matrícula ha estat tractat d'acord amb la decisió de considerar un mínim de crèdits matriculats, ja que poden donar-s'hi casos d'inframatrícula, és a dir, que s'han matriculat de menys crèdits que la majoria d'estudiants de primer curs. Per exemple, hem trobat registres classificats com a "estrangers" que presenten una inframatrícula. Aquests estudiants han sol·licitat a la Universitat una convalidació parcial d'estudis. En la base de dades figuren com a estudiants de primer i es matriculen de les assignatures de primer que no han cursat en la seua universitat d'origen o que la Universitat de València els marca per tal de poder continuar estudis ací. Hi ha casos d'estudiants que provenen d'altres titulacions cursades anteriorment i sol·liciten una convalidació d'assignatures, per la

qual cosa, si la convalidació és acceptada, poden matricular-se també de menys crèdits⁹.

Hem aplicat un primer filtrat per al total de crèdits matriculat eliminant aquells registres que no s'han matriculat d'un 75% com a mínim respecte dels crèdits fixats per a primer curs per a cada titulació. Aquest percentatge de partida és clau perquè no podem incloure en l'anàlisi a estudiants amb una baixa matrícula, ja que distorsionaria els resultats. Aquest filtrat l'hem aplicat titulació per titulació, ja que les diferències entre aquestes no permeten aplicar-lo de manera global. Com que la majoria de titulacions tenen 60 crèdits en primer curs, el 75% significa haver-se matriculat d'un mínim de 45 crèdits.

La finalitat d'aquest primer filtrat, doncs, ha estat aplicar una correcció per estandarditzar la base de dades i així descartar persones matriculades de pocs crèdits degudes a diverses situacions. A partir d'açò, l'univers del qual partim és el total d'estudiants matriculats d'un mínim del 75% dels crèdits fixats per a cada pla d'estudis.

El segon component de la taxa d'absència té en compte l'avaluació: el nombre de crèdits als quals s'ha presentat l'estudiantat en un curs acadèmic (la suma dels crèdits del primer i del segon quadrimestre). Per tal de delimitar quin estudiantat s'inclou en la categoria d'*absència avaluativa* hem realitzat una tasca d'operativització del concepte, segons uns criteris quantitius concrets relacionats amb el nombre de crèdits presentats. Considerem interessant comentar detalladament les diferents possibilitats que ens hem plantejat fins arribar al criteri decidit.

En un principi vam optar pel criteri de 0 a 12 crèdits aprovats. El límit en 12 resulta de calcular el 20% sobre un total de 60 crèdits matriculats per al primer curs. A continuació, depuràriem la base de dades amb l'extracció d'aquells registres que havien superat els 12 crèdits, ja que no els consideràriem dins de la categoria d'absència. Però ens vam adonar que aquesta definició no s'ajustava a l'objecte d'estudi perquè no es tracta d'estudiar el rendiment acadèmic, mesurat a partir del fet

⁹ Com és el cas de la Llicenciatura en Ciències Polítiques i de l'Administració ja que un nombre alt d'estudiants que accedeixen a aqueixa carrera prové de Dret i poden convalidar una part important d'assignatures. Podem explicar així, per a aquesta titulació, la diferència considerable entre el nombre de matriculats i el nombre que es matriculen de menys del 75% dels crèdits.

d'aprovar o no, sinó que calia prendre una altra referència: el nombre de crèdits presentats.

D'altra banda, l'aplicació d'una acotació en crèdits generalitzada per a totes les titulacions no resulta convenient, perquè per a unes titulacions el límit 20% o 12 crèdits és raonable, però per a altres titulacions s'allunya de la realitat, ja que cal tenir en compte les diferències quant a càrrega lectiva total i càrrega de crèdits per assignatures en particular. Segons els plans d'estudis de la Universitat de València no tots els estudiants de primer curs es matriculen de 60 crèdits, tot i que siga la xifra majoritària. Tampoc és del tot apropiat perquè en alguns casos el filtrat del 20% no correspon a cap combinació de crèdits possible segons la càrrega de les assignatures¹⁰.

A continuació vam definir l'absència avaluativa mitjançant un criteri d'assignatures: filtrar els estudiants amb 0, 1 o 2 assignatures presentades. Però tampoc resulta satisfactori perquè hi ha diferències considerables en la càrrega de crèdits assignada a les assignatures troncal per a primer curs segons algunes titulacions¹¹. Per tant, no totes les titulacions de la Universitat de València tenen el mateix nombre de crèdits totals per a primer curs. Dependrà de la seua estructura per cicles, entre altres qüestions. Tampoc hi ha homogeneïtat quant al nombre de crèdits que tenen les diferents assignatures. Hi ha plans d'estudis que contenen un major nombre d'assignatures amb una menor quantitat de crèdits i, en canvi, hi ha altres que presenten menys assignatures, però amb un major nombre de crèdits cadascuna.

Finalment, la decisió ha estat utilitzar un criteri que, després de revisar els plans d'estudis i les dades reiteradament, s'apropa a la realitat que presenten els plans d'estudis de la Universitat de València: filtrar els estudiants que s'han presentat com a màxim a un 25% dels crèdits fixats per a cada pla d'estudis en primer curs. El

¹⁰ Per citar un exemple: en la titulació de Biblioteconomia i Documentació un 20% dels crèdits significa 12 crèdits i, una vegada revisat el pla d'estudis, aquesta quantitat no és el resultat de cap combinació d'assignatures, ja que totes tenen 5 i 10 crèdits.

¹¹ Per exemple, hi ha assignatures troncal de 4,5 crèdits, però també hi ha de 10 o de 12 o inclús una assignatura en Medicina de 20 crèdits. Aquesta àmplia diferència distorsionaria considerablement els resultats.

total d'estudiants que resulten d'aquest filtrat representa la mostra d'estudiants absents als exàmens de primer curs a partir de la qual treballem les dades. Aquest filtre l'hem aplicat en totes les titulacions, comprovant prèviament la seua adequació a partir d'una comprovació amb filtres addicionals¹².

Per tot el que hem comentat, hem comprovat que existeix una heterogeneïtat considerable en l'estructura dels plans d'estudis de les titulacions de la Universitat de València, ja que la distribució de la càrrega de crèdits de les assignatures de primer curs no segueix cap estandardització. Això significa que no podem aplicar un criteri homogeni comú a totes les titulacions per tal de realitzar els filtres de les dades. Aquesta qüestió, dificulta tècnicament el filtrat global de dades i, per tant, hem decidit fer-ho cas per cas considerant la diferent estructura entre titulacions.

L'explotació de dades ha sigut desenvolupada, en primer lloc, curs per curs. En cadascun dels set cursos s'ha depurat, primerament, la base de dades eliminant aquelles titulacions impartides únicament com a titulacions de 2n cicle, ja que el nostre objecte d'estudi està vinculat a l'estudiantat de primer curs i creiem que aquelles persones que comencen una titulació de 2n cicle tenen un perfil diferent, perquè necessàriament ja han cursat una titulació anterior. En segon lloc, s'ha aplicat el primer filtre vinculat al criteri d'un mínim de matrícula per depurar els casos de matrícula baixa. En tercer lloc, a partir del filtrat de matrícula s'ha aplicat el segon criteri associat al nombre de crèdits presentats per calcular, finalment, la taxa d'absència avaluativa.

L'expressió de la taxa d'absència avaluativa, segons la inclusió dels components sobre el nombre de matrícula i el nombre de crèdits presentats en primer curs, amb un criteri de filtrat per a cadascun, és la següent:

¹² Hem realitzat filtres addicionals a efectes de control en aquelles titulacions on el càlcul del 25% no s'ajusta a cap combinació real entre assignatures troncal i/o obligatòries, segons el nombre de crèdits que més s'apropa al percentatge del 25% i es tracta d'una combinació real segons les assignatures contemplades per a primer. Citarem dos exemples. En la Llicenciatura d'Administració i Direcció d'Empreses apliquem el 25% i sí que s'ajusta a l'oferta d'assignatures perquè aquestes són de 6 i 9 crèdits. Com que el 25% és 15, coincideix amb un combinació real. Contràriament a açò, per a la Llicenciatura de Periodisme l'aplicació del 25% resulta 15, però veiem que cap combinació d'assignatures dona 15 crèdits, així que hem fet un filtrat addicional amb 13,5 crèdits, el qual sí que és una combinació possible entre dues assignatures. En general, no s'ha apreciat massa desviació entre el resultat del filtre del 25% i del filtre addicional, així que hem assumit aplicar el filtre del 25%.

Figura 3: Expressió de la taxa d'absència avaluativa UVEG

$$Taxa d'absència avaluativa = \frac{\text{Nombre d'estudiants que s'han presentat a } \leq 25\% \text{ dels crèdits}}{\text{Nombre d'estudiants que s'han matriculat a } \geq 75\% \text{ dels crèdits}} \times 100$$

L'aplicació del filtre de matrícula, el criteri del 75% de mínim de matrícula, suposa una reducció d'un 5% de mitjana per als set cursos (Taula 2). Les xifres aporten una informació clara: la confirmació de la tendència a la baixa del nombre total d'estudiantat matriculat en la Universitat, és a dir, el descens de la matrícula de nou ingrés. Això comporta, per tant, una baixada successiva en la dada total del nombre d'estudiants matriculats d'un mínim del 75 % dels crèdits per a primer curs, que és el criteri elegit i aplicat per a aquest estudi per tal de partir d'un total de matrícula de mínims i, així, excloure els casos particulars d'inframatrícula.

Taula 2. Dades de matrícula del període 2000-2007.

	Nombre d'estudiants matriculats en primer curs	Nombre d'estudiants matriculats de $\geq 75\%$ dels crèdits
2000-01	8453	8178
2001-02	8756	8349
2002-03	8840	8358
2003-04	8680	8227
2004-05	8565	8102
2005-06	8534	7990
2006-07	8427	7986

4.1.2. L'absència avaluativa en el període acadèmic 2000-2007. Resultats per branques de coneixement i titulacions

Podem agrupar les titulacions segons la classificació de cinc branques de coneixement: Ciències Bàsiques i Tècniques, Ciències de la Salut, Ciències Socials, Ciències de l'Educació i Humanitats¹³. Els resultats de l'explotació de les dades per obtenir la taxa d'absència avaluativa per titulacions, que seguidament exposarem, mostren diferències de la distribució de la taxa segons es tracte d'unes branques o d'altres. Així doncs, podem afirmar que, en termes generals, s'observa una baixa absència avaluativa en les titulacions de Ciències de l'Educació i Ciències de la Salut. En canvi, la taxa és més alta en moltes titulacions de les branques de Ciències Bàsiques i Tècniques i en titulacions d'Humanitats. Les titulacions de la branca de Ciències Socials mantenen una posició intermèdia i molt més propera a la mitjana de la Universitat. Tot i aquests matisos, és difícil determinar un patró per branques de coneixement, ja que en les cinc branques existeixen diverses excepcions.

Quant a la branca de Ciències Bàsiques i Tècniques, la titulació de Matemàtiques té una taxa alta en tot el període. Les enginyeries també hi destaquen per mantenir-se en els 7 cursos amb taxes altes, tant en el cas de les enginyeries superiors, Enginyeria Química i Enginyeria Informàtica, com en les dues tècniques, Enginyeria Tècnica en Telecomunicació, especialitat en Sistemes Electrònics i en Telemàtica. També la doble Enginyeria Informàtica i Telemàtica té una taxa alta des que es va implantar en el curs 2003-04. Una altra titulació amb una taxa que acostuma a ser alta durant el període estudiat és Física. Dins de la branca de Ciències Bàsiques i Tècniques apareix només una excepció que és Ciències Ambientals, la qual té una taxa baixa en bona part dels cursos.

Pel que fa a la branca de Ciències de la Salut, el més destacable és que cap de les titulacions d'aquesta branca tenen taxes altes en cap moment, de fet, hi figuren com a titulacions amb les taxes més baixes. Si observem totes les titulacions de la branca de Salut al llarg dels 7 cursos, les titulacions que més vegades apareixen dins

¹³ Aquestes són les cinc branques de coneixement que s'han emprat amb anterioritat a la reforma de l'EEES. Els graus s'adscriuen a cinc branques també, les quals són: Arts i Humanitats, Ciències, Ciències de la Salut, Ciències Socials i Jurídiques i Enginyeria i Arquitectura.

del grup de taxes baixes són Infermeria, Odontologia, Fisioteràpia i Medicina. També podem afegir amb una menor presència, però igualment destacable, la titulació de Logopèdia.

Quant a la distribució de la taxa d'absència avaluativa en la branca de Ciències Socials, s'hi donen més variacions i més heterogeneïtat, per la qual cosa es podria definir com una branca de taxa intermèdia. Malgrat això, hi destaquen la doble titulació ADE i Dret que en tots els cursos, des que es va implantar al 2003-04, té una taxa molt baixa. Pel contrari, la titulació de Sociologia figura en 6 cursos amb una taxa de les més altes. També Empresarials apareix en alguns moments amb una absència alta.

La branca de Ciències de l'Educació, com ja hem comentat, és una de les branques que conté taxes d'absència avaluativa més baixes, junt amb les titulacions de Ciències de la Salut, produint-se el fet que cap titulació d'Educació apareix en el grup de taxa alta. Les titulacions de Magisteri són, clarament, unes de les que tenen menys absència avaluativa de tota la universitat. Sobretot, són les titulacions d'Educació Infantil, Primària i Llengua Estrangera les que sempre apareixen al grup de taxes baixes. En el cas d'Infantil s'observa que aquest patró és igual tant per a la seua implantació a València, com en l'extensió d'Ontinyent. A més a més, la titulació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE) es manté amb una baixa absència durant els 7 cursos i Pedagogia mostra una taxa que es podria calibrar com a baixa-intermèdia.

El cas de les titulacions compreses en la branca d'Humanitats conté més heterogeneïtat: Filosofia es la que més absència té si fem la mirada diacrònica, ja que en tot el període hi figura al grup de l'absència alta; també les titulacions de Filologia, en termes generals, mantenen un patró d'absència alta, sent Filologia Anglesa l'única excepció en aquest sentit, ja que la taxa que mostra al llarg dels cursos és, més bé, intermèdia. Les dues excepcions més evidents són Periodisme i Comunicació Audiovisual, ja que ambdues presenten una absència avaluativa baixa en tots els cursos. Per altra part, les titulacions que s'imparteixen a la Facultat de Geografia i Història segueixen una distribució de xifres altes, Així doncs, Història, Història de l'Art i Geografia, així com Biblioteconomia i Documentació tenen taxes d'absència altes durant tot el període inclòs.

A continuació exposarem els resultats de l'explotació de les dades en cada curs i per a cada titulació de tot el període comprés (2000-2007). Hi trobarem set taules que recullen diferents dades que mostren els passos seguits per al càlcul de la taxa d'absència avaluativa. En la primera columna apareixen les dades totals de matrícula en cada titulació, en la qual es pot apreciar l'heterogeneïtat quant a nombre d'estudiantat matriculat segons una o altra titulació. A la segona columna podem veure les dades de matrícula corregides segons el criteri definit del 75%. La tercera columna inclou els resultats del nombre d'estudiants que s'han presentat a un màxim del 25% dels crèdits. Finalment, apareix la taxa d'absència avaluativa de cadascuna de les titulacions.

Passem ara, doncs, a comentar curs per curs la taxa d'absència avaluativa per titulacions. Comencem amb el curs 2000-01 (Taula 3).

Taula 3. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2000-01.

CURS 00-01	Total matrícula	Estudiants matr $\geq 75\%$	Estudiants pres $\leq 25\%$	Taxa d'absència avaluativa
ADM. I DIR. EMPRESES	338	332	26	7,83
BIBLIO. I DOCUM.	106	103	17	16,50
BIOLOGIA	389	384	71	18,49
C. ACT. FÍS. ESPORT	95	95	5	5,26
COM. AUDIOVISUAL	73	71	3	4,23
DRET	867	792	123	15,53
ECONOMIA	329	326	29	8,90
EDUCACIÓ SOCIAL	121	120	17	14,17
EMPRESARIALS - ONT	84	78	18	23,08
EMPRESARIALS - VAL	589	570	103	18,07
E. INFORMÀTICA	112	110	30	27,27
E. QUÍMICA	80	80	24	30,00
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	118	111	16	14,41
FARMÀCIA	289	285	22	7,72
FIL. ALEMANYA	41	36	7	19,44
FIL. ANGLESA	203	191	21	10,99
FIL. CATALANA	111	91	22	24,18
FIL. CLÀSSICA	23	21	6	28,57

CURS 00-01	Total matrícula	Estudiants matr $\geq 75\%$	Estudiants pres $\leq 25\%$	Taxa d'absència avaluativa
FIL. FRANCESA	36	30	8	26,67
FIL. HISPÀNICA	200	192	35	18,23
FILOSOFIA	138	137	54	39,42
FÍSICA	143	137	53	38,69
FISIOTERÀPIA	132	130	3	2,31
GEOGRAFIA	82	79	26	32,91
HISTÒRIA	340	323	108	33,44
HISTÒRIA DE L'ART	234	230	35	15,22
INFERMERIA	155	154	3	1,95
LOGOPÈDIA	77	75	5	6,67
M. E. ESPECIAL	89	81	4	4,94
M. E. FÍSICA	82	81	7	8,64
M. E. INFANTIL- VAL	83	80	3	3,75
M. E. MUSICAL	82	79	7	8,86
M. E. PRIMÀRIA	83	79	5	6,33
M. LL. ESTRANGERA	77	71	4	5,63
MATEMÀTIQUES	141	140	73	52,14
MEDICINA	250	249	6	2,41
ODONTOLOGIA	63	59	1	1,69
ÒPTICA I OPTOMETRIA	81	77	10	12,99
PEDAGOGIA	204	204	12	5,88
PERIODISME	73	71	3	4,23
ODONTOLOGIA	63	59	1	1,69
ÒPTICA I OPTOMETRIA	81	77	10	12,99
PEDAGOGIA	204	204	12	5,88
PERIODISME	73	71	3	4,23
PSICOLOGIA	433	428	53	12,38
QUÍMICA	221	218	36	16,51
RELACIONS LABORALS	571	565	79	13,98
TREBALL SOCIAL	294	294	26	8,84
TURISME	121	119	11	9,24
UVEG	8516	8241	1255	15,23

Hi ha 27 titulacions amb una taxa inferior a la taxa mitjana de la Universitat per al curs 2000-01 (15,23%) i 18 amb una taxa superior. Si ens fixem en les titulacions que es troben al voltant de la taxa mitjana de la Universitat, hi observem que hi ha 7 titulacions que tenen taxes inferiors a cinc punts per sota de la mitjana i 7 amb taxes superiors a cinc punts per damunt. Ordenem les taxes d'absència avaluativa per intervals de cinc punts per tal d'observar les freqüències (Taula 4).

Taula 4. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2000-01.

Intervals (%)	Freqüències (nombre de titulacions)
0,00 - 5,00	8
5,01 - 10,00	12
10,01 - 15,00	7
15,01 - 20,00	7
20,01 - 25,00	2
25,01 - 30,00	4
30,01 - 35,00	2
35,01 - 52,14	3
	45

L'interval que agrupa més titulacions és el de 5,01% a 10,00%, seguit de l'interval anterior en què apareixen taxes menors de 5,01%. L'interval que inclou la mitjana de la Universitat té 7 titulacions i l'interval posterior en té 7 titulacions també. Pel que fa a la lectura de les titulacions que se situen en posicions extremes, hi ha 4 titulacions amb taxes que van de 0 a 3% i, en la banda contrària, un total de 5 titulacions amb taxes superiors al 30%.

Al curs 2001-02 (Taula 5) s'implanten cinc noves titulacions: Magisteri d'Educació Infantil a Ontinyent, Magisteri en Audició i Llenguatge, Ciències Ambientals, Nutrició Humana i Dietètica i Sociologia¹⁴.

¹⁴ La Llicenciatura en Sociologia va començar a impartir-se en la Universitat de València com a titulació de 2n cicle des del curs 1998-97. A partir del curs 2001-02 s'implanten aquests estudis des de 1er cicle. L'autorització del Govern València per a aquesta implantació s'ordena en el Decret 67/2002, de 25 d'abril, publicat al DOGV el 29 d'abril de 2002.

Taula 5. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2001-02.

CURS 2001-02	Total matrícula	Estudiants matr $\geq 75\%$	Estudiants pres $\leq 25\%$	Taxa d'absència avaluativa
ADM. I DIR. EMPRESES	529	473	72	15,22
BIBLIO. I DOCUM.	113	113	19	16,81
BIOLOGIA	324	322	65	20,19
C. ACT. FÍS. ESPORT	112	110	6	5,45
CIÈNCIES AMBIENTALS	70	70	4	5,71
COM. AUDIOVISUAL	75	75	2	2,67
DRET	777	708	131	18,50
ECONOMIA	384	355	48	13,52
EDUCACIÓ SOCIAL	103	99	13	13,13
EMPRESARIALS – ONT	73	72	11	15,28
EMPRESARIALS – VAL	538	529	95	17,96
E. INFORMÀTICA	112	110	28	25,45
E. QUÍMICA	74	72	15	20,83
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	126	121	21	17,36
FARMÀCIA	313	305	36	11,80
FIL. ALEMANYA	27	23	5	21,74
FIL. ANGLESA	200	189	32	16,93
FIL. CATALANA	81	63	8	12,70
FIL. CLÀSSICA	27	27	4	14,81
FIL. FRANCESA	38	32	6	18,75
FIL. HISPÀNICA	178	166	44	26,51
FILOSOFIA	121	118	36	30,51
FÍSICA	100	97	18	18,56
FISIOTERÀPIA	148	145	3	2,07
GEOGRAFIA	38	38	17	44,74
HISTÒRIA	253	243	69	28,40
HISTÒRIA DE L'ART	214	213	45	21,13
INFERMERIA	179	178	8	4,49
LOGOPÈDIA	68	67	6	8,96
M. AUDICIÓ I LENG.	84	61	7	11,48
M. E. ESPECIAL	78	72	5	6,94
M. E. FÍSICA	83	72	5	6,94
M. E. INFANTIL- VAL	87	80	2	2,50
M. E. INFANTIL – ONT	81	67	6	8,96
M. E. MUSICAL	78	75	6	8,00
M. E. PRIMÀRIA	89	86	6	6,98
M. LL. ESTRANGERA	77	70	2	2,86
MATEMÀTIQUES	91	90	49	54,44
MEDICINA	254	253	9	3,56
NUTRICIÓ HUM. I DIET.	73	60	7	11,67
ODONTOLOGIA	80	74	4	5,41
ÒPTICA I OPTOMETRIA	79	73	8	10,96

CURS 2001-02	Total matrícula	Estudiants matr $\geq 75\%$	Estudiants pres $\leq 25\%$	Taxa d'absència avaluativa
PEDAGOGIA	140	140	15	10,71
PERIODISME	76	76	8	10,53
PSICOLOGIA	516	486	58	11,93
QUÍMICA	217	215	46	21,40
RELACIONS LABORALS	557	549	86	15,66
SOCIOLOGIA	121	119	30	25,21
TREBALL SOCIAL	293	293	32	10,92
TURISME	207	205	23	11,22
UVEG	8756	8349	1281	15,34

De les 50 titulacions que hi ha en aqueix curs, 30 titulacions tenen una taxa inferior a la taxa mitjana de la Universitat (15,34%) i 20 una taxa superior. Si observem la distribució al voltant de la taxa mitjana, hi ha 15 titulacions que tenen taxes inferiors a cinc punts per sota i 8 amb taxes superiors a cinc punts per damunt. Ara, com hem fet en el curs anterior, ens fixarem en la distribució de freqüències de la taxa d'absència avaluativa (Taula 6).

Taula 6. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2001-02.

Intervals (%)	Freqüències (nombre de titulacions)
0,00 - 5,00	6
5,01 - 10,00	9
10,01 - 15,00	13
15,01 - 20,00	10
20,01 - 25,00	5
25,01 - 30,00	4
30,01 - 35,00	1
35,01 - 54,44	2
	50

L'interval que agrupa més titulacions és el de 10,00% a 15,34%, l'interval de la mitjana. Si fem una acumulació de freqüències, el 60% de les titulacions estan compreses en els tres primers intervals, és a dir, amb taxes inferiors a la mitjana. En aquest sentit, hi ha un augment lleuger de l'absència respecte l'anterior curs, que

òbviamment ja ens ho indica la xifra de la mitjana, perquè al 2000-01 el 58% de les titulacions tenien taxes inferiors a la mitjana.

Respecte el nombre de titulacions amb taxes més elevades podem apuntar una diferència entre els dos cursos comentats: mentre que al 2000-01 un 13% (6 titulacions) tenen taxes superiors al 30%, al curs següent és un 6% (3 titulacions).

Les titulacions amb taxes més baixes, inferiors a un 3%, són un total de 4, entre les quals es manté, respecte el curs anterior, la titulació de Fisioteràpia. El detall que podem destacar és que a l'anterior curs, 2000-01, les 4 titulacions que tenen les taxes d'absència més baixes totes pertanyen a la branca de Ciències de la Salut, i en el 2001-02 apareixen dues titulacions d'Educació (Magisteri Infantil a València i Llengua Estrangera) i una d'Humanitats (Comunicació Audiovisual).

Com podem observar en les dades del 2002-03, la titulació de Podologia i l'Enginyeria Tècnica en Telecomunicació especialitat en Telemàtica s'implanten per primera vegada en aquest curs, per la qual cosa el total de titulacions per a aqueix curs és de 52 (Taula 7).

Taula 7. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2002-03.

CURS 2002-03	Total matrícula	Estudiants matr ≥75%	Estudiants pres ≤25%	Taxa d'absència avaluativa
ADM. I DIR. D'EMPRESES	608	542	56	10,33
BIBLIO. I DOCUM.	110	110	26	23,64
BIOLOGIA	299	296	43	14,53
C. ACT. FÍS. ESPORT	138	134	5	3,73
CIÈNCIES AMBIENTALS	82	80	5	6,25
COM. AUDIOVISUAL	79	79	5	6,33
DRET	759	679	136	20,03
ECONOMIA	382	360	47	13,06
EDUCACIÓ SOCIAL	123	121	15	12,40
EMPRESARIALS - ONT	85	80	10	12,50
EMPRESARIALS - VAL	593	569	106	18,63
E. INFORMÀTICA	88	82	19	23,17
E. QUÍMICA	72	71	23	32,39
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	89	86	17	19,77
E. T. TEL. TELEMÀTICA	73	44	9	20,45
FARMÀCIA	300	282	23	8,16

CURS 2002-03	Total matrícula	Estudiants matr ≥75%	Estudiants pres ≤25%	Taxa d'absència avaluativa
FIL. ALEMANYA	25	21	7	33,33
FIL. ANGLESA	202	196	26	13,27
FIL. CATALANA	83	52	10	19,23
FIL. CLÀSSICA	26	22	8	36,36
FIL. FRANCESA	37	32	7	21,88
FIL. HISPÀNICA	156	143	29	20,28
FILOSOFIA	123	121	51	42,15
FÍSICA	97	96	22	22,92
FISIOTERÀPIA	144	137	8	5,84
GEOGRAFIA	66	66	18	27,27
HISTÒRIA	251	247	57	23,08
HISTÒRIA DE L'ART	219	212	44	20,75
INFERMERIA	176	175	4	2,29
LOGOPÈDIA	69	69	2	2,90
M. AUDICIÓ I LENG.	77	59	4	6,78
M. E. ESPECIAL	79	76	3	3,95
M. E. FÍSICA	81	72	6	8,33
M. E. INFANTIL- VAL	83	78	1	1,28
M. E. INFANTIL - ONT	80	74	6	8,11
M. E. MUSICAL	81	77	9	11,69
M. E. PRIMÀRIA	78	77	4	5,19
M. LL. ESTRANGERA	79	70	5	7,14
MATEMÀTIQUES	94	89	42	47,19
MEDICINA	254	254	17	6,69
NUTRICIÓ HUM. I DIET.	87	81	6	7,41
ODONTOLOGIA	78	74	1	1,35
ÒPTICA I OPTOMETRIA	68	60	4	6,67
PEDAGOGIA	162	161	15	9,32
PERIODISME	79	79	5	6,33
PODOLOGIA	46	22	0	0,00
PSICOLOGIA	488	475	72	15,16
QUÍMICA	212	210	31	14,76
RELACIONS LABORALS	470	465	77	16,56
SOCIOLOGIA	128	124	34	27,42
TREBALL SOCIAL	279	275	36	13,09
TURISME	203	202	34	16,83
UVEG	8840	8358	1250	14,96

La taxa d'absència mitjana per a la Universitat descendeix lleugerament (14,96%). Hi ha 30 titulacions amb una taxa inferior a la taxa mitjana i 22 amb una taxa superior.

La distribució de la taxa per freqüències (Taula 8) indica que el major nombre de titulacions s'agrupen en l'interval anterior al de la mitjana, coincidint en aquesta dada amb el curs 2000-01, i que hi ha un creixement de les titulacions que tenen una taxa situada en l'interval de 20 a 25%, com a diferència respecte els 2 cursos anteriors comentats.

Taula 8. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2002-03.

Intervals (%)	Freqüències (nombre de titulacions)
0,00 - 5,00	7
5,01 - 10,00	14
10,01 - 15,00	9
15,01 - 20,00	6
20,01 - 25,00	9
25,01 - 30,00	2
30,01 - 35,00	2
35,01 - 47,19	3
	52

Dos comentaris breus sobre Podologia: és l'única titulació d'aqueix curs que té un 0% de taxa d'absència i, per tant, la taxa més baixa de les 52 i també té el major nombre d'estudiants matriculats de menys crèdits, és a dir, més de la meitat s'han matriculat de menys del 75% dels crèdits (un 52% del total de matrícula). La raó d'aquesta última dada és que hi accedeixen titulats que prèviament han cursat la titulació d'Infermeria i poden convalidar una part important dels crèdits de primer curs.

Al curs 2003-04 (Taula 9) s'implanten dos programes de doble titulació: el de la Llicenciatura en Administració d'Empreses i la Llicenciatura en Dret, i el de l'Enginyeria Informàtica i l'Enginyeria en Telecomunicació especialitat Telemàtica. La doble ADE-Dret apareix indicada dues vegades, ja que té dues vies d'entrada (per ADE o per Dret): 40 estudiants accedeixen per la via de Dret i 40 ho fan per la via d'ADE. Malgrat ser el mateix programa acadèmic de doble titulació, a efectes d'exploració de dades, mantenim cada via d'accés per separat .

Taula 9. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2003-04.

CURS 2003-04	Total matrícula	Estudiants matr ≥75%	Estudiants pres ≤25%	Taxa d'absència avaluativa
ADM. I DIR. D'EMPRESES	586	525	80	15,24
BIBLIO. I DOCUM.	108	108	26	24,07
BIOLOGIA	285	281	44	15,66
C. ACT. FÍS. ESPORT	142	135	5	3,70
CIÈNCIES AMBIENTALS	80	78	6	7,69
COM. AUDIOVISUAL	89	83	2	2,41
DRET	654	608	127	20,89
DRET+ADE	40	40	0	0,00
ADE+DRET	40	40	1	2,50
ECONOMIA	373	354	58	16,38
EDUCACIÓ SOCIAL	174	172	13	7,56
EMPRESARIALS - ONT	92	87	23	26,44
EMPRESARIALS- VAL	595	586	130	22,18
E. INFO+TELEMÀTICA	22	22	5	22,73
E. INFORMÀTICA	64	63	23	36,51
E. QUÍMICA	81	77	25	32,47
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	100	97	25	25,77
E. T. TEL. TELEMÀTICA	72	40	13	32,50
FARMÀCIA	297	270	25	9,26
FIL. ALEMANYA	24	22	9	40,91
FIL. ANGLESA	192	184	35	19,02
FIL. CATALANA	70	46	15	32,61
FIL. CLÀSSICA	27	24	9	37,50
FIL. FRANCESA	34	30	7	23,33
FIL. HISPÀNICA	112	94	23	24,47
FILOSOFIA	115	115	42	36,52
FÍSICA	77	73	28	38,36
FISIOTERÀPIA	153	149	9	6,04
GEOGRAFIA	54	53	12	22,64
HISTÒRIA	228	222	70	31,53
HISTÒRIA DE L'ART	231	225	55	24,44
INFERMERIA	182	173	6	3,47
LOGOPÈDIA	65	63	3	4,76
M. AUDICIÓ I LLENG.	74	65	3	4,62
M. E. ESPECIAL	82	74	8	10,81
M. E. FÍSICA	80	74	6	8,11
M. E. INFANTIL- VAL	79	69	2	2,90
M. E. INFANTIL - ONT	78	75	1	1,33
M. E. MUSICAL	74	71	7	9,86
M. E. PRIMÀRIA	78	76	6	7,89
M. LL. ESTRANGERA	81	72	6	8,33
MATEMÀTIQUES	57	56	18	32,14
MEDICINA	249	248	16	6,45
NUTRICIÓ HUM. I DIET.	117	104	11	10,58

CURS 2003-04	Total matrícula	Estudiants matr $\geq 75\%$	Estudiants pres $\leq 25\%$	Taxa d'absència avaluativa
ODONTOLOGIA	77	73	1	1,37
ÒPTICA I OPTOMETRIA	76	71	8	11,27
PEDAGOGIA	205	203	34	16,75
PERIODISME	89	84	5	5,95
PODOLOGIA	51	25	3	12,00
PSICOLOGIA	478	467	44	9,42
QUÍMICA	211	210	22	10,48
RELACIONS LABORALS	396	391	59	15,09
SOCIOLOGIA	123	120	32	26,67
TREBALL SOCIAL	241	236	28	11,86
TURISME	226	224	23	10,27
UVEG	8680	8227	1297	15,77

En total al 2003-04 hi ha 55 titulacions, de les quals 31 tenen una taxa d'absència inferior a la mitjana (15,77%) i 24 una taxa més alta a aquesta. Respecte a cursos anterior es produeix un creixement de les titulacions amb taxes inferiors al 3% (6 titulacions), entre les quals destaca el programa de doble titulació Dret-ADE amb la taxa més inferior d'un 0% i també ADE-Dret amb una de 2,5%. La titulació de Magisteri Infantil, ja siga estudiada a València (2,90%), com en la secció d'Ontinyent (1,33%) mantenen ambdues taxes molt baixes. D'altra banda, un total de 10 titulacions tenen taxes més altes del 30%, de les quals, 5 pertanyen a la branca de Ciències Bàsiques i Tècniques i 5 a la d'Humanitats.

Taula 10. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2003-04.

Intervals (%)	Freqüències (nombre de titulacions)
0,00 - 5,00	10
5,01 - 10,00	11
10,01- 15,00	7
15,01 - 20,00	6
20,01 - 25,00	8
25,01 - 30,00	3
30,01 – 35,00	5
35,01 – 40,91	5
	55

De l'observació de les freqüències per al curs 2003-04, veiem que no hi ha diferències considerables respecte els cursos anteriors. Si més no, podem comentar que hi ha un augment en els dos últims intervals, és a dir, un major nombre de titulacions amb taxes d'absència superiors al 30%.

En el curs 2004-05 es mantenen les mateixes titulacions que al curs precedent (Taula 11). La taxa mitjana d'absència avaluativa ascendeix a 16,26%, es produeix, per tant, un augment de mig punt respecte el curs anterior. Hi ha un total de 31 titulacions amb taxa d'absència inferior a la mitjana i 24 per damunt.

Taula 11. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2004-05.

CURS 2004-05	Total matricula	Estudiants matr ≥75%	Estudiants pres ≤25%	Taxa d'absència avaluativa
ADM. I DIR. D'EMPRESES	521	469	96	20,47
BIBLIO. I DOCUM.	98	98	22	22,45
BIOLOGIA	297	295	38	12,88
C. ACT. FÍS. ESPORT	141	139	7	5,04
CIÈNCIES AMBIENTALS	119	110	8	7,27
COM. AUDIOVISUAL	87	81	2	2,47
DRET	620	568	118	20,77
DRET+ADE	59	59	0	0,00
ADE+DRET	60	60	3	5,00
ECONOMIA	370	354	87	24,58
EDUCACIÓ SOCIAL	149	147	15	10,20
EMPRESARIALS - ONT	83	78	15	19,23
EMPRESARIALS- VAL	690	659	152	23,07
E. INFO+TELEMÀTICA	18	17	3	17,65
E. INFORMÀTICA	58	54	20	37,04
E. QUÍMICA	52	50	11	22,00
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	114	109	36	33,03
E. T. TEL. TELEMÀTICA	77	56	23	41,07
FARMÀCIA	251	245	24	9,80
FIL. ALEMANYA	26	22	4	18,18
FIL. ANGLESA	198	186	19	10,22
FIL. CATALANA	87	60	15	25,00
FIL. CLÀSSICA	21	20	2	10,00
FIL. FRANCESA	29	22	8	36,36
FIL. HISPÀNICA	114	102	26	25,49
FILOSOFIA	101	100	39	39,00
FÍSICA	79	78	14	17,95
FIOTERÀPIA	157	149	16	10,74

CURS 2004-05	Total matricula	Estudiants matr ≥75%	Estudiants pres ≤25%	Taxa d'absència avaluativa
GEOGRAFIA	39	39	8	20,51
HISTÒRIA	228	226	40	17,70
HISTÒRIA DE L'ART	194	191	44	23,04
INFERMERIA	183	175	7	4,00
LOGOPÈDIA	63	62	8	12,90
M. AUDICIÓ I LLENG.	80	72	3	4,17
M. E. ESPECIAL	78	72	6	8,33
M. E. FÍSICA	81	73	7	9,59
M. E. INFANTIL- VAL	83	79	2	2,53
M. E. INFANTIL - ONT	80	76	2	2,63
M. E. MUSICAL	75	72	9	12,50
M. E. PRIMÀRIA	84	82	3	3,66
M. LL. ESTRANGERA	81	72	4	5,56
MATEMÀTIQUES	58	51	21	41,18
MEDICINA	251	250	11	4,40
NUTRICIÓ HUM. I DIET.	145	137	8	5,84
ODONTOLOGIA	78	75	2	2,67
ÒPTICA I OPTOMETRIA	67	62	6	9,68
PEDAGOGIA	174	169	33	19,53
PERIODISME	89	80	5	6,25
PODOLOGIA	50	31	4	12,90
PSICOLOGIA	518	485	72	14,85
QUÍMICA	136	134	17	12,69
RELACIONS LABORALS	400	394	82	20,81
SOCIOLOGIA	114	105	31	29,52
TREBALL SOCIAL	237	233	32	13,73
TURISME	223	218	27	12,39
UVEG	8565	8102	1317	16,26

L'acumulació més nombrosa de titulacions es concentra en els tres primers intervals (de 0% fins a la mitjana), com podem veure en la taula de freqüències (Taula 12). Es produeix un lleuger increment de titulacions en l'interval cinqué (20-25%) al llarg dels cursos revisats.

Taula 12. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2004-05.

Intervals (%)	Freqüències (nombre de titulacions)
0,00 - 5,00	10
5,01 - 10,00	10
10,01 - 15,00	11
15,01 - 20,00	6
20,01 - 25,00	10
25,01 - 30,00	2
30,01 - 35,00	1
35,01 - 41,18	5
	55

En el curs 2005-06 s'incorporen a l'oferta acadèmica Ciències Polítiques i de l'Administració, la qual depèn de la Facultat de Dret, i el doble programa de Ciències Polítiques i Sociologia, que depèn de la Facultat de Ciències Socials. La taxa mitjana per a aquest curs és de 16,46% (Taula 13).

Taula 13. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2005-06.

CURS 2005-06	Total matrícula	Estudiants matr ≥75%	Estudiants pres ≤25%	Taxa d'absència avaluativa
ADM. I DIR. D'EMPRESES	513	458	71	15,50
BIBLIO. I DOCUM.	86	83	18	21,69
BIOLOGIA	279	276	53	19,20
C. ACT. FÍS. ESPORT	145	140	5	3,57
CIÈNCIES AMBIENTALS	91	87	13	14,94
COM. AUDIOVISUAL	91	84	7	8,33
DRET	616	577	91	15,77
DRET+ADE	60	60	2	3,33
ADE+DRET	61	61	1	1,64
ECONOMIA	328	313	73	23,32
EDUCACIÓ SOCIAL	154	152	20	13,16
EMPRESARIALS - ONT	73	72	28	38,89
EMPRESARIALS- VAL	655	644	165	25,62
E. INFO+TELEMÀTICA	21	21	5	23,81
E. INFORMÀTICA	74	71	41	57,75
E. QUÍMICA	44	42	6	14,29

CURS 2005-06	Total matricula	Estudiants matr $\geq 75\%$	Estudiants pres $\leq 25\%$	Taxa d'absència avaluativa
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	95	92	42	45,65
E. T. TEL. TELEMÀTICA	96	68	27	39,71
FARMÀCIA	238	235	31	13,19
FIL. ALEMANYA	27	25	9	36,00
FIL. ANGLESA	165	155	16	10,32
FIL. CATALANA	60	42	6	14,29
FIL. CLÀSSICA	31	31	8	25,81
FIL. FRANCESA	26	22	6	27,27
FIL. HISPÀNICA	107	90	27	30,00
FILOSOFIA	102	102	37	36,27
FÍSICA	62	59	8	13,56
FISIOTERÀPIA	177	157	7	4,46
GEOGRAFIA	40	38	9	23,68
HISTÒRIA	219	216	45	20,83
HISTÒRIA DE L'ART	151	145	23	15,86
INFERMERIA	275	264	11	4,17
LOGOPÈDIA	67	66	3	4,55
M. AUDICIÓ I LLENG.	75	61	5	8,20
M. E. ESPECIAL	76	69	4	5,80
M. E. FÍSICA	83	75	7	9,33
M. E. INFANTIL- VAL	80	76	4	5,26
M. E. INFANTIL – ONT	73	68	1	1,47
M. E. MUSICAL	75	72	10	13,89
M. E. PRIMÀRIA	85	75	2	2,67
M. LL. ESTRANGERA	94	73	2	2,74
MATEMÀTIQUES	59	57	19	33,33
MEDICINA	255	251	16	6,37
NUTRICIÓ HUM. I DIET.	141	133	15	11,28
ODONTOLOGIA	80	73	2	2,74
ÒPTICA I OPTOMETRIA	76	65	14	21,54
PEDAGOGIA	162	160	15	9,38
PERIODISME	91	84	4	4,76
PODOLOGIA	53	30	4	13,33
PSICOLOGIA	509	478	59	12,34
QUÍMICA	161	161	17	10,56
RELACIONS LABORALS	346	344	88	25,58
SOCIOLOGIA	86	77	28	36,36
TREBALL SOCIAL	210	210	36	17,14
TURISME	210	209	32	15,31
CIÈNCIES POLÍTIQUES	182	98	13	13,27
SOCIOLOGIA-POLÍT.	43	43	4	9,30
UVEG	8534	7990	1315	16,46

Com podem observar, un total de 36 titulacions tenen taxes inferiors a la mitjana, entre les quals hi destaquen tres titulacions de Magisteri amb taxes d'absència inferiors al 3%. Contràriament, hi ha 21 titulacions amb taxes superiors a la mitjana entre les quals podem destacar amb les tres taxes més altes d'aquest curs i l'Enginyeria Informàtica i les dues enginyeries tècniques de Telecomunicacions.

Ens aturem, breument, en les dades de matrícula de la titulació de Ciències Polítiques i de l'Administració. El total de persones matriculades en primer curs ascendeix a 182, de les quals, una vegada aplicat el criteri de mínim de matrícula seguit en aquest treball, en queden 98, la qual cosa s'interpreta com que un nombre alt de matriculats en Ciències Polítiques (gairebé la meitat) es matricula de menys del 75% dels crèdits. L'explicació està en el fet que una part important de l'estudiantat que accedeix a aquesta titulació prové de la titulació de Dret, per la qual cosa pot convalidar una sèrie de crèdits i tenir una matrícula més reduïda.

Si ens fixem en les freqüències per al curs 2005-06, s'observa que no hi ha diferències considerables respecte els cursos anteriors. Si més no, podem comentar que hi ha un augment en els dos últims intervals, és a dir, un major nombre de titulacions que presenten taxes d'absència superiors al 30%.

Taula 14. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2005-06.

Intervals (%)	Freqüències (nombre de titulacions)
0,00 - 5,00	11
5,01 - 10,00	8
10,01 - 15,00	13
15,01 - 20,00	6
20,01 - 25,00	6
25,01 - 30,00	5
30,01 - 35,00	1
35,01 - 57,75	7
	57

Finalment, comentarem les dades de l'últim curs inclòs en aquest treball, el curs 2006-07 (Taula 15). La taxa d'absència mitjana és de 16,44%, molt semblant a la taxa del curs anterior. Les dues enginyeries superiors de la Universitat de València presenten les dues taxes més altes en aquest any acadèmic: per al cas d'Enginyeria Química és de 75,68% i per a Enginyeria Informàtica de 54,10%. Per la banda contrària, amb taxes molt baixes inferiors al 3%, es troben la doble titulació ADE i Dret (1,67%) i la titulació d'Infermeria (1,98%).

Taula 15. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2006-07.

CURS 2006-07	Total matrícula	Estudiants matr ≥75%	Estudiants pres ≤25%	Taxa d'absència avaluativa
ADM. I DIR. D'EMPRESES	558	494	85	17,21
BIBLIO. I DOCUM.	77	76	19	25,00
BIOLOGIA	267	265	63	23,77
C. ACT. FÍS. ESPORT	146	139	5	3,60
CIÈNCIES AMBIENTALS	94	93	16	17,20
COM. AUDIOVISUAL	93	82	3	3,66
DRET	603	582	94	16,15
DRET+ADE	60	60	1	1,67
ADE+DRET	61	61	3	4,92
ECONOMIA	310	302	56	18,54
EDUCACIÓ SOCIAL	152	151	16	10,60
EMPRESARIALS – ONT	61	57	10	17,54
EMPRESARIALS- VAL	671	662	151	22,81
E. INFO+TELEMÀTICA	19	19	4	21,05
E. INFORMÀTICA	69	61	33	54,10
E. QUÍMICA	38	37	28	75,68
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	87	84	33	39,29
E. T. TEL. TELEMÀTICA	44	37	10	27,03
FARMÀCIA	217	213	13	6,10
FIL. ALEMANYA	28	26	8	30,77
FIL. ANGLESA	163	153	24	15,69
FIL. CATALANA	69	55	21	38,18
FIL. CLÀSSICA	31	30	7	23,33
FIL. FRANCESA	35	34	9	26,47
FIL. HISPÀNICA	104	95	15	15,79
FILOSOFIA	101	98	44	44,90
FÍSICA	66	64	6	9,38
FISIOTERÀPIA	165	148	6	4,05
GEOGRAFIA	43	40	6	15,00
HISTÒRIA	200	199	53	26,63
HISTÒRIA DE L'ART	173	172	42	24,42
INFERMERIA	270	252	5	1,98
LOGOPÈDIA	65	65	9	13,85
M. AUDICIÓ I LLENG.	80	69	5	7,25

CURS 2006-07	Total matricula	Estudiants matr $\geq 75\%$	Estudiants pres $\leq 25\%$	Taxa d'absència avaluativa
M. E. ESPECIAL	84	75	4	5,33
M. E. FÍSICA	85	75	3	4,00
M. E. INFANTIL- VAL	95	87	9	10,34
M. E. INFANTIL – ONT	79	74	7	9,46
M. E. MUSICAL	81	77	8	10,39
M. E. PRIMÀRIA	80	78	6	7,69
M. LL. ESTRANGERA	81	74	5	6,76
MATEMÀTIQUES	66	64	20	31,25
MEDICINA	273	269	20	7,43
NUTRICIÓ HUM. I DIET.	139	124	14	11,29
ODONTOLOGIA	75	74	3	4,05
ÒPTICA I OPTOMETRIA	70	57	14	24,56
PEDAGOGIA	181	179	30	16,76
PERIODISME	89	79	7	8,86
PODOLOGIA	49	32	1	3,13
PSICOLOGIA	476	460	61	13,26
QUÍMICA	130	125	21	16,80
RELACIONS LABORALS	370	368	74	20,11
SOCIOLOGIA	68	61	22	36,07
TREBALL SOCIAL	217	215	27	12,56
TURISME	223	223	38	17,04
CIÈNCIES POLÍTiques	146	91	12	13,19
SOCIOLOGIA-POLÍT.	50	50	4	8,00
UVEG	8427	7986	1313	16,44

De l'observació de les freqüències podem destacar que la xifra total de titulacions concentrades en els intervals anteriors a la mitjana és semblant a la del curs passat. Es produeix un lleuger augment del nombre de titulacions que tenen taxes situades en l'interval de la mitjana. Es consolida, podríem dir, l'augment de titulacions amb taxes més altes situades en els dos darrers intervals.

Taula 16. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 2006-07.

Intervals (%)	Freqüències (nombre de titulacions)
0,00 - 5,00	9
5,01 - 10,00	10
10,01 - 15,00	9
15,01 - 20,00	10
20,01 - 25,00	8
25,01 - 30,00	3
30,01 - 35,00	2
35,01 - 57,75	6
	57

Totes aquestes xifres suggereixen que l'absència avaluativa no és un indicador, diguem-ne, agreujat, perquè la major part de les titulacions tenen taxes properes a la mitjana per al conjunt de la Universitat o inferiors a la mitjana, per la qual cosa estem davant d'un indicador que té la seua validesa dintre d'uns marges, és a dir, que permet mostrar, de manera resumida i generalitzant per a tota l'anàlisi realitzada, que al voltant d'un 40% de les titulacions tenen un nivell d'absència avaluativa que podríem qualificar de mitjana-alta o alta (Taula 17).

Es comprova, a més, que la taxa d'absència avaluativa manté una distribució similar a l'obtinguda en una anterior recerca¹⁵ amb una tendència lleugerament ascendent en el període 2001-07 produint-se una taxa mitjana de 15,75 per als 7 cursos (veure Taula 18).

¹⁵ Aquesta recerca es pot consultar en: Villar Aguilés, A. 2007: "No me presento al examen. Ausencias evaluativas en la Universitat de València" en *Espacios de formación. Educación y formas de vida social* (2007) Alzira, Editorial Germania.

Taula 17. Percentatge de titulacions amb taxa menor o igual a la mitjana. Cursos 2000-2007.

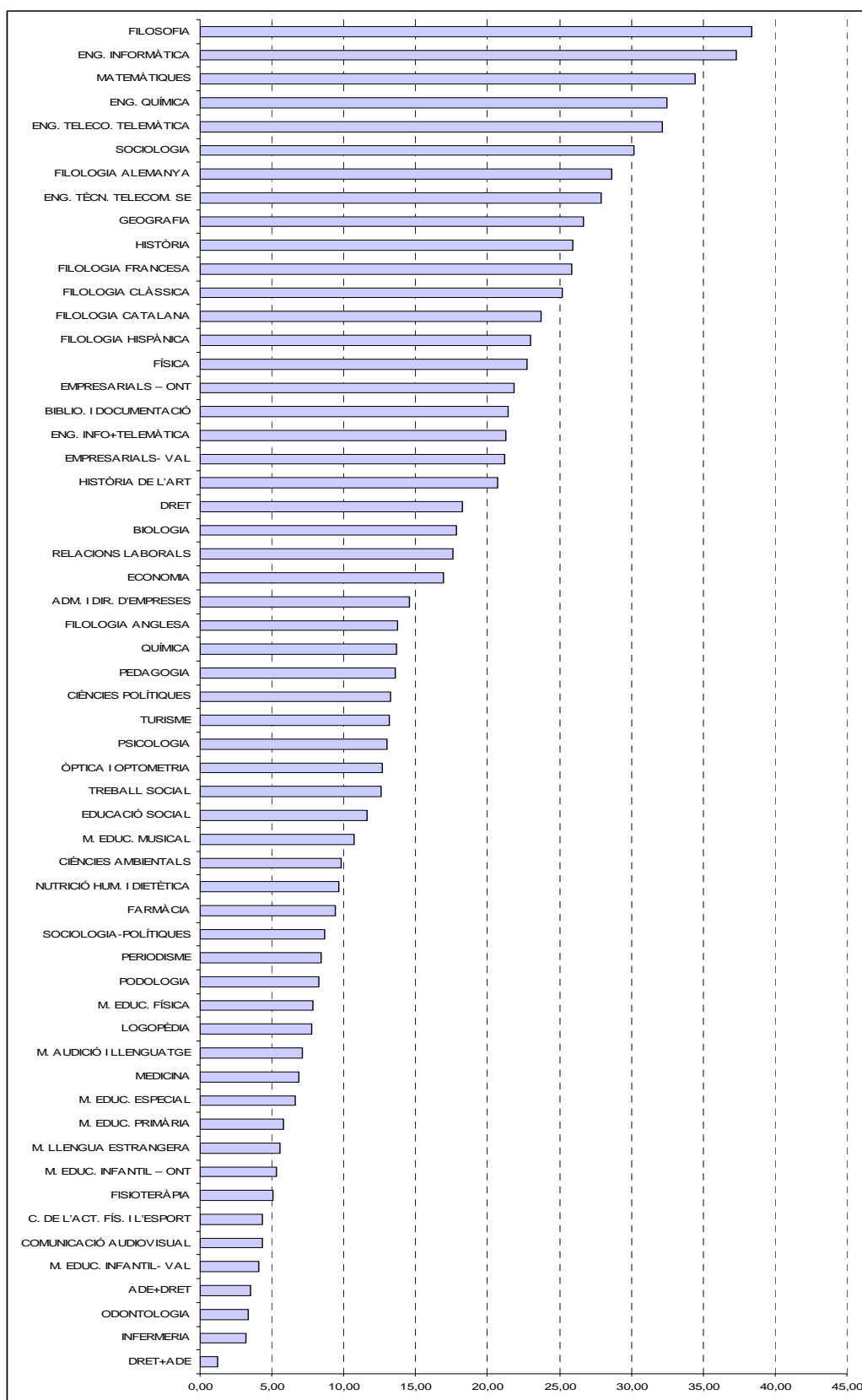
	Taxa d'absència avaluativa	% de titulacions amb taxa \leq mitjana UVEG
2000-01	15,04	57,77%
2001-02	15,34	60,00%
2002-03	14,96	57,69%
2003-04	15,77	56,36%
2004-05	16,27	56,36%
2005-06	16,46	63,15%
2006-07	16,44	54,38%

Taula 18. Taxa d'absència avaluativa del període 2000-2007.

	Nombre d'estudiants matriculats en 1er curs	Nombre d'estudiants matriculats de $\geq 75\%$ dels crèdits	Nombre d'estudiants presentats a $\leq 25\%$ dels crèdits	Taxa d'absència avaluativa mitjana
2000-01	8453	8178	1230	15,04
2001-02	8756	8349	1281	15,34
2002-03	8840	8358	1250	14,96
2003-04	8680	8227	1297	15,77
2004-05	8565	8102	1317	16,27
2005-06	8534	7990	1315	16,46
2006-07	8427	7986	1313	16,44

Incloem, a continuació, un gràfic de la taxa d'absència mitjana per a cada titulació en tot el període tingut en compte, 2000-07, per tal de tenir una visió sintètica de les dades que s'han anat exposant (Gràfic 1).

Gràfic 1: Taxa d'absència avaluativa mitjana del període 2000-07 per titulacions



Com a síntesi d'aquest capítol, comentarem algunes conclusions a les quals hem arribat, a partir de l'obtenció de la taxa d'absència avaluativa per titulacions i de manera global per a la Universitat de València en cada curs inclòs i després d'haver fet una descripció dels resultats per branques de coneixement.

D'una banda, la taxa d'absència avaluativa, calculada segons els criteris que ja hem explicat, segueix un patró de distribució similar en tots els cursos inclosos en aquest treball. No hi hem trobat diferències considerables quant a la mitjana global per a tota la Universitat en els cursos inclosos en la sèrie. La mitjana d'absència avaluativa per a tot el període i per al conjunt de la Universitat és, com ja hem dit, de 15,75%, la qual ens porta a comprovar que l'absència es manté com una magnitud estable amb una distribució semblant a altres investigacions anteriors, després de realitzar l'ampliació cronològica per a aquest treball.

Els resultats per titulacions mostren que l'absència segueix una distribució similar durant els 7 cursos inclosos, tot i que sempre es donen excepcions, les raons de les quals no es poden conèixer amb l'explotació de dades aplicada, titulacions que en un curs apareixen amb un nivell de taxa i en un altre any aquest nivell canvia amb un ascens o un descens. Malgrat aquests desnivells, en casos puntuals, les dimensions solen repetir-se any rere any. Així doncs, titulacions com Matemàtiques, Enginyeria Informàtica, Sociologia o Filosofia sempre es troben entre el grup d'absència alta. Per la banda contrària, titulacions com la de Mestre/a en Educació Infantil, Infermeria, Odontologia o la doble llicenciatura d'ADE i Dret es mantenen en xifres baixes d'absència.

El cas de Magisteri és interessant comentar-lo perquè en totes les seues titulacions es dona una baixa absència en tot el període estudiat, la qual cosa pot estar lligada amb la idea de compromís educatiu que pot tenir una part important del seu estudiantat. Es pot entendre que el fet de dedicar-se en un futur a la docència, pot conduir en el seu estudiantat una actitud positiva davant els compromisos acadèmics derivats, com és presentar-se als exàmens. Així podem entendre que les futures i els futurs mestres formats a la Universitat de València tenen, majoritàriament, una predisposició alta a presentar-se als exàmens perquè entenen que és part del compromís adquirit per la matrícula i perquè en el seu imaginari professional li

atorguen valor. A més, es pot afegir el fet que les notes de tall de Magisteri han seguit una tendència a l'alça en els darrers anys, la qual cosa indica que hi ha un augment de la demanda d'aquests estudis i una major competitivitat per accedir-hi, donant-se, cada vegada més, una entrada d'estudiantat amb una nota d'accés alta. Aquest raonament és una intuïció mostrada per les dades resultants i per la informació que tenim respecte la realitat de Magisteri i que caldrà indagar en la fase qualitativa.

Una altra titulació de la branca d'Educació amb xifres baixes d'absència és la Llicenciatura en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE). La informació de l'explotació de dades i el coneixement que tenim d'aquesta titulació ens fa intuir que la baixa absència pot deure's a la forta motivació del perfil del seu estudiantat vers el camp esportiu. És una titulació molt pràctica, on els estudiants i les estudiantes comparteixen altres espais més enllà de l'aula, ja que també conviuen en la pràctica i en l'ensenyament de la tècnica esportiva en les instal·lacions condicionades per fer-ho. El fet d'estar compartint altres espais necessàriament com a part de la seua formació diària pot esdevindre una major cohesió de grup i un major suport a l'hora de preparar els exàmens i, conseqüentment, un augment en la motivació a presentar-s'hi. També pot influir en aquest cas concret que hi haja unes proves físiques prèvies a l'accés, les quals han de preparar-se amb anterioritat i amb un cert esforç. El doble sistema d'entrada que exigeix CAFE, la superació de les proves físiques i tenir la nota d'accés suficient, podria explicar la baixa absència avaluativa.

Sembla ser que els programes de doble titulació segueixen un patró de menor absència, tant pel que fa a la doble llicenciatura ADE-Dret, com a la de Sociologia-Polítiques. Aquesta realitat pot estar lligada a la idea d'una major exigència del programa acadèmic, que pot generar una vinculació més forta als estudis. També pot tenir efecte el fet que l'entrada a aquests programes exigeix una major nota d'accés¹⁶. En el cas de la doble enginyeria Informàtica-Telemàtica no es compleix aquesta patró de baixa absència, perquè s'observa una absència lleugerament superior a la taxa mitjana des del 2003-04, curs en què comença a impartir-se.

¹⁶ De l'estudiantat que demana la titulació d'ADE o de Dret i hi accedeix, s'ordena una nova llista dels estudiants que demanen la doble llicenciatura, així doncs, les notes d'accés més altes són les que finalment tindran opció a accedir-hi a la doble titulació.

Així doncs, la distribució de la taxa d'absència avaluativa segueix pautes desiguals segons les cinc branques de coneixement, a partir de les quals podem agrupar les titulacions de la Universitat de València, cosa que es connecta i verifica la hipòtesi formulada, és a dir, *la taxa d'absència avaluativa es distribueix de manera diferent segons branques de coneixement*. Aquesta hipòtesi l'hem formulada seguint l'experiència dels resultats obtinguts en una anterior investigació, per la qual cosa es consolida la idea que l'absència té magnituds diferents per branques de coneixement i que es pot observar l'absència segons una agrupació de tres graus (alta, intermèdia o baixa), on es situen dues branques en el grau alt (Ciències Bàsiques i Humanitats), dues més en el pol contrari d'absència baixa (Ciències de la Salut i Educació) i una branca en el grau intermedi (Ciències Socials), i existeixen, a més, excepcions en cadascuna d'elles, com ja hem mencionat.

En els successius apartats del capítol quart continuarem amb el tractament de les dades sobre l'indicador d'absència avaluativa. L'apartat següent, en concret, el dediquem al que hem anomenat *perfil sociològic de l'estudiantat absent*, és a dir, a partir del càlcul de l'absència avaluativa podem desagregar a l'estudiant definit com a *absent avaluatiu* i a aquell que no es trobaria en aqueixa situació, segons les dades per a aquest treball, la qual cosa ens permet determinar alguns resultats segons les variables sociofamiliars de les quals disposem d'informació en la base de dades tractada.

4.2. El perfil sociològic de l'estudiantat absent avaluatiu

Una vegada realitzada la quantificació de l'absència avaluativa de tots els cursos del període estudiat i conèixer, així, quines són les dimensions de l'absència en la Universitat de València, en aquest capítol realitzarem una anàlisi descriptiva del que anomenem *perfil sociològic bàsic de l'estudiantat*, distingint entre el perfil del grup total d'estudiantat matriculat i el perfil del grup d'estudiantat filtrat segons el criteri d'absència avaluativa, al qual ens referirem amb el terme *estudiantat absent*.

Les variables que componen el perfil sociològic bàsic són dades que s'obtenen en el procés de matrícula. Els estudiants emplen una sèrie de dades personals com són el sexe i l'any de naixement, del qual podem extraure agrupacions per cohorts d'edat, que per a aquest treball, hem decidit agrupar-les en quatre cohorts: 20 anys o menys, de 21 a 25 anys, de 26 a 35 anys i de més de 36 anys¹⁷. També aporten la dada sobre situació laboral, és a dir, sobre si tenen, en aqueix moment de matricular-se, un treball remunerat que es classifica segons tres valors: de 15 hores o més setmanals, de menys de 15 hores o si no estan treballant. També es recullen dades sobre informació de l'entorn familiar com són el nivell d'estudis i l'ocupació del pare i de la mare.

A partir d'aquesta extensa informació hem realitzat una explotació quantitativa per tal d'extraure aquestes dades de manera desagregada per cursos i per als dos grups d'estudiants considerats: el grup total de matrícula (MAT) i el grup d'estudiants absents (ABS).

¹⁷ Aquesta és una opció d'agrupacions en cohorts que hem considerat seguint un criteri propi. Al *Recull de Dades Estadístiques* de la Universitat de València del curs 2006-07 hi ha un apartat del nombre d'estudiants de grau per edat on hi ha 9 categories d'edat per incloure al nombre total d'estudiants en termes absoluts segons tenen 18, 19, 20 anys, etc. fins arribar a la categoria 25 anys o més.

4.2.1. Perfil sociològic segons sexe, edat i treball de l'estudiant

En tots els cursos inclosos en la sèrie estudiada la proporció de dones matriculades respecte el nombre d'homes matriculats arriba a més d'un 60%, per la qual cosa es pot afirmar que existeix una feminització evident de la matrícula en la Universitat de València, en xifres generals per a tota la Universitat sense desagregar-ho per titulacions on sí que, en algunes, podríem trobar distribucions inverses. Davant d'aquesta matrícula feminitzada, l'absència, segons l'explotació de dades realitzada, contràriament, té gènere masculí, ja que existeix una major proporció d'estudiants homes absents que de dones si ens fixem en els percentatges d'estudiantat absent respecte el matriculat (Taula 19) i en tots els cursos s'hi dona una diferència entre homes i dones de 8 o més punts en termes percentuals.

Així com afirmem que l'absència té gènere masculí, també podem observar en les dades (Taula 20) que l'absència té un estudiantat de major edat. En tots els cursos inclosos la major proporció d'estudiantat absent se situa en la cohort de 26 a 35 anys. Si ens fixem en les dades relatives parcials de la mostra d'absència, podem afirmar que el perfil d'estudiantat absent es perfila majoritàriament en els que tenen 26 anys o més, tot i que en termes absoluts hi ha un major nombre d'estudiants que tenen 20 o menys anys en observar les dades absolutes del grup de matrícula. S'hi manté un patró similar en tots els cursos: la cohort amb una major proporció d'absents és la de 26 a 35 anys, en segon lloc apareix la dels 36 o més o la de 21 a 25 anys, segons els anys, i per últim, i amb una menor proporció d'absents, hi trobem la de 20 o menys anys. Aquest model té una variació apreciable en el curs 2004-05 on es produeix un augment important dels estudiants absents respecte als matriculats en dues cohorts: de 21 a 25 anys (36,44%) i de 26 a 35 anys (49,72%). També s'hi dona una baixada dels estudiants absents més joves (20 anys o menys) respecte als matriculats (7,03%).

Aquestes xifres poden resultar una mica confuses si no s'observen amb detall les dades resultants expressades a la taula resum. Però cal fer menció a aquests detalls per deixar palés el fet que, d'una banda, en una sèrie temporal com la que hem considerat es poden donar diferències d'un curs a l'altre sense haver-hi un motiu explicatiu massa clar, i d'altra el fet que és recomanable fixar-se longitudinalment en les dades resultants, més enllà de les diferències sincròniques, per tal d'observar el patró al llarg del temps.

**Taula 19. Estudiantat absent respecte al matriculat segons la variable sexe.
Cursos 2000-01 al 2006-07.**

	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	MAT	%ABS	MAT	%ABS	MAT	%ABS	MAT	%ABS	MAT	%ABS	MAT	%ABS	MAT	%ABS
<i>Homes</i>	2776	20,24	2894	20,15	2815	20,43	2773	21,82	2941	21,83	2958	23,46	3117	21,14
<i>Dones</i>	5402	12,83	5455	12,80	5543	12,18	5454	12,69	5161	13,08	5032	12,34	4869	13,43
<i>Total</i>	8178		8349		8358		8227		8102		7990		7986	

MAT: Nombre d'estudiantat matriculat

%ABS: Indica el percentatge parcial per a cada categoria de les variables del grup d'absència

**Taula 20. Estudiantat absent respecte al matriculat segons la variable edat.
Cursos 2000-01 al 2006-07.**

	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	MAT	%ABS	MAT	%ABS	MAT	%ABS	MAT	%ABS	MAT	%ABS	MAT	%ABS	MAT	%ABS
<i>20 o menys</i>	6366	12,60	6106	12,33	6103	12,11	5875	12,15	5734	7,03	5680	12,52	5683	13,39
<i>21-25</i>	1345	23,27	1635	20,98	1646	21,20	1630	21,72	1597	36,44	1565	23,96	1506	21,85
<i>26-35</i>	338	30,77	452	33,41	448	29,02	513	33,53	537	49,72	547	34,00	580	29,31
<i>36 o més</i>	129	27,91	156	21,79	161	19,88	209	27,27	234	27,78	198	21,72	217	24,42
<i>Total</i>	8178		8349		8358		8227		8102		7990		7986	

MAT: Nombre d'estudiantat matriculat

%ABS: Indica el percentatge parcial per a cada categoria de les variables del grup d'absència

La variable treball remunerat de l'estudiant conté, com ja hem dit, tres valors de resposta: que l'estudiant tinga un treball remunerat de 15 hores o més setmanals, que el tinga de menys de 15 hores o que no estiga treballant. Segons les dades resultants de l'explotació (Taula 21), d'una banda, podem destacar que la major part dels estudiants, més del 80% de mitjana per als set cursos, declaren que no tenen cap treball remunerat. Tot i això, si observem l'evolució al llarg dels cursos la tendència sembla ser que s'està produint un descens de l'estudiantat que no treballa i un augment de l'estudiantat que declara que té treball remunerat. Al curs 2000-01 hi ha un 87,44% d'estudiantat que no treballa i al curs més recent tingut en compte en aquest treball, el 2006-07, la xifra descendeix a 79,23%. És un descens lleuger, podem dir, però aquesta dada és rellevant perquè marca un canvi de perfil cap a un estudiantat universitari que combina treball i estudis.

D'altra banda, si observem les xifres del grup filtrat com a absent respecte al total de matrícula, destaquem que es produeix un fet contrari, és a dir, hi ha una major proporció dels estudiants i les estudiantes que tenen ocupacions laborals de menys i de més de 15 hores. En la mirada longitudinal dels set cursos no es produeixen variacions significatives, mantenint-se el patró en tots els cursos d'un major nombre d'estudiants absents que treballen (menys de 15 hores o més).

Taula 21. Estudiantat absent respecte al matriculat segons la variable treball remunerat de l'estudiant. Cursos 2000-01 al 2006-07.

	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	MAT	%ABS	MAT	%ABS	MAT	%ABS*	MAT	%ABS*	MAT	%ABS*	MAT	%ABS*	MAT	%ABS*
<i>15h. o més</i>	747	31,86	852	32,04	874	27,00	978	31,80	1005	28,56	1062	32,20	1199	26,77
<i>Menys de 15h</i>	280	22,86	378	20,37	353	19,55	440	17,05	404	20,30	455	21,76	460	21,74
<i>No en té</i>	7151	13,33	7119	13,08	7131	13,25	6809	13,38	6693	14,16	6473	13,50	6327	14,10
	8178		8349		8358		8227		8102		7990		7986	

MAT: Nombre d'estudiantat matriculat

%ABS: Indica el percentatge parcial per a cada categoria de les variables del grup d'absència

Així doncs, podem afirmar que el perfil del grup total de matrícula és un estudiantat que majoritàriament no treballa i, contràriament, el grup considerat com a absent és un estudiantat que treballa, sobretot en treballs remunerats de 15 hores o més.

La segona hipòtesi en relació amb les variables de caire personal en aquest estudi del perfil sociològic de l'estudiantat absent l'hem expressada, recordem, de la següent manera: *el gènere, l'edat i el fet que l'estudiant treballe o no influeixen en l'absència en els estudis*. Fins a aquest punt i després d'haver revisat les dades sobre el grup absent, el perfil que va dibuixant-se és un estudiantat universitari que és majoritàriament baró, de més de 26 anys i que treballa, mostrant-se diferències significatives en comparació amb el grup total de matrícula, per la qual cosa podem confirmar aquesta hipòtesi.

4.2.2. Perfil sociològic segons nivell d'estudis i ocupació dels pares i de les mares

Les variables que ara tractarem estan relacionades amb l'entorn familiar, és a dir, el nivell d'estudis i l'ocupació laboral dels pares i de les mares. Les característiques de l'entorn familiar, el que podem anomenar capital educatiu i econòmic dels estudiants, pot tenir influències més o menys directes amb el seu rendiment acadèmic i amb la seua vinculació als estudis universitaris. Tot i això, paga la pena dir, que en anteriors moments de la investigació que precedeixen aquesta tesi no s'han detectat diferències significatives quant a capital educatiu en el grup d'absents respecte del grup total de matrícula, és a dir, les dades sobre el nivell educatiu dels pares i de les mares dels estudiants classificats com a absents presentaven una distribució semblant a la de l'estudiantat matriculat.

Les taules que a continuació comentarem estan elaborades a partir de l'explotació de dades de la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares dels set cursos. En primer lloc, comentarem la informació significativa que trobem en cadascun dels set cursos inclosos. En aquesta anàlisi distingirem entre els dos grups d'estudiantat, que al llarg del treball comparem, el grup total de matrícula i el grup d'absència avaluativa. En els dos grups s'indiquen les dades absolutes i relatives pel que fa a la variable nivell d'estudis del pare i de la mare. S'ha calculat el percentatge d'estudiantat absent en cada valor de la variable i tant per al pare, com per a la mare, respecte al grup total de matrícula (les dues últimes columnes de la taula).

Les dades del curs 2000-01 (Taula 22) mostren, en primer lloc, que més d'un terç dels pares del grup d'estudiantat matriculat i del grup d'absents tenen estudis primaris complets. Aquest nivell és el més nombrós juntament amb el de batxillerat elemental o equivalent i no s'hi observen diferències significatives entre un grup i l'altre. Quant a les mares, tampoc s'hi donen diferències entre el grup matriculat i l'absent, perquè en ambdós s'hi repeteixen els mateixos percentatges respecte al nivell d'estudis, sent el d'estudis primaris el més nombrós, amb un percentatge molt més alt que en el dels pares. En canvi, descendeix el percentatge gairebé a la meitat de mares amb estudis de llicenciatura o equivalent en comparació amb les dades dels pares.

Taula 22. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2000-01.

2000-01 Nivell d'estudis pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Sense estudis	676	8,27	758	9,27	127	10,33	125	10,16	18,79	16,49
Primaris complets	3183	38,92	3669	44,86	441	35,85	535	43,50	13,85	14,58
Batxillerat elemental o equivalent	1301	15,91	1319	16,13	213	17,32	205	16,67	16,37	15,54
Batxillerat superior o equivalent	1000	12,23	841	10,28	163	13,25	136	11,06	16,30	16,17
Diplomatura o equivalent	892	10,91	970	11,86	121	9,84	135	10,98	13,57	13,92
Llicenciatura o equivalent	1126	13,77	621	7,59	165	13,41	94	7,64	14,65	15,14
	8178		8178		1230		1230			

Si observem les dades relatives del grup d'absència avaluativa de manera horitzontal, és a dir, en relació amb el total d'estudiantat matriculat i en cadascun dels nivells educatius de pares i mares, els percentatges se situen al voltant de la mitjana llevat de la categoria de pares sense estudis que està lleugerament més representada en l'estudiantat absent (quasi 4 punts per damunt de la mitjana). Malgrat aquest detall, en ambdós subgrups, pares i mares, s'observa una distribució molt equilibrada respecte a la mitjana.

En el curs 2001-02 (Taula 23) es dibuixa un patró semblant al curs anterior amb un percentatge pràcticament idèntic pel que fa a la categoria d'estudis primaris complets, que és novament la més nombrosa en el subgrup dels pares. En el grup d'absents aquesta categoria és lleugerament inferior i es produeix un augment quasi inapreciable en els percentatges de pares i també de mares amb batxillerat elemental. D'altra banda, les dades parcials relatives en el grup d'absents mostren la proximitat de totes les xifres al voltant de la mitjana (15,34%) produint-se, com una dada que podem comentar, una distància de més de 3 punts en el subgrup de les mares amb batxillerat elemental i, pel contrari, amb menys de 3 punts en les mares amb

llicenciatura. Com veiem, la lectura dels percentatges horitzontals del grup absent respecte al matriculat ens pot donar més informació que la que extraïem amb les xifres absolutes en cada grup d'estudiants per separat.

Taula 23. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2001-02.

2001-02 Nivell d'estudis pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Sense estudis	748	8,96	767	9,19	112	8,74	131	10,23	14,97	17,08
Primaris complets	3209	38,44	3691	44,21	484	37,78	537	41,92	15,08	14,55
Batxillerat elemental o equivalent	1292	15,47	1360	16,29	217	16,94	255	19,91	16,80	18,75
Batxillerat superior o equivalent	1006	12,05	843	10,10	152	11,87	143	11,16	15,11	16,96
Diplomatura o equivalent	892	10,68	982	11,76	145	11,32	133	10,38	16,26	13,54
Llicenciatura o equivalent	1202	14,40	706	8,46	171	13,35	82	6,40	14,23	11,61
	8349		8349		1281		1281			

En el següent curs, 2002-03, no es produeix cap dada diferent segons les apreciacions fetes per als cursos anteriors (Taula 24). La categoria de nivell d'estudis dels pares i de les mares que continua sent més nombrosa és la d'estudis primaris complet. Les diferències es donen més, com ja hem apuntat, per la qüestió de gènere entre els pares i les mares, que entre els grups classificats com a matriculats i absents.

Taula 24. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2002-03.

2002-03 Nivell d'estudis pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Sense estudis	618	7,39	678	8,11	108	8,64	116	9,28	17,48	17,11
Primaris complets	3178	38,02	3653	43,71	474	37,92	548	43,84	14,92	15,00
Batxillerat elemental o equivalent	1395	16,69	1436	17,18	229	18,32	209	16,72	16,42	14,55
Batxillerat superior o equivalent	1099	13,15	929	11,12	153	12,24	154	12,32	13,92	16,58
Diplomatura o equivalent	918	10,98	1028	12,30	128	10,24	144	11,52	13,94	14,01
Llicenciatura o equivalent	1150	13,76	634	7,59	158	12,64	79	6,32	13,74	12,46
	8358		8358		1250		1250			

En aquest curs, no s'observa cap distància significativa, de manera ascendent o descendent, respecte a la mitjana percentual d'absència (14,96%). Totes les xifres de les distintes categories se situen de manera aproximada a la mitjana sense produir-se desviacions destacables.

En les xifres del curs 2003-04 (Taula 25) es veu que els pares i les mares amb estudis primaris complets són els més nombrosos en cada grup d'estudiantat, però que en l'observació de les dades parcials del grup d'absència respecte al matriculat hi ha algunes dades que podem matisar. En general, totes les categories, tant dels pares, com de les mares s'apropen a la mitjana (15,77%), però apreciem un augment en la categoria sense estudis que en el cas dels pares arriba a 4 punts i mig i en el cas de les mares a quasi 3 punts i mig respecte la mitjana. Això significa, segons les dades parcials, que hi ha un major nombre de pares i mares d'estudiantat absent que no tenen estudis. També observem un descens (3,5 punts) respecte a la mitjana en la categoria de mares llicenciades.

Taula 25. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2003-04.

2003-04 Nivell d'estudis pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Sense estudis	617	7,50	645	7,84	125	9,64	123	9,48	20,26	19,07
Primaris complets	3137	38,13	3643	44,28	485	37,39	565	43,56	15,46	15,51
Batxillerat elemental o equivalent	1220	14,83	1251	15,21	193	14,88	217	16,73	15,82	17,35
Batxillerat superior o equivalent	1124	13,66	926	11,26	180	13,88	160	12,34	16,01	17,28
Diplomatura o equivalent	958	11,64	1038	12,62	143	11,03	143	11,03	14,93	13,78
Llicenciatura o equivalent	1171	14,23	724	8,80	171	13,18	89	6,86	14,60	12,29
	8227		8227		1297		1297			

Pel que fa al següent curs, el 2004-05, podem apreciar l'inici d'una tendència que també comprovarem en els cursos posteriors: el descens d'estudiantat amb pares i mares que tenen estudis primaris complets en comparació amb les xifres dels cursos anteriors i també un augment en la categoria de batxillerat superior o equivalent. Si observem aquestes categories d'estudis, tant en el grup de matrícula com en el d'absència, és a partir d'aquest curs quan es produeix un desplaçament de les xifres totals donant-se un augment d'estudiantat amb pares i mares amb estudis més elevats. Les dades entre el grup matrícula i el grup absència són pràcticament les mateixes, així com en la comparació entre pares i mares, menys en el percentatge d'estudis universitaris superiors o equivalents en el qual els pares sempre superen les mares en més de 6 punts de diferència. Per últim, l'observació de les dades parcials del grup d'absència no mostren diferències remarcables respecte a la mitjana percentual.

Taula 26. Estudiantat matriculat i absent respecte la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2004-05.

2004-05 Nivell d'estudis pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Sense estudis	706	8,71	632	7,80	108	8,20	109	8,28	15,30	17,25
Primaris complets	2576	31,79	2709	33,44	410	31,13	438	33,26	15,92	16,17
Batxillerat elemental o equivalent	1272	15,70	1550	19,13	200	15,19	256	19,44	15,72	16,52
Batxillerat superior o equivalent	1502	18,54	1473	18,18	259	19,67	245	18,60	17,24	16,63
Diplomatura o equivalent	735	9,07	928	11,45	131	9,95	147	11,16	17,82	15,84
Llicenciatura o equivalent	1311	16,18	810	10,00	209	15,87	122	9,26	15,94	15,06
	8102		8102		1317		1317			

El curs 2005-06 presenta unes lleugeres diferències respecte al curs anterior (Taula 27), ja que es produeix un descens del nombre d'estudiantat amb pares i mares amb les dues categories de nivells d'estudis inferiors, és a dir, sense estudis i primaris complets. Paral·lelament es dona un augment en les categories d'estudis de batxillerat i dels estudis universitaris. També podem observar que la distància entre pares universitaris i mares universitàries es redueix, tant en el grup de matrícula com en el d'absència.

Taula 27. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2005-06.

2005-06 Nivell d'estudis pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Sense estudis	433	5,42	418	5,23	76	5,78	70	5,32	17,55	16,75
Primaris complets	2291	28,67	2425	30,35	357	27,15	391	29,73	15,58	16,12
Batxillerat elemental o equivalent	1389	17,38	1705	21,34	250	19,01	303	23,04	18,00	17,77
Batxillerat superior o equivalent	1675	20,96	1562	19,55	272	20,68	244	18,56	16,24	15,62
Diplomatura o equivalent	814	10,19	943	11,80	145	11,03	158	12,02	17,81	16,76
Llicenciatura o equivalent	1388	17,37	937	11,73	215	16,35	149	11,33	15,49	15,90
	7990		7990		1315		1315			

En l'últim curs inclòs en la sèrie, el 2006-07 (Taula 28) les dades segueixen una distribució similar a la del curs anterior quant a les categories de nivells d'estudis dels pares i les mares entre el grup de matrícula total i el d'absència. No hi apreciem diferències remarcables, únicament que hi ha una proporció major de mares amb batxillerat superior en el grup d'absència i també s'hi aprecia un nombre menor de pares i mares universitàries en aquest grup.

Taula 28. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 2006-07.

2006-07 Nivell d'estudis pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Sense estudis	618	7,74	600	7,51	96	7,31	98	7,46	15,53	16,33
Primaris complets	2271	28,44	2327	29,14	375	28,56	363	27,65	16,51	15,60
Batxillerat elemental o equivalent	1383	17,32	1667	20,87	245	18,66	277	21,10	17,72	16,62
Batxillerat superior o equivalent	1570	19,66	1423	17,82	268	20,41	263	20,03	17,07	18,48
Diplomatura o equivalent	772	9,67	990	12,40	130	9,90	171	13,02	16,84	17,27
Llicenciatura o equivalent	1372	17,18	979	12,26	199	15,16	141	10,74	14,50	14,40
	7986		7986		1313		1313			

En l'anàlisi de dades de la variable nivell d'estudis dels pares i de les mares hem vist que, de manera generalitzada, no s'aprecien grans diferències quant al gènere, és a dir, que les xifres segueixen una distribució relativament semblant tant en els pares, com en les mares. No podem dir el mateix quant a la variable d'ocupacions. A continuació, veurem una agrupació de les dades en una taula per a cada curs acadèmic on incloem de manera diferenciada el grup d'estudiantat total matriculat i el grup d'estudiantat qualificat com a absent, tal i com hem procedit anteriorment. A primera ullada podem observar les clares diferències de gènere, tot i que en el transcurs de la sèrie temporal també apreciarem altres trets que anirem comentant de manera comparativa entre el grup de matrícula i el grup d'absència, així com les diferències entre els pares i les mares curs per curs.

En el primer curs inclòs en la sèrie, el 2000-01 (Taula 29), es pot apreciar que en el grup total de matrícula la categoria ocupacional més nombrosa en el grup dels pares és la de treballadors administratius i de serveis (28,38%), seguida molt a prop de la dels treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria (20,09%).

Taula 29. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2000-01.

2000-01 Ocupacions pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Directors o gerents d'empreses de l'administració pública	347	4,24	136	1,66	64	5,20	30	2,44	18,44	22,06
Tècnics o professionals associats a titulacions postsecundàries (universitàries o no)	1619	19,80	992	12,13	244	19,84	151	12,28	15,07	15,22
Treballadors administratius i de serveis	2321	28,38	1855	22,68	354	28,78	280	22,76	15,25	15,09
Treballadors qualificats en agricultura i pesca	346	4,23	76	0,93	50	4,07	9	0,73	14,45	11,84
Treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria	1643	20,09	253	3,09	231	18,78	41	3,33	14,06	16,21
Treballadors no qualificats	1365	16,69	1136	13,89	205	16,67	173	14,07	15,02	15,23
Professionals de les forces armades	177	2,16	16	0,20	22	1,79	8	0,65	12,43	50,00
Persones que no han tingut un treball remunerat	360	4,40	3714	45,41	60	4,88	538	43,74	16,67	14,49
	8178		8178		1230		1230			

En canvi, en el grup de les mares hi trobem que la major part, de manera molt nombrosa, no tenen cap treball remunerat (45,41%) i que en una menor proporció són treballadores administratives i de serveis (22,68%). Si ho comparem amb el grup d'estudiantat absent pràcticament es repeteix aquesta distribució, tot i que descendeix lleugerament la xifra dels pares treballadors qualificats en la indústria, construcció i mineria (18,78%) i també la de les mares sense treball remunerat (43,74%). Quant als percentatges parcials per al grup d'absència, hem calculat les mitjanes percentuals excloent la categoria dels professionals de les forces armades perquè d'altra manera distorsionaria molt la distribució relativa. En aquestes xifres veiem que en el grup dels pares no hi ha cap categoria que destaque, tanmateix en el grup de les mares hi

observem que les directores o gerentes d'empreses de l'administració pública (22,06%) és la categoria que més s'allunya de la mitjana percentual i que, per tant, és la que té una proporció relativa major respecte a la mitjana.

El curs 2001-02 (Taula 30) mostra una distribució de dades semblant a l'anterior. La categoria més nombrosa en els pares, tant en el grup de matrícula, com en el d'absència, és la de treballadors administratius i de serveis. Veiem que la categoria de treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria perd nombre de casos i augmenten els estudiants que tenen pares que treballen en llocs associats a titulacions postsecundàries. En el cas del grup d'absència aquesta xifra és lleugerament més alta que en el grup de matrícula. Pel que fa a les mares, una gran part no ha tingut un treball remunerat, malgrat això es percep un descens en aquesta categoria respecte al curs anterior, tant en el grup de matrícula (41,06%), com en el d'absència (38,56%). Quant a les dades relatives parcials per al grup d'absència no hi observem cap distància relativa, ni de major proporció, com de menor en cap categoria.

Taula 30. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2001-02.

2001-02 Ocupacions pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Directors o gerents d'empreses de l'administració pública	415	4,97	197	2,36	80	6,25	29	2,26	19,28	14,72
Tècnics o professionals associats a titulacions postsecundàries (universitàries o no)	1686	20,19	1102	13,20	249	19,44	143	11,16	14,77	12,98
Treballadors administratius i de serveis	2445	29,28	1932	23,14	397	30,99	320	24,98	16,24	16,56
Treballadors qualificats en agricultura i pesca	340	4,07	98	1,17	46	3,59	16	1,25	13,53	16,33
Treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria	1655	19,82	258	3,09	236	18,42	44	3,43	14,26	17,05
Treballadors no qualificats	1350	16,17	1323	15,85	210	16,39	232	18,11	15,56	17,54
Professionals de les forces armades	136	1,63	11	0,13	19	1,48	3	0,23	13,97	27,27
Persones que no han tingut un treball remunerat	322	3,86	3428	41,06	44	3,43	494	38,56	13,66	14,41
	8349		8349		1281		1281			

En el curs següent, el 2002-03 (Taula 31), els pares dels estudiants matriculats i els classificats com a absents ocupen, de manera més nombrosa, treballs de l'administració o del sector serveis. Els pares que treballen com a qualificats en el sector de la indústria, construcció i mineria augmenten respecte al curs anterior. Intuïm que aquest augment es deurà, sobretot, al creixement que ha tingut el sector de la construcció en els darrers anys. En el cas de les mares, es comprova el descens de la categoria de les que no han tingut un treball remunerat observant-se una tendència a la baixa, de manera lleugera, però paga la pena mencionar-ho. També podem dir que si ens fixem en les dades parcials per al grup d'absència, hi ha una major proporció de mares directives o gerents (20,47%) tenint en compte la mitjana percentual per a aquest grup.

Taula 31. Estudiantat matriculat i absent respecte la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2002-03.

2002-03 Ocupacions pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Directors o gerents d'empreses de l'administració pública	383	4,58	127	1,52	66	5,28	26	2,08	17,23	20,47
Tècnics o professionals associats a titulacions postsecundàries (universitàries o no)	1605	19,20	1024	12,25	227	18,16	154	12,32	14,14	15,04
Treballadors administratius i de serveis	2486	29,74	2111	25,26	385	30,80	306	24,48	15,49	14,50
Treballadors qualificats en agricultura i pesca	341	4,08	104	1,24	52	4,16	13	1,04	15,25	12,50
Treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria	1759	21,05	327	3,91	239	19,12	34	2,72	13,59	10,40
Treballadors no qualificats	1345	16,09	1305	15,61	206	16,48	184	14,72	15,32	14,10
Professionals de les forces armades	140	1,68	5	0,06	21	1,68	1	0,08	15,00	20,00
Persones que no han tingut un treball remunerat	299	3,58	3355	40,14	54	4,32	532	42,56	18,06	15,86
	8358		8358		1250		1250			

En les dades del curs 2003-04 (Taula 32) podem destacar l'augment dels pares dedicats al sector serveis, tant en el grup de matrícula com en el d'absència, respecte a les dades del curs anterior. Una altra dada destacable és el descens, tot i que lleuger, del percentatge de mares sense treball remunerat, el qual se situa, per primera vegada en els cursos revisats anteriorment, per baix del 40% . Si observem les dades del grup d'absència de manera parcial, hi ha una major proporció d'estudiants amb pares i mares ocupats en la categoria de directors/es o gerents/es d'empreses de l'administració pública (21%).

Taula 32. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2003-04.

2003-04 Ocupacions pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Directors o gerents d'empreses de l'administració pública	409	4,97	166	2,02	86	6,63	35	2,70	21,03	21,08
Tècnics o professionals associats a titulacions postsecundàries (universitàries o no)	1583	19,24	1046	12,71	235	18,12	141	10,87	14,85	13,48
Treballadors administratius i de serveis	2569	31,23	2190	26,62	410	31,61	356	27,45	15,96	16,26
Treballadors qualificats en agricultura i pesca	389	4,73	110	1,34	56	4,32	19	1,46	14,40	17,27
Treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria	1578	19,18	350	4,25	228	17,58	54	4,16	14,45	15,43
Treballadors no qualificats	1296	15,75	1326	16,12	205	15,81	207	15,96	15,82	15,61
Professionals de les forces armades	136	1,65	4	0,05	30	2,31	2	0,15	22,06	50,00
Persones que no han tingut un treball remunerat	267	3,25	3035	36,89	47	3,62	483	37,24	17,60	15,91
	8227		8227		1297		1297			

En el curs 2004-05 (Taula 33) trobem novament que la categoria més nombrosa en els pares és la dels treballadors administratius i de serveis, tant en el grup del total d'estudiantat matriculat (30,62%), com en l'absent (29,31%). Es produeix un augment, i açò és una diferència respecte als cursos anteriors, dels pares que són treballadors no qualificats, tant en el grup de matrícula, com en el d'absència i s'observa un augment de les mares directores o gerents en els dos grups. Si ens

fixem en les dades parcials per a grup d'absència, podem destacar que la major distància respecte la mitjana percentual es dona en els pares que no han tingut un treball remunerat (21,50%).

Taula 33. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2004-05.

2004-05 Ocupacions pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Directors o gerents d'empreses de l'administració pública	727	8,97	563	6,95	97	7,37	79	6,00	13,34	14,03
Tècnics o professionals associats a titulacions postsecundàries (universitàries o no)	950	11,73	706	8,71	160	12,15	103	7,82	16,84	14,59
Treballadors administratius i de serveis	2481	30,62	1877	23,17	386	29,31	272	20,65	15,56	14,49
Treballadors qualificats en agricultura i pesca	505	6,23	188	2,32	93	7,06	34	2,58	18,42	18,09
Treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria	999	12,33	297	3,67	161	12,22	50	3,80	16,12	16,84
Treballadors no qualificats	1764	21,77	1348	16,64	278	21,11	248	18,83	15,76	18,40
Professionals de les forces armades	90	1,11	35	0,43	16	1,21	10	0,76	17,78	28,57
Persones que no han tingut un treball remunerat	586	7,23	3088	38,11	126	9,57	521	39,56	21,50	16,87
	8102		8102		1317		1317			

Les dades del curs 2005-06 (Taula 34) es distribueixen de manera similar a la del curs anterior, on la categoria de pares ocupats en treballs administratius i de serveis es manté com la més nombrosa en el grup de matrícula i d'absència i amb una tendència d'augment segons avança la sèrie temporal. També augmenten els pares que són treballadors no qualificats. En el cas de les mares es mantenen com a més nombroses aquelles que no han tingut un treball remunerat, però amb una tendència de descens, com ja hem assenyalat, i s'acurta la distància entre aquesta categoria i la de les mares administratives i de serveis que segueix una tendència d'augment. Les dades relatives parcials del grup d'absència no mostren trets destacables.

Taula 34. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2005-06.

2005-06 Ocupacions pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Directors o gerents d'empreses de l'administració pública	581	7,27	416	5,21	102	7,76	64	4,87	17,56	15,38
Tècnics o professionals associats a titulacions postsecundàries (universitàries o no)	821	10,28	662	8,29	114	8,67	121	9,20	13,89	18,28
Treballadors administratius i de serveis	2583	32,33	2076	25,98	433	32,93	342	26,01	16,76	16,47
Treballadors qualificats en agricultura i pesca	511	6,40	175	2,19	84	6,39	37	2,81	16,44	21,14
Treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria	928	11,61	310	3,88	140	10,65	50	3,80	15,09	16,13
Treballadors no qualificats	1908	23,88	1417	17,73	322	24,49	240	18,25	16,88	16,94
Professionals de les forces armades	85	1,06	30	0,38	14	1,06	5	0,38	16,47	16,67
Persones que no han tingut un treball remunerat	573	7,17	2904	36,35	106	8,06	456	34,68	18,50	15,70
	7990		7990		1315		1315			

L'últim curs inclòs en la sèrie, el 2006-07 presenta una distribució amb un patró quasi idèntic a la del curs anterior (Taula 35). La categoria més nombrosa en el grup de matrícula i en el d'absència és la dels pares administratius i de serveis, seguida dels no qualificats. Les mares sense un treball remunerat es manté com la més nombrosa seguida de les treballadores administratives i de serveis que continua augmentant. Tal i com passava al curs 2005-06, si observem les xifres parcials per al grup d'estudiantat absent trobem dades remarcables, encara que hi ha un lleuger augment en la proporció d'estudiantat amb mares que són treballadores qualificades en agricultura i pesca.

Taula 35. Estudiantat matriculat i absent respecte a la variable ocupacions dels pares i de les mares. Curs 2006-07.

2006-07 Ocupacions pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Directors o gerents d'empreses de l'administració pública	770	9,64	562	7,04	120	9,14	90	6,85	15,58	16,01
Tècnics o professionals associats a titulacions postsecundàries (universitàries o no)	911	11,41	782	9,79	125	9,52	119	9,06	13,72	15,22
Treballadors administratius i de serveis	2557	32,02	2100	26,30	406	30,92	372	28,33	15,88	17,71
Treballadors qualificats en agricultura i pesca	402	5,03	150	1,88	75	5,71	32	2,44	18,66	21,33
Treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria	946	11,85	281	3,52	157	11,96	51	3,88	16,60	18,15
Treballadors no qualificats	1672	20,94	1282	16,05	298	22,70	193	14,70	17,82	15,05
Professionals de les forces armades	65	0,81	21	0,26	5	0,38	3	0,23	7,69	14,29
Persones que no han tingut un treball remunerat	663	8,30	2808	35,16	127	9,67	453	34,50	19,16	16,13
	7986		7986		1313		1313			

Al fil d'aquestes dades, considerem que la influència del capital educatiu i econòmic familiar resultarà important en moments anteriors a l'arribada a la universitat, és a dir, que el nivell d'estudis assolits pels pares i les mares tindrà una certa incidència segurament en la definició dels itineraris educatius anteriors dels seus fills i filles o en l'accés a un tipus d'informació d'orientació en la tria d'estudis i d'opcions professionals. De la mateixa manera que el tipus d'ocupació laboral i el fet de tenir un determinat nivell econòmic familiar pot aportar respostes a qüestionaments vers la tria dels estudis i pot facilitar l'accés a opcions educatives de caràcter privat i de reforç escolar per garantir una millor nota d'accés a la universitat o possibilitar un manteniment del ritme de dedicació completa als estudis, que en altres casos per motius de caràcter econòmic no es podran sustentar.

Com a conclusions de l'apartat, podem dir que a través de la mirada diacrònica dels set cursos no s'han trobat diferències remarcables entre el grup total de matrícula i el d'absència respecte a les variables que configuren el capital educatiu i econòmic dels estudiants absents, tot i que ambdós grups segueixen patrons de distribució diferents. Aquest fet el podem comprovar si ens fixem en les dades

percentuals per al grup de matrícula i per al grup d'absència en la taula 36. Complementem la informació per al període estudiat amb les dades percentuals parcials del grup d'absència comparant-les amb les dades absolutes del grup de matrícula amb la taula 37.

La categoria més nombrosa respecte al nivell d'estudis dels pares dels estudiants és la de primaris complets, tant en el grup de matrícula, com en el d'absència, la qual suposa un terç del total. La següent més nombrosa seria la categoria batxillerat elemental i batxillerat superior, ja que ambdues categories suposarien un altre terç del total. L'observació de les xifres ens fa afirmar que no hi ha diferències notables entre el grup de matrícula i el d'absència i es detecta una tendència d'augment dels pares amb batxillerat superior i un descens del estudis primaris complets.

Quant a les mares, aquestes tenen majoritàriament estudis primaris complets, de la mateixa manera que ocorre en el cas dels pares, i s'observa al llarg de la sèrie temporal un descens considerable d'aquesta categoria. També es detecta un increment del batxillerat superior, així com un patró de distribució molt semblant entre l'estudiantat matriculat i l'absent.

En la variable ocupació dels pares, la categoria més nombrosa és la de treballs administratius i de serveis, tant en el grup de matrícula, com en el d'absència, i s'observa un augment lleuger al llarg dels set cursos. D'altra banda, els estudiants amb pares que són tècnics o professionals associats a titulacions postsecundàries disminueixen, així com els treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria. Podem dir que en aquesta variable no s'aprecien diferències massa remarcables entre els dos grups.

En les dades d'ocupació de les mares tampoc trobem grans diferències entre el grup de matrícula i el d'absència. La categoria que està àmpliament representada en els dos grups és la de les mares que no han tingut un treball remunerat. Tanmateix s'evidencia a la taula que hi ha un important descens d'aquesta categoria al llarg dels set cursos, la qual cosa coincideix amb el canvi social de les últimes dècades de la incorporació de la dona al mercat laboral remunerat. L'altra variació al llarg dels cursos és l'augment dels estudiants amb mares directores o gerents d'empreses de l'administració pública.

**Taula 36. Dades percentuals en el grup de matrícula i en el grup d'absència.
Cursos 2000-2007.**

	2000- 2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007	
	MAT%	ABS%	MAT%	ABS%	MAT%	ABS%	MAT%	ABS%	MAT%	ABS%	MAT%	ABS%	MAT%	ABS%
SEXE														
Homes	33,94	45,20	34,66	45,51	33,68	46,00	33,71	46,65	36,30	48,75	37,02	52,78	39,03	50,19
Dones	66,06	54,80	65,34	54,49	66,32	54,00	66,29	53,35	63,70	51,25	62,98	47,22	60,97	49,81
EDAT														
20 o menys	77,84	65,20	73,13	58,78	73,02	59,12	71,41	55,05	70,77	30,60	71,09	54,07	71,16	57,96
21-25	16,45	24,72	19,58	26,78	19,69	27,92	19,81	27,29	19,71	44,19	19,59	28,52	18,86	25,06
26-35	4,13	7,56	5,41	11,79	5,36	10,4	6,24	13,26	6,63	20,27	6,85	14,14	7,26	12,95
36 o més	1,58	2,52	1,87	2,65	1,93	2,56	2,54	4,39	2,89	4,94	2,48	3,27	2,72	4,04
TREBALL														
15h. o més	9,13	18,37	10,20	21,31	10,46	18,88	11,89	23,98	12,40	21,79	13,29	26,01	15,01	24,45
Menys de 15h	3,42	5,04	4,53	6,01	4,22	5,52	5,35	5,78	4,99	6,23	5,69	7,53	5,76	7,62
No en té	87,44	76,59	85,27	72,68	85,32	75,60	82,76	70,24	82,61	71,98	81,01	66,46	79,23	67,94
ESTUDIS PARE														
Sense estudis	8,27	10,33	8,96	8,74	7,39	8,64	7,50	9,64	8,71	8,20	5,42	5,78	7,74	7,31
Primaris complets	38,92	35,85	38,44	37,78	38,02	37,92	38,13	37,39	31,79	31,13	28,67	27,15	28,44	28,56
Batx. elem. o equiv.	15,91	17,32	15,47	16,94	16,69	18,32	14,83	14,88	15,70	15,19	17,38	19,01	17,32	18,66
Batx. sup. o equiv.	12,23	13,25	12,05	11,87	13,15	12,24	13,66	13,88	18,54	19,67	20,96	20,68	19,66	20,41
Diplom. o equiv.	10,91	9,84	10,68	11,32	10,98	10,24	11,64	11,03	9,07	9,95	10,19	11,03	9,67	9,90
Llicenc. o equiv.	13,77	13,41	14,40	13,35	13,76	12,64	14,23	13,18	16,18	15,87	17,37	16,35	17,18	15,16
ESTUDIS MARE														
Sense estudis	9,27	10,16	9,19	10,23	8,11	9,28	7,84	9,48	7,80	8,28	5,23	5,32	7,51	7,46
Primaris complets	44,86	43,50	44,21	41,92	43,71	43,84	44,28	43,56	33,44	33,26	30,35	29,73	29,14	27,65
Batx. elem. o equiv.	16,13	16,67	16,29	19,91	17,18	16,72	15,21	16,73	19,13	19,44	21,34	23,04	20,87	21,10
Batx. sup. o equiv.	10,28	11,06	10,10	11,16	11,12	12,32	11,26	12,34	18,18	18,60	19,55	18,56	17,82	20,03
Diplom. o equiv.	11,86	10,98	11,76	10,38	12,30	11,52	12,62	11,03	11,45	11,16	11,80	12,02	12,40	13,02
Llicenc. o equiv.	7,59	7,64	8,46	6,40	7,59	6,32	8,80	6,86	10,00	9,26	11,73	11,33	12,26	10,74
OCUPACIÓ PARE														
Directors o gerents	4,24	5,20	4,97	6,25	4,58	5,28	4,97	6,63	8,97	7,37	7,27	7,76	9,64	9,14
Tècn.tít. postsec.	19,80	19,84	20,19	19,44	19,20	18,16	19,24	18,12	11,73	12,15	10,28	8,67	11,41	9,52
Treb. adm. i serveis	28,38	28,78	29,28	30,99	29,74	30,80	31,23	31,61	30,62	29,31	32,33	32,93	32,02	30,92
Treb. agric. i pesca	4,23	4,07	4,07	3,59	4,08	4,16	4,73	4,32	6,23	7,06	6,40	6,39	5,03	5,71
Treb. ind. Constr.	20,09	18,78	19,82	18,42	21,05	19,12	19,18	17,58	12,33	12,22	11,61	10,65	11,85	11,96
Treb. no qualificats	16,69	16,67	16,17	16,39	16,09	16,48	15,75	15,81	21,77	21,11	23,88	24,49	20,94	22,70
Forces armades	2,16	1,79	1,63	1,48	1,68	1,68	1,65	2,31	1,11	1,21	1,06	1,06	0,81	0,38
Notreball remunerat	4,40	4,88	3,86	3,43	3,58	4,32	3,25	3,62	7,23	9,57	7,17	8,06	8,30	9,67
OCUPACIÓ MARE														
Directors o gerents	1,66	2,44	2,36	2,26	1,52	2,08	2,02	2,70	6,95	6,00	5,21	4,87	7,04	6,85
Tècn.tít. postsec.	12,13	12,28	13,20	11,16	12,25	12,32	12,71	10,87	8,71	7,82	8,29	9,20	9,79	9,06
Treb. adm. i serveis	22,68	22,76	23,14	24,98	25,26	24,48	26,62	27,45	23,17	20,65	25,98	26,01	26,30	28,33
Treb. agric. i pesca	0,93	0,73	1,17	1,25	1,24	1,04	1,34	1,46	2,32	2,58	2,19	2,81	1,88	2,44
Treb. ind. Constr.	3,09	3,33	3,09	3,43	3,91	2,72	4,25	4,16	3,67	3,80	3,88	3,80	3,52	3,88
Treb. no qualificats	13,89	14,07	15,85	18,11	15,61	14,72	16,12	15,96	16,64	18,83	17,73	18,25	16,05	14,70
Forces armades	0,20	0,65	0,13	0,23	0,06	0,08	0,05	0,15	0,43	0,76	0,38	0,38	0,26	0,23
Notreball remunerat	45,41	43,74	41,06	38,56	40,14	42,56	36,89	37,24	38,11	39,56	36,35	34,68	35,16	34,50

Tendència d'augment


Tendència de descens


En la taula 37 es recullen les dades absolutes per al grup de matrícula i les dades relatives parcials per al grup d'estudiantat absent on es constata, una vegada més i com a conclusió, les diferències notables del patró de distribució d'ambdós grups en les tres variables personals de l'estudiant (edat, sexe, treball).

Taula 37. Perfil sociològic de l'absència avaluativa. Cursos 2000-2007.

	2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007	
	MAT	%ABS*	MAT	%ABS*	MAT	%ABS*	MAT	%ABS*	MAT	%ABS*	MAT	%ABS*	MAT	%ABS*
SEXE														
Homes	2776	20,24	2894	20,15	2815	20,43	2773	21,82	2941	21,83	2958	23,46	3117	21,14
Dones	5402	12,83	5455	12,80	5543	12,18	5454	12,69	5161	13,08	5032	12,34	4869	13,43
EDAT														
20 o menys	6366	12,60	6106	12,33	6103	12,11	5875	12,15	5734	7,03	5680	12,52	5683	13,39
21-25	1345	23,27	1635	20,98	1646	21,20	1630	21,72	1597	36,44	1565	23,96	1506	21,85
26-35	338	30,77	452	33,41	448	29,02	513	33,53	537	49,72	547	34,00	580	29,31
36 o més	129	27,91	156	21,79	161	19,88	209	27,27	234	27,78	198	21,72	217	24,42
TREBALL														
15h. o més	747	31,86	852	32,04	874	27,00	978	31,80	1005	28,56	1062	32,20	1199	26,77
Menys de 15h	280	22,86	378	20,37	353	19,55	440	17,05	404	20,30	455	21,76	460	21,74
No en té	7151	13,33	7119	13,08	7131	13,25	6809	13,38	6693	14,16	6473	13,50	6327	14,10
ESTUDIS PARE														
Sense estudis	676	18,79	748	14,97	618	17,48	617	20,26	706	15,30	433	17,55	618	15,53
Primaris complets	3183	13,85	3209	15,08	3178	14,92	3137	15,46	2576	15,92	2291	15,58	2271	16,51
Batx. elem. o equiv.	1301	16,37	1292	16,80	1395	16,42	1220	15,82	1272	15,72	1389	18,00	1383	17,72
Batx. sup. o equiv.	1000	16,30	1006	15,11	1099	13,92	1124	16,01	1502	17,24	1675	16,24	1570	17,07
Diplom. o equiv.	892	13,57	892	16,26	918	13,94	958	14,93	735	17,82	814	17,81	772	16,84
Llicenc. o equiv.	1126	14,65	1202	14,23	1150	13,74	1171	14,60	1311	15,94	1388	15,49	1372	14,50
ESTUDIS MARE														
Sense estudis	758	16,49	767	17,08	678	17,11	645	19,07	632	17,25	418	16,75	600	16,33
Primaris complets	3669	14,58	3691	14,55	3653	15,00	3643	15,51	2709	16,17	2425	16,12	2327	15,60
Batx. elem. o equiv.	1319	15,54	1360	18,75	1436	14,55	1251	17,35	1550	16,52	1705	17,77	1667	16,62
Batx. sup. o equiv.	841	16,17	843	16,96	929	16,58	926	17,28	1473	16,63	1562	15,62	1423	18,48
Diplom. o equiv.	970	13,92	982	13,54	1028	14,01	1038	13,78	928	15,84	943	16,76	990	17,27
Llicenc. o equiv.	621	15,14	706	11,61	634	12,46	724	12,29	810	15,06	937	15,90	979	14,40
OCUPACIÓ PARE														
Directors o gerents	347	18,44	415	19,28	383	17,23	409	21,03	727	13,34	581	17,56	770	15,58
Tècn.tít. postsec.	1619	15,38	1686	14,77	1605	14,14	1583	14,85	950	16,84	821	13,89	911	13,72
Treb. adm. i serveis	2321	15,51	2445	16,24	2486	15,49	2569	15,96	2481	15,56	2583	16,76	2557	15,88
Treb. agric. i pesca	346	15,03	340	13,53	341	15,25	389	14,40	505	18,42	511	16,44	402	18,66
Treb. ind. Constru.	1643	14,24	1655	14,26	1759	13,59	1578	14,45	999	16,12	928	15,09	946	16,60
Treb. no qualificats	1365	15,46	1350	15,56	1345	15,32	1296	15,82	1764	15,76	1908	16,88	1672	17,82
Forces armades	177	12,99	136	13,97	140	15,00	136	22,06	90	17,78	85	16,47	65	7,69
Notreball remunerat	360	17,22	322	13,66	299	18,06	267	17,60	586	21,50	573	18,50	663	19,16
OCUPACIÓ MARE														
Directors o gerents	136	22,06	197	14,72	127	20,47	166	21,08	563	14,03	416	15,38	562	16,01
Tècn.tít. postsec.	992	15,42	1102	12,98	1024	15,04	1046	13,48	706	14,59	662	18,28	782	15,22
Treb. adm. i serveis	1855	15,26	1932	16,56	2111	14,50	2190	16,26	1877	14,49	2076	16,47	2100	17,71
Treb. agric. i pesca	76	13,16	98	16,33	104	12,50	110	17,27	188	18,09	175	21,14	150	21,33
Treb. ind. Constru.	253	16,21	258	17,05	327	10,40	350	15,43	297	16,84	310	16,13	281	18,15
Treb. no qualificats	1136	15,67	1323	17,54	1305	14,10	1326	15,61	1348	18,40	1417	16,94	1282	15,05
Forces armades	16	50,00	11	27,27	5	20,00	4	50,00	35	28,57	30	16,67	21	14,29
Notreball remunerat	3714	14,86	3428	14,41	3355	15,86	3035	15,91	3088	16,87	2904	15,70	2808	16,13
Total			8349		8358		8227		8102		7990		7986	

%ABS*: indica el percentatge parcial per a cada categoria de les variables del grup d'absència

 Indica el percentatge parcial del grup d'absència més distanciat de la mitjana percentual (no s'ha tingut en compte la categoria de forces armades perquè els casos reduïts distorsionen molt les dades relatives).

 Indica el valor més nombrós en dades absolutes del grup de matrícula

Quant a la variable sexe és ben conegut que l'estudiantat actual de la Universitat és majoritàriament femení, així doncs, si ens fixem en les dades de la taula podem veure que la diferència numèrica entre dones i homes va minvant al llarg dels set cursos amb un augment dels homes matriculats i un descens de les dones. En el cas del grup d'absència aquesta diferència numèrica és sempre més reduïda, la qual cosa s'explica perquè hi ha una major proporció d'homes absents, com ja s'ha comentat anteriorment. S'observa una tendència d'augment dels homes absents, ja que en els darrers dos cursos aquests superen a les dones, tot i ser aquestes molt més nombroses en dades absolutes de matrícula total, com ja sabem.

Pel que fa a l'edat, en el grup de matrícula una gran part de l'estudiantat, més d'un 70%, té 20 o menys anys i es visualitza una tendència lleugera de descens d'aquesta categoria front a una d'augment dels estudiants majors de 25 anys. Per al grup d'absència trobem la diferència que la proporció d'estudiants més joves és inferior respecte el grup de matrícula en tots els cursos inclosos, trobant-se sempre una major proporció dels que tenen entre 21 i 25 anys i els majors de 25 anys.

Les dades absolutes sobre la situació de treball de l'estudiantat matriculat mostren que una gran part d'aquest no té treball remunerat. Tanmateix les dades relatives per al grup d'absència evidencien, en tots els cursos inclosos en la sèrie, que l'estudiantat classificat com a absent sí que treballa, sobretot en treballs de més de 15 hores setmanals, una informació que tornarà a aparèixer en els resultats de l'enquesta realitzada (capítol 6). Aquesta major proporció dels que treballen en el grup d'estudiantat absent pot ser un indicador d'una possible incompatibilitat entre estudis i treball.

Com a complement del que hem apuntat anteriorment sobre la comparació de les dades relatives dels dos grups, si apliquem la comparació de les dades absolutes del grup de matrícula i de les dades relatives parcials per al d'absència respecte als estudis i les ocupacions dels pares i de les mares dels estudiants, aquesta no ens proporciona una informació significativa pel que fa als trets de l'estudiantat absent respecte a aquestes dues variables que formarien part del seu origen social. En general, les categories d'estudis i d'ocupacions es distribueixen de manera prou anivellada i propera a la mitjana percentual sense que cap d'elles destaque

especialment. Convé aclarir en aquest punt que l'ocupació en les forces armades de les mares pot mostrar xifres altes en algun curs perquè la seua excepcionalitat aporta casos aïllats que numèricament distorsionen prou la distribució percentual.

Volem apuntar, per finalitzar aquest apartat, que encara que no s'han trobat diferències significatives entre el total d'estudiantat matriculat en primer curs respecte a la mostra filtrada com a absent, hi ha un fet social rellevant i comú a ambdós que és l'indicador d'ascens social que suposa el fet que pares i mares que majoritàriament han finalitzat estudis primaris tinguen fills i filles que han arribat a la universitat. Aquest fet és un canvi social significatiu de les darreres dècades, extensible a tot el sistema universitari de l'Estat espanyol, que comporta un efecte important sobre la composició social de les aules universitàries (Masjuan, 2001).

4.3. La relació entre l'absència avaluativa i l'accés universitari a partir de les notes de tall

Els resultats obtinguts en la quantificació de l'absència avaluativa ens fan plantejar-nos l'existència d'una possible relació directa entre l'absència avaluativa i les notes de tall que es produeixen any rere any a través del procediment de preinscripció i que determinen l'accés a la universitat.

Aquest capítol està vinculat amb el quart objectiu específic plantejat: *Analitzar la possible relació entre el procediment d'accés universitari i l'absència avaluativa prenent com a unitat d'anàlisi les notes de tall produïdes en la preinscripció.* Per a portar-lo a terme calculem la relació entre l'absència avaluativa i les notes de tall mitjançant un procediment que consisteix en dos procediments:

1. Primerament, hem considerat i organitzat les dades de les taxes d'absència avaluativa obtingudes per a cadascuna de les titulacions de la Universitat de València en tots els cursos del període analitzat (2000-07) i les notes de tall d'aqueixos cursos produïdes a partir de la preinscripció de juny¹⁸.
2. Per últim, per tal d'avançar en l'anàlisi i no quedar-nos tant sols amb la intuïció que perceben del diagrama de dispersió, s'ha emprat una mesura d'ajustament. Així doncs, s'han utilitzat coeficients de correlació per mesurar el grau de relació lineal entre les dues variables.

La nota de tall és aquella qualificació a partir de la qual es pot accedir a una titulació. Aquesta nota es fixa cada any a partir del procés de preinscripció, segons l'oferta de places que fan les universitats per a cada titulació i la demanda que fa l'estudiantat que vol accedir-hi. Si hi ha més demanda que oferta la nota de tall correspon a la nota que tenia l'última persona que ha estat admesa. Es tracta, per tant, d'un procediment de distribució de les places ofertades en els casos en que la

¹⁸ Les dades han sigut proporcionades pel Servei d'Informació a l'Estudiant-DISE, la Facultat de Ciències Socials, la Facultat de Dret, la Facultat d'Economia i l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria.

demanda supera l'oferta de places. En el cas contrari, quan l'oferta supera la demanda, no es produirà cap nota de tall¹⁹ ja que tot l'estudiantat que sol·licite accedir-hi podrà fer-ho i, per tant, no hi haurà llista d'espera.

Cal matisar en aquest punt que les notes de tall que s'han tingut en compte al llarg del present treball són les obtingudes pel procés de preinscripció en la convocatòria de juny (fase A) i les que corresponen a la via d'accés general, és a dir, a les proves d'accés a la Universitat (PAU) dels estudiants que provenen del Batxillerat²⁰. Totes les notes de tall que apareixen en les taules d'aquest capítol i que han sigut utilitzades per realitzar els càlculs, corresponen a les notes de tall *oficials* publicades en els resultats de la preinscripció. Malgrat això, cal assenyalar que sovint es produeixen places vacants en algunes titulacions després de la matrícula dels estudiants admesos, per la qual cosa els centres decideixen obrir un procés de distribució d'aquestes vacants per oferir-les als futurs estudiants que es troben en llista d'espera, segons diferents procediments. El més comú de tots és mitjançant una crida presencial a l'estudiantat que apareix en la llista d'espera. Aquest procediment d'assignació de vacants produeix l'admissió d'estudiants que tenen una nota inferior a la nota de tall *oficial*. En alguns casos en els que hi concorren molts preuniversitaris la variació entre la nota de tall oficial i la que es produeix una vegada s'assignen les vacants és mínima, d'unes poques dècimes o centèsimes, com per exemple en la Llicenciatura en Medicina o en Odontologia. En altres titulacions pot donar-se una major variació de la xifra inicial.

¹⁹ En aquelles titulacions on s'ha donat una major oferta de places que demanda d'aquestes s'ha expressat la nota amb un 5,00. En el cas de la doble titulació Sociologia-Ciències Polítiques no ha sigut possible obtenir la nota de tall exacta produïda una vegada han accedit els estudiants per les dues vies d'entrada establertes: estudiants que accedeixen una vegada han accedit a la Llicenciatura en Ciències Polítiques i els que ho fan accedint a la Llicenciatura en Sociologia. Per a aquest cas, en el qual no disposem de les dades, hem optat per utilitzar la nota que s'ha produït en les dues titulacions, la qual és la mínima nota per poder cursar la doble titulació. Aquesta apreciació la podem observar en les taules dels cursos 2005-06 i 2006-07.

²⁰ Aquest aclariment és important, ja que no s'han desagregat les dades per les diferents vies d'accés a la Universitat, i només es té en compte, en el tractament de dades, la quota general (Batxillerat i PAU), la qual és la via més majoritària o, inclús, *via estàndard* (Ariño, A., 2008).

Les notes de tall han esdevingut una dada informativa clau a l'hora de prendre la decisió de preinscriure's en una o en altra titulació²¹. El moment de la preinscripció és viscut, segon els casos, com a un procés d'incertesa depenent de quina serà la nota per la qual es permetrà o no l'entrada a una titulació amb alta demanda. Tanmateix hi ha prou confusió, en ocasions, sobre com es generen les notes de tall, ja que una part dels actuals estudiants, preuniversitaris o universitaris, no coneixen aquests detalls i sovint es confon la idea que la nota de tall és una nota prefixada a partir de la qual es permet l'entrada en un titulació. Contràriament, les notes de tall no estan mai prefixades, ja que canvien cada any i no es coneixen mai amb antelació, sinó que són el resultat, com ja hem dit, d'un exercici de distribució de places a partir de l'oferta d'aquestes i la demanda que es produeix cada any.

Si mirem diacrònicament les notes de tall de les titulacions de la Universitat de València, sense tenir en compte algun augment de caire més excepcional de les places, ens podem fer una idea aproximada de com es troba el grau de demanda cap a unes titulacions i cap a d'altres, donant-se diferències considerables. Les notes de tall de la preinscripció universitària podem considerar-les com un indicador clar del grau d'atracció de les titulacions, de les expectatives professionals futures dipositades per part dels preuniversitaris i, inclús, de les carreres que estan, si es pot permetre l'expressió, *més de moda*.

A continuació, i per a cada curs tingut en compte, incloem una taula on es recullen les taxes d'absència avaluativa, definides i obtingudes segons els criteris comentats en l'apartat anterior (apartat 4.1), i les notes de tall per a cada titulació. Seguidament, descriurem els resultats de l'anàlisi de correlació lineal realitzada tenint en compte aquestes dues variables, és a dir:

- *L'absència avaluativa*: la taxa d'absència avaluativa calculada a partir del nombre d'estudiants que s'han presentat a 25 o menys crèdits en cada titulació respecte al total d'estudiants d'aqueixa titulació (veure l'expressió en la figura 3);

²¹ La consulta sobre quina nota de tall va resultar en el procés de preinscripció en una determinada titulació o en vàries és una de les consultes més freqüents al Servei d'Informació a l'Estudiant-DISE de la Universitat de València.

- *Les notes de tall:* notes de tall que corresponen a la via d'accés general, és a dir, estudiants que accedeixen des de Batxiller i la Prova d'Accés a la Universitat (PAU) que corresponen a la fase A de la preinscripció de juny.

Així doncs, les dades de les dues variables per al curs 2000-01 són en les que apareixen en la taula a continuació (Taula 38). Recordem que en aquelles titulacions en les que apareix la xifra 5,00 és perquè hi ha hagut més oferta que demanda i, per tant, no ha sigut necessari aplicar una nota de tall per ajustar el procediment d'accés.

Taula 38. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2000-01.

CURS 2000-01	Taxa d'absència avaluativa	Nota de tall juny 2000
ADM. I DIR. EMPRESES	7,83	6,23
BIBLIO. I DOCUM.	16,5	5,95
BIOLOGIA	18,49	6,17
C. ACT. FÍS. ESPORT	5,26	6,28
COM. AUDIOVISUAL	4,23	8,08
DRET	15,53	5,15
ECONOMIA	8,90	5,76
EDUCACIÓ SOCIAL	14,17	6,15
EMPRESARIALS – ONT	23,08	5,00
EMPRESARIALS - VAL	18,07	5,79
E. INFORMÀTICA	27,27	6,35
E. QUÍMICA	30,00	6,05
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	14,41	6,12
FARMÀCIA	7,72	6,14
FIL. ALEMANYA	19,44	5,00
FIL. ANGLESA	10,99	5,52
FIL. CATALANA	24,18	5,00
FIL. CLÀSSICA	28,57	5,00
FIL. FRANCESA	26,67	5,00
FIL. HISPÀNICA	18,23	5,10
FILOSOFIA	39,42	5,00

CURS 2000-01	Taxa d'absència avaluativa	Nota de tall juny 2000
FÍSICA	38,69	5,00
FISIOTERÀPIA	2,31	7,60
GEOGRAFIA	32,91	5,00
HISTÒRIA	33,44	5,00
HISTÒRIA DE L'ART	15,22	5,79
INFERMERIA	1,95	6,87
LOGOPÈDIA	6,67	6,48
M. E. ESPECIAL	4,94	6,72
M. E. FÍSICA	8,64	6,65
M. E. INFANTIL- VAL	3,75	6,79
M. E. MUSICAL	8,86	6,61
M. E. PRIMÀRIA	6,33	6,65
M. LL. ESTRANGERA	5,63	6,38
MATEMÀTIQUES	52,14	5,00
MEDICINA	2,41	7,69
ODONTOLOGIA	1,69	7,74
ÒPTICA I OPTOMETRIA	12,99	6,15
PEDAGOGIA	5,88	5,91
PERIODISME	4,23	7,90
PSICOLOGIA	12,38	6,11
QUÍMICA	16,51	5,77
RELACIONS LABORALS	13,98	5,34
TREBALL SOCIAL	8,84	5,96
TURISME	9,24	7,02

La taula 38, en referència al curs 2000-01, i les taules successives, amb informació dels següents cursos, mostren informació descriptiva respecte a les variables introduïdes. Els tres descriptius -la mitjana aritmètica, la desviació típica i el nombre de casos vàlids- corresponen a cadascuna de les variables individualment considerades. La mitjana aritmètica²² no ens aporta una informació massa

²² La mitjana aritmètica, o simplement mitjana, és la mesura de posició utilitzada més generalment. S'aprèn a l'escola i es pot dir que tots l'hem aplicada en alguna ocasió, com per exemple, a l'hora de calcular la nota d'ingrés a la universitat. (La-Roca, Francesc, 2006: 43).

significativa per al nostre estudi, ja que tant per a una variable, com per a l'altra, s'hi donen moltes diferències en els valors de cadascuna i a més, cal tenir en compte que la mitjana és una mesura sensible als valors allunyats o extrems²³. En el cas de la taxa d'absència pot resultar útil conèixer la mitjana per tal de formar-nos una idea aproximada de quin és el nivell mitjà d'absència per a tota la Universitat, és a dir, on està el centre de gravetat de la distribució de l'absència, tenint sempre en compte les nombroses diferències entre les titulacions i la dispersió que presenten respecte a la mitjana.

Segons podem comprovar a la taula 39 la mitjana (15,30) ens dona poca informació, més enllà de la seua utilització per parlar sobre el grau mitjà d'absència. Tampoc resulta massa útil en el cas de la variable nota de tall (6,06), ja que conèixer la nota de tall mitjana del curs no ens aporta una informació valuosa per la particularitat d'aquesta variable, justament perquè l'interés generalitzat, sobretot per als estudiants preuniversitaris, radica en saber quina nota s'ha donat en cadascuna de les titulacions o en aquelles que els interessin segons les seues expectatives d'accés a la universitat²⁴ i no la mitjana de notes. Tanmateix, la representativitat de la mitjana podem mesurar-la mitjançant la quantificació de les distàncies dels diferents valors de la distribució respecte a la mitjana. Així doncs, les desviacions típiques s'utilitzen com a mesures de la dispersió de cada valor respecte a la mitjana.

²³ *L'aparició en la distribució d'un valor que s'allunye notablement de les posicions centrals arrossegarà la mitjana cap a ell i desvirtuarà la interpretació de la mitjana com a representativa del centre de la distribució [...] Massa sovint és aplicada d'una manera irreflexiva, la fórmula de mitjana aritmètica sense parar esment en el biaix que s'introdueixen el resultat.* (La-Roca, Francesc, 2006: 48).

²⁴ Malgrat aquestes consideracions respecte l'ús de la mitjana, en aquest treball l'utilitzem en els apartats dedicats a la quantificació de la taxa d'absència per titulacions, per dues raons: com a mesura de posició central per conèixer com es distribueixen les taxes obtingudes al llarg de la distribució de cada curs i per calibrar i ordenar les taxes com a baixa, intermèdia i alta.

Taula 39. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2000-01.

	Mitjana	Desviació típica	N
ABSÈNCIA AVALUATIVA	15,3020	11,63145	45
NOTES DE TALL	6,0660	0,87258	45

Si utilitzem el coeficient de variació Pearson²⁵, en les dades del curs 200-01, la dispersió de la variable *notes de tall* és bastant reduïda ($V_{\text{notes}}=0,143$), això significa que no existeix una gran distància entre les diferents puntuacions i la mitjana. Aquest fet el comprovem amb un cop d'ull ràpid observant les notes de tall: no pot haver-hi grans distàncies perquè la major nota de tall se situa en 8,08 i la menor en 5,00.

En canvi, les dades de la variable *absència avaluativa* no es distribueixen de la mateixa manera que l'altra variable, sinó que hi ha una major dispersió, ja que si ens fixem en la distribució la xifra menor és 0 i la més alta 52,14. A causa d'això, la mitjana d'aquesta variable no resulta representativa per a la interpretació de les dades. Com podem veure, el nombre de casos vàlids (N) és 45, perquè és el nombre de casos per a cada variable que coincideix amb el nombre de titulacions existents en la Universitat per al curs 2000-01.

La taula 40 mostra informació referida a l'anàlisi de correlació que hem efectuat a partir del coeficient de correlació de Pearson i altres estadístics com les covariàncies. La taula mostra, a més, el nivell crític bilateral que correspon a aqueix coeficient, la suma de quadrats i la suma de productes creuats i el nombre de casos vàlids. Tot i això, ens fixarem només en aquells valors que ens interessin per al nostre anàlisi i, per tant, analitzarem el coeficient de correlació i la covariància. La

²⁵ Coeficient de variació de Pearson ($V_x = S_x / m$), on S_x és la desviació típica i m la mitjana aritmètica.

prova de significació no té sentit tenir-la en compte perquè en aquest cas no tractem dades mostrals.

Taula 40. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2000-01.

		ABSÈNCIA AVALUATIVA	NOTES DE TALL
ABSÈNCIA AVALUATIVA	Correlació de Pearson	1	-,742
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de quadrats i productes creuats	5952,789	-331,360
	Covariància	135,291	-7,531
	N	45	45
NOTES DE TALL	Correlació de Pearson	-,742	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de quadrats i productes creuats	-331,360	33,501
	Covariància	-7,531	,761
	N	45	45

El valor resultant del coeficient de correlació de Pearson, segons observem en la taula, és -0,742. Això indica que existeix una relació directa negativa entre les dues variables i podem afirmar que el nombre d'estudiants d'absència avaluativa, en cadascuna de les titulacions de la Universitat, i les notes de tall respectives, són dos variables que correlacionen inversament, d'acord amb les dades analitzades per al curs 2000-01.

D'altra banda, la covariància negativa (-7,531) apunta que quan una variable creix, l'altra tendeix a decreixer, és a dir, que la tendència és que a mesura que augmenta el nombre d'estudiants definits com a absents, disminueix la nota de tall o, d'altra manera, que a menor nota de tall, major nombre d'estudiants absents.

Aquesta relació cal llegir-la de manera global i amb prudència respecte algunes excepcions que podem observar, i s'ha d'advertir que el fet que dues variables estiguin correlacionades no condueix necessàriament al fet que existisca una relació de causa-efecte. Aquesta és una interpretació o una advertència interpretativa que podem fer extensiva per als resultats de la resta de cursos inclosos.

Ara, aplicarem aquest model d'anàlisi descrit per al curs 2000-01 per a la resta de cursos fins al 2006-07, tot i que de manera més sintetitzada per no reiterar-ho innecessàriament. Així doncs, en el curs 2001-02 (Taula 41) la taxa d'absència més alta correspon al cas de Matemàtiques (54,44%) i la més baixa a Fisioteràpia (2,07%). Pel que fa a les notes de tall, la més alta és la de Periodisme (8,02) i es dona una nota de tall mitjana de 5,97 (Taula 42) lleugerament inferior a la del curs precedent.

Taula 41. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2001-02.

CURS 2001-02	Taxa d'absència avaluativa	Nota de tall juny 2001
ADM. I DIR. EMPRESES	15,22	6,02
BIBLIO. I DOCUM.	16,81	5,65
BIOLOGIA	20,19	5,97
C. ACT. FÍS. ESPORT	5,45	6,12
CIÈNCIES AMBIENTALS	5,71	6,54
COM. AUDIOVISUAL	2,67	7,91
DRET	18,50	5,00
ECONOMIA	13,52	5,53
EDUCACIÓ SOCIAL	13,13	6,09
EMPRESARIALS - ONT	15,28	5,00
EMPRESARIALS - VAL	17,96	5,79

CURS 2001-02	Taxa d'absència avaluativa	Nota de tall juny 2001
E. INFORMÀTICA	25,45	6,16
E. QUÍMICA	20,83	5,77
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	17,36	6,14
FARMÀCIA	11,80	5,88
FIL. ALEMANYA	21,74	5,00
FIL. ANGLESA	16,93	5,80
FIL. CATALANA	12,70	5,00
FIL. CLÀSSICA	14,81	5,00
FIL. FRANCESA	18,75	5,00
FIL. HISPÀNICA	26,51	5,00
FILOSOFIA	30,51	5,00
FÍSICA	18,56	5,00
FISIOTERÀPIA	2,07	7,47
GEOGRAFIA	44,74	5,00
HISTÒRIA	28,40	5,00
HISTÒRIA DE L'ART	21,13	5,63
INFERMERIA	4,49	6,72
LOGOPÈDIA	8,96	6,26
M. AUDIO. I LLENG.	11,48	6,26
M. E. ESPECIAL	6,94	6,51
M. E. FÍSICA	6,94	6,65
M. E. INFANTIL- VAL	2,50	6,85
M. E. INFANTIL-ONT	8,96	5,81
M. E. MUSICAL	8,00	6,29
M. E. PRIMÀRIA	6,98	6,69
M. LL. ESTRANGERA	2,86	6,39
MATEMÀTIQUES	54,44	5,00
MEDICINA	3,56	7,68
NUT. HUM. I DIETÈTICA	11,67	6,94

CURS 2001-02	Taxa d'absència avaluativa	Nota de tall juny 2001
ODONTOLOGIA	5,41	7,61
ÒPTICA I OPTOMETRIA	10,96	5,93
PEDAGOGIA	10,71	5,69
PERIODISME	10,53	8,02
PSICOLOGIA	11,93	5,83
QUÍMICA	21,40	5,45
RELACIONS LABORALS	15,66	5,00
SOCIOLOGIA	25,21	5,31
TREBALL SOCIAL	10,92	5,75
TURISME	11,22	6,59

Taula 42. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2001-02.

	Mitjana	Desviació típica	N
ABSÈNCIA AVALUATIVA	14,9692	10,14327	50
NOTES DE TALL	5,9740	0,83632	50

El coeficient de variació en la variable notes de tall per a aquest curs 2001-02 és un 0,139 i quant als estadístics sobre correlació lineal, el coeficient de correlació mostra una relació directa negativa amb un -0,660, per la qual cosa, com ja hem vist en el curs anterior, les dues variables correlacionen de manera inversa. La covariància negativa resultant (-5,602) mantindria la mateixa interpretació que per al curs anterior, així doncs, quan una variable augmenta l'altra disminueix. El total de titulacions en aquest any augmenta a 50.

Taula 43. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2001-02.

		ABSÈNCIA AVALUATIVA	NOTES DE TALL
ABSÈNCIA AVALUATIVA	Correlació de Pearson	1	-,660
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de quadrats i productes creuats	5041,412	-274,485
	Covariància	102,886	-5,602
	N	50	50
NOTES DE TALL	Correlació de Pearson	-,660	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de quadrats i productes creuats	-274,485	34,272
	Covariància	-5,602	,699
	N	50	50

El curs 2002-03 presenta una distribució de dades similar als cursos anteriors, tot i que podríem destacar que hi figuren dues titulacions noves, Podologia i l'Enginyeria Tècnica de Telecomunicacions en Telemàtica (Taula 44). En el cas de Podologia en aquest primer curs de la seua implantació no s'ha enregistrat absència avaluativa (0%). La titulació amb una taxa d'absència més alta torna a ser Matemàtiques (47,19%) seguida de prop de Filosofia (42,15%). Quant a les notes de tall, s'hi produeix *un empat* entre Periodisme i Comunicació Audiovisual tenint les dues una nota de tall de 8,06. La nota de tall mitjana per al conjunt de titulacions se situa en 6,18.

Taula 44. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2002-03.

CURS 2002-03	Taxa d'absència avaluativa (%)	Nota de tall juny 2002
ADM. I DIR. EMPRESES	10,33	6,24
BIBLIO. I DOCUM.	23,64	5,78
BIOLOGIA	14,53	6,34
C. ACT. FÍS. ESPORT	3,73	6,52
CIÈNCIES AMBIENTALS	6,25	6,97
COM. AUDIOVISUAL	6,33	8,06
DRET	20,03	5,00
ECONOMIA	13,06	5,86
EDUCACIÓ SOCIAL	12,4	6,06
EMPRESARIALS - VAL	18,63	6,03
EMPRESARIALS - ONT	12,5	5,74
E. INFORMÀTICA	23,17	6,30
E. QUÍMICA	32,39	5,80
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	19,77	6,18
E.T. TEL. TELEMÀTICA	20,45	6,39
FARMÀCIA	8,16	6,25
FIL. ALEMANYA	33,33	5,00
FIL. ANGLESA	13,27	6,31
FIL. CATALANA	19,23	5,00
FIL. CLÀSSICA	36,36	5,00
FIL. FRANCESA	21,88	5,00
FIL. HISPÀNICA	20,28	5,18
FILOSOFIA	42,15	5,00
FÍSICA	22,92	5,02
FISIOTERÀPIA	5,84	7,68
GEOGRAFIA	27,27	5,05
HISTÒRIA	23,08	5,29
HISTÒRIA DE L'ART	20,75	5,50
INFERMERIA	2,29	6,99

CURS 2002-03	Taxa d'absència avaluativa (%)	Nota de tall juny 2002
LOGOPÈDIA	2,90	6,62
M. AUDIO. I LLENG.	6,78	6,50
M. E. ESPECIAL	3,95	6,73
M. E. FÍSICA	8,33	6,67
M. E. INFANTIL- VAL	1,28	6,13
M. E. INFANTIL-ONT	8,11	7,01
M. E. MUSICAL	11,69	6,47
M. E. PRIMÀRIA	5,19	6,69
M. LL. ESTRANGERA	7,14	6,56
MATEMÀTIQUES	47,19	5,26
MEDICINA	6,69	7,93
NUT. HUM. I DIETÈTICA	7,41	7,01
ODONTOLOGIA	1,35	7,74
ÒPTICA I OPTOMETRIA	6,67	6,20
PEDAGOGIA	9,32	5,92
PERIODISME	6,33	8,06
PODOLOGIA	0,00	7,25
PSICOLOGIA	15,16	6,02
QUÍMICA	14,76	5,64
RELACIONS LABORALS	16,56	5,54
SOCIOLOGIA	27,42	5,66
TREBALL SOCIAL	13,09	5,78
TURISME	16,83	6,59

Taula 45. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2002-03.

	Mitjana	Desviació típica	N
ABSÈNCIA AVALUATIVA	14,9648	10,64726	52
NOTES DE TALL	6,1831	,84343	52

En aquest curs 2002-03, seguint-se la mateixa pauta que en la resta, la correlació entre les dues variables considerades és negativa i amb una intensitat relativament alta amb un coeficient de correlació lineal de -0,733. La covariància negativa (-6,585) indica, com ja hem advertit en altres cursos anteriors, que les dues variables no evolucionen en el mateix sentit.

Taula 46. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2002-03.

		ABSÈNCIA AVALUATIVA	NOTES DE TALL
ABSÈNCIA AVALUATIVA	Correlació de Pearson	1	-,733
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de quadrats i productes creuats	5781,575	-335,845
	Covariància	113,364	-6,585
	N	52	52
NOTES DE TALL	Correlació de Pearson	-,733	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de quadrats i productes creuats	-335,845	36,281
	Covariància	-6,585	,711
	N	52	52

A continuació comentarem breuement, tal i com estem fent, les dades més destacades sobre el curs 2003-04 quant a la correlació entre absència avaluativa i notes de tall. Primerament cal dir que, en aqueix curs, es van implantar tres noves titulacions: les dobles titulacions de Dret i ADE i la doble d'Enginyeria Informàtica i Telemàtica.

Respecte a les notes de tall podem observar que Periodisme és la titulació amb una nota de tall més alta (8,29) i per tant, amb una alta demanda i amb un estudiantat amb notes d'accés elevades.

Taula 47. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2003-04.

CURS 2003-04	Taxa d'absència avaluativa (%)	Nota de tall juny 2003
ADM. I DIR. EMPRESES	15,24	6,35
BIBLIO. I DOCUM.	24,07	5,22
BIOLOGIA	15,66	6,26
C. ACT. FÍS. ESPORT	3,70	6,24
CIÈNCIES AMBIENTALS	7,69	6,83
COM. AUDIOVISUAL	2,41	8,06
DRET	20,89	5,00
DRET+ADE	0,00	7,28
ADE+DRET	2,50	7,52
ECONOMIA	16,38	5,76
EDUCACIÓ SOCIAL	7,56	6,07
EMPRESARIALS - VAL	22,18	6,12
EMPRESARIALS - ONT	26,44	5,45
E. INFORMÀTICA	36,51	5,98
E. QUÍMICA	32,47	5,81
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	25,77	5,73
E.T. TEL. TELEMÀTICA	32,50	6,72
ENG. INFO+TELEMÀTICA	22,73	6,06
FARMÀCIA	9,26	6,49
FIL. ALEMANYA	40,91	5,00
FIL. ANGLESA	19,02	5,19
FIL. CATALANA	32,61	5,00
FIL. CLÀSSICA	37,50	5,00
FIL. FRANCESA	23,33	5,00
FIL. HISPÀNICA	24,47	5,05
FILOSOFIA	36,52	5,00
FÍSICA	38,36	5,49
FISIOTERÀPIA	6,04	7,64
GEOGRAFIA	22,64	5,01

CURS 2003-04	Taxa d'absència avaluativa (%)	Nota de tall juny 2003
HISTÒRIA	31,53	5,10
HISTÒRIA DE L'ART	24,44	5,34
INFERMERIA	3,47	7,00
LOGOPÈDIA	4,76	6,64
M. AUDIO. I LENG.	4,62	6,64
M. E. ESPECIAL	10,81	6,74
M. E. FÍSICA	8,11	6,90
M. E. INFANTIL- VAL	2,90	7,38
M. E. INFANTIL-ONT	1,33	6,36
M. E. MUSICAL	9,86	6,80
M. E. PRIMÀRIA	7,89	7,03
M. LL. ESTRANGERA	8,33	7,09
MATEMÀTIQUES	32,14	5,00
MEDICINA	6,45	8,00
NUT. HUM. I DIETÈTICA	10,58	7,05
ODONTOLOGIA	1,37	7,83
ÒPTICA I OPTOMETRIA	11,27	6,17
PEDAGOGIA	16,75	5,83
PERIODISME	5,95	8,29
PODOLOGIA	12,00	7,14
PSICOLOGIA	9,42	6,10
QUÍMICA	10,48	5,36
RELACIONS LABORALS	15,09	5,44
SOCIOLOGIA	26,67	5,69
TREBALL SOCIAL	11,86	5,88
TURISME	10,27	6,59

Com podem veure en la taula anterior la taxa d'absència en el cas de Periodisme es pot considerar baixa (5,95%), així com per a Comunicació Audiovisual (2,41%) i Medicina (6,45%). Tanmateix, tot i ser les tres

titulacions amb notes de tall més altes, no es corresponen de manera exacta amb les taxes d'absència més baixes de la taula, açò només seria possible amb una correlació perfecta. Es dona una dispersió de gairebé un 15% en les valors de la variable notes de tall respecte a la mitjana. La correlació entre les dues variables podem qualificar-la d'intensa (coeficient de correlació lineal de -0,753) com indiquen els estadístics i també és negativa, la qual cosa fa que l'augment o disminució dels valors de les variables es desenvolupen de manera inversa.

Taula 48. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2003-04.

	Mitjana	Desviació típica	N
ABSÈNCIA AVALUATIVA	16,4311	11,53602	55
NOTES DE TALL	6,2131	,92865	55

Taula 49. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2003-04.

		ABSÈNCIA AVALUATIVA	NOTES DE TALL
ABSÈNCIA AVALUATIVA	Correlació de Pearson	1	-,753
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de quadrats i productes creuats	7186,308	-435,487
	Covariància	133,080	-8,065
	N	55	55
NOTES DE TALL	Correlació de Pearson	-,753	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de quadrats i productes creuats	-435,487	46,569
	Covariància	-8,065	,862
	N	55	55

En el curs 2004-05 no s'hi produeix cap nova implantació de titulacions, com havia ocorregut al curs anterior amb les noves dobles titulacions, així doncs, la xifra total és de 55 titulacions (Taula 50). La que presenta la nota de tall més elevada és, una vegada més, Periodisme (8,28), seguida a prop de Medicina (8,11). A partir d'aquest curs s'hi comença a produir un augment de la demanda, observada a partir de la variació de les notes de tall, en el cas de les titulacions de l'Escola de Magisteri, sobretot en els casos de Primària i d'Infantil a València.

Taula 50. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2004-05.

CURS 2004-05	Taxa d'absència avaluativa (%)	Nota de tall juny 2004
ADM. I DIR. EMPRESES	20,47	6,00
BIBLIO. I DOCUM.	22,45	5,00
BIOLOGIA	12,88	6,14
C. ACT. FÍS. ESPORT	5,04	6,00
CIÈNCIES AMBIENTALS	7,27	6,58
COM. AUDIOVISUAL	2,47	7,91
DRET	20,77	5,00
DRET+ADE	0,00	7,13
ADE+DRET	5,00	7,48
ECONOMIA	24,58	5,48
EDUCACIÓ SOCIAL	10,20	6,09
EMPRESARIALS - VAL	23,07	5,89
EMPRESARIALS - ONT	19,23	5,00
E. INFORMÀTICA	37,04	5,63
E. QUÍMICA	22,00	5,36
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	33,03	5,00
E.T. TEL. TELEMÀTICA	41,07	6,05
ENG. INFO+TELEMÀTICA	17,65	6,18
FARMÀCIA	9,80	6,37

CURS 2004-05	Taxa d'absència avaluativa (%)	Nota de tall juny 2004
FIL. ALEMANYA	18,18	5,00
FIL. ANGLESA	10,22	5,44
FIL. CATALANA	25,00	5,00
FIL. CLÀSSICA	10,00	5,00
FIL. FRANCESA	36,36	5,00
FIL. HISPÀNICA	25,49	5,00
FILOSOFIA	39,00	5,00
FÍSICA	17,95	5,00
FISIOTERÀPIA	10,74	7,65
GEOGRAFIA	20,51	5,00
HISTÒRIA	17,70	5,00
HISTÒRIA DE L'ART	23,04	6,12
INFERMERIA	4,00	7,07
LOGOPÈDIA	12,90	6,36
M. AUDIO. I LLENG.	4,17	6,60
M. E. ESPECIAL	8,33	6,96
M. E. FÍSICA	9,59	6,82
M. E. INFANTIL- VAL	2,53	7,47
M. E. INFANTIL-ONT	2,63	6,47
M. E. MUSICAL	12,50	6,80
M. E. PRIMÀRIA	3,66	7,07
M. LL. ESTRANGERA	5,56	7,07
MATEMÀTIQUES	41,18	5,00
MEDICINA	4,40	8,11
NUT. HUM. I DIETÈTICA	5,84	6,95
ODONTOLOGIA	2,67	7,89
ÒPTICA I OPTOMETRIA	9,68	6,20
PEDAGOGIA	19,53	5,79

CURS 2004-05	Taxa d'absència avaluativa (%)	Nota de tall juny 2004
PERIODISME	6,25	8,28
PODOLOGIA	12,90	7,26
PSICOLOGIA	14,85	5,92
QUÍMICA	12,69	5,00
RELACIONS LABORALS	20,81	5,00
SOCIOLOGIA	29,52	5,62
TREBALL SOCIAL	13,73	5,88
TURISME	12,39	6,33

La dispersió relativa en la variable notes detall respecte a la mitjana podem mesurar-la amb el coeficient de variació, com ja hem anotat anteriorment, que en aquest curs és de gairebé el 16%. Les variables considerades segueixen una correlació negativa amb un coeficient de -0,692 i una covariància de -7,238, que indica que les variables es desenvoluparan de manera contrària (una minvarà, l'altra pujarà).

Taula 51. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2004-05.

	Mitjana	Desviació típica	N
ABSÈNCIA AVALUATIVA	15,6458	10,72621	55
NOTES DE TALL	6,1167	,97556	55

Taula 52. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2004-05.

		ABSÈNCIA AVALUATIVA	NOTES DE TALL
ABSÈNCIA AVALUATIVA	Correlació de Pearson	1	-,692
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de quadrats i productes creuats	6212,789	-390,866
	Covariància	115,052	-7,238
	N	55	55
NOTES DE TALL	Correlació de Pearson	-,692	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de quadrats i productes creuats	-390,866	51,392
	Covariància	-7,238	,952
	N	55	55

En aquest punt, abans de descriure les dades per al curs 2005-06, volem fer un aclariment: la doble titulació de Sociologia i Ciències Polítiques, implantada per primera vegada en el curs 2005-06, té una doble via d'entrada per als estudiants que decidisquen cursar-la: una vegada s'ha accedit per la Llicenciatura en Ciències Polítiques o per la Llicenciatura en Sociologia es pot sol·licitar cursar la doble titulació. Per la qual cosa, es produeix una diferència en les condicions d'entrada, ja que els estudiants que entren per Sociologia tindran una nota d'accés mínima, que es produirà com sabem cada any a través del procés d'oferta i demanda de la preinscripció, i els de Ciències Polítiques en tindran altra. Aquesta situació, que també ocorre en altres programes dobles de llicenciatures, produeix una desigualtat d'accés. Després de fer la consulta pertinent, no podem especificar la nota perquè no s'han obtingut les notes produïdes posteriorment per accedir a la doble titulació, per la qual cosa hem decidit no incloure-la en el llistat de titulacions per al càlcul de la correlació en els cursos 2005-06 i 2006-07, ja que no disposem de la informació exacta.

Taula 53. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2005-06.

CURS 2005-06	Taxa d'absència avaluativa (%)	Nota de tall juny 2005
ADM. I DIR. D'EMPRESES	15,50	6,06
BIBLIO. I DOCUM.	21,69	5,00
BIOLOGIA	19,20	6,21
C. ACT. FÍS. ESPORT	3,57	6,44
CIÈNCIES AMBIENTALS	14,94	6,34
COM. AUDIOVISUAL	8,33	7,86
DRET	15,77	5,43
DRET+ADE	3,33	6,90
ADE+DRET	1,64	7,47
ECONOMIA	23,32	5,44
EDUCACIÓ SOCIAL	13,16	6,11
EMPRESARIALS- VAL	25,62	5,92
EMPRESARIALS – ONT	38,89	5,00
E. INFO+TELEMÀTICA	23,81	5,87
E. INFORMÀTICA	57,75	5,24
E. QUÍMICA	14,29	5,00
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	45,65	5,00
E. T. TEL. TELEMÀTICA	39,71	5,60
FARMÀCIA	13,19	6,66
FIL. ALEMANYA	36,00	5,00
FIL. ANGLESA	10,32	6,17
FIL. CATALANA	14,29	5,00
FIL. CLÀSSICA	25,81	5,00
FIL. FRANCESA	27,27	5,00
FIL. HISPÀNICA	30,00	5,00
FILOSOFIA	36,27	5,00
FÍSICA	13,56	5,00
FISIOTERÀPIA	4,46	7,62
GEOGRAFIA	23,68	5,00

CURS 2005-06	Taxa d'absència avaluativa (%)	Nota de tall juny 2005
HISTÒRIA	20,83	5,00
HISTÒRIA DE L'ART	15,86	5,00
INFERMERIA	4,17	6,93
LOGOPÈDIA	4,55	6,30
M. AUDICIÓ I LENG.	8,20	6,64
M. E. ESPECIAL	5,80	6,76
M. E. FÍSICA	9,33	7,10
M. E. INFANTIL- VAL	5,26	7,42
M. E. INFANTIL – ONT	1,47	6,45
M. E. MUSICAL	13,89	6,69
M. E. PRIMÀRIA	2,67	6,95
M. LL. ESTRANGERA	2,74	7,14
MATEMÀTIQUES	33,33	5,00
MEDICINA	6,37	8,29
NUTRICIÓ HUM. I DIET.	11,28	6,83
ODONTOLOGIA	2,74	7,97
ÒPTICA I OPTOMETRIA	21,54	6,09
PEDAGOGIA	9,38	5,81
PERIODISME	4,76	8,32
PODOLOGIA	13,33	7,13
PSICOLOGIA	12,34	6,02
QUÍMICA	10,56	5,40
RELACIONS LABORALS	25,58	5,00
SOCIOLOGIA	36,36	5,62
TREBALL SOCIAL	17,14	5,88
TURISME	15,31	6,43
CIÈNCIES POLÍTIQUES	13,27	6,61

En aquest 2005-06 podem observar alguns canvis respecte les dades de cursos anteriors: per una part, s'implanten dues noves titulacions: Ciències Polítiques i de l'Administració i la doble titulació Sociologia-Ciències Polítiques; per altra part, Matemàtiques ja no presenta la taxa d'absència més alta, ja que les enginyeries es posicionen en uns nivells més alts, destacant-hi el cas d'Enginyeria Informàtica i la Tècnica de Sistemes Electrònics, amb un 57,75% i un 45,65% respectivament, unes xifres molt distanciades respecte a la mitjana (16,94%).

En referència a les notes de tall, la titulació que té la més alta torna a ser Periodisme (8,32), seguida de Medicina (8,29). En aquest curs Comunicació Audiovisual ja no ocupa el tercer lloc quant a notes de tall altes, sinó que ho fa Odontologia (7,97).

Recordem que el quocient entre la desviació típica i la mitjana permet el càlcul del coeficient de variació el qual funciona com a mesura de dispersió. Doncs, en el cas de les dades del curs 2005-06 aquesta dispersió és de 0,159, un coeficient de variació que coincideix amb el del curs anterior, i ens indica que els valors de la variable (les notes de tall per a cada cas) mantenen una dispersió òptima (menor de 0,3, per convenció) respecte a la mitjana, sent aquesta representativa.

Taula 54. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2005-06.

	Mitjana	Desviació típica	N
ABSÈNCIA AVALUATIVA	16,9479	12,44436	56
NOTES DE TALL	6,1093	,97479	56

Com ja hem dit anteriorment, la correlació entre ambdues variables és negativa i relativament alta, així es confirma en el curs 2005-06 amb un coeficient de correlació lineal de Pearson de -0,697. Sabem, per la covariància negativa, que les dues variables evolucionen en sentit contrari, doncs, a mesura que creix una variable l'altra decreix.

Taula 55. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2005-06.

		ABSÈNCIA AVALUATIVA	NOTES DE TALL
ABSÈNCIA AVALUATIVA	Correlació de Pearson	1	-,697
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de quadrats i productes creuats	8517,413	-465,179
	Covariància	154,862	-8,458
	N	56	56
NOTES DE TALL	Correlació de Pearson	-,697	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de quadrats i productes creuats	-465,179	52,262
	Covariància	-8,458	,950
	N	56	56

Els patrons comentats fins a ara es repeteixen al curs 2006-07, últim curs inclòs en la sèrie estudiada. Així doncs, s'hi dóna un coeficient de variació de les notes de tall igual a 0,163; una correlació lineal inversa, però relativament alta entre ambdues variables amb un coeficient de correlació de -0,664 i una covariància també negativa de -9,318, la més alta de tots els cursos. Podem observar les dades en les taules següents.

Taula 56. Taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2006-07.

CURS 2006-07	Taxa d'absència avaluativa (%)	Nota de tall juny 2006
ADM. I DIR. D'EMPRESES	17,21	6,24
BIBLIO. I DOCUM.	25,00	5,00
BIOLOGIA	23,77	6,43
C. ACT. FÍS. ESPORT	3,60	6,24
CIÈNCIES AMBIENTALS	17,20	6,33
COM. AUDIOVISUAL	3,66	7,72
DRET	16,15	5,76
DRET+ADE	1,67	7,49
ADE+DRET	4,92	7,68
ECONOMIA	18,54	5,65
EDUCACIÓ SOCIAL	10,60	6,15
EMPRESARIALS- VAL	22,81	6,04
EMPRESARIALS – ONT	17,54	5,00
E. INFO+TELEMÀTICA	21,05	5,39
E. INFORMÀTICA	54,10	5,00
E. QUÍMICA	75,68	5,00
E. T. TEL. SIST. ELECTR.	39,29	5,00
E. T. TEL. TELEMÀTICA	27,03	5,00
FARMÀCIA	6,10	6,86
FIL. ALEMANYA	30,77	5,00
FIL. ANGLESA	15,69	6,47
FIL. CATALANA	38,18	5,41
FIL. CLÀSSICA	23,33	5,00
FIL. FRANCESA	26,47	5,00
FIL. HISPÀNICA	15,79	5,00
FILOSOFIA	44,90	5,00
FÍSICA	9,38	5,00
FISIOTERÀPIA	4,05	7,67

CURS 2006-07	Taxa d'absència avaluativa (%)	Nota de tall juny 2006
GEOGRAFIA	15,00	5,00
HISTÒRIA	26,63	5,00
HISTÒRIA DE L'ART	24,42	5,00
INFERMERIA	1,98	7,10
LOGOPÈDIA	13,85	6,51
M. AUDICIÓ I LLENG.	7,25	6,82
M. E. ESPECIAL	5,33	6,99
M. E. FÍSICA	4,00	7,15
M. E. INFANTIL - VAL	10,34	7,48
M. E. INFANTIL - ONT	9,46	6,71
M. E. MUSICAL	10,39	6,82
M. E. PRIMÀRIA	7,69	7,17
M. LL. ESTRANGERA	6,76	7,38
MATEMÀTIQUES	31,25	5,91
MEDICINA	7,43	8,44
NUTRICIÓ HUM. I DIET.	11,29	6,82
ODONTOLOGIA	4,05	8,18
ÒPTICA I OPTOMETRIA	24,56	6,11
PEDAGOGIA	16,76	5,90
PERIODISME	8,86	8,14
PODOLOGIA	3,13	6,78
PSICOLOGIA	13,26	6,18
QUÍMICA	16,80	5,00
RELACIONS LABORALS	20,11	5,04
SOCIOLOGIA	36,07	5,87
TREBALL SOCIAL	12,56	6,00
TURISME	17,04	6,28
CIÈNCIES POLÍTIQUES	13,19	6,47

Taula 57. Estadístics descriptius de les variables taxa d'absència avaluativa i notes de tall. Curs 2006-07.

	Mitjana	Desviació típica	N
ABSÈNCIA AVALUATIVA	17,7489	13,86898	56
NOTES DE TALL	6,1746	1,01200	56

Taula 58. Resultats de la correlació lineal entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Curs 2006-07.

		ABSÈNCIA AVALUATIVA	NOTES DE TALL
ABSÈNCIA AVALUATIVA	Correlació de Pearson	1	-,664
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de quadrats i productes creuats	10579,180	-512,497
	Covariància	192,349	-9,318
	N	56	56
NOTES DE TALL	Correlació de Pearson	-,664	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de quadrats i productes creuats	-512,497	56,328
	Covariància	-9,318	1,024
	N	56	56

A continuació incloem, per una banda, una taula resum dels estadístics emprats, val a dir la mitjana aritmètica i el coeficient de variació de la variable notes de tall, la taxa d'absència avaluativa i el coeficient de correlació de Pearson, per tal de sintetitzar-ho i facilitar la seua lectura i, seguidament, uns últims comentaris per complementar la informació d'aquest apartat.

Taula 59. Estadístics emprats en l'anàlisi de dades de la relació entre l'absència avaluativa i les notes de tall. Cursos 2000-2007.

	Mitjana notes de tall	Coefficient de variació notes de tall	Taxa d'absència avaluativa	Coefficient de correlació Pearson
2000-01	6,06	0,143	15,04	-0,742
2001-02	5,97	0,139	15,34	-0,660
2002-03	6,18	0,136	14,96	-0,733
2003-04	6,21	0,149	15,77	-0,753
2004-05	6,11	0,159	16,27	-0,692
2005-06	6,10	0,159	16,46	-0,697
2006-07	6,17	0,163	16,44	-0,664

La mitjana de la variable notes de tall es manté al voltant d'un nota de 6 (exactament la mitjana per a tot el període és 6,11). Com hem vist al llarg de l'apartat s'hi produeixen diferències considerables entre les titulacions quant a la nota de tall produïda cada any pel procés de preinscripció. Les titulacions amb notes més altes en els set cursos revisats són: Periodisme, Comunicació Audiovisual i Medicina.

Per altra banda, els coeficients de variació calculats per tal d'observar la dispersió relativa respecte a la mitjana en la variable *notes de tall* presenten xifres molt semblants en tots els cursos, apreciant-se un lleuger augment de la dispersió a mesura que avancen els anys considerats. Els valors de la variable, doncs, es distribueixen de manera prou homogènia.

Per últim dir que els coeficients de correlació del període estudiat es mantenen amb signe negatiu, la qual cosa indica, com ja hem assenyalat, que les variables es mantenen correlacionades inversament. La mitjana del període en aquest estadístic té un valor de -0,705, una xifra que ens permet qualificar la correlació com a relativament intensa.

Per finalitzar, cal recordar que en relació amb aquest tema d'estudi s'havia formulat la següent hipòtesi (presentada al capítol 1): *Les titulacions amb notes de tall més altes tenen una menor taxa d'absència avaluativa*. Com ja hem anat veient al llarg de l'apartat, els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de correlació lineal efectuat entre les notes de tall i les taxes d'absència es pot comprovar que la hipòtesi plantejada es confirmaria, tant per les xifres obtingudes dels coeficients de correlació lineal, com pel signe negatiu de la covariància. Què indica aquesta relació inversa entre l'absència avaluativa, tractada a partir de la taxa definida, i les notes de tall, com a unitats d'anàlisi resultants entre l'ajustament entre l'oferta i la demanda de places universitàries? Podria indicar que en aquelles titulacions en què hi ha notes de tall altes i, per tant, en les quals és més difícil accedir-hi, podria tenir més presència l'atribució d'un major *valor* tenint com a conseqüència una major dedicació i responsabilitat vers els estudis, perquè costa més *creuar la porta* d'aquestes carreres. En canvi, s'hi produiria un ritme més alentit en aquelles en què no existeix nota de tall o en carreres on és molt baixa.

4.4. Canvis en els itineraris de matrícula. Abandons parcials i reubicacions

En aquest apartat descrivim, primerament, els resultats d'un seguiment de la matrícula dels casos identificats com a *absents avaluatius* per a una cohort d'entrada concreta. Aquest seguiment el concentrem en aquell estudiantat que hem definit com a *absent avaluatiu* i que decideix no formalitzar la matrícula en el següent curs o en cursos successius, el que es podria anomenar *abandó d'estudis*. En aquest sentit, explorem les trajectòries acadèmiques consecutives al seu primer any de matrícula de dues cohorts, 2001-02 i 2002-03, obtenint-se resultats sobre estudiants que no s'han matriculat en el segon i tercer anys d'estudis *teòrics*.

En un segon apartat, exposem una visió que qüestiona el terme de l'*abandó* en la seua aplicació a l'àmbit universitari, tot i ser un dels conceptes que més apareixen actualment en les informes d'anàlisi sobre l'estat del sistema universitari (OCDE, 2006²⁶; Consejo Coordinación Universitaria, 2007²⁷;), transformat i emprat, de manera freqüent, com a indicador educatiu (taxa d'abandó). La proposta alternativa que argumentem és la utilització d'aquest terme d'una manera més precisa, un assumpte que, a més, connecta amb altres apartats d'aquest treball, com ara l'elaboració teòrica del concepte d'absència (capítol 2), l'anàlisi dels discursos dels estudiants (capítol 5) i la descripció dels resultats de l'enquesta en l'apartat concret sobre canvis de titulació (capítol 6).

Per tant, podem dir que l'abandó d'estudis o el canvi de titulació, és un tema molt present en aquesta recerca, caracteritzat com a un *abandó transitori*, més que definitiu, i experimentat més com un *canvi d'itinerari universitari o reubicació*, que com una eixida del sistema universitari.

²⁶ OCDE (2006): *Education at a glance*.

²⁷ Consejo Coordinación Universitaria (2007): *Financiación del sistema universitario español*. <http://www.educacion.es>

4.4.1. Seguiment de les trajectòries acadèmiques: una aproximació numèrica

Recordem que un dels objectius específics es vincula amb aquest apartat del treball: *Identificar els canvis de trajectòries de matrícula en l'estudiantat definit com a absent en la Universitat de València*. Doncs, veurem quins són els resultats que podem destacar d'aquest seguiment de la matrícula dels estudiants.

El seguiment de les trajectòries acadèmiques ens permet conèixer dues qüestions bàsiques: d'una banda, si els estudiants matriculats en el curs 2001-02, identificats ací com a absents avaluatius, han deixat de matricular-se en la titulació, tant pel que fa al segon any d'estudis teòric (2002-03), com en el tercer any d'estudis teòric (2003-04). La mateixa operació la repetim per a l'estudiantat de 2002-03. Aquesta anàlisi es podria haver completat amb el detall dels trànsits entre titulacions, una recerca interessant en aquells casos d'estudiants que decideixen canviar-hi, de fet, el primer plantejament d'aquest treball pretenia conèixer quin estudiantat definit com a absent avaluatiu s'havia matriculat en una altra titulació de la Universitat de València (*abandó parcial*) i, si havien deixat de matricular-se en la titulació i també havien deixat de ser estudiants de la Universitat (*abandó total*). El fet de remarcar la distinció del concepte és important per tenir present que una titulació pot haver-se *abandonat* de manera *total* en aquells casos en què un estudiant no ha formalitzat cap matrícula en una titulació de la Universitat quan sí que s'ha fet anteriorment i, d'altra banda, en l'*abandó parcial*, es trobarien aquells casos en què sí que s'ha realitzat una següent matrícula en una altra titulació diferent a la iniciada i no finalitzada. L'*abandó parcial* es pot conèixer a partir del rastreig de les dades de matrícula, ja que aquells estudiants que abandonen una titulació apareixeran en les dades de matrícula de la segona titulació iniciada. Cal aclarir, en aquest punt, que no hem pogut desenvolupar aquest rastreig per la qual cosa no podem conèixer els recorreguts dels trànsits en aquest grup d'estudiants, tot i que és un tema que tractem més endavant en el capítol de l'enquesta, on sí que s'inclou un rastreig de trajectòries de canvis de titulació en la mostra estudiada (capítol 6). Aquesta és una temàtica amb una certa complexitat i, al mateix temps, interessant per obrir noves vies de recerca, en el sentit de conèixer el grau de vinculació en els canvis de titulació i el seu nivell de pèrdua o

d'aprofitament de recursos (crèdits, ensenyament). El que comentàvem adés: *les fugues de l'abandó parcial o dels canvis de titulació*.

Malgrat açò, fins a on hem pogut arribar, segons el seguiment realitzat de les dades de matrícula amb les dades disponibles, l'*abandó* de la titulació o, matisant-ho millor, *la no matrícula a partir del primer curs* en el grup definit com a estudiantat absent (Taula 60) del curs 2001-02, se situa en gairebé un 70%. És una xifra molt alta, tot i que hem de tenir en compte que aquest percentatge inclou a un perfil d'estudiantat que ha estat filtrat segons uns criteris de matrícula i crèdits presentats per tal de detectar l'absència avaluativa. Si comparem aquesta xifra amb el grup total de matrícula (Taula 61) hi ha una important diferència de xifres (15,78%).

Taula 60. Percentatge de no matrícula en la mateixa titulació en estudiantat d'absència avaluativa de 2001-02

2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
1281	890	1023	1079
100%	69,47%	79,85%	84,23%

Taula 61. Percentatge de no matrícula en la mateixa titulació en el total d'estudiantat matriculat al curs 2001-02

2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
8349	1318	1844	3262
100%	15,78%	22,08%	39,07%

Si ens fixem, tant en un grup, com en l'altre (les dues taules anteriors), les dades sobre la no matrícula per al segon curs acadèmic (2003-04) mostren una augment encara més pronunciat, situant-se en un 80% per al grup d'absència i en un 22% per al grup de matriculats. El fet de fixar-se en la no matrícula després de dos cursos té un cert interès, ja que connecta amb la definició de la taxa d'abandó que es calcula en la Universitat de València, que entén abandó d'estudis com el fet de no haver formalitzat la matrícula durant dos cursos consecutius.

Les dades del curs 2002-03 (Taula 62) mostren xifres molt semblants a les del curs 2001-02, pràcticament idèntiques. Hi ha gairebé un 70% de l'estudiantat definit com a absent que no es matricula en la mateixa titulació a l'any següent de començar el primer curs i, a més, es repeteix la tendència d'increment en els posteriors cursos. En el grup total de matrícula (Taula 63) també es repeteix el patró amb una taxa d'abandó del 15% per a l'any immediatament següent del començament d'una titulació i en un 22% als dos anys d'haver-hi iniciat els estudis.

Taula 62. Percentatge de no matrícula en la mateixa titulació en estudiantat d'absència avaluativa de 2002-03

2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
1250	863	996	1051
100%	69,04%	79,68%	84,08%

Taula 63. Percentatge de no matrícula en la mateixa titulació en el total d'estudiantat matriculat al curs 2002-03

2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
8358	1286	1861	3257
100%	15,39%	22,27%	38,96%

El primer càlcul, és a dir, *la no matrícula en el segon any d'estudis*, podria relacionar-se amb l'absència avaluativa, com a un indicador hipotètic que pot condicionar una posterior no continuïtat en la titulació començada en primer curs. La segona xifra, en què es mostra el resultat d'estudiants que no es matriculen al tercer any d'estudis (dos anys després d'haver-s'hi matriculat per primera vegada) correspondria amb el que sovint es defineix com a *taxa d'abandó* que sol utilitzar-se de manera generalitzada, com ja hem comentat.

La distribució de la no matrícula en el segon any universitari resulta clarament diferent si s'observen les xifres desagregades per titulacions, una mostra més de l'heterogeneïtat universitària. La comparació entre les dades del grup total de matrícula amb les del grup absència, assenyala que l'absència pot resultar un indicador patent de la no continuïtat en la mateixa titulació a l'any següent. Si ens fixem en aquesta explotació de dades per al curs 2001-02 (Taula 64) s'hi produeix un augment considerable en els percentatges de no matrícula en aquest grup d'estudiants superant-se en totes les titulacions el 50%, la qual cosa significa que un nombre alt d'estudiantat que decideix no presentar-se al 25% dels crèdits, segons l'absència avaluativa, també decideix no continuar els mateixos estudis a l'any següent. Cal advertir que en la lectura d'aquestes dades cal fixar-se en el nombre de casos per a cada titulació i en aquells on el nombre és molt inferior caldrà fer interpretacions prudents, com és el cas dels cridaners 100% en, per exemple, les titulacions de Ciències Ambientals i de Comunicació Audiovisual on veiem que, per al grup d'absència, només es tracta de 4 i de 2 casos, situació que no permet fer, en aquests exemples, cap comentari significatiu. Més bé, podrem limitar-nos a destacar resultats de taxes altes de no matrícula en el segon any teòric, tant pel que fa al grup d'absència, com al del total d'estudiantat matriculat.

Taula 64. Taxes de no matrícula en la mateixa titulació en el segon any teòric en el grup de total matriculat i en el grup absent. Curs 2001-02

CURS 2001-02	TOTAL GRUP MAT	NO MATRICULA EN GRUP MAT	NO MATRÍCULA %	TOTAL GRUP ABS	NO MATRÍCULA EN GRUP ABS	NO MATRÍCULA %
ADE	473	69	14,59	72	47	65,28
BIBLIO I DOC.	113	15	13,27	19	13	68,42
BIOLOGIA	322	58	18,01	65	41	63,08
CAFE	110	4	3,64	6	3	50,00
C. AMBIENTALS	70	6	8,57	4	4	100,00
C. AUDIOVISUAL	75	4	5,33	2	2	100,00
DRET	708	120	16,95	131	73	55,73
ECONOMIA	355	54	15,21	48	35	72,92
EDUCACIÓ SOCIAL	99	16	16,16	13	9	69,23
EMPRESA – ONT	72	11	15,28	11	8	72,73
EMPRESA- VAL	529	82	15,50	95	61	64,21
E. INFORMÀTICA	110	20	18,18	28	16	57,14
ENG. QUÍMICA	72	14	19,44	15	11	73,33
E. T. TELECOM. SE	121	23	19,01	21	14	66,67
FARMÀCIA	305	23	7,54	36	19	52,78
F. ALEMANYA	23	7	30,43	5	5	100,00
F. ANGLESA	189	38	20,11	32	22	68,75
F. CATALANA	63	15	23,81	8	6	75,00
F. CLÀSSICA	27	5	18,52	4	3	75,00
F. FRANCESA	32	12	37,50	6	6	100,00
F. HISPÀNICA	166	40	24,10	44	30	68,18
FILOSOFIA	118	38	32,20	36	30	83,33
FÍSICA	97	19	19,59	18	14	77,78
FISIOTERÀPIA	145	19	13,10	3	3	100,00
GEOGRAFIA	38	17	44,74	17	14	82,35
HISTÒRIA	243	68	27,98	69	49	71,01
HIST. DE L'ART	213	44	20,66	45	35	77,78
INFERMERIA	178	11	6,18	8	7	87,50
LOGOPÈDIA	67	12	17,91	6	6	100,00
M. AUD. I LENG.	61	8	13,11	7	4	57,14
M. EDUC ESPECIAL	72	9	12,50	5	3	60,00
M. EDUC FÍSICA	72	10	13,89	5	3	60,00
M. INFANTIL- VAL	80	4	5,00	2	2	100,00
M. INFANTIL – ONT	67	8	11,94	6	4	66,67
M. EDUC. MUSICAL	75	7	9,33	6	4	66,67
M. PRIMÀRIA	86	8	9,30	6	3	50,00
M. LL. ESTRANG.	70	8	11,43	2	2	100,00

CURS 2001-02	TOTAL GRUP MAT	NO MATRÍCULA EN GRUP MAT	NO MATRÍCULA %	TOTAL GRUP ABS	NO MATRÍCULA EN GRUP ABS	NO MATRÍCULA %
MATEMÀTIQUES	90	33	36,67	49	31	63,27
MEDICINA	253	12	4,74	9	9	100,00
NUTRICIÓ	60	7	11,67	7	5	71,43
ODONTOLOGIA	74	2	2,70	4	2	50,00
ÒPTICA	73	9	12,33	8	5	62,50
PEDAGOGIA	140	32	22,86	15	15	100,00
PERIODISME	76	9	11,84	8	5	62,50
PSICOLOGIA	486	68	13,99	58	49	84,48
QUÍMICA	215	44	20,47	46	39	84,78
REL. LABORALS	549	98	17,85	86	70	81,40
SOCIOLOGIA	119	30	25,21	30	20	66,67
TREBALL SOCIAL	293	30	10,24	32	24	75,00
TURISME	205	30	14,63	23	16	69,57
UVEG	8349	1330	15,93	1281	901	70,34

TOTAL GRUP MAT: total del nombre d'estudiants matriculats en la UVEG en el curs 2001-02

NO MATRÍCULA EN GRUP MAT: nombre d'estudiants que no es matriculen en 2002-03 (segon curs *teòric*)

NO MATRÍCULA GRUP MAT %: relació entre els que no es matriculen respecte el total d'estudiants matriculats

TOTAL GRUP ABS: total del nombre d'estudiants filtrats com a *absents* en el curs 2001-02

NO MATRÍCULA EN GRUP ABS: nombre d'estudiants *absents* que no es matriculen en 2002-03 (segon curs *teòric*)

NO MATRÍCULA GRUP ABS%: relació entre els que no es matriculen respecte al total d'estudiants absents

Podem veure, doncs, que, en el grup d'absència, aquelles titulacions en les quals hi ha un nombre suficient de casos (com a mínim 40 estudiants) que ens permet fer comentaris, hi ha algunes que superen el 70% de la taxa de no matrícula en el segon any, com ara, Relacions Laborals, Psicologia i Química amb taxes de no matrícula de més del 80%; Història, Història de l'Art o Economia amb taxes superiors al 70%. Amb percentatges al voltant de 65% també s'hi troben les titulacions de ADE, Biologia, Empresarials (València), Filologia Hispànica i Matemàtiques. Aleshores, l'estudiantat filtrat com a absent, decidirà no matricular-se en el segon curs en una proporció molt alta en aquestes titulacions, especialment.

Si aquestes dades les contrastem amb l'altre grup, el grup d'estudiantat total matriculat en el curs 2001-02, veiem diferències que poden servir-nos per matisar els comentaris que acabem de fer. Les taxes de no matrícula de l'estudiantat en el segon curs teòric, és a dir, en 2002-03, descendeixen, sent altes (majors del 30%) en les

titulacions de Geografia (44%), Matemàtiques (36%), Filologia Francesa (37%), Filosofia (32%) i Filologia Alemanya (30%).

Si recordem les dades més destacades d'una taxa d'absència alta en aquest curs 2001-02 trobem coincidències entre la distribució de la taxa d'absència avaluativa i la de la taxa de no matrícula o el que podríem assimilar com a un abandó parcial, tot i no poder fer el rastreig convenient, com hem dit:

- Matemàtiques, Geografia i Filosofia són les que tenen unes taxes d'absència més altes, superant el 30%;
- Les titulacions amb taxes entre un 20%-30% són: Filologia Hispànica i Alemanya, Història i Història de l'Art, Sociologia, Química i Enginyeria Informàtica.

Les dades sobre la taxa de no matrícula en l'any acadèmic 2002-03 es distribueixen de manera molt similar que les del 2001-02, per la qual cosa no inclourem la taula per no reiterar-nos massa, tanmateix podem fer uns breus comentaris al respecte:

- les titulacions amb taxes de no matrícula de segon curs en el grup d'absència superiors al 70% són Empresariales (València), Filosofia, Matemàtiques, Història i Relacions Laborals;
- les titulacions amb taxes entre el 60%-70% són Psicologia, Biologia, Economia i Història de l'Art;
- en el cas del grup total de matrícula, aquelles titulacions amb taxes superiors al 30%, amb un nombre de casos mínim de 40, són: Enginyeria Química, Filosofia, Geografia, Matemàtiques i Sociologia.

En definitiva, més enllà dels detalls percentuals de les taxes i dels casos concrets de les titulacions, el que resulta interessant en aquest exercici és el fet d'haver-hi detectat coincidències entre l'absència i el fet de no matricular-se en el que hauria de ser, *teòricament*, com ho hem anomenat, el segon curs d'estudis.

4.4.2. Qüestionament de l'indicador d'abandó emprat convencionalment

El terme *abandó d'estudis* té una aplicació qüestionable a l'àmbit educatiu universitari. Sovint es barreja i confon *abandó* amb *absentisme*, amb *baix rendiment* o, inclús, amb *fracàs*. Freqüentment en la literatura sobre educació universitària sol aparèixer que el canvi de titulació és un fenomen que es conceptualitza com a abandó d'estudis i es vincula com a un indicador negatiu del rendiment acadèmic, ja siga entés com un problema (Cabrera et al., 2006) o, inclús, com una situació acadèmica a la qual s'associen grups d'estudiants *de risc* (Corominas, E., 2001; García, R., Pérez, F., 2009). La *taxa d'abandó* és un dels indicadors educatius, més utilitzats i de convenció, que ha estat inclòs en el sistema de verificació dels nous plans d'estudi de grau, que han començat a implantar-se en el curs 2009-10 en el marc de la reforma de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Aquesta taxa mesura la relació d'estudiants que no continuen els estudis iniciats en els dos cursos següents, cosa que suposaria que la taxa pot donar lloc a un error d'interpretació: calcula el percentatge d'estudiants que no es matriculen en la carrera iniciada, però no permet detectar si aquests estudiants s'han matriculat en una altra. Per tant, la taxa d'abandó es podria referir més bé a un *abandó parcial* que a un *abandó total*. De fet, per conèixer la realitat del fenomen de l'*abandó parcial* o de la *interrupció d'estudis* o del *canvi de titulació* (Corominas, E., 2001), tres maneres distintes d'anomenar el mateix fenomen de manera més precisa que simplement *abandó*, s'hauria de tindre en compte que cada vegada més hi ha estudiants universitaris que canvien d'una titulació a una altra com a una *recol·locació* dins del sistema universitari (Elias, M., 2008), ja siga per una elecció equivocada (Christie, H. Munro, M., 2003) o com a conseqüència del salt que es produeix des de la secundària (o d'altres situacions educatives preuniversitàries) a la universitat, o bé per no poder compatibilitzar aqueixa carrera amb altres ocupacions o per un *accés frustrat* a la universitat perquè no era la carrera que havien elegit en primer lloc (Villar, A., 2008), entre d'altres raons possibles. Aquest és un qüestionament terminològic necessari perquè no se sol explicitar en la major part d'informes sobre indicadors sobre educació universitària, ni molt menys als mitjans de comunicació. Així doncs, *abandó d'estudis*, *interrupció de la carrera iniciada*, no sempre significa *abandó definitiu de la universitat* o del

sistema universitari. En el capítol dedicat a l'enquesta que hem desenvolupat per a aquesta recerca (capítol 6), de fet, tornem a fer menció sobre el qüestionament del concepte abandó i podem consultar resultats sobre canvis de titulació i reubicacions de l'estudiantat, com ara, que una tercera part de la mostra enquestada ha canviat, almenys una vegada, de titulació.

La Universitat de València defineix i calcula la taxa d'abandó com *la relació entre els alumnes (no egressats) que no continuen els estudis els curss n i el nombre d'alumnes matriculats el curs n-2*. Aquesta és una definició predominant en els llistats d'indicadors educatius universitaris, com hem dit, i l'abandó dels estudis universitaris s'entén quan no es formalitza la matrícula en dos anys acadèmics consecutius. El Ministeri de Ciència i Innovació també inclou al seu catàleg d'indicadors una definició d'abandó considerant que aquesta taxa és *la relació percentual entre el nombre total d'alumnes d'una cohort de nou ingrés que haurien d'haver finalitzat la titulació al curs anterior i que no s'han matriculat ni en eixe curs ni en l'anterior a aquell avaluat, és a dir, no s'han matriculat en els dos últims cursos*.

En el programa VERIFICA, encarregat de la verificació de les noves titulacions de grau, s'inclouen tres taxes en aquest procés de verificació (*graduació, eficiència i abandó*) sent una d'elles la taxa d'abandó definida com *la relació percentual entre el nombre d'estudiants totals d'una cohort de nou ingrés que haurien d'haver finalitzat la titulació l'any acadèmic anterior i que no s'han matriculat ni eixe any acadèmic ni l'anterior*. És a dir, la mateixa definició que l'emprada en el catàleg del Ministeri i que, resumint, *abandó d'estudis universitaris* serà quan no s'ha formalitzat la matrícula en dos cursos seguits.

Tanmateix, en el context de la reforma d'estudis en la que es troba actualment el sistema universitari es contempla, i s'ha reiterat en alguns discursos institucionals, la possibilitat de facilitar el reconeixement (la convalidació) i, per tant, l'aprofitament acadèmic i, també, econòmic, dels crèdits ECTS quan es produïsquen trànsits entre unes titulacions i d'altres, sobretot en el cas de tractar-se de graus adscrits a una mateixa branca de coneixement. Aquestes possibilitats encara no estan clares del tot, ni aprovades, en algunes universitats, com és el cas de la Universitat de València, tot i que la reforma ja estiga iniciada.

Per tant, les possibilitats i els efectes de canviar-se de titulació, els processos de reubicacions dins del sistema universitari o dins d'una mateixa universitat, és un assumpte pendent de respostes i obert a propostes, i que exigirà una major claredat d'informació en un moment universitari de canvis normatius de cara a intentar evitar al màxim les confusions que se generen. En aquest sentit, una de les estudiantes entrevistades per a aquesta recerca que havia decidit fer un canvi de titulació ens comentava: *m'havien dit que si no t'agradava la carrera, una vegada dins podries canviar-te. Hi ha molta confusió.*

Afegirem, per finalitzar aquest apartat, unes consideracions finals que recolliran alguns resultats tractats al llarg de la primera part de l'apartat i de la segona:

- L'absència avaluativa sembla que té una influència clara que condiciona la no continuïtat dels estudis iniciats.
- Un 15% dels estudiants matriculats en primer curs no continuen els mateixos estudis a l'any següent; un 22% als dos anys següents.
- Un 70% dels estudiants absents en primer curs no continuen els mateixos estudis a l'any següent; aquest percentatge augmenta fins a un 80% després de dos anys.
- L'estudi de les trajectòries de matrícula mostren que hi ha diferències molt marcades si desagreguem les dades per titulacions.
- L'abandó dels estudis universitaris és un terme qüestionable en la seua utilització en l'àmbit universitari perquè el sistema ofereix possibilitats de canvi de titulació sense penalitzacions per a l'estudiantat pel fet de deixar una titulació i començar-ne una altra. Només s'hi aplica una restricció per aquest motiu a l'hora de demanar una beca d'estudis: si es canvia de titulació no es concedeix la beca per al primer curs de la següent titulació iniciada.
- L'abandó parcial o el canvi de titulació suposa, diguem-ne, dos tipus de *fugues*: una és la econòmica, és a dir, suposa una despesa econòmica considerable per

als fons públics destinats a pagar una important part dels estudis universitaris (recordem que l'estudiantat només paga 1/10 part) amb un impacte econòmic que pot engregar un debat interessant perquè quan un estudiant no completa els seus estudis la inversió en formació resulta menys rentable que si es completen (Corominas, E., 2001); l'altra fuga és la de l'ensenyament dedicat a no ser que tinga un part dels crèdits convalidats per fer un canvi entre titulacions que comparteixen matèries.

- S'observa una tendència creixent dels canvis de titulació pel fet de provar, de *tastar*, podríem dir, diferents opcions fins arribar a una opció més ajustada a les expectatives per a l'estudiantat. Es tractaria d'un *procés de reubicacions*. Aquesta és una conclusió observada al llarg de les entrevistes d'estudiants que es plantegen un canvi de titulació i també en els grups de discussió.
- Considerem que l'indicador d'abandó dels estudis ha d'entendre's i explicar-se de manera diferent a altres nivells educatius perquè a la Universitat hi ha possibilitat de canviar-se de titulació, de tastar diferents opcions fins trobar l'encertada, de tornar després d'un any sabàtic o de dedicar-se a altres ocupacions. L'abandó d'estudis en el context universitari tindria molts matisos i podria no ser tant "preocupant" si tenim en compte les diferents motivacions i raons que existeixen per deixar de matricular-se en una titulació universitària. Almenys no hauria de calcular-se i utilitzar-se com a arma en debats sobre problemàtiques i deficiències educatives. De tant en tant, l'alarma sobre l'abandó educatiu universitari torna a sonar estrepitosament i s'obliden els detalls i les matisacions en el càlcul de la taxa d'abandó.

4.5. La taxa d'absència avaluativa comparada amb un altre període acadèmic i en un altre context universitari

L'exploració de les dades i els resultats obtinguts a partir de l'aplicació de l'indicador de l'absència avaluativa en el període 2000-2007, ens porta a considerar la comparació dels resultats obtinguts amb un altre període, distanciat en el temps, com és el curs acadèmic 1993-94, en el qual es van implantar els plans d'estudis reformats per la Llei de Reforma Universitària amb la introducció de diversos elements novedosos, com és el sistema de crèdits universitaris. A més, també considerem interessant realitzar una aproximació a l'estudi de l'absència avaluativa en un altre context universitari, com és el cas de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). Aquesta universitat presenta una realitat molt distinta a la Universitat de València, tant pel que fa a l'oferta d'estudis, com a la seua vertebració territorial, com a les dimensions d'estudiants, tot i açò l'estudi de les seues dades pot suggerir altres interpretacions de l'absència i complementar la recerca, més aprofundida, de la Universitat de València.

En aquest sentit, en un dels objectius plantejats per a aquesta investigació, enunciat al primer capítol, exposem la intenció de *Desenvolupar comparacions quantitatives de les dades explotades amb informació d'altres períodes i contextos universitaris*. Aquest objectiu és el que es correspondria, doncs, amb aquest apartat que ara presentem.

Cal remarcar que entenem la *comparació* des d'un punt de vista d'aconseguir una major informació i com a una eina per comprovar si el patró de l'absència segueix una distribució semblant en dos cursos acadèmics diferenciats pels anys, així com si hi ha alguna connexió possible entre una universitat i l'altra. Som conscients que resulta delicat comparar dos moments acadèmics distanciat temporalment i, més encara dues universitats, perquè estem davant de realitats diferents, perquè es regeixen per altres normatives, perquè amb el pas dels anys hi ha una oferta acadèmica modificada i perquè estem, segurament, davant d'un perfil d'estudiantat també distint. Aquesta advertència s'aguditza quan tractem dades d'una altra universitat amb distintes dimensions, amb distintes normatives i unes titulacions que

corresponen a una universitat de *caràcter politècnic*, per la qual cosa en el cas de la UPC, més que una comparació quantitativa, realitzarem una aproximació a l'absència avaluativa a partir de la recollida i del tractament de dades de matrícula (crèdits matriculats) i dels resultats acadèmics (crèdits presentats). Així doncs, queda aclarida la qüestió sobre la no pretensió d'una comparació, sinó que ens limitarem a conèixer l'estat de l'absència avaluativa a la UPC, un exercici que per sí mateixa resulta interessant perquè, d'entrada, permet conèixer uns altres plans d'estudis, un altre tipus de normativa acadèmica respecte a l'absència i el rendiment acadèmic. Ho veurem en el segon apartat d'aquest epígraf.

4.5.1. La taxa d'absència avaluativa de 1993-94. Càlcul i aproximació comparativa amb dades del curs 2003-04, deu anys després

Així doncs, en aquest epígraf comentarem breument alguns aspectes de la reforma dels plans d'estudi desenvolupada en la Universitat de València²⁸ a partir de 1993 i d'algunes dades vinculades a la realitat universitària d'aquell moment. Seguidament, descriurem els resultats de l'explotació de la base de dades de l'estudiantat de primer curs de 1993-94, emprant el mateix model que hem seguit en els altres cursos per tal d'obtindre les dimensions de l'absència avaluativa. Realitzarem, també, una comparació numèrica, incloent només les titulacions coincidents, entre l'absència avaluativa de 1993-94 i la de 2003-04, considerant que es tracta d'una anàlisi quantitativa interessant entre dos cursos diferenciats per una dècada. Per últim, dediquem el darrer apartat a l'exploració de variables relacionades amb el perfil sociològic de l'estudiantat matriculat i absent del curs 1993-94.

La reforma dels *plans del 93* pot considerar-se com un moment molt destacat en l'ensenyament universitari espanyol, ja que va generar la introducció d'una sèrie d'elements en els plans d'estudis universitaris que fins aleshores no s'havien contemplat en l'estructura i l'organització acadèmica. Aquesta reforma té associats diversos textos normatius entre els quals destaca, a nivell estatal, la Llei de Reforma Universitària (LRU), aprovada per la Llei Orgànica 11/1983, de 25 d'agost, la qual va pretendre adaptar l'ensenyament universitari a un marc social, polític i legal diferent al dels anys 70. Es tracta d'una llei que pretenia iniciar un *procés de democratització* de la Universitat. Entre d'altres qüestions, que no detallarem amb profunditat, la llei destaca el concepte d'*autonomia universitària* a partir del qual les universitats, considerades aquestes com a institucions públiques autònomes, han de constituir-se mitjançant el desenvolupament dels seus Estatuts i l'elecció dels seus

²⁸ Al pròleg de la publicació "La reforma dels plans d'estudis. La reforma a la Universitat de València" editada en 1991, el Vicerector d'Estudis d'aquell moment, En Josep Martínez Bisbal, encoratja a la comunitat universitària a completar el procés de la reforma: *La llarga durada de tots els treball preparatoris -portem donant-li voltes a la reforma des de 1985- potser ha produït cansament, però no ens podem permetre ara, quan tot el marc legal és complet, defalliment, ni repòs* (Universitat de València, 1991:7).

membres i representants als òrgans de decisió²⁹. També estableix la diferenciació de competències entre l'administració estatal i l'autonòmica en matèria universitària, així com l'aposta per la millora de la qualitat docent i investigadora. Una altra de les normatives estatals associades a la reforma dels plans d'estudis de 1993 és el Reial Decret 1497/1987, de 27 de novembre, pel qual s'estableixen les Directrius Generals Comunes dels plans d'estudis.

Entre els elements novedosos d'aquesta reforma universitària destaca la inclusió del sistema de sistema de crèdits i l'estructura en mòduls. El sistema de *crèdits universitaris* és una novetat molt significativa ja que el crèdit és una magnitud sense precedents anteriors a la LRU en l'educació universitària de l'Estat espanyol, per la qual cosa s'estableix una obligatorietat de càrrega global³⁰ que no existia en plans d'estudis anteriors. Aquesta càrrega lectiva significa *hores de contacte entre professors i estudiants* i es mesura amb una equivalència d'1 crèdit per 10 hores de classe³¹. El crèdit, per tant, es tradueix en hores lectives, sense incloure's altres activitats d'aprenentatge o de formació³² i, inclús per al còmput del preu de la matrícula es calcula a partir de conèixer el preu del crèdit³³: *Si s'haguera optat pels màxims de les DGP això hauria significat, per exemple, que les llicenciatures*

²⁹ El concepte d'autonomia universitària va tornar a prendre protagonisme durant el debat i regulació de la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats, més coneguda com la LOU.

³⁰ “Redefinir la càrrega lectiva dels diferents Plans és una de les tasques més complexes i difícils per no haver-hi criteris universalment acceptats. De fet, tant en les fases prèvies de la reforma com en l'actual, ha resultat l'aspecte més conflictiu” (Universitat de València, 1991:11).

³¹ La introducció dels crèdits comporta també que el preu total de la matrícula es calcule també a partir del preu del crèdit universitari regulat a l'àmbit valencià, per la Llei de Taxes de la Generalitat Valenciana. Cada any es publica n el Decret del Consell de la Generalitat Valenciana pel qual es fixen les taxes per la prestació de serveis acadèmics universitaris. La taxa definida per a cada crèdit universitari és diferent segons l'àrea de coneixement i la titulació.

³² L'actual reforma convergent amb Europa i desenvolupada en el marc de la Declaració de Bolonya introdueix novetats importants en l'equivalència i el significat del crèdit universitari, que *s'europeïtza*, en el sentit de ser poder ser reconegut en altres sistemes universitaris europeus i, també, a comptabilitzar l'aprenentatge de l'estudiant en un sentit més ampli, tot considerant hores d'estudi, assistència a tutories, realització d'exàmens, etc. L'equivalència d'1 crèdit serà de 25 hores d'aprenentatge, és a dir, que no només es comptaran les hores lectives. Tanmateix, aquesta equivalència podem subdividir-la, en resum, en 10 hores de docència i 15 d'aprenentatge autònom de l'estudiant, per la qual cosa podem dir que el nombre d'hores de docència, en realitat, no canvia.

³³ El preu del crèdit universitari ve fixat cada any en el Decret del Consell de la Generalitat Valenciana pel qual es fixen les taxes per la prestació de serveis acadèmics universitaris. La taxa definida per a cada crèdit universitari és diferent segons l'àrea de coneixement i la titulació.

haurien de ser de 5 anys amb 30 setmanes per curs i a raó de 30 hores lectives per setmana [...] no se'ls pot exigir (als estudiants) que dediquen la quasi totalitat del seu temps a l'activitat estrictament acadèmica (op.cit., 1991, p. 12). Un altre element que s'introdueix de manera novedosa és el *mòdul* com a unitat mínima docent i, també, com a unitat d'avaluació. Pot estar definit per la seua naturalesa epistemològica com mòdul *teòric* o *pràctic*, i també per la seua naturalesa administrativa com a *obligatori*, *optatiu* o de *lliure opció*. Aquesta segona definició pot variar depenent de la titulació que es curse, ja que un mateix mòdul pot ser obligatori per a una titulació, optatiu per a una altra o de lliure opció per a una sèrie de titulacions.

Una reforma universitària exigeix el compromís d'aquelles persones que sostenen al responsabilitat directa de portar-la a terme i també voluntat de difondre-la en tant que informació que afectarà a la comunitat universitària, perquè s'introdueixen canvis que trastocuen elements establerts i costums apreses, perquè *per dur-la a terme amb esperança de transformació real de les coses, necessita la implicació responsable i il·lusionada (demanar entusiasme potser es demanar massa) a tots els membres de la comunitat educativa. La responsabilitat i la il·lusió no poden crear-se a colp de normativa [...]. Aquestes consideracions expliquen l'esforç fet a la Universitat de València per divulgar, amb un seguit de publicacions que ja ve d'anys enrere.* (op.cit., 1991, p. 8). Així, aquesta reforma dels plans d'estudis de 1993 va generar una sèrie de publicacions vinculades al desenvolupament de la reforma, com és l'informe anomenat *La reforma dels plans d'estudis. L'elecció d'estudis universitaris: preferències dels estudiants de secundària*³⁴, el qual presenta un recull de conclusions interessants i emmarcades en la realitat d'aquell moment. La metodologia que es va desenvolupar va incloure quatre grups de discussió i una enquesta amb estudiants de secundària. Més enllà dels detalls de les dades i els resultats, cal destacar la consideració per part de la institució d'encarregar un informe sociològic davant un moment clau de reforma de plans d'estudis.

³⁴ Aquest treball va ser elaborat per Pura Duart, Olga Quiñones i Andreu Tobarra, professores i professor del Departament de Sociologia i Antropologia Social.

La reforma que ocupa actualment la Universitat, la reforma de l'EEES, s'ha plantejat la dedicació parcial dels estudiants com a un dels elements novedosos, encara que en algunes universitats ja s'estava considerant la possibilitats de dedicar-s'hi parcialment (com és el cas de la Universitat Politècnica de Catalunya, veure apartat 4.5.2) anteriorment a les indicacions generades per configurar els nous plans d'estudis.

En la de 1993 no es va tractar, ni incorporar la distinció entre dedicació parcial i completa en cap pla d'estudis, tot i que es va tenir en compte que els estudiants també es dediquen a altres ocupacions i que no *se'ls pot exigir que dediquen la quasi totalitat del seu temps a l'activitat estrictament acadèmica. La seua qualitat de vida i de formació requereix que també s'ocupen d'altres activitats que es desenvolupen en l'entorn de les aules universitàries o fora d'elles.* (op.cit., 1991, pàg. 12). Aquesta declaració de voluntats s'expressava per justificar el fet de no haver-hi aplicat els "màxims" de les Directrius Generals Pròpies, perquè això hauria derivat en llicenciatures de 5 anys amb 30 setmanes per curs i amb 30 hores lectives per setmana.

En la *Normativa de la Universitat de València sobre l'estructura i l'organització acadèmica dels Plans d'Estudis* s'afirma que els nous elements introduïts en aquesta reforma aplicada per la LRU farien complexa l'organització docent³⁵. De fet, posteriorment es va desenvolupar una següent reforma (anomenada en ocasions i popularment la *contrareforma* dels plans d'estudis) a l'any 2000 on es van ajustar i corregir alguns aspectes dels plans d'estudis de 1993 i, malgrat les intencions anteriors, les llicenciatures van tornar a ser de 5 anys.

³⁵ Article 22é: *La flexibilitat del sistema de crèdits, l'alta optativitat, així com la lliure configuració del currículum per part dels estudiants introdueixen un alt grau de complexitat en l'organització docent dels plans d'estudis.*

A continuació, passarem a descriure l'aplicació del model seguit en aquesta recerca per calcular la taxa d'absència avaluativa mitjançant la magnitud dels crèdits universitaris en el cas del curs 1993-94. Açò ens porta a què per al cas del curs 1993-94, només incloquem en l'explotació de les dades i en l'anàlisi aquells plans d'estudis reformats per la LRU i estructurats, doncs, segons el sistema de crèdits. En aqueix curs conviuen en la Universitat de València dos models de plans d'estudis, ja que no totes les titulacions existents van ser reformades al mateix temps. És el cas de les llicenciatures de Medicina, Farmàcia i Odontologia, les quals mantenen en aqueix curs plans d'estudis de legislació universitària anterior a la LRU³⁶. Val a dir que aquesta coexistència entre diferents estructures de plans d'estudis ha ocorregut durant molts anys en la Universitat de València, i també en altres universitats, ja que no tots els centres universitaris reformen els plans d'estudis a la mateixa vegada³⁷.

D'altra banda, hem comprovat que hi ha titulacions que daten el seu pla d'estudis en 1993 però que no apareixen en la base de dades proporcionada i, per tant, no s'han tingut en compte en l'explotació³⁸. Considerem que el fet de no incloure aquestes titulacions no ha d'afectar als resultats ni a l'anàlisi realitzada, la qual pretén, només, ser una aproximació comparativa entre dos moments distanciats temporalment per tal de verificar el patró de l'absència.

Així doncs, per a l'explotació de les dades del curs 1993-94 s'ha partit d'una base de dades amb 6416 registres, dels quals hem eliminat aquells que pertanyen a titulacions de només segon cicle, a més dels enregistrats com a títols propis, quedant-se, finalment, una base de dades formada per 6292 registres distribuïts en 29 titulacions, els plans d'estudis de les quals van ser aprovats per la Universitat de València en 1993 i publicats al BOE entre 1993 i 1994 (Taula 65).

³⁶ Odontologia va ser reformada en 1996 i Medicina i Farmàcia en 1999.

³⁷ La reforma dels plans d'estudis del nou Espai Europeu d'Educació Superior, tampoc conduirà a què totes les titulacions siguen reformades en el mateix curs, de fet, la Declaració de Bolònia permet que aquesta es realitze en dos cursos: 2009-10 i 2010-11.

³⁸ Aquestes titulacions són: Mestre/a en Audició i Llenguatge, Mestre/a en Educació Especial, Mestre/a en Educació Infantil, Mestre/a en Llengua Estrangera, Llicenciatura en Pedagogia i Llicenciatura en Psicologia.

Taula 65. Titulacions de la Universitat de València segons data de publicació del pla d'estudis i nombre de crèdits per a primer curs. Curs 1993-94.

TITULACIÓ	PUBLICACIÓ AL BOE	CRÈDITS 1er curs
ADM. I DIR. EMPRESES	16.03.1994	72
BIOLOGIA	24.12.1993	66
COM. AUDIOVISUAL	16.03.1993	75
DRET	24.12.1993	75
ECONOMIA	16.04.1994	72
EMPRESARIALS	19.11.1993	61,5
E. INFORMÀTICA	24.11.1993	66
E. QUÍMICA	08.04.1994	65,5
FIL. ALEMANYA	16.12.1993	75
FIL. ANGLESA	16.12.1993	76
FIL. CATALANA	06.04.1994	75
FIL. CLÀSSICA	16.12.1993	75
FIL. FRANCESA	14.12.1993	75
FIL. HISPÀNICA	14.12.1993	75
FILOSOFIA	16.12.1993	75
FÍSICA	23.11.1993	60
FISIOTERÀPIA	21.06.1994	65,5
GEOGRAFIA	16.12.1993	75
HISTÒRIA	06.04.1994	75
HISTÒRIA DE L'ART	16.12.1993	75
INFERMERIA	23.11.1993	65
M. E. FÍSICA	11.01.1994	68
M. E. MUSICAL	12.01.1994	68
M. E. PRIMÀRIA	13.01.1994	68
MATEMÀTIQUES	24.11.1993	75
ÒPTICA I OPTOMETRIA	23.11.1993	67
QUÍMICA	23.12.1993	64
RELACIONS LABORALS	23.11.1993	65
TREBALL SOCIAL	24.11.1993	61

Si recordem les dades dels cursos més coetanis, els inclosos en la sèrie estudiada 2000-07, de manera generalitzada, tenen un nombre inferior de crèdits que els plans d'estudis de 1993-94, reformats per la LRU. La major part de les titulacions que s'inclouen en el període 2000-07 van ser reformades posteriorment a la reforma de la LRU mitjançant la reforma de l'any 2000³⁹ (*els plans del 2000 o contrareforma*, com en ocasions es va anomenar). En aquest sentit, comprovem que la mitjana que s'obté dels crèdits fixats per a primer en el curs 1993-94 és prou superior (70 crèdits) a la mitjana del curs 2006-07 (62,5 crèdits).

Així doncs, hi trobem que les diferents filologies, Comunicació Audiovisual, Filosofia o les 3 titulacions pertanyents a la Facultat de Geografia i Història tenien 75 crèdits, front als actuals 60. També les titulacions de Dret, Economia i ADE presenten aquesta situació, de la mateixa manera que les llicenciatures de Matemàtiques i Física. En canvi, hi ha d'altres que tenen una menor baixada de crèdits i, inclús, algunes n'augmenten, com són els casos d'Enginyeria Química (+2 crèdits), Fisioteràpia (+1), Relacions Laborals (+4,5) i Treball Social (+0,5). Una vegada més, es manifesta l'heterogeneïtat, com a un tret distintiu de la realitat universitària, tant siga en una reforma de plans d'estudis, com en altres aspectes, que ja hem anat observant al llarg del treball.

Aclarides aquestes qüestions, passem a mostrar els resultats de l'explotació realitzada a partir de les dades acadèmiques del curs 1993-94 que, com ja hem dit, inclou exclusivament les titulacions amb plans d'estudis reformats per la LRU i, per tant, estructurats en crèdits, per tal de poder aplicar els mateixos criteris de definició de la taxa d'absència segons el model seguit en aquest treball. Els resultats obtinguts es mostren en la taula següent (Taula 66).

³⁹ El Reial Decret 779/1998, de 30 d'abril, pel qual es desenvolupa la reforma dels plans d'estudis universitaris a l'any 2000, aconsellava corregir alguns aspectes de l'estructura dels plans d'estudis de 1993, implantats d'acord amb el Reial Decret 1497/1987, de 27 de novembre, amb una nova definició del crèdit acadèmic per evitar un nombre excessiu de matèries cursades simultàniament, com estava ocorrent. Amb aquest nou RD 779/1998 i nova reforma es *defineix el crèdit com la unitat de valoració de la activitat acadèmica organitzada, en la qual s'integren harmònicament tant els ensenyaments teòrics i pràctics, com altres activitats acadèmiques dirigides, especificades en el pla docent i de manera que siguin objecte, en tot cas, de tutela i d'avaluació. El límit màxim al nombre de matèries a cursar pels alumnes se situa en sis.*

Taula 66. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 1993-94.

CURS 1993-94	TOTAL MATRÍCULA	75% crèdits 1er curs	Estudiants matr \geq 75%	25% crèdits 1er curs	Estudiants pres \leq 25%	Taxa d'absència avaluativa
ADE	443	54,00	439	18,00	17	3,87
BIOLOGIA	387	49,50	385	16,50	21	5,45
C. AUDIOVISUAL	92	56,25	92	18,75	2	2,17
DRET	1279	56,25	1266	18,75	66	5,21
ECONOMIA	275	54,00	274	18,00	13	4,74
EMPRESARIALS	858	46,12	855	15,37	56	6,55
E. INFORMÀTICA	90	49,50	89	16,50	15	16,85
E. QUÍMICA	63	49,12	63	16,37	6	9,52
FIL. ALEMANYA	14	56,25	13	18,75	1	7,69
FIL. ANGLESA	229	57,00	227	19,00	28	12,33
FIL. CATALANA	87	56,25	87	18,75	2	2,30
FIL. CLÀSSICA	11	56,25	11	18,75	1	9,09
FIL. FRANCESA	18	56,25	17	18,75	2	11,76
FIL. HISPÀNICA	108	56,25	108	18,75	14	12,96
FILOSOFIA	102	56,25	96	18,75	22	22,92
FÍSICA	242	45,00	241	15,00	29	12,03
FISIOTERÀPIA	114	49,12	113	16,37	5	4,42
GEOGRAFIA	9	56,25	9	18,75	0	0,00
HISTÒRIA	141	56,25	141	18,75	13	9,22
HIST.DE L'ART	94	56,25	93	18,75	9	9,68
INFERMERIA	159	48,75	156	16,25	4	2,56
M. E. FÍSICA	66	51,00	65	17,00	1	1,54
M. E. MUSICAL	49	51,00	48	17,00	0	0,00
M. E. PRIMÀRIA	73	51,00	73	17,00	4	5,48
MATEMÀTIQUES	283	56,25	281	18,75	63	22,42
ÒPTICA	64	50,25	64	16,75	2	3,13
QUÍMICA	284	48,00	282	16,00	26	9,22
REL. LABORALS	517	48,75	514	16,25	25	4,86
TREBALL SOC	141	45,75	141	15,25	6	4,26
<i>Total</i>	6292		6243		453	7,26

Del total de 29 titulacions, hi ha 16 amb una taxa inferior a la taxa mitjana de la Universitat per a aqueix curs (7,26%) i 13 amb una taxa superior. D'una banda, la mitjana d'aqueix curs no és una xifra alta, i, a més, comparant-la amb les mitjanes dels altres cursos estudiats, l'absència avaluativa del 1993-94, segons els criteris de càlcul aplicats en el model, pot considerar-se com a baixa. Recordem, que en la sèrie dels 7 cursos (2000-2007) la taxa d'absència mitjana general per a tota l'oferta acadèmica de la Universitat, com a mínim, és el doble.

Podem ordenar les taxes d'absència avaluativa per intervals de cinc punts fins la xifra percentual més alta d'absència (22,92%) per tal d'observar l'agrupació en freqüències (Taula 67). La taula mostra que la major part de les titulacions se situen per sota de la taxa mitjana i, per tant, es tracta d'una distribució amb una baixa absència.

Taula 67. Freqüències de la taxa d'absència avaluativa. 1993-94.

Intervals (%)	Freqüències (nombre de titulacions)
0,00 - 5,00	12
5,01 - 10,00	10
10,01 - 15,00	4
15,01 - 20,00	1
20,01 - 22,92	2
	29

Sembla ser, segons l'explotació de dades aplicada, que l'absència avaluativa del curs 1993-94 era molt menor que en altres cursos més coetanis, en els quals la taxa d'absència mitjana supera en tots els casos el 15% i on hi ha titulacions amb xifres molt polaritzades, sobre tot pel que fa a casos de taxa alta. Resulta interessant, en aquest punt, mostrar comparativament les xifres amb una dècada de diferència, entre el curs 1993-94 i el 2003-04 (Taula 68).

**Taula 68. Taxa d'absència avaluativa per titulacions.
Cursos 1993-94 i 2003-04.**

TITULACIONS	Taxa d'absència avaluativa CURS 1993-94	Taxa d'absència avaluativa CURS 2003-04
ADE	3,87	15,24
BIOLOGIA	5,45	15,66
COM. AUDIOVISUAL	2,17	2,41
DRET	5,21	20,89
ECONOMIA	4,74	16,38
EMPRESARIALS	6,55	22,18
E. INFORMÀTICA	16,85	36,51
E. QUÍMICA	9,52	32,47
FIL. ALEMANYA	7,69	40,91
FIL. ANGLESA	12,33	19,02
FIL. CATALANA	2,30	32,61
FIL. CLÀSSICA	9,09	37,50
FIL. FRANCESA	11,76	23,33
FIL. HISPÀNICA	12,96	24,47
FILOSOFIA	22,92	36,52
FÍSICA	12,03	38,36
FISIOTERÀPIA	4,42	6,04
GEOGRAFIA	0,00	22,64
HISTÒRIA	9,22	31,53
HISTÒRIA DE L'ART	9,68	24,44
INFERMERIA	2,56	3,47
M. E. FÍSICA	1,54	8,11
M. E. MUSICAL	0,00	9,86
M. E. PRIMÀRIA	5,48	7,89
MATEMÀTIQUES	22,42	32,14
ÒPTICA I OPTOMETRIA	3,13	11,27
QUÍMICA	9,22	10,48
RELACIONS LABORALS	4,86	15,09
TREBALL SOCIAL	4,26	11,86
<i>Mitjana</i>	<i>7,66</i>	<i>16,43</i>

La primera dada que resulta significativa és la mitjana de taxes en els dos cursos, les quals mostren una diferència ampla, ja que la del 2003-04 duplica a la del 1993-94, i permet una primera aproximació a cadascuna de les dues distribucions de taxes. A partir d'aquests paràmetres hem elaborat el següent quadre agrupant les titulacions segons tres nivells de taxes (Taula 69):

**Taula 69. Quadre de titulacions segons taxa alta, intermèdia i baixa.
Cursos 1993-94 i 2003-04.**

	1993-94		2003-04	
TAXA ALTA	FILOSOFIA MATEMÀTIQUES ENG. INFORMÀTICA F. HISPÀNICA FÍSICA		FILOSOFIA MATEMÀTIQUES ENG. INFORMÀTICA F. HISPÀNICA FÍSICA EMPRESARIALS ENG. QUÍMICA	F. ALEMANYA F. CATALANA F. CLÀSSICA F. FRANCESA GEOGRAFIA HISTÒRIA HISTÒRIA DE L'ART
	> 12,66		>21,43	
TAXA INTERMÈDIA	ADE BIOLOGIA DRET ECONOMIA EMPRESARIALS ENG. QUÍMICA F. ANGLESA F. ALEMANYA F. CATALANA F. CLÀSSICA	F. FRANCESA FÍSICA FISOTERÀPIA HISTÒRIA HISTÒRIA DE L'ART M. EDUC. PRIMÀRIA ÒPTICA QUÍMICA RELACIONS LABORALS TREBALL SOCIAL	ADE BIOLOGIA DRET ECONOMIA F. ANGLESA RELACIONS LABORALS TREBALL SOCIAL	
	[2,66-12,66]		[11,43-21,43]	
TAXA BAIXA	C. AUDIOVISUAL GEOGRAFIA INFERMERIA M. EDUC. FÍSICA M. EDUC. MUSICAL		C. AUDIOVISUAL FISOTERÀPIA INFERMERIA M. EDUC. FÍSICA M. EDUC. MUSICAL M. EDUC. PRIMÀRIA ÒPTICA QUÍMICA	
	<2,66		<11,43	
Mitjana	7,66		16,43	

Al quadre s'observen patrons semblants quant al tipus de taxa en algunes titulacions coincidents en un curs i l'altre, però també hi trobem una clara diferenciació per al conjunt de les titulacions: mentre que al 1993-94 la major part de les titulacions se situaven en un grau de taxa intermèdia (20 titulacions), deu anys després s'hi observa un desplaçament de titulacions que estaven al grup de taxa intermèdia cap al grup de taxa alta.

Hi ha un desplaçament prou significatiu com és el cas de Geografia, en la qual, segons les dades per al 1993-94, no s'hi donava absència avaluativa, amb un 0% de taxa, i, en canvi, al 2003-04 i altres cursos de la sèrie inclosa en aquest treball acostuma a aparèixer amb un nivell alta d'absència.

També hi trobem altres desplaçaments, com és el cas d'Empresarials que té en el curs 1993-94 una taxa situada de manera intermèdia (6,55%) i en les dades de deu anys després té un nivell d'absència alta (22,18). En el mateix sentit, amb un creixement considerable, hi trobem els casos d'Història i Història de l'Art, amb 22,31 punts i 14,76 punts, respectivament. En titulacions de l'àrea de Ciències Bàsiques i Tècniques, com són Física i Enginyeria Química hi ha increment de l'absència de més de 22 punts. En algunes filologies es donen augments encara més importants passant des d'una absència intermèdia-baixa a una alta, així les filologies d'Alemanya, Catalana i Clàssica amb augments de gairebé 30 punts.

En un sentit contrari, des d'una absència intermèdia a baixa, és a dir, titulacions que en el curs 1993-94 tenien una taxa en el grup d'intermèdia i que en el 2003-04 és baixa, estan Mestre/a d'Educació Primària, Òptica i Optometria i Química.

En resum del que hem comentat fins a ara, el patró de l'absència avaluativa en el curs 1993-94 és prou diferent al del 2003-04, definint-se les següents característiques:

- En el curs 1993-94 s'hi dona una major nombre de crèdits fixats per a primer curs en la major part de les titulacions si ho comparem amb els crèdits per a primer de les titulacions del 2003-04 incloses en aquesta anàlisi.

- Pel que fa al patró de l'absència avaluativa s'hi donen clares diferències entre un curs i l'altre, observant-se un augment considerable de l'absència deu anys després, doncs, al curs 1993-94 hi havia una mitjana de 7,66% d'absència i al 2003-04 la xifra augmenta una mitjana de 16,43%. Com veiem la xifra es duplica.
- En l'anàlisi per titulacions segons la definició dels grup de taxa alta, intermèdia i baixa, n'hi ha algunes que es mantenen en el mateix grup i d'altres que es desplacen a una major taxa, també menor, després de deu anys. Sobretot, hem observat el desplaçament des d'una absència intermèdia a alta configurant-se un mapa d'absència prou diferenciat entre un curs i l'altre.
- Segons àrees de coneixement, l'àrea d'Humanitats ha experimentat al llarg dels deu anys un augment molt important del nivell d'absència, que en el curs 1993-94 no tenia, sobretot en el cas de les filologies. En l'àrea de Ciències Bàsiques i Tècniques també s'hi dona un augment de l'absència, tot i que de manera menys marcada. L'àrea de Ciències de la Salut no mostra cap tipus de variació, donant-se una baixa absència en les 2 titulacions incloses en aquesta anàlisi⁴⁰, tant per a un curs, com per a l'altre. En l'àrea de Ciències Socials es percep una variació mínima cap a una major absència i en l'àrea d'Educació es mostra, pel contrari, un lleuger descens.

⁴⁰ Recordem que en aquesta anàlisi hi ha una part de les titulacions i que no estan totes perquè al 1993-94 no es van reformar totes les titulacions de la Universitat de València. En el cas de Ciències de la Salut hi falten Medicina, Farmàcia i Odontologia. En el cas de Ciències Bàsiques i Tècniques la titulació d'Enginyeria Tècnica en Telecomunicacions de Sistemes Electrònics. En el cas de Ciències Socials

La diferència entre els dos cursos comparats i la detecció d'un augment considerable de l'absència avaluativa en els cursos més coetanis és un resultat significatiu, si tenim en compte dos factors: per una banda, el nombre superior de crèdits que s'hi donava en una gran part de les titulacions d'aquell moment no comportava una major absència, tot al contrari. Per altra, l'aplicació activa de la normativa de permanència en aquell moment (*Acord Consell Social UVEG 1993/177*) també s'ha de tenir present, la qual podria ser una de les raons explicatives d'aquest fet. En el curs 1993-94 s'aplicaven als estudiants una normativa de permanència on s'afirmava que l'objectiu de la Universitat amb aquesta normativa era tractar d'aconseguir el major grau possible d'optimització dels recursos de personal i econòmics que els poder públics posen al seu abast. Un resum bàsic dels principals punts d'aquesta normativa són:

- Els estudiants de primera matrícula havien de superar com a mínim 8 crèdits troncalis o obligatoris;
- Els estudiants que no superen els 8 crèdits no podien continuar estudis i havien d'esperar-se al següent curs per tornar als estudis; si en aqueix curs no els superaven ja no podien tornar a matricular-se en els següents 4 cursos;
- Un màxim de 8 convocatòries per superar un mòdul (com s'anomenava en aquell moment una assignatura); existia la convocatòria de gràcia autoritzada pel Rector; una vegada consumida aquesta convocatòria de gràcia, si no superava el mòdul no podia tornar a matricular-se en els següents 4 cursos;
- Hi havia anys d'admissió de matrícula depenent de la durada dels estudis (titulació de 3 anys = 5 anys de màxim; titulació de 4 anys = 7 anys de màxim; titulació de 5 anys = 9 anys de màxim; titulació de 6 anys = 10 anys de màxim).

A la Llei Orgànica 11/1983, de 25 d'agost, de Reforma Universitària, es menciona l'assumpte de la permanència dels estudiants en l'apartat segon de l'article 27: *El Consejo social de la Universidad, previo informe del Consejo de Universidades, señalará las normas que regulen la permanencia en la Universidad*

de aquellos estudiantes que no superen las pruebas correspondientes en los plazos que se determinen, de acuerdo con las características de los respectivos estudios.

Una nova normativa va ser aprovada en relació amb la permanència: el *Reglament per a la Permanència dels Estudiants en la Universitat de València*, el qual va ser aprovat en l'any 2001⁴¹. Els punts destacats d'aquesta normativa de 2001 eren per poder continuar els estudis en la Universitat de València eren:

- Calia superar totes les troncal i obligatòries de primer curs en un màxim de tres cursos;
- S'havia d'aprovar totes les assignatures dels tres primers cursos de la titulació en un màxim de 6 anys de matrícula;
- Es disposava de 4 convocatòries per superar cada assignatura; consumides les 4 es podia sol·licitar una matrícula extraordinària amb 2 convocatòries més.

Aquest reglament de 2001 va tindre una modificació molt significativa en l'any 2003, a partir de l'Acord del Consell Social de 12 de març, per la qual es van suspendre l'aplicació de determinats articles sobre la permanència dels estudiants des del curs 2002-03 fins al curs 2009-10 que és quan s'ha tornat a reprendre la normativa de la permanència dels estudiants després de sis anys en suspensió i, per tant, sense aplicació. Podem destacar els següents punts d'aquesta nova normativa:

- En el primer any de nou ingrés s'hauran de superar almenys 12 crèdits; en el cas de no superar-los no podran matricular-se en la mateixa titulació en els 2 anys següents; açò també s'aplica als estudiants de temps parcial;
- Es disposarà de 6 convocatòries per superar una assignatura.

⁴¹ *RESOLUCIÓ de 29 de maig de 2001, del rector de la Universitat de València, de publicació dels acords del Consell Social de 31 de juliol de 2000 (ACSUV 2000/282) i de 24 d'abril de 2001 (ACSUV 2001/270), que aproven el Reglament per a la Permanència dels Estudiants en la Universitat de València.*

Així doncs, en la Universitat de València s'han anat aprovant diverses normatives de permanència dels estudiants mitjançant acords del Consell Social, qui té la competència per a açò:

- *Acord 177 /1993, de 30 de setembre*
- *Acord 282/2000, de 31 de juliol, modificat per Acord 270/2001, de 24 d'abril*
- *Acord 301/2003, de 29 de juliol*
- *Acord 349/2009, de 23 de juliol*

La permanència dels estudiants és un assumpte complex perquè, per una banda posa de manifest una voluntat d'exigència als estudiants per part de la institució d'uns mínims de rendiment (considerat com a superació d'un nombre crèdits), de les convocatòries disponibles per fer-ho i dels anys permesos per graduar-se, però, per altra banda, també suposa un *galimaties*, diguem-ne, per a la universitat, ja que té l'efecte de *perdre* estudiantat, qüestió que explicaria, en part, la tardança de sis anys en emetre una nova normativa de permanència des de la suspensió en 2003 de l'anterior normativa fins al 2009, quan s'ha aprovat el *Reglament de Permanència dels Estudiants i de les Estudiantes de la Universitat de València*⁴². Aquesta normativa, que ha entrat en aplicació en el curs 2009-10, determina els punts següents;

- En el cas de l'estudiantat de primer curs de nou ingrés s'ha de superar un mínim de 12 crèdits per poder continuar matriculat a la Universitat; en el cas que no siga així, no es permetrà la matrícula en la mateixa titulació fins que no passen dos cursos;
- L'estudiantat disposa de sis convocatòries per superar una assignatura; quan no es presenten a l'examen d'una assignatura no es consumirà convocatòria; en el cas d'estudiants que els queden un 15% o menys per finalitzar la titulació no se'ls aplicarà aquesta norma; en el cas que no acomplir aquesta norma no es podrà continuar aqueixa titulació.

⁴² Publicada al DOCV el 19 d'octubre de 2009.

A continuació, dedicarem l'última part d'aquest apartat a la descripció dels resultats sobre l'explotació de dades del perfil sociològic bàsic del curs 1993-94, seguint el mateix model que en els cursos que componen la sèrie estudiada⁴³ (apartat 4.2). El perfil estarà configurat per la informació que proporcionen, per una banda, les variables de caire personal, les quals són el sexe, l'any de naixement i si l'estudiant té o no, en el moment de matricular-se, un treball remunerat. D'altra banda, també s'inclou informació de caràcter familiar, com ara el nivell d'estudis i l'ocupació dels pares i de les mares.

En tot aquest conjunt de variables i la informació que proporcionen cadascun dels seus valors per al total de l'estudiantat matriculat, és important aclarir que no es porta a terme cap verificació, per part de la institució, sobre aquesta informació que s'aporta en el procediment de matrícula, val a dir que no es fa cap tipus de comprovació documental respecte a les variables de nivells d'estudis o de l'ocupació dels pares i de les mares, com tampoc de la situació laboral de l'estudiant, amb la petició, per exemple, d'un contracte de treball. Aquesta apreciació no significa que considerem que s'haja de demanar-ho i demostrar-ho per part de l'estudiant, tanmateix cal tenir-ho en compte perquè poden donar-s'hi errors en la informació.

Per altra banda, el possible desajust en la informació també pot donar-se perquè en determinades situacions, sobretot pel que fa a la variable ocupació, la situació laboral de l'estudiant o del seu pare i mare, no s'ajusta a la classificació estipulada per la Universitat. De fet, mitjançant l'estudi de la base de dades del curs 1993-94, hem observat que en aquell moment la categorització de la variable *ocupació del pare* i *ocupació de la mare* tenia un major nombre de valors, és a dir, contenia més categories de resposta que aportàvem una informació més ajustada a la situació, per la qual cosa podem considerar-la molt més completa que l'actual classificació. En aquell curs l'estudiant podia matisar el tipus d'ocupació que realitzava, en el cas que estiguera treballant. Per exemple, hem trobat casos d'estudiants classificats com a treballadors agraris, com a personal administratiu o de serveis o que estaven treballant com a professionals lliberals. Aquest nivell de detall

⁴³ Per a més informació sobre el perfil sociològic bàsic de l'estudiantat de 2000-2007 veure el capítol 4.1.3.

de la informació no ho trobem actualment, per la qual cosa no ho hem pogut precisar en l'estudi del perfil sociològic bàsic que hem realitzar per als cursos 2000-2007. En aquests cursos trobem que les categories ocupacionals, que en 1993-94 eren molt més nombroses, es redueixen a 8 categories i que la variable treball de l'estudiant només pot prendre la resposta de 3 valors (treball de 15 hores o més setmanals, de menys de 15 hores o si no estan treballant), com ja hem vist amb anterioritat (apartat 4.2). Aquesta diferència classificatòria ens ha portat a prendre la decisió d'homogeneïtzar les categories de 1993-94 amb les del període 2000-2007, per tal de poder fer comentaris i aproximacions comparatives (Taula 70). Malgrat això, assumim que poden haver casos en què la classificació del cursos 2000-07 no respondrà amb exactitud amb les diverses categories que s'inclouen en la classificació de 1993-94.

Taula 70. Categories de resposta de la variable ocupació de l'estudiant i dels pares i de les mares. Curs 1993-94 i període 2000-2007.

Cursos 2000-07	Curs 1993-94
1. Directors o gerents d'empreses i de l'administració pública	61. Alts càrrecs i cossos especials de l'Administració pública
	62. Funcionaris amb titulació superiors i mitjanes
	63. Resta de personal de l'Administració
	31. Directors generals de grans empreses i alt personal directiu
	21. Empresaris amb 10 o més assalariats
	22. Empresaris amb menys de 10 assalariats
2. Tècnics o professionals associats a titulacions universitàries o no universitàries de caràcter postsecundari	41. Professionals i alta personal tècnic
	42. Professionals i tècnics mitjans
	71. Professionals lliberals
	72. Treballador independents (electricista, artesà, etc)
3. Treballadors administratius i de serveis	53. Resta de treballadors de serveis
	32. Caps de departaments administratius, comercials
	33. Resta de personal administratiu i comercial
4. Treballadors qualificats en agricultura i pesca	11. Empresaris agraris o similars (amb assalariats)
	12. Empresaris agraris o similars (sense assalariats)
	13. Resta de treballadors agraris o similars
5. Treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria	51. Contramestres, capatassos
	52. Obrers qualificats i especialitzats
	23. Empresaris sense assalariats i membres de cooperatives
6. Treballadors no qualificats	54. Obrers sense especialització
7. Professionals de les forces armades	81. Generals, caps i oficials
	82. Suboficials, Guàrdia Civil, Policia Nacional i Municipal
8. Persones que no han tingut un treball remunerat	92. Mestresses de casa
	94. Pensionista
	95. Ha faltat
	98. Desocupat
	99. Altres situacions

Una vegada fet l'aclariment de la classificació sobre ocupacions, passem a descriure les dades relacionades amb les variables de caràcter personal: sexe, edat i situació laboral de l'estudiant.

De la mateixa manera que ocorria en les dades del període 2000-07, en el curs 1993-94 hi havia una major proporció de dones matriculades (62,12%) que d'homes (37,88%), com podem veure (Taula 71). Tanmateix en el grup d'estudiantat absent la proporció de dones descendeix (51,21%) i es produeix un creixement dels estudiants homes absents (48,79%), la qual cosa també s'observa en les dades percentuals d'estudiantat absent respecte el matriculat (en la darrera columna) que manifesten que l'absència té, sobretot, gènere masculí.

Taula 71. Estudiantat matriculat i absent segons la variable sexe. Curs 1993-94.

	1993-94				
	MAT	%	ABS	%	%ABS
Homes	2365	37,88	221	48,79	9,34
Dones	3878	62,12	232	51,21	5,98
<i>Total</i>	<i>6243</i>	<i>100,00</i>	<i>453</i>	<i>100,00</i>	

MAT: Nombre d'estudiantat matriculat del 75% o més dels crèdits corresponents a primer curs segons el pla d'estudis de la titulació.

ABS: Nombre d'estudiantat que s'ha presentat al 25% o menys dels crèdits corresponents a primer curs segons el pla d'estudis de la titulació.

Si comparem aquestes dades amb les que hi trobem deu anys després (Taula 72) hi trobem un augment de dones matriculades (66,29%), així com un major nombre de dones absents respecte al que passava en 1993. Tanmateix si observem les dades percentuals de dones i d'homes absents respecte les dades del grup de matrícula, s'hi dona en ambdós cursos una major proporció d'homes absents.

Taula 72. Estudiantat matriculat i absent segons la variable sexe. Cursos 1993-94 i 2003-04.

	1993-94			2003-04		
	MAT%	ABS%	%ABS	MAT%	ABS%	%ABS
Homes	37,88	48,79	9,34	33,71	46,65	21,82
Dones	62,12	51,21	5,98	66,29	53,35	12,69

Les dades de la variable edat de l'estudiantat (Taula 73) mostren que gairebé un 90% de l'estudiantat matriculat en el curs 1993-94 era menor de 21 anys i que un 9% tenia entre 21 i 25 anys. La resta, en un nombre molt reduït, era major de 26 anys. Aquests percentatges varien del grup de matrícula al grup d'estudiantat absent, en el qual descendeix el nombre d'estudiants menors de 21 anys i augmenten aquells que tenien més de 21, sobretot, i lleugerament els majors de 26. Així doncs, es mostra que el perfil de l'estudiantat absent és un estudiantat de més edat.

Taula 73. Estudiantat matriculat i absent segons la variable edat. Curs 1993-94.

	1993-94				
	MAT	%	ABS	%	%ABS
20 o menys	5594	89,60	374	82,56	6,69
21-25	561	8,99	59	13,02	10,52
26-35	74	1,19	16	3,53	21,62
36 o més	14	0,22	4	0,88	28,57
<i>Total</i>	<i>6243</i>	<i>100,00</i>	<i>453</i>	<i>100,00</i>	

Les dades de la variable edat mostren uns resultats molt significatius si fem la comparació entre el curs 1993-94 i el 2003-04, ja que s'observa que hi ha importants variacions entre els diferents subgrups de dades, és a dir, entre l'estudiantat matriculat en un any i l'altre, entre l'estudiantat absent dels dos cursos i les xifres parcials dels estudiants absents respecte els matriculats. Quant a les dades de matrícula per cohorts d'edat, amb el transcurs dels anys s'ha produït una baixada de la matrícula d'estudiantat més jove de 20 anys o menys (18 punts percentuals de descens), front a un augment de la matrícula de la resta de categories d'edat, sobretot en l'estudiantat de 21 a 25 anys (10 punts d'augment). La matrícula dels majors de 26 també ha augmentat en aquests deu anys (5 punts). Pel que fa al grup d'absència, després de deu anys hi ha un increment dels estudiants absents en les tres cohorts de majors de 20 anys i un descens en els de 20 o menys anys (el descens és de 27 punts). Aquesta evolució és coincident amb la que s'ha donat en el grup de matrícula, però, a més, s'accentua l'absència sobretot en la cohort de 21 a 25 anys. L'estudiantat matriculat major de 25 anys significava en el 1993 un 1,41% front al 8,78% del 2003. L'augment dels majors de 25 anys en l'estudiantat absent és més notable, ja que en 1993 eren un 4,41% i en 2003 un 17,65%. Pel que respecta a les dades percentuals parcials, que mostren informació sobre la proporció d'absents respecte els grups de matriculats per a cada cohort d'edat, les dades es distribueixen inversament, això significa que l'absència es concentra majorment en estudiantat de més edat, encara que també augmenten les xifres en les altres cohorts més joves.

Taula 74. Estudiantat matriculat i absent segons la variable edat. Cursos 1993-94 i 2003-04.

	1993-94			2003-04		
	MAT%	ABS%	%ABS	MAT%	ABS%	%ABS
20 o menys	89,60	82,56	6,69	71,41	55,05	12,15
21-25	8,99	13,02	10,52	19,81	27,29	21,72
26-35	1,19	3,53	21,62	6,24	13,26	33,53
36 o més	0,22	0,88	28,57	2,54	4,39	27,27

En el procés de matrícula del curs 1993-94 la informació relacionada amb la situació laboral de l'estudiant es recollia seguint una classificació diferent a la que existeix actualment o en els darrers cursos, com és en 2003-04. En aquell any en la situació que de treball l'estudiant o l'estudianta s'especificava el tipus d'ocupació segons la classificació que també s'emprava en els pares i les mares dels estudiants, que ja hem comentat anteriorment. S'hi tenia en compte també la resposta de realitzar "treballs esporàdics". En cas contrari, en el que l'estudiant no estiguera treballant, s'emprava un codi que feia referència a "L'estudiant no treballa" com apareix actualment.

Així doncs, a causa d'aquesta diferència quant a classificacions entre el curs 1993-94 i el 2003-04 hem considerat homogeneïtzar aquestes variables en una mateixa categoria de resposta de la següent manera:

- En el cas d'estudiantat que treballava i que especificava, en 1993, la categoria ocupacional els hem classificat com a "Treballen una mitjana de 15 o més hores cada setmana" (codi 1 actualment).
- En els cas d'estudiants que desenvolupaven "Treballs esporàdics" els hem agrupat en la categoria "Treballem una mitjana de menys de 15 hores cada setmana" (codi 2 actualment)

Una vegada fet aquest aclariment, podem veure que els resultats presenten un estudiantat que majoritàriament en 1993-94 no treballava, en referència al grup total de matriculats. La diferència entre el grup de matrícula i el d'absència és molt reduïda si ens fixem en les dades absolutes i les relatives, encara que és major el nombre d'estudiants que treballen en el grup d'absència. Contràriament, les xifres parcials que indiquen el percentatge d'estudiantat absent respecte el matriculat per a cadascuna de les tres categories, mostren un canvi en el patró, ja que hi ha un 7% d'estudiantat sense cap tipus de treball, front a un 17% que sí que en tenen.

Taula 75. Estudiantat matriculat i absent segons treball remunerat de l'estudiant. Curs 1993-94.

	1993-94				
	MAT	%	ABS	%	%ABS
15h. o més	255	4,08	24	5,30	9,41
Menys de 15h	142	2,27	11	2,43	7,75
No en té	5846	93,64	418	92,27	7,15
<i>Total</i>	<i>6243</i>	<i>100,00</i>	<i>453</i>	<i>100,00</i>	

L'anàlisi comparativa amb una dècada de diferència respecte la variable treball remunerat de l'estudiant, mostra variacions importants quant a la realitat laboral de l'estudiantat universitari. En el grup de matrícula aquestes variacions s'hi donen però no són tant accentuades com en el grup d'absència. Observem que amb el pas dels anys l'estudiantat universitari amb treball és molt més nombrós que fa deu anys i que descendeix la xifra en els que no en tenen. Les transformacions més marcades de les dades les trobem en el grup d'absents: hi ha un augment des de 1993 a 2003 considerable (de 19 punts) dels estudiants absents que treballen 15 hores o més, un altre augment més lleuger (de 3 punts) d'aquells que en treballen menys de 15 hores setmanals i un important descens dels que no treballen (22 punts). A més, les dades percentuals dels absents respecte els matriculats mostren que, després de deu anys, en les dues categories d'estudiants que treballen hi ha un augment considerable de la proporció d'estudiantat absent i, sobretot, d'absent que té un treball de més de 15 hores o més.

Taula 76. Estudiantat matriculat i absent segons treball remunerat de l'estudiant. Cursos 1993-94 i 2003-04.

	1993-94			2003-04		
	MAT%	ABS%	%ABS	MAT%	ABS%	%ABS
15h. o més	4,08	5,30	9,41	11,89	23,98	31,80
Menys de 15h	2,27	2,43	7,75	5,35	5,78	17,05
No en té	93,64	92,27	7,15	82,76	70,24	13,38

Una qüestió que es desprèn d'aquest augment d'estudiantat universitari que treballa és quin tipus de treball i en quines condicions laborals el desenvolupen. Això no és pot distingir a partir de les dades recollides a través de la matrícula, font de dades utilitzada per fer l'explotació i l'anàlisi del nostre treball, ja que no es matisa ni es complementa aquest informació amb altres dades sobre la situació laboral de l'estudiant. Ja hem comentat que, almenys, fa més de deu anys sí que es detallava més el tipus d'ocupació que tenia l'estudiant. Tanmateix no es recollia la dada sobre nombre d'hores setmanals com es fa en l'actualitat.

Les dades sobre el perfil socioeconòmic de l'estudiantat de primer curs de 1993-94 permeten aprofundir un poc més en l'origen social d'aquell estudiantat i comparar, posteriorment, els resultats amb un curs més actual per tal de veure l'evolució de les dades sobre el nivells d'estudis i l'ocupació dels pares i de les mares.

El nivell formatiu assolit de manera més nombrosa pels pares de l'estudiantat matriculat és el d'estudis primaris complets (37,43%), seguit dels pares universitaris (superiors o mitjans) amb un 23,08%. Seguidament se situen en tercer lloc els que tenen batxillerat elemental (19,69%) i els de batxillerat superior (10,80%). Per últim se situen els que no tenen estudis. En el cas del grup d'estudiantat filtrat com a absent, la distribució de les categories de nivells d'estudis del pare es repeteix, observant-se un increment dels pares amb estudis primaris (38,63%) i dels que tenen

batxillerat elemental (20,53%) i, pel contrari, hi ha un descens dels pares amb estudis universitaris (20,53%) respecte el grup de matrícula.

Les mares presenten un perfil formatiu diferent als dels pares, ja que hi ha un major nombre d'estudis primaris complets i de batxillerat elemental, i, contràriament, un menor nivell d'estudis universitaris: un 14% en les mares del grup de matrícula i un 13% en les d'absència. Les diferències entre les dades sobre els estudis de les mares d'un grup i d'altre són poc significatives.

També els percentatges parcials dels absents respecte els matriculats són molt semblants.

Taula 77. Estudiantat matriculat i absent segons el nivell d'estudis dels pares i de les mares. Curs 1993-94.

1993-94 Nivell d'estudis pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Sense estudis	562	9,00	722	11,56	45	9,93	56	12,36	8,01	7,76
Primaris complets	2337	37,43	2738	43,86	175	38,63	189	41,72	7,49	6,90
Batxillerat elemental o equivalent	1229	19,69	1404	22,49	93	20,53	99	21,85	7,57	7,05
Batxillerat superior o equivalent	674	10,80	504	8,07	47	10,38	50	11,04	6,97	9,92
Diplomatura o equivalent	721	11,55	592	9,48	50	11,04	39	8,61	6,93	6,59
Llicenciatura o equivalent	720	11,53	283	4,53	43	9,49	20	4,42	5,97	7,07
	6243	100,00	6243	100,00	453	100,00	453	100,00		

En la comparació entre el curs 1993-94 i el 2003-04 (Taula 78) sobre el nivell d'estudis del pare, hi trobem algunes diferències amb el pas dels anys: ha hagut un descens dels universitaris fills de pares sense estudis i dels que tenen batxillerat elemental. En canvi, han augmentat lleugerament els que tenen primaris complets i, de manera més significativa, els de batxillerat superior i els que tenen una llicenciatura o titulació equivalent. En el grup d'estudiants absents les dades segueixen una distribució molt semblant a la del grup total de matrícula i només

s'observa un augment significatiu en el nombre d'estudiants amb pare amb llicenciatura o equivalent (de 9,49% a 13,18%). Les variacions més notables pel que fa a grup d'absència les trobem en què ha augmentat la proporció d'absents respecte els matriculats. Podem veure-ho en totes les categories: mentre que en el curs 1993-94 els percentatges d'absents respecte els matriculats varien des del 5,97% al 8,01%, en el curs 2003-04 s'aprecia un augment considerable en les xifres, sent 14,60% la més baixa (pares amb llicenciatura) i la més alta és un 20,26% (sense estudis). Així doncs, s'hi mostra una vegada més i com ja hem dit, un augment de l'absència amb el pas dels anys.

Taula 78. Estudiantat matriculat i absent segons el nivell d'estudis del pare. Curs 1993-94 i 2003-04.

Nivell d'estudis del pare	1993-94			2003-04		
	MAT%	ABS%	%ABS	MAT%	ABS%	%ABS
Sense estudis	9,00	9,93	8,01	7,50	9,64	20,26
Primaris complets	37,43	38,63	7,49	38,13	37,39	15,46
Batxillerat elemental o equivalent	19,69	20,53	7,57	14,83	14,88	15,82
Batxillerat superior o equivalent	10,80	10,38	6,97	13,66	13,88	16,01
Diplomatura o equivalent	11,55	11,04	6,93	11,64	11,03	14,93
Llicenciatura o equivalent	11,53	9,49	5,97	14,23	13,18	14,60

Pel que fa a les mares, podem observar (Taula 79) que en el grup de matrícula hi ha una proporció de mares amb estudis primaris complets que en el cas dels pares. La segona categoria més nombrosa en 1993 era la de mares amb batxillerat elemental, la qual pateix un descens considerable passant de 22,49% en 1993 a 15,21% en 2003. Les mares universitàries (de cicle curt i llarg) són les que més creixen amb el pas dels anys, ja que en 1993 eren un 14% i en 2003 un 21%. Aquesta dada és important mencionar-la i recalcar-la perquè està lligada a un dels trets

fonamentals de la Universitat de les darreres dècades: l'augment de la matrícula femenina universitària.

L'estudiantat absent és fill o filla de mares amb uns nivells d'estudis semblants al que té el grup de matrícula en general. En aquest grup, amb el pas dels anys hi observem un descens de les mares amb estudis primaris, un augment lleuger dels primaris complets, un descens més clar en el cas de batxillerat elemental i un augment significatiu, tal i com passava en el grup de matrícula, de les mares universitàries.

Taula 79. Estudiantat matriculat i absent segons el nivell d'estudis de la mare. Curs 1993-94 i 2003-04.

Nivell d'estudis de la mare	1993-94			2003-04		
	MAT%	ABS%	%ABS	MAT%	ABS%	%ABS
Sense estudis	11,56	12,36	7,76	7,84	9,48	19,07
Primaris complets	43,86	41,72	6,90	44,28	43,56	15,51
Batxillerat elemental o equivalent	22,49	21,85	7,05	15,21	16,73	17,35
Batxillerat superior o equivalent	8,07	11,04	9,92	11,26	12,34	17,28
Diplomatura o equivalent	9,48	8,61	6,59	12,62	11,03	13,78
Llicenciatura o equivalent	4,53	4,42	7,07	8,80	6,86	12,29

Per tant, amb el pas d'una dècada s'han produït, dos fets significatius quant al nivell educatiu dels pares i mares de l'estudiantat universitari: el descens dels pares i les mares sense estudis i l'augment dels pares i de les mares amb un títol universitari. Aquests fets han esdevingut un canvi social important i conegut vinculat, podríem dir, a la teoria de la reproducció cultural, és a dir, aquell estudiantat que prové de famílies amb un major capital educatiu accedirà amb major proporció a un nivell d'estudis més alt. Aquesta afirmació caldria complementar-la, val a dir, amb una comparació en detall de les dades sobre nivells d'estudis poblacionals per poder confirmar definitivament si existeix una major representació dels pares i de les mares universitaris en l'estudiantat de la universitat a efectes de condicionament.

A continuació seguim indagant en l'origen social de l'estudiantat mitjançant l'anàlisi de les dades sobre l'ocupació dels pares i de les mares comparant entre l'estudiantat matriculat i el que hem definit com a absent. Observem, primerament, que les dades sobre situació socioprofessional dels pares de l'estudiantat matriculat del curs 1993-94 (Taula 80) mostren una major representació, especialment, en les tres primeres categories, és a dir, els directors o gerents d'empreses i de l'administració pública (17,54%), els tècnics o professionals amb titulacions postsecundàries (19,22%) i dels treballadors administratius i de serveis (19,27%). En el cas del grup d'absència, l'ocupació dels pares d'aquest estudiantat segueix una distribució semblant, tot i que observem unes variacions amb l'augment lleuger en la primera de les categories (gairebé 3 punts percentuals), descendeix la categoria dels treballadors administratius i de serveis (en 4 punts) i creix l'última categoria de pares sense treball remunerat (en 5 punts).

Taula 80. Estudiantat matriculat i absent segons l'ocupació dels pares i de les mares. Curs 1993-94.

1993-94 Ocupacions pare i mare	MAT				ABS					
	PARE	%	MARE	%	PARE	%	MARE	%	%ABS PARE	%ABS MARE
Directors o gerents d'empreses i de l'administració pública	1095	17,54	561	8,99	92	20,31	43	9,49	8,40	7,66
Tècnics o professionals associats a titulacions postsecundàries (universitàries o no)	1200	19,22	498	7,98	89	19,65	42	9,27	7,42	8,43
Treballadors administratius i de serveis	1203	19,27	373	5,97	67	14,79	28	6,18	5,57	7,51
Treballadors qualificats en agricultura i pesca	461	7,38	50	0,80	26	5,74	5	1,10	5,64	10,00
Treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria	931	14,91	120	1,92	64	14,13	10	2,21	6,87	8,33
Treballadors no qualificats	339	5,43	76	1,22	23	5,08	1	0,22	6,78	1,32
Professionals de les forces armades	150	2,40	2	0,03	7	1,55	0	0,00	4,67	0,00
Persones que no han tingut un treball remunerat	864	13,84	4563	73,09	85	18,76	324	71,52	9,84	7,10
	6243	100,00	6243	100,00	453	100,00	453	100,00		

En el cas de les mares, observem l'alt percentatge que ocupen les mares sense treball remunerat, les quals són més d'un 70%, tant en les mares de l'estudiantat matriculat, com de l'absent. En el grup d'absència s'hi produeix un lleuger augment de les mares que ocupen les primeres categories, és a dir, aquelles de major nivell socioprofessional, és a dir, de les directores o gerentes d'empreses i de l'administració pública, així com les tècniques o professionals amb titulacions postsecundàries.

La comparació entre les dades del 1993-94 i les de 2003-04 per al cas, primerament, dels pares, mostren (Taula 81) que s'hi ha produït amb el pas dels anys un descens considerable dels pares directors o gerents, un augment dels pares ocupats en treballs d'administració i serveis, un augment dels no qualificats i un descens dels homes que no han tingut un treball remunerat. Tanmateix, les dades parcials percentuals del grup d'absència en 2003 mostren una proporció alta dels pares directors o gerents (21,03%) respecte el total de matrícula. Veiem que després de deu anys s'hi dona un increment percentual en totes les categories, la qual cosa indica, com sabem, l'increment de l'absència en el conjunt de la Universitat.

Taula 81. Estudiantat matriculat i absent segons l'ocupació del pare. Curs 1993-94 i 2003-04.

Ocupació del pare	1993-94			2003-04		
	MAT%	ABS%	%ABS	MAT%	ABS%	%ABS
Directors o gerents d'empreses i de l'administració pública	17,54	20,31	8,40	4,97	6,63	21,03
Tècnics o professionals associats a titulacions postsecundàries (universitàries o no)	19,22	19,65	7,42	19,24	18,12	14,85
Treballadors administratius i de serveis	19,27	14,79	5,57	31,23	31,61	15,96
Treballadors qualificats en agricultura i pesca	7,38	5,74	5,64	4,73	4,32	14,40
Treballadors qualificats i operadors de màquines en la indústria, la construcció i la mineria	14,91	14,13	6,87	19,18	17,58	14,45
Treballadors no qualificats	5,43	5,08	6,78	15,75	15,81	15,82
Professionals de les forces armades	2,40	1,55	4,67	1,65	2,31	22,06
Homes que no han tingut un treball remunerat	13,84	18,76	9,84	3,25	3,62	17,60

En el cas de l'ocupació de les mares de l'estudiantat (Taula 82), tant per al grup de matrícula, com per al d'absència, observem un augment notable de les mares treballadores administratives i de serveis, així com de les no qualificades, front al descens considerable de les xifres de mares que no tenien un treball remunerat, ja que descendeixen a la meitat en 2003-04: un 36,89% per al grup total de matrícula i un 37,24% per al d'absència. Aquesta dada evidencia la incorporació progressiva de la dona a treballs remunerats, front a una realitat diferent de 1993-94 on un 70% de les mares de l'estudiantat no percebia cap remuneració, categoria que inclou majoritàriament al cas de les dones que treballen de mestresses de casa. Resulta significatiu, en la mateixa línia que en el cas dels pares, la proporció de mares directores o gerentes d'estudiantat absent que són una cinquena part respecte el total d'aquesta categoria en el total de matrícula.

Taula 82. Estudiantat matriculat i absent segons l'ocupació de la mare. Curs 1993-94 i 2003-04.

Ocupació de la mare	1993-94			2003-04		
	MAT%	ABS%	%ABS	MAT%	ABS%	%ABS
Directores o gerentes d'empreses i de l'administració pública	8,99	9,49	7,66	2,02	2,70	21,08
Tècniques o professionals associades a titulacions postsecundàries (universitàries o no)	7,98	9,27	8,43	12,71	10,87	13,48
Treballadores administratives i de serveis	5,97	6,18	7,51	26,62	27,45	16,26
Treballadores qualificades en agricultura i pesca	0,80	1,10	10,00	1,34	1,46	17,27
Treballadores qualificades i operadores de màquines en la indústria, la construcció i la mineria	1,92	2,21	8,33	4,25	4,16	15,43
Treballadores no qualificades	1,22	0,22	1,32	16,12	15,96	15,61
Professionals de les forces armades	0,03	0,00	0,00	0,05	0,15	50,00
Dones que no han tingut un treball remunerat	73,09	71,52	7,10	36,89	37,24	15,91

En resum, l'anàlisi de les xifres mostren que el transcurs d'una dècada s'ha configurat un perfil diferent d'estudiantat matriculat i, també de l'estudiantat absent, tal i com l'hem definit en aquest treball. En resum, podem mencionar una sèrie de trets:

- Podem afirmar que en el curs 1993-94 l'absència tenia gènere masculí, de la mateixa manera que ocorria deu anys després amb la comparació de dades en el 2003-04, encara que s'observa un lleuger increment de les dones absents.
- L'estudiantat matriculat ja no és tant jove com ho era en el curs 1993-94, perquè s'ha produït un increment considerable de la matrícula d'estudiantat major de 21 anys i també dels majors de 26 anys, els quals significaven en el 1993 un 1,41%, front al 7,29% del 2003. L'absència té un perfil de major edat amb una alta concentració en la cohort de majors de 26 anys.
- L'absència té més incidència numèrica en aquell estudiantat que treballa. Aquest tret ja l'hem trobat en tot el període estudiat (2000-2007) i també el detectem en el curs 1993-94. S'adverteix que amb el pas dels anys l'estudiantat universitari amb treball està augmentant respecte a una dècada enrere.
- L'anàlisi de les variables relacionades amb el nivell educatiu dels pares i de les mares de l'estudiantat ens porta a afirmar que l'estudiantat matriculat en primer curs en 1993-94 tenia un nivell educatiu diferent al que té l'estudiantat d'una dècada després, ja que tant en els pares i en les mares s'hi produeix un descens de la categoria sense estudis i un augment de nivells més alts d'estudis, sent prou significativa l'augment dels progenitors amb titulació universitària, tant en el cas dels que tenen una diplomatura, com una llicenciatura o equivalent. Aquesta ascensió educativa és molt més significativa en el cas de les mares.

- Les dades sobre les ocupacions dels progenitors mostren un perfil d'estudiantat matriculat en 1993-94 amb un major nivell econòmic, en tant que hi havia una major proporció de pares directors o gerents, així com dels professionals amb titulacions postsecundàries. Aquesta proporció era inclús més alta en el grup d'estudiantat absent. Després d'una dècada, ha canviat la realitat socioeconòmica de les famílies dels estudiants universitaris que, hi ha motius per pensar, coincidiran amb els canvis que s'han donat a la societat en general, produint-se un descens de la primera categoria ocupacional, tant en les mares, com, sobretot, en el cas dels pares. Hi ha un creixement dels treballadors administratius i de serveis, així com dels treballadors qualificats coll blau, sobretot en el cas de l'expansió del sector de la construcció. Especialment significatiu és el canvi en la categoria de les mares sense treball remunerat, ja que en 1993 la situació era que 7 de cada 10 mares d'estudiants matriculats (i absents també) no tenien treball remunerat o no rebien cap remuneració pel seu treball. En canvi, en 2003 aquesta proporció canvia a 3 de 10 mares d'estudiants matriculats.

4.5.2. La taxa d'absència avaluativa en el cas de la Universitat Politècnica de Catalunya i en el curs 2006-07

Aquest darrer epígraf no pretén desenvolupar una comparació entre la Universitat Politècnica de Catalunya (en endavant UPC) i les dades que ja s'han tractat i descrit sobre la UVEG (en endavant Universitat de València), així com, tampoc, allargar de manera reiterada l'anàlisi de dades en el cas de la UPC perquè un tractament aprofundit demanaria una recerca monogràfica. Més bé, l'objectiu que ens plantejem és realitzar una aproximació quantitativa per contrastar, molt succintament, la dimensió de l'absència avaluativa, tenint present que estem davant d'una altra universitat molt distinta, tant pel que fa a les titulacions que s'imparteixen, com a les dimensions d'estudiants, recursos, etc, així com a la normativa pròpia que dictamina les condicions de matrícula i de rendiment acadèmic, així com la permanència de l'estudiantat. Per la qual cosa, en l'epígraf que desenvoluparem a continuació farem una breu referència a la normativa acadèmica que condiciona els resultats sobre permanència i rendiment acadèmic a la UPC i, seguidament, mostrarem els resultats de la quantificació de l'absència avaluativa, únicament, per al curs 2006-07.

Un dels trets peculiars quan s'aterra a la realitat de la UPC⁴⁴ és la seua extensió al llarg de huit ciutats catalanes, com són Barcelona, Castelldefels, Igualada, Manresa, Mataró, Sant Cugat del Vallès, Terrassa i Vilanova i la Geltrú. Aquesta extensió territorial condiciona molt el seu funcionament, les seues dimensions i la configuració de la vinculació de l'estudiantat amb la universitat, així com la pròpia configuració de la identitat com a institució, amb campus de dimensions molt diferenciades: el de Barcelona (campus de Diagonal Nord) i el de Terrassa (campus de Terrassa) són de dimensions que la resta. Al campus del Baix Llobregat, a Castelldefels, s'hi troba el Parc Mediterrani de la Tecnologia, de recent creació (2005). Actualment s'està construint el campus Diagonal Besòs que estarà especialitzat en l'àmbit de l'enginyeria industrial.

⁴⁴ L'autora de la tesi ha estat treballant gairebé tres anys en aquesta universitat com a coordinadora d'un programa de participació de l'estudiantat.

En el curs 2006-07 la UPC comptava amb una oferta acadèmica de 41 titulacions distribuïdes en 15 centres propis⁴⁵: 11 titulacions de primer i segon cicles i 30 de primer cicle, en la seua majoria titulacions d'enginyeria i d'arquitectura i de ciències (Matemàtiques, Estadística i Òptica). Val a dir que per seguir el mateix model d'explotació de les dades que a la UVEG, no inclourem les dades de segons cicles i l'oferta acadèmica de centres adscrits. Abans, però, de detallar les xifres, farem una revisió d'alguns punts de la normativa acadèmica de la UPC que condiciona la matrícula i la permanència de l'estudiantat.

La Normativa Acadèmica General de la UPC, inclou unes consideracions específiques sobre la matrícula i la permanència per a l'estudiantat, com ara les anomenades *fase selectiva* i la *via lenta* que resumirem a continuació, ja que són dos elements importants a l'hora de conèixer la realitat acadèmica de la UPC:

a) *La fase selectiva.*

Una de les exigències acadèmiques que han d'acomplir els estudiants que es matriculen per primera vegada a la UPC és la superació del que s'anomena la *fase selectiva* (FS) la qual comporta un rendiment mínim en el primer any acadèmic. La durada de la fase selectiva pot ser diferent d'una titulació a altra, majoritàriament dura 1 o 2 quadrimestres. La normativa a la UPC, doncs, incorpora una exigència acadèmica especialment enfocada a l'estudiantat de nou ingrés i a la superació de la fase selectiva. El criteri general que s'aplica per a la FS és la superació de 15 crèdits d'assignatures obligatòries. La qualificació d'apte de la FS s'ha d'obtenir en un termini màxim del doble de la durada de la fase establerta en el pla d'estudis. El còmput de temps es fa amb independència de les matrícules formalitzades.

L'estudianta o l'estudiant que segueixi un pla d'estudis que tingui definida una fase selectiva avaluada globalment, ha d'obtenir la qualificació d'apte en aquesta fase en un termini màxim del doble de la durada de la fase establerta

⁴⁵ En l'actualitat també són centres propis l'Escola Superior d'Agricultura de Barcelona i l'Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica Industrial de Barcelona, que eren adscrites en el curs 2006-07.

en el pla d'estudis. En cas contrari, no pot continuar aquests mateixos estudis a la UPC (Normativa Acadèmica General, apartat 5.4)

b) La via lenta.

Les i els estudiants que treballen i també els esportistes poden acollir-se a l'opció anomenada *via lenta*, la qual cosa els determina consideracions específiques en la matrícula i en relació amb la superació de la FS. En aquests casos, de treballadors/es i esportistes, no hi ha límit temporal per superar la FS sinó que hi ha un límit de nombre de crèdits matriculats. A més d'aprovar els 15 crèdits (com a norma general) si se segueix la via lenta, la FS s'ha de superar havent-se matriculat com a màxim del doble de crèdits de la FS. I no es podrà matricular de més de 25 crèdits en cada quadrimestre.

L'estudianta o l'estudiant que en el moment d'iniciar la fase selectiva aporti un certificat o un document oficial que acrediti de forma fefaent la seva condició de treballador o treballadora o d'esportista d'elit, i que obtingui l'autorització del centre docent on es matricula, estarà exempta o exempt del límit temporal que preveu el paràgraf anterior, però ha d'obtenir la qualificació d'apte en aquesta fase havent matriculat en total un nombre de crèdits màxim igual al doble dels que la constitueixen, i no més de 25 crèdits a cada quadrimestre. En el cas contrari, no pot continuar aquests mateixos estudis a la UPC (Normativa Acadèmica General, apartat 5.4)

Exemple: la FS a la titulació d'Òptica del campus de Terrassa és de 67,5 crèdits. Per tant, per la via lenta es poden matricular d'un màxim de 135. Això vol dir el següent: per poder superar la FS has d'aprovar 15 crèdits igualment i poden matricular-se d'un total de 135 crèdits per poder aprovar-la, tenint en compte que cada quadrimestre cal matricular-se d'un màxim de 25 crèdits. En aquest cas, per tant: 25×2 quadrimestres = 50 crèdits/any. Així que es pot superar la FS en 6 quadrimestres (3 anys).

Aleshores, aquesta normativa es pot entendre com a “si treballes o si eres esportista d’elit, agafa’t tot el temps que et siga necessari, però limitarem la matrícula”. Aquesta situació acadèmica de la via lenta és un model de reconeixement de la vinculació parcial als estudis per raó de treball o de dedicació intensa a l’esport com a esportista d’elit i una aplicació de la finalitat de portar a terme un bon ús del recursos públics.

Com podem observar a la taula següent, l’estudiantat que s’acull a la via lenta, segons les dades revisades, és un percentatge minoritari (un 1,84% en 2006,07), malgrat açò, la via lenta és una opció disponible per a estudiants que volen dedicar-s’hi parcialment als estudis en la UPC, la qual al tenir implantada aquesta opció significa que té reconeguda la dedicació parcial des de fa anys, molt abans que s’haja impulsat la reforma universitària actual on sí que s’hi ha manifestat una major voluntat d’implantar la dedicació parcial als estudis.

Taula 83. Treball de l’estudiantat i via lenta. Cursos 2000-2007.
Universitat Politècnica de Catalunya

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
No es té informació	5650	4947	5589	4401	2524	579	201
Treballa menys de 15 hores a la setmana	35	66	126	248	325	430	454
Treballa 15 hores o més a la setmana	409	640	954	1222	1355	1589	1681
No treballa	656	1022	1676	3045	4349	5305	5207
<i>Total</i>	<i>6750</i>	<i>6675</i>	<i>8345</i>	<i>8916</i>	<i>8553</i>	<i>7903</i>	<i>7543</i>
Via lenta	31	73	166	217	161	223	139
% Via lenta	0,46	1,09	1,99	2,43	1,88	2,82	1,84

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades pel Gabinet de Planificació, Avaluació i Qualitat de la UPC i de la memòria de *Dades Estadístiques i de Gestió* curs 2006-07.

A la UPC s'hi apliquen tres mecanismes de control per garantir un bon aprofitament dels recursos, en relació amb el rendiment i la permanència dels estudiants de nou ingrés:

1. El nombre de crèdits, per normativa general, que s'han de superar en el primer any d'estudis són 15 crèdits.

Amb caràcter general, l'estudianta o l'estudiant que inicia estudis conduents a l'obtenció d'alguns dels títols previstos a l'apartat 5.1, ha d'aprovar almenys 15 crèdits corresponents a assignatures obligatòries en el seu primer any acadèmic d'aquests estudis a la UPC, amb independència de les matrícules formalitzades. En el cas contrari, no pot continuar aquests mateixos estudis a la UPC (Normativa Acadèmica General, apartat 5.3)

2. Les condicions per superar la fase selectiva: en un termini màxim del doble de la seua durada. A partir de la revisió de tots els plans d'estudis que hem fet, la fase selectiva té una durada de 1 o 2 quadrimestres, depèn de la titulació.

Amb independència del que estableix l'apartat 5.3, l'estudianta o l'estudiant que segueixi un pla d'estudis que tingui definida una fase selectiva avaluada globalment, ha d'obtenir la qualificació d'apte en aquesta fase en un termini màxim del doble de la durada de la fase establerta en el pla d'estudis. En el cas contrari, no pot continuar aquests mateixos estudis a la UPC. El còmput de temps es fa amb independència de les matrícules formalitzades (Normativa Acadèmica General, apartat 5.4).

A més, es realitza un seguiment de rendiment acadèmic per a l'estudiantat de fase no selectiva, és a dir, que ja l'ha superada, mitjançant un paràmetre de rendiment acadèmic que ha de ser $>0,5$ en el resultat de la relació: crèdits superats/crèdits matriculats. Açò significa que l'estudiantat ha de superar com a mínim més de la

meitat dels crèdits matriculats. S'exclouen del còmput les assignatures no presentades.

En funció d'aquest paràmetre (de rendiment acadèmic), la Comissió Permanent del centre fa el seguiment del progrés de les seves estudiantes i dels seus estudiants i estableix, per garantir un bon aprofitament dels recursos, les mesures acadèmiques que s'han d'aplicar quan el paràmetre d'una estudianta o d'un estudiant sigui inferior a 0,5.

Així doncs, després d'haver consultat la normativa acadèmica i d'haver revisat en profunditat les dades de matrícula i de crèdits presentats en totes les titulacions de la UPC i en diferents anys acadèmics, s'ha decidit que no es pot aplicar la mateixa definició de taxa d'absència que l'aplicada en el cas de la Universitat de València, és a dir, la relació entre un mínim del 75% de crèdits matriculats i un màxim del 25% de crèdits presentats. Açò allunya la pretensió comparativa entre la UVEG i la UPC front a una millor aproximació a la realitat de l'absència avaluativa en la UPC mitjançant les seues particularitats. Així doncs, s'han decidit tres tipus de consideracions per realitzar els filtres i el tractament de les dades per dimensionar l'absència avaluativa:

1. *Filtre estudiants nous:*

Es tracta de tenir en compte només els estudiants de primera matrícula (estudiants nous en cada curs) perquè s'ha comprovat amb diverses consultes a la base de dades que hi ha molts estudiants que no són de primera matrícula perquè estan intentant superar la fase selectiva (FS) que pot durar el primer i/o el segon quadrimestre.

Exemple: a la titulació d'Arquitectura hi ha un total de 651 estudiants en el curs 2000-01, però realment de primera matrícula en són 369. Els 282 que resten són estudiants que ja porten dos anys acadèmics a la UPC i que estan, majoritàriament, intentant superar la fase selectiva.

2. *Filtre mínim de matrícula:*

A partir de tenir en compte, només, als estudiants nous, filtrarem el 75% de mínim de matrícula. Es pot mantindre aquest filtre, tal i com fem en la UVEG, per eliminar els estudiants que han convalidat estudis anteriors o altres situacions més excepcionals de matrícula.

3. *Filtre de crèdits presentats (filtre d'absència):*

Després d'haver revisat varies titulacions amb un rastreig de filtres en estudiants presentats des d'un 25% fins al 90% dels crèdits, hem comprovat que l'absència a la UPC és molt reduïda i més encara si prenem el mateix criteri que a la UVEG (25% dels crèdits presentats). Les particularitats de la UPC sobre normativa de permanència i l'exigència d'un rendiment mínim durant el primer any acadèmic i la superació de la fase selectiva influeixen en què a la UPC s'hi done una realitat molt distinta quant a presència avaluativa. Aquesta realitat ens planteja que és necessari canviar el criteri del filtrat que defineix l'absència en la taxa aplicada a la UVEG optant per un percentatge alt de presència avaluativa de la següent manera: calcular la taxa d'absència amb el nombre d'estudiants nous que s'han presentat a menys d'un 60% dels crèdits per tractar-se d'un percentatge alt i que, malgrat això, presenta un nombre reduït de casos. Així doncs, el criteri decidit no deixa de ser un criteri arbitrari, però justificat per una revisió de dades aprofundida.

Figura 4: Expressió de la taxa d'absència avaluativa UPC

$$\text{Taxa d'absència avaluativa UPC} = \frac{\text{Nombre d'estudiants que s'han presentat a } \leq 60\% \text{ dels crèdits}}{\text{Nombre d'estudiants de nova matrícula que s'han matriculat de } \geq 75\% \text{ dels crèdits}} \times 100$$

Els resultats aporten una realitat molt distinta, com ja hem advertit, entre la UPC i la UVEG destacant-hi especialment l'alt percentatge d'estudiants no nous (o el baix de nous), a més de l'alt percentatge de presencialitat als exàmens (o de baixa absència avaluativa). Podem veure les dades totals per a l'any 2006-07 en la taula següent:

Taula 84. Taxa d'absència avaluativa. Curs 2006-07.
Universitat Politècnica de Catalunya

	TOTAL	Nous (%)	Estudiants matr $\geq 75\%$	Estudiants pres $\leq 25\%$	Estudiants pres $\leq 60\%$	Taxa absència avaluativa UPC (%)
2006-07	3.811	61,01	1.844	32	153	8,30

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades pel Gabinet de Planificació, Avaluació i Qualitat de la UPC i de la memòria de *Dades Estadístiques i de Gestió* curs 2006-07.

Recordem que en el cas de la UVEG la taxa d'absència avaluativa mitjana, calculada amb el criteri del 25% de crèdits presentats, en el curs 2006-07 és de 16,44%. En el cas de la UPC, si haguérem aplicat el mateix criteri del 25% dels crèdits presentats tindríem una taxa mitjana d'1,74%.

Ara inclourem la taula de dades desagregades per titulacions per tenir la distribució completa per al curs 2006-07. En aqueix any acadèmic la UPC, com hem dit, tenia 11 titulacions de 1er i 2n cicles i 30 de 1er cicle en centres propis⁴⁶.

⁴⁶ No s'inclouen les titulacions de centres adscrits a la UPC per seguir el mateix model que a la UV.

Taula 85. Taxa d'absència avaluativa per titulacions. Curs 2006-07.
Universitat Politècnica de Catalunya

TITULACIÓ	Total estudiants matriculats en primer curs	Total estudiants matriculats en primer curs nous	% Estudiants nous	Estudiants matr $\geq 75\%$	Estudiants pres $\leq 60\%$	Taxa absència avaluativa UPC (%)
Arquitectura (ETSAB)	639	361	56,49	341	7	2,05
Arquitectura (ETSAV)	238	125	52,52	64	2	3,13
Arquitectura Tècnica (EPSEB)	476	430	90,34	59	4	6,78
Òptica i Optometria (EUOOT)	222	111	50,00	84	2	2,38
E. T. Aeronàutica, Aeronavegació (EPSC)	118	68	57,63	66	1	1,52
E. Aeronàutica (ETSEIAT)	122	85	69,67	81	0	0,00
E.T. Mines, Explotació de Mines (EPSEM)	26	26	100,00	5	4	80,00
E. T. Topografia (EPSEB)	75	67	89,33	22	4	18,18
E. T. Obres Públiques, Const. Civils, en Hidrologia i en Transp. Serveis Urbans (ETSECCPB)	280	190	67,86	0	0	0,00
E. Camins, Canals i Ports (ETSECCPB)	297	169	56,90	169	51	30,18
E. Geològica (ETSECCPB)	67	37	55,22	0	0	0,00
E. T. Industrial, Electricitat (EPSEVG)	49	41	83,67	16	2	12,50
E. T. Industrial, Electricitat (EUETIT)	112	63	56,25	60	9	15,00
E. T. Industrial, Electrònica Industrial (EPSEM)	22	20	90,91	4	2	50,00
E.T. Industrial, Electrònica Industrial (EPSEVG)	36	19	52,78	4	4	100,00
E.T. Industrial, Electrònica Industrial (EUETIT)	186	111	59,68	93	13	13,98

TITULACIÓ	Total estudiants matriculats en primer curs	Total estudiants matriculats en primer curs nous	% Estudiants nous	Estudiants matr ≥75%	Estudiants pres ≤60%	Taxa absència avaluativa UPC (%)
E.T. Industrial, Mecànica (EPSEM)	61	58	95,08	15	6	40,00
E.T. Industrial, Mecànica (EPSEVG)	109	69	63,30	31	4	12,90
E.T. Industrial, Mecànica (EUETIT)	114	71	62,28	63	2	3,17
E.T. Industrial, Tèxtil (EUETIT)	13	8	61,54	6	0	0,00
E. Industrial (ETSEIB)	820	472	57,56	447	24	5,37
E. Industrial (ETSEIAT)	360	217	60,28	202	4	1,98
E.T. Telecomunicació, Sistemes de Telecomunicació (EPSC)	177	113	63,84	103	1	0,97
E.T. Telecomunicació, Sistemes Electrònics (EPSEM)	16	16	100,00	6	2	33,33
E.T. Telecomunicació, Sistemes Electrònics (EPSEVG)	27	23	85,19	7	2	28,57
E.T. Telecomunicació, So i Imatge (EUETIT)	117	71	60,68	62	5	8,06
E.T. Telecomunicació, Telemàtica (EPSC)	227	126	55,51	97	1	1,03
E.T. Informàtica de Gestió (EPSEVG)	40	35	87,50	10	1	10,00
E.T. Informàtica de Gestió (FIB)	156	89	57,05	54	8	14,81
E.T. Informàtica de Sistemes (FIB)	164	98	59,76	56	8	14,29
Enginyeria de Telecomunicació (ETSETB)	419	253	60,38	212	27	12,74
Enginyeria Informàtica (FIB)	527	313	59,39	221	31	14,03
E.T. Industrial, Química Industrial (EPSEM)	14	13	92,86	4	1	25,00

TITULACIÓ	Total estudiants matriculats en primer curs	Total estudiants matriculats en primer curs nous	% Estudiants nous	Estudiants matr ≥75%	Estudiants pres ≤60%	Taxa absència avaluativa UPC (%)
E.T. Industrial, Química Industrial (EPSEVG)	9	7	77,78	1	0	0,00
E. T. Industrial, Química Industrial (EUETIT)	44	24	54,55	21	1	4,76
E. Química (ETSEIB)	123	75	60,98	71	4	5,63
Dip. Estadística (FME)	24	11	45,83	9	0	0,00
Llic. Matemàtiques (FME)	65	47	72,31	43	8	18,60
Dip. Màquines Navals (FNB)	26	17	65,38	16	2	12,50
Dip. Navegació Marítima (FNB)	58	35	60,34	29	6	20,69
E.T. Naval, Propulsió i Serveis del Vaixell (FNB)	101	64	63,37	58	5	8,62
TOTAL	3.811	2.325	61,01	1.844	153	8,30

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades pel Gabinet de Planificació, Avaluació i Qualitat de la UPC i de la memòria de *Dades Estadístiques i de Gestió* curs 2006-07.

Algunes titulacions tenen un nombre molt baix d'estudiantat matriculat i les dades que se'n deriven dels filtrats de crèdits matriculats i presentats no resulten significatius per poder comentar-los, a més de distanciar els percentatges de la taxa d'absència. És el cas de E.T. Mines, Explotació de Mines (EPSEM), E. T. Industrial, Electrònica Industrial (EPSEM), E.T. Industrial, Electrònica Industrial (EPSEVG), E.T. Industrial, Tèxtil, E.T. Telecomunicació, Sistemes Electrònics (EPSEM), E.T. Telecomunicació, Sistemes Electrònics (EPSEVG), E.T. Industrial, Química Industrial (EPSEM), E.T. Industrial, Química Industrial (EPSEVG), Dip. Estadística (FME) i Dip. Màquines Navals (FNB). Totes aquestes són titulacions amb menys de 40 estudiants matriculats.

Com podem observar també resulta molt diversa la distribució del nombre d'estudiantat de nou ingrés (% d'estudiants nous) amb una mitjana d'un 61%. S'hi dona una àmplia varietat, ja que hi ha titulacions on el percentatge d'estudiants nous arriba al 90% (Arquitectura Tècnica) i, en canvi, en altres casos, es troba per baix del 60% (Enginyeria Industrial al campus de Barcelona). Aleshores, un dels punts destacats d'aquesta anàlisi és que la forma en què es distribueixen les dades, altament heterogènia, aporta una certa dificultat a l'hora d'enunciar afirmacions generalitzades per al conjunt de la universitat, tant pel que fa a les dades de matrícula, com a les dades d'absència avaluativa.

Per últim, ens detindrem ara en un cas concret, com és la titulació de Matemàtiques per ser l'única titulació que té unes dimensions similars en la UPC i en la UVEG: s'hi inclou el mateix nombre de crèdits en primer curs al pla d'estudis (60 crèdits), té un nombre total d'estudiantat matriculat pràcticament coincident, de la mateixa manera que també és molt similar la xifra d'estudiants matriculats de més del 75% dels crèdits de primer curs. Així doncs, a partir d'aquestes dades, resulta interessant veure que les dades que fan referència a l'absència avaluativa en concret (estudiants presentats a menys del 25% dels crèdits i la taxa) es comporten de manera diferent en una universitat i l'altra. El cas de Matemàtiques, a més, resultat un tant sorprenent perquè a la UVEG és una de les titulacions amb major taxa d'absència en la sèrie d'anys estudiada (41,66% de mitjana per als 7 cursos).

Taula 86. Taxa d'absència avaluativa en Matemàtiques en la UPC i en la UVEG. Curs 2006-07

	Crèdits primer curs	Total estudiants matriculats	Estudiants matr $\geq 75\%$	Estudiants pres $\leq 25\%$	Taxa d'absència avaluativa (%) *
Matemàtiques UPC	60	65	43	4	9,30
Matemàtiques UVEG	60	66	45	20	31,25

(*) Taxa d'absència avaluativa calculada, per a aquest cas, segons la definició de la taxa per a la UVEG, tot considerant el criteri del 25% de crèdits presentats.

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades pel Gabinet de Planificació, Avaluació i Qualitat de la UPC i de la memòria de *Dades Estadístiques i de Gestió* curs 2006-07.

A més, Matemàtiques és una titulació que a la UVEG no té una alta demanda d'accés, havent-hi una nota de tall baixa o, inclús depenent dels anys, no s'ha produït nota de tall perquè l'oferta de places ha estat suficient per a la demanda, amb una nota mitjana en els set cursos 2000-07 de 5,16. En canvi, a la UPC la demanda és molt més alta amb una nota de tall mitjana per als set cursos de 7,19.

Així doncs, en aquest darrer apartat del capítol dedicat a la quantificació de l'absència avaluativa, mitjançant la taxa com a un indicador arbitrari i d'aproximació, podem destacar tres consideracions, principalment, quant a la UPC:

- La implantació de la fase selectiva i l'exigència acadèmica que es demana a la UPC condiciona una realitat molt distinta respecte a la UVEG en l'estudiantat de primera matrícula.
- La fase selectiva condiciona que, per una banda, s'hi done una baixa absència avaluativa, però, per altra, condiciona un alta taxa d'estudiants no nous en primer curs que es troben en la situació d'intentar superar la fase selectiva.
- L'heterogeneïtat entre titulacions en la UPC és una característica intensa detectada a partir de la revisió de dades desagregades per titulacions, però més que en relació amb l'absència avaluativa (cas de la UVEG), s'hi dona en relació amb les dades del comportament de la matrícula i s'hi troben casos de titulacions en què el percentatge d'estudiants no nous és de més del 50%. És evident que l'àmplia expansió de les titulacions de la UPC arreu del territori català, afavoreix aquesta heterogeneïtat.

4.6. Indicadors hipotètics derivats de l'aplicació de la taxa d'absència avaluativa

El procés de quantificació de l'absència avaluativa i els resultats obtinguts ens ha permès relacionar idees i factors sobre l'absència i sobre les absències, per donar-li una visió més àmplia i per entendre-la com una noció contenidor de situacions desajustades. Ens ha permès apuntar algunes intuïcions, plantejades com a *indicadors hipotètics*, sobre els motius que pot tenir l'estudiantat universitari per no presentar-se als exàmens, per no assistir-hi a les classes, sobre la desorientació que suposa, per a alguns casos, l'arribada a la universitat, etc., val a dir, elements i factors que tenen a veure amb l'elecció dels estudis, l'accés i la incorporació a la universitat, la dedicació als estudis, amb distints nivells i vinculacions, i, inclús, la decisió de canviar de titulació.

Indicador hipotètic 1: Un dels factors amb major influència en l'absència en els estudis és l'accés a una titulació distinta a l'escollida com a primera opció.

Indicador hipotètic 2: L'absència és explicada per l'estudiantat com a causa d'una baixa identificació amb els estudis que s'estan realitzant.

Indicador hipotètic 3: Un dels factors relacionats amb l'absència és una dedicació menys intensa als estudis com a reflex d'una tipologia creixent d'estudiantat a temps parcial.

Indicador hipotètic 4: Una de les causes per la qual és explicada l'absència és la incompatibilitat d'horaris entre estudi i treball.

Indicador hipotètic 5: L'absència en els estudis sembla ser una indicació de l'abandó dels estudis.

Els cinc indicadors hipotètics provenen dels processos de dimensionalització de l'absència avaluativa i, també, d'un qüestionament fonamental: *què ens indica la l'absència avaluativa calculada? com es vinculen les absències amb els desajustos viscuts en les trajectòries estudiantils universitàries?* A partir d'aquests indicadors hipotètics hem plantejat una següent fase d'investigació mitjançant la realització d'uns grups de discussió, que ens serviran per endinsar-nos en aquestes qüestions i en altres que tenen a veure amb les absències, amb els elements que intervenen en la ubicació en la universitat, amb els desajustos que tenen lloc en les trajectòries universitàries.

Capítol 5

Discursos de l'estudiantat sobre absències, ubicacions i itineraris universitaris

En aquest capítol es recullen opinions, representacions i vivències de les estudiantes i dels estudiants universitaris a través d'unes converses compartides entre ells mitjançant la participació en grups de discussió. En un apartat preliminar destaquem els elements que caracteritzen l'aplicació del grup de discussió, com a tècnica d'investigació social de conversa que permet obtenir discursos. A continuació, descriurem les fases que s'han seguit per desenvolupar els grups: disseny, convocatòria, realització i anàlisi. En el darrer apartat del capítol elaborem una interpretació del material discursiu obtingut mitjançant la inclusió d'expressions textuais de les converses. Aquest material ens permet realitzar una lectura comprensiva sobre una sèrie de nuclis de significats que formen part dels processos viscuts per l'estudiantat, amb més o menys desajustos, quant a la incorporació i la ubicació universitària.

5.1. De la taxa d'absència avaluativa a les absències universitàries

Mitjançant l'aplicació de l'indicador proposat, és a dir, el càlcul de la taxa d'absència avaluativa en l'estudiantat de primera matrícula, en el capítol anterior, s'ha mostrat com es distribueixen les dades en una sèrie de cursos acadèmics, s'ha mesurat l'absència titulació per titulació per tal de poder fer una anàlisi comparativa i s'ha dedicat un apartat a l'observació de la distribució de les dades en aquell estudiantat definit com a absent avaluatiu mitjançant l'estudi de característiques sociològiques. Seguidament s'ha comprovat la correlació entre l'absència avaluativa i les notes de tall de les titulacions. Totes aquestes dades han estat contextualitzades en l'estudi de cas de la Universitat de València i, també, en l'estudi aproximatiu a la Universitat Politècnica de Catalunya per a un curs concret. Aquesta aproximació quantitativa ens ha permet formular uns indicadors hipotètics de l'absència en la finalització del capítol.

Així doncs, s'ha entès el concepte d'*absència* com un terme alternatiu i matisat al concepte d'*absentisme*, i s'ha tractat com un fenomen d'abast per a la investigació sociològica i també com una proposta d'indicador educatiu per al context universitari, que es pot emprar comparativament.

Ara, avançarem aquest treball, conceptualment i metodològicament, cap a una següent fase entenent l'*absència* des d'una mirada més extensiva, aplicant-hi una òptica comprensiva mitjançant les dues nocions d'absència, com hem descrit en l'acotació conceptual al capítol 2 d'aquest treball. Ens referirem a les *absències universitàries*, en plural, per donar-li un abast de desajustos plurals, així doncs, avancem la recerca cap a una orientació més àmplia:

- a) hem dit que la quantificació de l'absència avaluativa, mitjançant la taxa d'absència, ha permès formular uns indicadors hipotètics que donen a entendre que no només existeix *una forma d'absència* sinó, més bé, una sèrie de *desajustos* que tenen lloc en *escenaris de situacions desajustades* a dintre de la institució universitària;

- b) els *desajustos* es manifesten, de manera més evident o més latent, i en ells es troba representat l'estudiantat, qui podrà ser definit o no com a *absent*;
- c) els *escenaris de situacions desajustades* cal copsar-los des d'una òptica comprensiva, mitjançant les formes d'expressar-ho des dels subjectes socials, l'estudiantat universitari, qui identificarà, amb major o menor verbalització els desajustos viscuts, els quals configuren les seues trajectòries universitàries.

A continuació explicarem quins han sigut els resultats obtinguts mitjançant l'aproximació qualitativa que ens aporta l'aplicació de la tècnica dels grups de discussió, obtenint-se un material discursiu ampli per comprovar els indicadors hipotètics plantejats a partir del càlcul de la taxa d'absència (capítol 4.6) i explorar escenaris de situacions desajustades. Així doncs, hem estructurat aquest capítol en dues parts: un apartat preliminar d'aproximació teòrica i de referència a autors i elaboracions sobre els elements constitutius i les característiques del grup de discussió, com a una tècnica per obtenir discursos; un següent apartat de descripció del disseny aplicat en els grups de discussió realitzats, mitjançant uns criteris de selecció dels estudiants i de les estudiantes participants, els detalls principals sobre la convocatòria dels grups, la guia d'anàlisi seguida i la interpretació elaborada sobre les aportacions obtingudes.

5.2. L'aplicació del grup de discussió com a tècnica per obtenir discursos en investigació social

La decisió d'emprar la tècnica del grup de discussió en aquesta investigació està fonamentada, bàsicament per dues raons: d'una banda, perquè resulta enriquidor, en el sentit metodològic, provocar una situació en la qual persones diferents, però vinculades per algun aspecte concret, en aquest cas per ser estudiants i estudiants universitaris, confronten idees i opinions vers un tema de discussió que proposa la persona que investiga. Així doncs, el grup de discussió pot ser considerat com una situació social que té com a objectiu fonamental indagar en la construcció del sentit comú i trobar els marcs d'interpretació que els subjectes aporten (Martín Criado, 1997: 95).

Una segona raó del seu ús és que és tècnica relativament còmoda per a la persona investigadora, ja que si s'ajusta als objectius plantejats, perquè no sempre ocorre com s'esperava, posa a l'abast més persones i més discursos amb una sola convocatòria. Podríem dir que, si es permet l'expressió, és una tècnica d'investigació *economitzadora*, en un sentit d'estalvi, de temps, diners i dedicació, en comparació amb l'entrevista en profunditat, per exemple. El fet d'aconseguir reunir a un grup de persones en una sola sessió estalvia un temps considerable, en contrast amb si s'haguera d'entrevistar una a una a les persones. És obvi que l'entrevista aporta més material interpretable per a la persona que investiga, però no per això, més aprofitable. De fet, en els grups de discussió sol ocórrer que arriba un moment, normalment passada una hora o hora i mitja, en què la conversa s'esgota, és a dir, que es repeteixen idees i arguments sense oferir-se noves aportacions. Arribats a aquest punt, el preceptor o el moderador, és a dir, la persona que convoca el grup i provoca el tema de discussió, ha de donar per finalitzada la sessió.

La realització de grups de discussió, però, no resulta una tasca senzilla i no existeixen *manuals d'instruccions*, tot i que s'ha molt al respecte i hi ha una bibliografia extensa, tant en el camp de la sociologia i la investigació social, com en el de la investigació de mercats. L'experiència ens mostra que encara que la literatura existent ens orienta i enriqueix, cada grup de discussió és únic, ja que

cadascun es pot produir d'una manera i, per tant, pot tenir desenvolupaments i resultats molt diferents. Per tant, el fet de tenir, o creure tenir, controlats tots els aspectes que envolten aquesta particular recreació de discussió no assegura que el discurs obtingut siga profitós de cara a l'anàlisi posterior. Una cosa és certa: obtindrem *uns discursos*. El producte que sorgeix de la realització de grups de discussió com a tècnica sociològica és en forma de discursos perquè el *grup és una màquina de produir discursos* (Ibáñez, 1979:241).

Com planteja Luis Enrique Alonso (2003:94), el grup de discussió recrea, en una situació controlada parcialment, una vivència col·lectiva, focalitzada segons un guió de temes proposats, en aquest cas per la persona que assumeix la moderació del grup, amb l'objectiu fonamental de l'estudi de les representacions socials que emergeixen de l'encarament discursiu dels participants del grup. En tant que situació social (Martin Criado, 1997:95) recreada (Llopis, 2004:27) allò grupal no existeix a priori, de fet, el grup no pot preexistir abans de la situació, és a dir, els participants no han de conèixer-se amb antelació a la sessió. Aquest és un dels aspectes que es tenen en compte a l'hora de realitzar grups de discussió, hi ha més i, de fet, poden variar segons la persona que investiga i segons el tema investigat. A més a més, si tenim present el factor d'allò no controlat, de factors que apareixen de forma espontània o no prevista, encara poden haver-hi més diferències, inclús variacions importants d'un grup i d'un altre en una mateixa investigació.

Malgrat tot açò, hi ha uns determinats punts a tenir en compte pel que fa a la tècnica dels grups de discussió, segons el que hem anat llegint i recopilant des de la literatura existent. Així doncs, el disseny dels grups de discussió aplicats a la investigació social han de considerar una sèrie de condicionants (Martin Criado, 1997:95), tot i que, de vegades es queden en advertències a l'hora del disseny teòric, que després es veuen modificades per impossibilitats reals (de la convocatòria de participants, de recursos, de mancances en la interacció del grup, etc).

En tot cas, resulta interessant, com s'acostuma a fer en els manuals i treballs sobre tècniques d'investigació dedicats al grup de discussió, apuntar alguns dels elements que afavoreixen la seua realització, diguem-ne, satisfactòria o que, almenys, s'ajusta als objectius plantejats en la recerca. En aquest sentit, hem fet un recull en forma de quadre on proposem alguns dels elements bàsics i de les tasques

desenvolupades en l'experiència d'aquesta investigació particular, durant les fases de disseny, convocatòria i realització d'un grup de discussió (quadre 10). És un recull d'elaboració pròpia a partir de la preparació i realització dels grups de discussió.

Val a dir que s'hi poden trobar alguns elements a faltar o que d'altres que hem recollit podrien entendre's en un altre sentit, però cal tenir en compte que, en aquesta proposta s'ha volgut destacar *els elements* que han donat motiu de controvèrsia o de replantejament en la realització dels grups de discussió d'aquesta investigació i que, també, han esdevingut crucials per al desenvolupament, diguem-ne, satisfactori dels grups convocats.

Així doncs, com a definició operativa pròpia, el grup de discussió l'entendem com a una *tècnica per obtenir discursos, entesos com a pràctiques discursives, que motiva una situació social de comunicació i d'interacció dels participants, a partir de la presentació d'un tema que promou una conversa, amb un major o menor nivell de consens d'opinions, i que aporta un marc d'interpretació per a la persona que investiga sobre les representacions socials que tenen els subjectes socials.*

Quadre 10. Tècnica del grup de discussió. Condicionants i elements bàsics

FASE DE DISSENY	<p><i>No existència prèvia</i> El grup no s'ha d'existir com a grup, ni conèixer-se els seus membres prèviament, per evitar un discurs conjunt i consensuat.</p>
	<p><i>Perfils del grup</i> El grup es dissenya a partir d'unes característiques sociològiques dels participants i en base als objectius de la investigació. Els participants són convocats a formar part del grup perquè cobreixen uns perfils determinats, amb una major o menor flexibilitat a l'hora d'ajustar el disseny teòric i el resultat de la convocatòria o reclutament de participants.</p>
	<p><i>Grup exploratori</i> Convé provar la tècnica mitjançant la realització d'un grup pilot o grup exploratori per tal d'incorporar millores i elements no considerats als grups successius.</p>
FASE DE CONVOCATÒRIA	<p><i>No preparació prèvia del discurs</i> El grup no ha de conèixer el tema prèviament, almenys no originar que puguin preparar-se un discurs elaborat. Tant sols es pot permetre una noció aproximada i molt general presentada a partir de la convocatòria. Aquest tema és complex, perquè és prou evident que s'ha d'evitar que el grup conega el tema per no portar a la sessió un discurs preestablert, però per altra banda resulta necessari convocar els participants presentant-los un tema perquè poden demanar més concreció per decidir participar-hi.</p>
	<p><i>El missatge</i> Resulta convenient preparar acuradament la convocatòria (telefònica, postal, electrònica, personal) per tal d'ajustar i explicar de manera clara, però sense desvetllar els detalls, la demanda de la participació de les persones que conformaran els grups. Convé deixar molt clar el motiu o tema general que es tractarà, l'investigador o equip d'investigació que convoca, el dia, el lloc i l'hora, la gratificació (opcional) i un telèfon de contacte d'ambdues parts.</p>

Quadre 10. Tècnica del grup de discussió. Condicionants i elements bàsics (continuació)

<p>FASE DE REALITZACIÓ</p>	<p><i>Els espais</i> Afavorir els espais <i>neutrals</i> o, almenys, intentar evitar espais massa <i>marcats</i>. En tot cas aquesta qüestió és relativa i complexa perquè per determinar si un espai és més neutral cal tenir en compte les característiques sociològiques dels participants.</p>
	<p><i>La persona que modera</i> La persona que exerceix de moderadora o preceptora convé que no siga massa directiva, més bé, que reconduesca els silencis o els moments que poden produir una confusió i un esgotament comunicatius (parlar més d'una persona a l'hora, monopolitzacions de la conversa, discussions fora de to, repetició i redundància, etc) mitjançant reformulacions i aclariments per motivar el reinici o la reconducció de la conversa amb suggeriments succints.</p>
	<p><i>La persona de suport</i> És convenient la presència d'una segona persona de l'equip d'investigació per donar un suport en possibles imprevistos o qüestions que necessiten ser resoltes durant la realització del grup de discussió (enregistrament de la sessió i atenció a la gravadora o càmera de vídeo, alguna persona ha d'eixir fora o abandonar el grup, etc).</p>
	<p><i>La conversa</i> Cal identificar els participants que intenten, si es dóna el cas, monopolitzar o protagonitzar més la conversa, per si cal demanar-los que permeten la intervenció d'altres persones; és convenient estar atent a aquelles persones que no han intervingut per si es considera necessari demanar-los expressament la seua intervenció; cal estar atents al desenvolupament de conversa per, com hem dit, aportar intervencions succintes i aclariments als dubtes que es plantegen.</p>
	<p><i>Les gratificacions</i> Considerem que les gratificacions o regals per als participants són una mostra d'agraïment a la seua participació, al seu temps dedicat, més que un instrument de motivació a l'assistència. Per la qual cosa convindrà preparar el missatge sobre aquest tema en la convocatòria perquè no siga interpretat, sobretot, de la segona manera: cal agrair la participació, però no que aquest agraiement en forma de regal esdevinga l'únic motiu per acudir a la sessió.</p>

5.2.1. Disseny i convocatòria dels grups de discussió realitzats

Un grup de discussió té un començament i un final. El començament no és només el desenvolupament de la sessió en si mateixa, sinó que primerament s'han de portar a terme una sèrie d'accions i decisions prèvies: una fase de disseny i una fase de convocatòria que precedeixen a la fase de realització i a la posterior fase d'anàlisi, és a dir, d'interpretació del material discursiu obtingut. Així doncs, podem distingir aquestes quatre fases bàsiques compostes per una sèrie d'accions i d'elements (quadre 11) que cal tenir en compte o que, almenys, són els que s'han tingut en compte en aquesta investigació i que, en cert mode, ja ho hem avançat anteriorment (quadre 10).

Quadre 11. Fases i accions en els grups de discussió segons la investigació aplicada

<p>FASE 1. DISSENY</p>	<p>Acció 1.1. Grup de discussió exploratori Acció 1.2. Perfils i composicions dels participants dels grups Acció 1.3. Preparació de la convocatòria (reserva del lloc de la sessió, data de la convocatòria als participants)</p>
<p>FASE 2. CONVOCATÒRIA</p>	<p>Acció 2.1. Persona que convoca Acció 2.2. Missatge de la convocatòria Acció 2.3. Lloc, hora i dia Acció 2.4. Gratificacions</p>
<p>FASE 3. REALITZACIÓ</p>	<p>Acció 3.1. Funció de la persona que modera i de suport Acció 3.2. Gravació de les sessions i suport Acció 3.3. Atenció als participants (ambient, imprevistos, gratificacions)</p>
<p>FASE 4. ANÀLISI</p>	<p>Acció 4.1. Transcripció de les converses Acció 4.2. Definició d'una guia d'anàlisi Acció 4.3. Anàlisi i redacció de l'informe</p>

Començarem, doncs, per la primera fase: les accions vinculades amb el disseny del grup de discussió. La primera de les accions que s'han tingut en compte és la realització d'un grup de discussió exploratori o pilot amb la finalitat de testar la tècnica per a aquesta investigació en concret, de fet, es podria considerar en sí mateixa com un grup de discussió complet, diguem-ne, amb un inici i una finalització, encara que, en l'esquema següent, l'hem distingit com la primera acció (acció 1.1) i constitueix un punt important de la investigació a nivell de plantejament, ja que hi ha estudis en què directament es passa a la realització dels grups definits, sense més qüestionaments. Creiem que el fet de convocar i de realitzar un grup de prova aporta major qualitat metodològica, ja que permet el qüestionament i la formulació de dubtes i, seguidament a la seua realització, permet rectificar idees i detalls que envolten el disseny dels grups. Per tant, bàsicament, la realització d'un grup exploratori té com a objectiu l'obtenció de pistes i d'idees de millora per als successius grups.

En la nostra investigació, a partir de la convocatòria telefònica van confirmar l'assistència a aquest grup pilot 7 persones, de les quals, finalment, hi van assistir 4. La dificultat a l'hora de confirmar l'assistència per part de les estudiantes i dels estudiants telefonats ha estat present durant tot el procés i, sembla ser que, encara que en principi es confirme l'assistència després s'hi donen baixes, una pauta que denota, diguem-ne, un baix compromís d'assistència final detectada també en la resta de grups realitzats. La preparació i la prova del grup exploratori ens va fer, per exemple, repensar i canviar l'estratègia del missatge de la convocatòria.

Les aportacions més profitoses de la realització del grup exploratori han sigut principalment dues: a) el fet de provar la realització de la tècnica en si mateix per a aquest estudi, és a dir, la manera de fer la convocatòria (el missatge, l'horari de les telefonades, etc), el lloc i l'hora de la sessió, la presentació del tema, els comportaments de la persona que investiga i dels participants, etc; b) ens ha permès comprovar una sèrie de temes presents en el discurs vinculats amb l'absència en els estudis i amb els desajustos, uns *indicadors hipotètics* de l'absència detectats de manera prèvia, durant la quantificació de l'absència avaluativa (capítol 4.6). Calia, doncs, explorar-ho mitjançant els discursos de l'estudiantat.

Així doncs, els temes detectats en el grup exploratori i que es troben vinculats amb els indicadors hipotètics plantejats al final del capítol anterior són:

- Podem afirmar que ni l'abandó d'estudis, ni la incompatibilitat entre estudis i treball apareixen en el grup exploratori. L'abandó d'estudis no es reflecteix en el discurs dels participants. Més que abandó, podríem parlar de canvis de titulacions i/o d'una interrupció dels estudis començats. Alguns dels participants van començar una titulació, la qual van interrompre per tal de matricular-se en una altra que els era més satisfactòria. Els motius que ocasionen els canvis de titulació són diversos.
- El tema de la incompatibilitat entre la dedicació als estudis i la responsabilitat de caire laboral no apareix en aquest primer grup, però, podem dir, que sí que ha estat detectat àmpliament en els altres grups realitzats. I, a més, resulta ser un tema de gran importància segons es desprèn de les converses mantingudes entre els participants.
- En tot aquest itinerari d'interrupció i canvi d'estudis, queda palés que un tema important que influeix en açò és l'accés frustrat, que havíem intuït prèviament, i que apareix clarament en el discurs del grup exploratori.
- També, la interrupció i el canvi de titulació es relaciona amb la baixa identificació amb els estudis als quals s'ha accedit que han sigut elegits per l'estudiantat.
- Un altre tema que s'ha plantejat com a indicador hipotètic, en el capítol 4.6 com hem dit, és el ritme particular d'estudis, és a dir, que no tots els estudiants i les estudiantes realitzen els seus estudis amb la dedicació que la universitat pressuposa, tant pel que fa a quantitat de crèdits matriculats, com de presentats. Al grup exploratori també apareix mencionat.

A més de la verificació d'aquestes temàtiques, el grup pilot ens va fer plantejar-nos alguns detalls sobre el missatge de la convocatòria i sobre el lloc de realització de la sessió i la manera d'exposar el tema de debat. D'una banda, vam decidir un canvi sobre el lloc de convocatòria. En un principi vam decidir fer-ho en un hotel per tal de mantenir la suposada neutralitat i evitar la identificació amb la universitat. Un hotel resulta un lloc, relativament, neutre però també una despesa econòmica important i que, després d'haver realitzat el grup i rebre alguns comentaris dels participants, ens vam adonar que no era absolutament necessari mantenir aquest lloc per a la sessió.

De l'altra, vam decidir encarregar la convocatòria de la resta de grups a una empresa, dedicada a aquests tipus d'estudis, amb l'objectiu de millorar i avançar en la convocatòria dels participants. Els primers dos grups els vam realitzar a un despatx de l'empresa. La resta van tindre lloc en una aula-laboratori de la Facultat de Ciències Socials condicionada per a aplicació de tècniques qualitatives. Aquest últim canvi de lloc va ser encertat, creiem, perquè tot i fer-ho en un espai universitari, que podria no considerar-se d'entrada *neutral*, va ser més òptim quant a la comunicació dels participants i, perquè la major part dels participants es trobaven familiaritzats amb el campus i la seua localització. En aquest sentit el que es podria considerar com a un espai no neutral, va aportar, al nostre parèixer, una major facilitat per a l'assistència dels participants. Ja hem comentat, anteriorment, que la *neutralitat* associada a un espai dependrà de la persona o del grup i del seus condicionants sociològics (Martin Criado, 1997:94)¹.

La següent acció fa referència al disseny dels perfils dels participants dels grups de discussió (acció 1.2), és a dir, establir els perfils i composicions dels participants dels diferents grups, ja que no tots els grups han estat dissenyats de la mateixa manera quant a variables i indicadors. Les persones participants dels grups

¹ *Numerosos autores (Ibáñez, 1979; Canales y Peinado, 1994) consideran que lugares de reunión como las salas de empresas de investigación o las salas privadas —alquiladas— de reunión en hoteles con lugares «neutros», con una marca «cero». De esta manera, ignoran que el signo es una relación entre un significante y unos esquemas interpretativos. Estos lugares pueden ser interpretados como lugares «neutrales» por grupos de adultos de clase media. Todo cambia si llevamos a los mismos sitios a participantes que proceden de otras posiciones sociales: un grupo de chavales de un barrio obrero puede ver en estos locales las marcas de un lugar completamente ajeno y opuesto: las marcas de la clase dominante.*

formen part de la mostra d'absència avaluativa que hem definit i de la qual partim per realitzar l'anàlisi de la taxa. Recordem que aquesta mostra està formada per un total de 1255 persones, les quals són estudiants i estudiants matriculats en primer curs al 2000-01 i que es van presentar a un 25% dels crèdits com a màxim. A partir d'aquesta relació, hem determinat aquelles variables que ens interessa tenir en compte en el disseny dels grups per tal de definir les diferents composicions de participants:

- *Grup de discussió 2 (GD2)*: Estudiants absents de 2000-01 que han deixat d'estar matriculats a la UVEG en els cursos següents. Distribució d'edats, sexe i de situacions de treball segons el conjunt dels estudiants absents. Distribució entre les diferents titulacions (sense repetir-ne cap).

Composició (aproximada):

- No apareixen matriculats en els cursos següents a 2000-01 ni en la mateixa titulació ni en una altra
 - Edat 20 anys o menys (en 2000-01): 60%
 - Edat 21-25 anys (en 2000-01): 25%
 - Edat 26 o més anys (en 2000-01): 15%
 - Homes: 40-50%
 - Dones : 50-60%
 - Treball remunerat (en 2000-1) : 30%
 - No treballava (en 2000-01) : 70%
- *Grup de discussió 3 (GD3)*: Procedents de titulacions amb elevada taxa d'absència (>20%), dels campus de Burjassot i Blasco Ibáñez. Distribució d'edats, sexe i de situacions de treball segons el conjunt dels estudiants absents. Distribució entre diferents titulacions, reforçant la presència de titulacions amb molta absència (per exemple, 2 almenys de Matemàtiques). Distribució pels tres subgrups principals (abandó, canvi de carrera, continuació dels estudis iniciats).

Composició (aproximada):

- Procedents de les titulacions: Matemàtiques, Física, Filosofia, Geografia, Història, Enginyeria Química, Enginyeria Informàtica, Filologia Francesa, Filologia Clàssica, Filologia Catalana
 - Continua en la mateixa carrera: 20%
 - Ha canviat de carrera: 20%
 - No està matriculat en la universitat (abandó total o finalització) : 60%
 - Edat 20 anys o menys (en 2000-01): 60%
 - Edat 21-25 anys (en 2000-01): 25%
 - Edat 26 o més anys (en 2000-01): 15%
 - Homes: 40-50%
 - Dones : 50-60%
 - Treball remunerat (en 2000-1) : 30%
 - No treballava (en 2000-01) : 70%
- *Grup de discussió 4 (GD4):* Procedents de titulacions amb taxa d'absència pròxima a la mitjana de la universitat, dels 3 campus. Distribució d'edats, sexe i de situacions de treball segons el conjunt dels estudiants absents. Distribució entre les diferents titulacions (sense repetir-ne cap). Distribució pels tres subgrups principals (abandó, canvi de carrera, continuació dels estudis iniciats).

Composició (aproximada):

- Procedents de les titulacions: Empresarials, Filologia Hispànica, Biologia, Biblioteconomia i Documentació, Química, Dret, Història de l'Art, Filologia Alemanya, Enginyeria Tècnica de Telecomunicacions, Educació Social, Relacions Laborals, Òptica i Optometria, Psicologia, Filologia anglesa
- Continua en la mateixa carrera: 20%
- Ha canviat de carrera: 20%
- No està matriculat en la universitat (abandó total o finalització) : 60%
- Edat 20 anys o menys (en 2000-01): 60%

- Edat 21-25 anys (en 2000-01): 25%
 - Edat 26 o més anys (en 2000-01): 15%
 - Homes: 40-50%
 - Dones : 50-60%
 - Treball remunerat (en 2000-01) : 30%
 - No treballava (en 2000-01) : 70%
- *Grup de discussió 5 (GD5):* Procedents de titulacions amb taxa d'absència baixa o molt baixa (< 9%), dels 3 campus. Distribució d'edats, sexe i de situacions de treball segons el conjunt dels estudiants absents. Distribució entre les diferents titulacions (sense repetir-ne cap, si pot ser). Distribució pels tres subgrups principals (abandó, canvi de carrera, continuació dels estudis iniciats).

Composició (aproximada):

- Procedents de les titulacions: Infermeria, Medicina, Mestre Educació Infantil, Fisioteràpia, Periodisme, Comunicació Audiovisual, Mestre Educació Especial, Mestre Educació Física, Logopèdia, Pedagogia, Treball Social, Turisme, Mestre Educació Musical, Economia, Administració i Direcció d'Empreses, Farmàcia, Mestre Educació Primària, Mestre Llengua Estrangera.
- Continua en la mateixa carrera: 20%
- Ha canviat de carrera: 20%
- No està matriculat en la universitat (abandó total o finalització) : 60%
- Edat 20 anys o menys (en 2000-01): 60%
- Edat 21-25 anys (en 2000-01): 25%
- Edat 26 o més anys (en 2000-01): 15%
- Homes: 40-50%
- Dones : 50-60%
- Treball remunerat (en 2000-01) : 30%
- No treballava (en 2000-01) : 70%

- *Grup de discussió 6 (GD6)*: Estudiants absents de 2000-01 que continuen matriculats a la UVEG en 2003-04 (40%) i que han abandonat la UVEG (60%). Distribució dels que continuen matriculats: canvi de carrera/continuació dels estudis iniciats. Distribució d'edats, sexe i de situacions de treball segons el conjunt dels estudiants absents. Distribució entre les diferents titulacions (sense repetir-ne cap).

Composició (aproximada):

- Continua en la mateixa carrera: 20%
- Ha canviat de carrera: 20%
- No està matriculat en la universitat (abandó total o finalització) : 60%
- Edat 20 anys o menys (en 2000-01): 60%
- Edat 21-25 anys (en 2000-01): 25%
- Edat 26 o més anys (en 2000-01): 15%
- Homes: 40-50%
- Dones : 50-60%
- Treball remunerat (en 2000-01): 30%
- No treballava (en 2000-01): 70%

Aquesta enumeració que acabem d'adjuntar, és un disseny teòric, potser un tant ambiciós, emprat com a guia per determinar les composicions dels grups. Val a dir, que ens ha resultat molt difícil mantenir fidelment el disseny teòric dels grups. Alguns dels participants que confirmaven la seua presència no van assistir-hi finalment i molta gent telefonada rebutjava la participació en la sessió a causa de motius personals, especialment laborals. De fet, el segon grup de discussió vam haver de repetir-lo per problemes d'assistència en la primera convocatòria (apareix com a GD2a i GD2b). Així doncs, de la composició teòrica inicial es va esdevenir una composició final aproximada (annex 3), però igualment vàlida per obtenir un material discursiu analitzable.

La revisió de la trajectòria acadèmica dels participants, juntament amb la informació obtinguda a partir de les converses dels grups, ens permet observar que una gran part van tenir un començament difícil i, malgrat açò, continuen estudiant o, inclús, han finalitzat ja una titulació. Ens fa pensar que, diguem-ne, *les aparences enganyen* i que no podem quedar-nos amb la primera impressió que ens aporta l'aproximació quantitativa de l'indicador de la taxa d'absència. El fet d'haver-ho contrastat ha sigut profitós.

Així doncs, finalment el nombre de grups de discussió realitzats va ser de 7 i en el que van participar un total de 30 estudiants. Convé assenyalar que aquest nombre total de participants indica que alguns grups han tingut menys de 5 participants, com es pot consultar en la confirmació real i final, no només teòrica dels grups (annex 3)².

En l'anàlisi dels discursos inclourem expressions textuais dels estudiants i farem referència als grups mitjançant les sigles GD1, GD2a, GD2b, GD3, GD4, GD5, GD6.

Quant a la segona fase, la convocatòria dels participants en els grups, destaquem que durant el procés vam introduir canvis a partir de la prova del grup exploratori, com ara l'estil i el contingut del missatge per motivar la participació en els grups:

- una primera versió mencionava la realització d'una investigació de doctorat amb la intenció de reunir a un grup d'estudiants de diferents titulacions en un lloc fora de la universitat, un hotel en aquest cas, per tal de parlar de l'experiència d'haver passat per la Universitat de València, com a tema general i sense explicitar-lo directament;
- en una segona versió vam incloure una referència a un estudi sobre inserció laboral, perquè podia resultar més interessant, ja que alguns possibles participants podien estar buscant feina, però ho vam descartar perquè, realment, es tractava d'un motiu que no s'ajustava a la investigació;

² Alguns autors no assumeixen com a *grup de discussió canònic*, podríem dir, un grup format per menys de 5 persones. Així doncs, aquell grup format per 3 persones se situaria, més bé, en la classificació coneguda com a *grups triangulars* (Conde, 2008).

- en una tercera i definitiva versió vam considerar més pertinent no fer cap referència a un objecte distint de la investigació i, al mateix temps, explicar-ho de manera molt directa i clara, encara que no resultara *tant atractiu* com altres alternatives.

Considerem addient reproduir ací aquest missatge de la convocatòria, la qual es va desenvolupar telefònicament a partir de l'empresa a qui vam encarregar la convocatòria dels grups. Val a dir, però, que la convocatòria del grup exploratori va ser assumit per l'autora de la tesi.

Bon dia/ Bona vesprada: voldria parlar amb (nom de l'estudiant/a).

Hola (nom de l'estudiant/a) sóc (el nom del reclutador). Estem realitzant un estudi des del Departament de Sociologia i volem recollir opinions i suggeriments de gent que ha estudiat en la Universitat, sobre l'experiència en general.

Ens agradaria comptar amb tu per a una sessió que hem organitzat amb un grup d'estudiants de diferents carreres. T'hem seleccionat de manera aleatòria de la titulació de (nom de la titulació).

La sessió serà el dia X a les 19:30 a Y. Saps on està? (explicar-ho)

A tots els que participeu us donarem un xec regal per a una tenda de llibres i música.

Podem comptar amb tu?

Em pots donar també un número de mòbil o un correu electrònic per enviar-te un missatge recordatori uns dies abans?

Moltes gràcies per atendre'ns i per la teua participació.

Així doncs, en la versió final del text de la convocatòria, especifiquem que l'estudi es porta des del Departament de Sociologia, per tal de donar-li un referent institucional i donar-li confiança, i que l'objectiu és recollir opinions i suggeriments sobre l'experiència d'haver-hi passat per la Universitat a partir de la participació

d'estudiants i d'estudiantes de diferents titulacions, un motiu directe i entenedor en el que por participar qualsevol estudiant, sense entrar en més detalls.

Durant el procés de convocatòria dels grups de discussió vam reflexionar al voltant d'unes qüestions:

- a) és convenient que la persona que convoca estiga després present a la sessió?
- c) pot generar desconfiança reunir el grup en un *espai neutral*, com ara un hotel, tal i com vam fer per al grup pilot?
- d) és convenient donar algun tipus de gratificació per assistir-hi i dir-ho en el missatge de la convocatòria?

Aquests dubtes formen part de la reflexió davant de la preparació d'un grup de discussió, el qual pot convocar-me de maneres molt diverses, comentarem unes puntualitzacions respecte a aquests dubtes:

- a) *La persona que convoca.* Segons la bibliografia sembla que no és convenient que la persona que fa el reclutament o convocatòria estiga després present a la sessió. Per això, podíem optar per buscar un/a reclutador/a extern, desvinculat de la investigació. Asseguraria un component de neutralitat a la convocatòria, ja que aquesta persona no coneix a fons la investigació i no està suggestionada pels detalls i les dades que hem anat analitzant. Així doncs, ho vam resoldre encarregant la convocatòria dels grups a una empresa especialitzada, menys en el cas del grup pilot. Tot i açò la persona que va realitzar la feina, la reclutadora, va estar de suport en la rebuda dels participants per tal de presentar-se i acompanyar la trobada.
- b) *El lloc.* En el primer grup, el grup pilot, vam convocar als participants en un hotel, un suposat lloc neutral. Els estudiants convocats no tenien perquè tenir en compte els espais neutrals segons la metodologia sociològica o *sociològicament neutrals*. Vam valorar que aquesta despesa econòmica no era

absolutament necessària i que, potser, els estudiants es trobàvem un poc perplexos estant en aquest hotel, ja que ens van qüestionar que la Universitat de València tenia molts espais per poder organitzar la sessió. Així doncs, per els successius grups es van reunir en un aula-laboratori de la Facultat de Ciències Socials.

- c) *Les gratificacions.* Aquest tema està relacionat directament amb els motius pels quals les persones convocades assisteixen a la sessió i hi participen plenament. Hi ha diferents raons per les quals un grup de persones es troben cara a cara en una reunió: per debatre sobre un tema que els interessa, perquè pertanyen a una organització, per la relació existent amb el convocant o per la gratificació que rebran (Callejo, 2001: 66). Hem de pressuposar que les persones, en aquest cas convocades en el seu paper d'estudiants de la universitat, han d'estar motivades a participar-hi? Cal tenir en compte que les dades de la mostra corresponen a l'any 2000 i, per tant, no podem pressuposar que siga fàcil esperar una alta motivació o disponibilitat per assistir-hi, ja que fa prou de temps que aquestes persones es van matricular. Potser, molts estiguen treballant o tinguen responsabilitats familiars, per exemple. Per això, el motiu de les gratificacions passa a ser un tema clau, que potser, no seria tant important en un altre tipus d'estudi. L'opció dels xecs regal és pràctica i atractiva per als possibles participants.

La tercera fase que hem distingit, la de realització, suposa l'execució i la posada en escena del grup de discussió, això significa que s'han de preveure, bàsicament, les següents qüestions: el paper de la persona que conduirà el grup, així com si caldrà una segona persona de suport i l'atenció i el seguiment de la sessió per si cal aportar algun tipus d'atenció als participants. En els grups de discussió realitzats s'ha decidit que era convenient la presència d'una persona conduira el grup i una altra de suport: La moderadora va presentar la finalitat de la sessió i el principal tema de debat, va intervindre ocasionalment quan va ser necessari (silencis llargs, aclariments, monopolització de la conversa, redundància de temes tractats); va agrair l'assistència i va concloure el grup. La persona de suport va rebre els participants, va comprovar els seus noms i va estar atenta de les baixes d'última hora, es va

encarregar de la gravació de la sessió i de l'atenció als participants (aigua i aperitius, necessitats d'abandonar la sala, repartiment de gratificacions). Els grups es van desenvolupar amb tota normalitat i de manera respectuosa en relació amb les opinions mostrades.

5.2.2. Guia d'anàlisi dels grups de discussió

Per analitzar el material discursiu obtingut en els set grups de discussió hem plantejat una metodologia d'anàlisi inspirada en la proposta de Javier Callejo (2001) en *El grupo de discusión: introducción a una pràctica de investigación*. L'autor presenta una anàlisi del discurs en 3 fases:

1. Anàlisi estructural del text;
2. Anàlisi per temes de cadascuna de les reunions;
3. Recerca d'elements expressius per a la refutació d'hipòtesis.

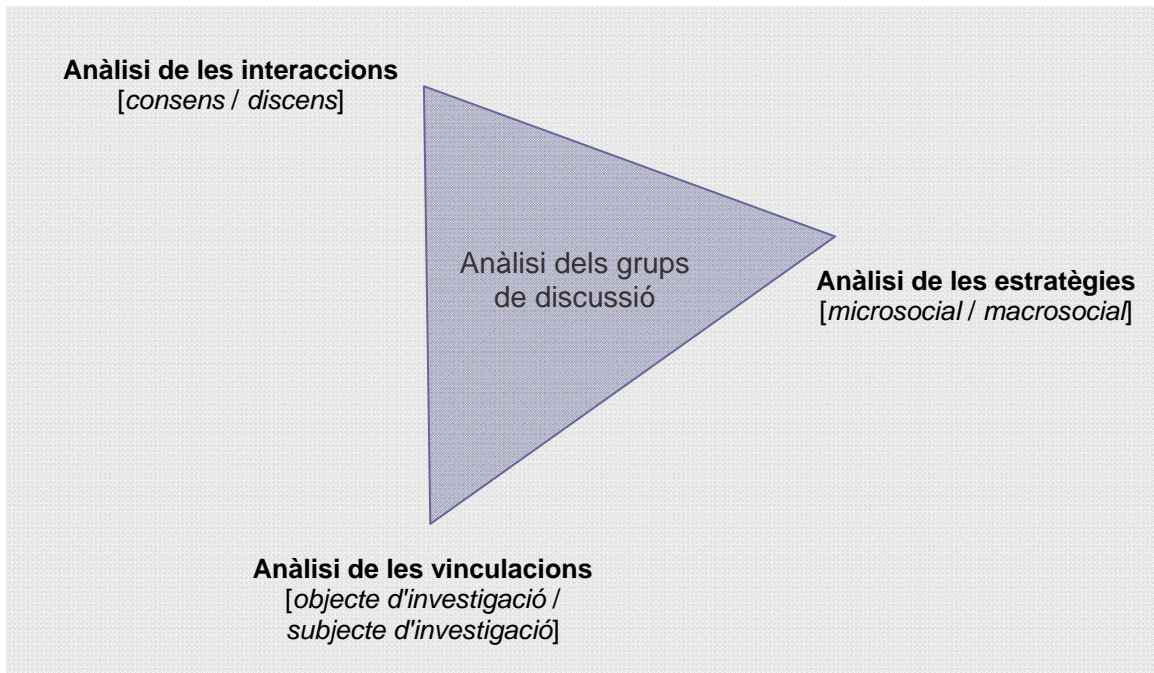
Dins de la fase 1, *anàlisi estructural del text*, enumera la utilització d'una sèrie de dispositius operatius:

1. Unitat o lèxia (terme emprat per Barthes);
2. Recerca d'oposicions;
3. Segmentació del discurs en unitats de significat, unitats temàtiques o altres;
4. Inventari de codis;
5. Recorregut progressiu en la longitud del text;
6. Coordinació entre unitats, símbols, etc;
7. Final, els principals codis recorren el text

Pel que fa a la fase 2, *anàlisi per temes*, planteja conèixer quines són les posicions del grup respecte als temes principals i relacionar-los per tal de trobar similituds i diferències. Respecte a la fase 3, *recerca d'elements expressius per refutar les hipòtesis*, es tracta de trobar fragments del discurs amb els quals podem comprovar i verificar o no les hipòtesis preliminars.

Callejo també exposa que aquestes 3 fases constitueixen un triangle analític (Figura 5) format per: *l'anàlisi de la interacció* (com es produeix el consens o si no es produeix), *l'anàlisi de les estratègies* (projecció del discurs en les relacions socials, des d'un nivell microsocial a un nivell macrosocial) i *l'anàlisi de les vinculacions amb l'objecte de la investigació* (els subjectes i objecte de la investigació); aquest tipus d'anàlisi accentua la descripció).

Figura 5. Triangle analític per a la interpretació dels grups de discussió



Elaboració pròpia a partir de Callejo (2001)

L'autor aconsella fixar-se en una sèrie d'elements per completar l'anàlisi, com són les metàfores i les metonímies, els errors, els lapsus i altres manifestacions estranyes, la utilització de pronoms personals, les incoherències gramaticals, estructurals i les contradiccions, així com l'ús d'anècdotes i acudits.

Després de tenir en compte aquests suggeriments, així com la lectura d'altres treballs dedicats a la tècnica del grup de discussió, que ja hem citat (Ibáñez, 1979; Martín Criado, 1997; Valles, 1999; Alonso, 2003; Llopis, 2004), donem pas a la descripció de l'anàlisi del material discursiu. Primerament, contrastarem els cinc *indicadors hipotètics* que formen part d'una intuïció prèvia a la lectura del material discursiu i que s'han formulat a partir del procés i dels resultats de l'aplicació de la taxa d'absència avaluativa desenvolupada anteriorment (capítol 4), com ja hem dit. Aquests indicadors hipotètics són, al mateix temps, nuclis de significats detectats en les converses. Seguidament, inclourem uns altres nuclis de significat que no havíem intuït en la fase quantitativa anterior de la dimensionalització de l'absència i que

volem destacar pel seu pes específic quant al seu valor explicatiu de situacions desajustades.

La identificació dels nuclis de significat s'ha realitzat mitjançant una primera lectura vertical de cadascuna de les transcripcions que resulten de la gravació dels grups. Es tracta d'una lectura del text complet, la qual ens aporta una idea global dels nuclis que posteriorment destacarem i de les connexions que mantenen uns amb altres.

Tot seguit, realitzem una segona lectura vertical per marcar aquells nuclis de significat que volem destacar com a indicatius de les absències. D'aquesta segona lectura, obtenim un sumari de l'anàlisi vertical, és a dir, un recull de tots els nuclis que hem anat denominant al llarg del text.

A continuació, realitzem una lectura horitzontal fixant-nos en els nuclis que hem identificat al llarg dels set textos. En aquest moment ens detenim en com i quantes vegades apareix un nucli en el conjunt de tot el material discursiu en forma d'element expressiu. A partir d'ací, fem una extracció de les *expressions* dels nuclis de significat³. Per això, seleccionem dels textos una sèrie de paràgrafs i frases dels participants que mostren els nuclis que hem destacat.

Entenem que existeixen, en ocasions, relacions de connexió i també d'oposició entre uns nuclis i altres. En la lectura vertical també ens hem fixat en aquestes connexions. La descripció dels nuclis de significat i de les connexions entre ells, dóna lloc a la interpretació, així doncs, el següent apartat està dedicat a la descripció i interpretació de les troballes obtingudes mitjançant els grups de discussió realitzats.

³ Les frases textuales dels participants que s'incorporen a l'informe d'anàlisi també han sigut anomenades com a *comentaris* (Vallés, 1999) o *verbatim* (Llopis, 2004).

5.3. L'anàlisi dels discursos obtinguts

A continuació, comprovarem si els cinc indicadors hipotètics plantejats es troben al material discursiu obtingut a partir dels grups de discussió, quins d'aquests indicadors hipotètics podem confirmar i quins quedaran matisats, així com d'altres nuclis de significat destacats. L'anàlisi l'hem realitzada seguint la guia d'anàlisi explicada anteriorment i l'hem estructurada a partir dels nuclis de significat detectats més rellevants, quant a significativitat i nombre de vegades que han aparegut al llarg de tots els grups, així que, de vegades, apareixen en els discursos com a nuclis en sí mateix i d'altres vegades connectats amb altres nuclis.

5.3.1. *No vaig entrar en la que volia*

En la universitat s'accedeix mitjançant el procediment de preinscripció universitària. Cada any al mes de juny s'obre un termini per sol·licitar plaça en una titulació per alguna de les vies establides d'accés. Hi ha diferents vies d'accés, cadascuna de les quals té una reserva de places. La via amb major quantitat de places reservades és la via general, la qual està adreçada a la gent que ha superat les proves d'accés a la universitat. Juntament amb aquesta hi ha altres vies: la quota reservada per a estudiants que provenen de formació professional, les places reservades per a estudiants que han superat les proves d'accés per a majors de 25 anys, la via reservada per a estudiants estrangers i la reservada per a gent que ja és titulada universitària⁴. La distribució de places tant d'una via, com d'una altra varia mitjançant un ajustament entre l'oferta i la demanda. Si en una titulació hi ha més demanda que oferta s'haurà d'aplicar un mecanisme per distribuir les places, com ja hem explicat en un capítol anterior. Per açò s'introdueixen les notes de tall, per tal de poder ordenar en una llista l'estudiantat segons la seua qualificació per la qual accedeix. La nota de l'última persona amb plaça assignada és la que marca la nota de tall. Les persones que segueixen formaran part de la llista d'espera.

⁴ La darrera normativa publicada en matèria d'accés i d'admissió universitària (Reial Decret 1892/2008) incorporarà diverses novetats a partir del curs 2010-11.

La qüestió que destaquem ací del procés de preinscripció és que any rere any genera el que podríem anomenar *accessos frustrats*. Com que hi ha titulacions que tenen més demanda que places ferides, es produeix una borsa de gent que no pot accedir-hi. Si aquests estudiants es matriculen en la titulació assignada i no és la desitjada es poden donar casos d'insatisfacció amb els estudis. Partim de la hipòtesi que aquesta manera d'accedir a la universitat pot ser un indicador de situacions desajustades en la ubicació com a preuniversitari.

Hem comprovat que l'accés, matisat d'una manera o de l'altra, és un tema molt present en els grups de discussió realitzats i al qual els participants dels grups atorguem molta importància per tal d'explicar diferents casos i situacions esdevingudes en l'entrada a la universitat.

Yo el primer año...yo empecé haciendo Historia y me pasó eso, que era lo que me gustaba, era a la que podía acceder y empecé y después en febrero yo creo que... a mi me gustaba pero la manera de estudiar dije cinco años, después tengo que estar de profesor de un instituto, ya no me atraía la idea y dije "cambio de opción"... si ese cambio, yo después tuve suerte, lo que he hecho después me ha gustado (GD1)

Al fil del tema de l'accés, hem trobat comentaris sobre el procediment de preinscripció, el qual és viscut majoritàriament de manera negativa, bé perquè no es té clar quines titulacions triar en la sol·licitud, o bé perquè es resol de manera no gratificant per a l'estudiant, per no poder estudiar allò que s'havia triat en primer lloc.

Se me ocurrió poner en la preinscripción las que quedaban en septiembre. En septiembre no queda otra cosa (GD5)

Si la nota no te llega, por mucho que tú, año tras año, sigas presentando la preinscripción para entrar en la Universidad te quedas fuera (GD6)

Yo recuerdo el día que te dan la hojita que tienes que ir para poner las carreras que quieres y ... ¿cuál has puesto?

Muchísima gente elige la carrera por el grupo de amigas... (GD6)

La nota d'accés insuficient és sovint la causa principal comentada per no poder accedir a la titulació desitjada.

También hay que decir que las notas que exigen para ciertas titulaciones son demasiado elevadas, y no te permiten siempre acceder a lo que tú realmente quieres hacer porque ..., no sé, a lo mejor hay carreras que te piden un siete y pico, y si a ti, por lo que sea, ese año no te ha salido bien el selectivo y tienes un cinco, pues está claro que no vas a poder acceder a lo que tú quieres hacer. Entonces eso es una barrera increíble (GD2a)

No me llegaba la nota de corte y me metí a Matemáticas, para ver si luego al siguiente año podía intentarlo otra vez y ya me convalidaban alguna asignatura de Matemáticas que hay en Informática. Pues, ehh me deje la carrera de Matemáticas en la Universidad de Valencia porque vi que no me gustaba mucho (GD2b)

Terminé selectivo en Septiembre, pedí plaza y la última opción era Matemáticas y luego Físicas, y elegí Matemáticas, no me gusto nada porque yo no soy de Matemáticas y me cambie a Informática y fue peor (GD3)

Yo entré en Turismo por subasta, que es que encima le robé el puesto a alguien que igual sí que quería hacer Turismo, ¿sabes? (GD5)

Y la nota de corte es muy injusta hay gente que por algunas décimas no llega y han estado desperdiciando a una figura en esa área (GD6)

A més d'un accés frustrat a causa d'una nota de tall no accessible, també s'hi vinculen altres factors, com és una idea equivocada prèvia. És el que podríem anomenar *expectatives equivocades*: l'estudiant tenia una idea preconcebuda de la carrera i a mesura que avança el curs s'adona que no compleix les expectatives que tenia.

Me metí en Químicas, cuando me dí cuenta donde estaba metida, pues no duré ni tres meses. Fue el dolor más horrible de mi vida. Y me salí de Químicas, me lo dejé, no me gustaba nada (GD4)

El fet de no tenir clars els objectius acadèmics una vegada finalitza la secundària i l'ampli ventall de titulacions fan que molts estudiants troben que el moment de la preinscripció (el moment de tria de la carrera) és una situació desconcertant i que, en molts casos derivarà, en un futur pròxim en sensació de no estudiar el que es vol i, al mateix temps, sense continuar sabent massa bé el que es vol estudiar.

Yo me metí en Geografía y me metí por meterme porque no sabía nada de lo que quería hacer y bueno, fue entrar y las asignaturas, aquello era insufrible, los profesores eran como muy distantes, estuve unos meses y me lo dejé (GD1)

Yo es que estaba totalmente perdida y no sabía que quería hacer, entonces pues lo típico, te ... aquí, allí, haz esto, que...Turismo tiene mucha salida, Turismo tiene mucha salida, Turismo tiene muchas salidas... y además tampoco es una nota muy baja, que cuando yo entré era un ...yo tenía un seis noventa y me quedé en subasta, o sea que no es una nota baja. Y un fracaso, ya te digo (GD5)

Entré en ADE., aquí al lado, estuve un año pero prácticamente el primer día... dije... ¿qué hago aquí? No lo sé... porque acabé C.O.U. y era un poco de... ¿qué estudio? Yo quería hacer una carrera lo tenía claro, pero ¿cuál? (GD6)

Queda palés que l'accés a la universitat genera desajustos perquè no tothom pot iniciar la carrera que vol. I el fet de detectar-ho a través de les converses entre estudiants, de posar-ho de manifest amb l'ajuda discursiva i l'òptica comprensiva, difícilment ens aporta solucions per ajustar-ho perquè la distribució de places segueix una lògica d'oferta i demanda i, això, generarà, especialment en algunes titulacions, demandes incomplides.

5.3.2. *Aquesta carrera no és la que m'agrada*

L'accés a una carrera no desitjada com a primera opció, dóna lloc, a situacions d'insatisfacció en el sentit d'identificar-se escassament amb el que s'està estudiant, perquè realment es volia començar una altra titulació. Aquests serien exemples d'una ubicació universitària desajustada.

Yo conozco a muchísima gente que se lo ha dejado, pero muchísima, gente que se ha quedado por el camino, de hecho gente que... de hecho las carreras con nota más baja, de nota de corte más baja se suelen llenar de gente que no quería esa carrera, que a lo mejor quería otra (GD1)

Pues yo empecé con Filosofía, pero en realidad empecé con Filosofía porque no pude entrar en... es que mi caso es muy especial, yo quería hacer Restauración, pero Restauración no existe como tal, tan solo de pago, entonces lo que más se le acercaba era Bellas Artes, donde no me aceptaron, o Historia del Arte, pero en un principio tampoco me aceptaron, entonces me apunté primero a Filosofía, estuve un año, tampoco es que... no me gustó la Filosofía, o sea el primer año de Filosofía, no continué con ella porque tampoco me dio ningún tipo de esperanza para lo que yo creía que era Filosofía (GD3)

Aquesta sensació de no formar part d'allò al que s'ha pogut accedir, dóna lloc, sovint, a interrupció d'estudis i a canvis de titulacions.

Empecé aquí en Económicas y en cuanto vi lo que hay dije..... bueno, –ríe– ¡me voy! Mi experiencia, mi primer año, mi verdadero primer año aquí en económicas, fue increíble. Me acordaré toda mi vida. Fue un cambio muy brusco para mí (GD2b)

No me lo esperaba así, no era la idea que yo tenía y veía muchísimo temario, muchísimas asignaturas, había asignaturas que no entendía y me planteé si quería seguir ahí cuatro o más años. Y no sé, al final decidí que no, que me salía (GD2a)

La baixa identificació també pot esdevenir en casos en què sí que s'ha accedit a la carrera volguda, però que una vegada iniciats els estudis l'estudiant s'adona que no resulta ser com esperava.

Yo quise empezar Física, lo tenía muy claro y de hecho fui a selectivo muy mentalizado de que necesitaba muy poca nota para entrar de manera que pasé con lo justo, entré a Física como tenía planeado y bueno... nada más llegar el primer profesor nos puso un examen de Matemáticas para ver como íbamos [...] las Matemáticas se me atravesaron y no avanzaba. Pero lo que era la clase de Física sí, y todo lo que aprendía de las mega notas que saqué, yo no es algo de que haya quedado insatisfecho, al contrario, eh,... luego me pasé a Comunicación Audiovisual (GD3)

Me metí en Químicas, cuando me dí cuenta donde estaba metida, pues no duré ni tres meses. Fue el dolor más horrible de mi vida. Y me salí de Químicas, me lo dejé [...] Y la Química me encantaba en COU. Nadie me había contado lo que era Química. Nadie me lo había explicado. Entonces, pues, eliges también... con dieciocho años, pues,... no sé. La verdad es que todavía no había aterrizado, yo creo. Y como Ciencias Puras era lo que más me gustaba, pues Química. Pero muy bien si... eso. Tampoco sabía..., pues porque sí, pues porque como era lo que mejor sacaba, pues a eso fui. (GD4)

5.3.3. Al meu ritme

Des de la institució universitària es considera que un estudiant de primer curs es matricula d'un mínim de crèdits, normalment 60, i que aproximadament any rere any es presentarà i superarà aproximadament aquesta quantitat. Aquest ritme és el ritme pressuposat per la institució, el que podríem anomenar el *ritme esperat*. És obvi que s'han d'establir unes pautes i uns indicadors per poder mesurar la qualitat universitària, però aquests patrons estan lluny de la realitat. En l'actual reforma de l'EEES s'ha establert que un curs acadèmic tindrà 60 crèdits ECTS amb una equivalència de 25 hores cada crèdit.

En el material discursiu obtingut sovint es parla de ritmes d'estudis diferents. Els participants dels grups han destacat en diverses ocasions la idea que una cosa és el ritme que la institució espera i una altra cosa els ritmes particulars que els estudiants s'organitzen i estableixen en funció de les seues situacions personals.

23 y más, yo conozco gente de 28 y 29 años que están todavía estudiando Física, eh? Bueno hay gente que acaba en cinco años, imposible no es, pero que hay gente que se apalanca y... está bien ahí y [...] Sí son cinco años, pero con la tontería a todo el mundo le cuesta seis, y con 24 años sigues ahí y sin tener ninguna titulación de nada (GD1)

Pues mira, si no me lo saco en tres años, me lo saco en cuatro [...] Me apetece estudiar y seguir ..., y seguir p' adelante, entonces es mi opción y si... no me voy a agobiar, si no me lo saco un año, me lo saco en tres o..., que es mi opción, no..., nadie me obliga. (GD4)

El fet de dur a terme (i reivindicar) un ritme propi, més lent, podríem entendre'l com una manera particular d'ubicar-se en la universitat: el model d'estudiant a temps parcial⁵. Els estudiants que defenen aquest model, inclús, plantegen matricular-se d'una quantitat de crèdits inferior per poder-ho compaginar amb altres ocupacions.

Si yo quiero hacer una asignatura ¿por qué he de pagar todos los créditos?, si es que solamente quiero una o dos, y además que sean de cuatro a cinco y de cinco a seis dos días a la semana, no más. (GD2b)

La Universidad no está pensada para la persona mas adulta que quiere estudiar, que quiere llenarse a si mismo, hacer algo que no pudo hacer antes, ni para el joven que trabaja o que tiene ganas de trabajar, o que se inicia pronto. La Universidad debe de ser algo práctico, tiene que ser algo práctico, te tienen que formar, con un objetivo... para mi gusto no tiene nada que ver, lo que es con lo que debería de ser (GD2b)

⁵ En aquest sentit, el Ministeri d'Educació i Ciència defineix en el *Borrador del Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Espanyol* que l'estudiant a temps parcial com aquell que es matricula de menys de 50 crèdits o, en plans estructurats en assignatures, de menys de 4 assignatures.

Respecte a aquest assumpte, recordem que en el capítol 4.5.2 on descrivim el cas de la Universitat Politècnica de Catalunya la normativa d'aqueixa universitat té incorporada des de fa anys, amb anterioritat a la reforma de l'EEES, la possibilitat d'una dedicació parcial als estudis. En l'actual reforma dels plans d'estudis de grau, en el context de la Universitat de València, s'ha insistit en aquesta possibilitat com a una realitat per la qual apostaria l'actual reforma. Tot i açò en els plans d'estudis aprovats no s'incorpora sempre aquest reconeixement de dedicació parcial, de fet, hi ha graus en què continua apareixent només la dedicació completa com a única modalitat possible.

5.3.4. Estudis o treballes?

La compatibilitat entre treball i estudis, en alguns casos s'estableix en termes de precarietat i en resposta a una flexibilitat laboral com a una necessitat estructural del sistema econòmic (Santos, 2003). Aleshores açò pot afectar directament en la dedicació als estudis i produeix el que podríem anomenar *el cercle viciós entre treball precari i estudis precaris*, molt comú entre els joves participants i en els universitaris en general. Aquest fet pot ocasionar una trajectòria acadèmica més pausada i circumstàncies de baixa rendibilitat en els estudis, tot i que, al mateix temps pot resoldre, en alguns casos, aspectes d'independència econòmica i de possibilitats de consum que els joves valoren positivament.

Vamos a ver, yo estoy en Periodismo, como ya he dicho antes, y en mi carrera el que no lo sepa que empiece a saberlo, el que no trabaje, cuando acabe la carrera no va hacer nada, o sea, al menos que tenga un padre... porque es así. Entonces desde primero te dices, tienes que trabajar, tienes que hacer prácticas y tal, y te venden la burra, entonces claro hay quienes nos lo creemos y hay quienes no. Y quienes lo creemos pues, buscamos trabajo, yo busqué... me dieron una beca de verano, en el diario "El Mundo" en Valencia, y nada, acabó la beca de verano y me pidieron que me quedara, ¿como voy a rechazar un contrato, en ese periódico?, estudiando Periodismo, o sea es absurdo completamente... por supuesto ¡me quedo! (dice con

voz muy firme [...] yo no podía ir a la Universidad, [...] sigo trabajando, y todo absolutamente todo, todo son problemas, me han llegado incluso hasta insultar, insultar, en la Universidad...(GD2b)

Yo desde que empecé he estado trabajando. En el 2000... bueno, desde antes del 2000 llevo trabajando y no me lo he dejado. Te pones a trabajar y ya no vuelves a no trabajar... te pones con unas facilidades y ya no puedes...pero bien, no, yo llegué a sacar el curso por año, bueno, también, no sé. Los fines de semana o alguna noche. No, pero no podría estar a lo mejor estu ... bueno, ya sería demasiado tiempo. Lo que estás haciendo estudiando, no... no sé lo que es. Cuando estás trabajando no vas a estar estudiando (GD4)

Y si yo quiero comprarme un piso, que es uno de mis objetivos, un coche, y quiero seguir estudiando, pues tendré que trabajar las suficientes horas como para ganar ese dinero que necesito, ¿no?. Entonces claro, por eso es la dificultad, porque si trabajo media jornada y luego por la tarde voy a clases, está claro que el dinero no me va a dar para como para comprarme un piso ... Es que es un círculo vicioso. (GD2a)

Exactament, perquè en el meu cas no, perquè jo tampoc puc assistir a les classes jo també treballe, però..... no... personalment m'ha passat a mi, però precisament pensant en la meua carrera i en la meua plaça, la gent que estudia es gent que està treballant, és que hi ha moltes que no apareixen per a res per classe i té alternatives de treball, el que siga, i es trau una carrera perfectament, ho he dit perquè també depén de que cada Universitat, i que no es pot generalitzar en eixe sentit, no és el meu cas, però jo conec moltíssima gent, que treballa (GD2b)

Davant la incompatibilitat entre treball i estudi hi ha participants que plantegen alternatives, com poder estudiar a distància o, simplement, interrompre la carrera per reprendre-la en un futur.

Pues yo elegiría hacer mi carrera a distancia eh, yo también curro durante toda la semana y voy retrasado porque yo... (GD6)

Pues yo fue el año que me matriculé en la segunda carrera y sólo estuve un cuatrimestre. Porque como había acabado ya una carrera y estaba trabajando me dio

tiempo a hacer un cuatrimestre y al siguiente ya... no podía, la carrera, el trabajo y estudio, imposible, la retomaré en algún momento, la segunda carrera, pero vamos, ese no fue mi año...(GD5)

Cuando he trabajado no puedo estudiar. Cuando he trabajado me he dejado la carrera. Cuando me he dejado el trabajo he vuelto a la universidad. Yo no puedo compaginar las dos cosas (GD4)

S'ha detectat opinions crítiques respecte a la poca sensibilitat de la institució universitària davant aquesta doble ocupació de treball i estudi. En aquest sentit es defèn la idea que la universitat hauria de tenir en compte als estudiants que dediquen temps a treballar i, per tant, habilitar horaris i consideracions especials per poder fer-ho compatible, sobretot en casos en què es té una edat més avançada i amb responsabilitats familiars. Aquests serien un tipus d'estudiantat que en èpoques anteriors no formava part del sistema universitari, perquè no arribaven a accedir-hi, el que s'anomena, per alguns autors, nous perfils d'estudiants o *non-traditional students* (Christie, H., 2003, 2009; Van Vught, 2009) en la literatura anglosaxona.

Y es que trabajo. Es que claro, te encuentras con una pared, yo no sé si a lo mejor a la gente mayor le deberían de dar no sé, una ayudita.... (GD2b)

Yo si hubiese un aula preparada para gente de una edad más avanzada, con otras inquietudes y con otras respuestas, pues seguramente hubiese continuado. Quizás hubiese otro motivo, porque claro ya cuando tienes una edad tienes unos trabajos, tienes una familia, tienes Hay motivos también por los cuales, digamos, un esfuerzo mayor el continuar. Pero principalmente yo lo dejé por eso (GD2a)

5.3.5. I m'ho vaig deixar...

Alguns dels participants dels grups abandonen els estudis començats per diverses causes, però en la majoria de casos comencen de manera immediata o passat un temps relativament breu, uns altres estudis. Més que abandó, doncs, es tracta d'interrupció d'estudis o el que també podem anomenar abandó parcial.

Jo també tinc dos primers perquè primer vaig fer Pedagogia i segon va ser horrible per a mi perquè a banda que era tot nou estava desorientada, desubicada, m'havia canviat de casa, bo, no em trobava bé,... i em va anar tot mal i aleshores jo no volia fer Pedagogia, volia fer Educació Especial. El que passa és que per nota entrava en Pedagogia i tal,... i res ... i va ser fatal, em recorde, fatal. No vaig traure el curs tampoc, i a mi en Integració Social, bo, vaig jurar que no tornaria a la Facultat perquè va ser un any fatal ... no sé per què, però ... va ser fatal. Vaig fer Integració Social i m'agradava tant ... i em va quedar tant per aprendre que vaig decidir tornar a la Universitat per fer Educació Especial, i ho vaig aconseguir, en eixe primer any va ser totalment diferent d'eixe primer any de Pedagogia. (GD2b)

En els grups realitzats, només hem trobat tres declaracions d'estudiants que podríem anomenar casos d'*abandó definitiu* amb motius diferents. D'una banda, un participant al·lega que el fet de ser més major el va fer sentir no integrat en el grup de companys i per això va abandonar els estudis. Hem trobat altres comentaris respecte al començament dels estudis universitaris quan es té una edat més avançada que solen argumentar les dificultats a l'hora de seguir el ritme de la majoria de companys d'estudis.

El estar aislado, el estar sin amigos tiene otro problema y es ..., tengo entendido, porque todo el mundo se prestan apuntes, se prestan ..., de tal manera que reciben conocimientos conjuntamente. Y estar solo ..., ¿a quién le pido yo los apuntes?, o ¿a quién le pregunto yo ...? (GD2a)

Un segon participant que va abandonar els estudis de manera definitiva va ser per un motiu ben diferent, açò és, per emprendre la carrera militar. Per últim, el tercer cas trobat va ser per una barreja entre no haver-hi complert les pròpies expectatives i per posar-se a treballar.

En mi caso, yo acabé selectividad en el noventa y ocho, y era un estudiante bastante mediocrillo porque repetí COU, y me metí en el ejército. Me hice soldado y luego me matriculé en el año 2000 en Empresariales. Y el problema que tenía yo era que lo tenía que compaginar[...] Y pedí permiso para poder asistir a partir de las tres y no me dejaron. Y el tema laboral dije, como no soy buen estudiante me va a costar mucho sacar la carrera. Era una Diplomatura. Y me planteé hacer la carrera militar. Aparte luego, las maniobras me quitaban tiempo y era muy difícil asistir a las clases (GD2a).

Jo soc X⁶ tinc 24 anys, jo vaig entrar a Filologia Hispànica perquè jo eixí de COU de lletres pures i, això, pensava que en Filologia Hispànica podia un poc, pues, aconseguir... una cultura...Una cosa molt interessant i..., i després doncs, bo, tampoc va ser això..., i ho vaig deixar (GD6)

Hem dit que l'accés és un tema molt present en els discursos dels grups, i que, majoritàriament, és explicat com a indicador de frustracions i insatisfaccions i dóna lloc a situacions de desajustos que poden desembocar clarament en l'absència en els estudis, tant pel que fa a no assistir a les classes o absència assistencial, com a absència avaluativa. Moltes d'aquestes situacions insatisfactòries tenen diverses conseqüències. D'una banda, hi ha estudiants que aguanten un temps en la carrera, tot i tenir clar que no és allò el que volen estudiar. Gran part d'aquests casos acaben per deixar igualment la titulació sense finalitzar-la. I de l'altra, hi ha estudiants que decideixen interrompre els estudis per emprendre'n altres. Anar-se'n a estudiar un cicle de formació professional sol ser una via prou freqüent si es té la idea de fer uns estudis més pràctics i d'una major aplicació al món laboral.

No me llegaba la nota de corte, empecé Matemáticas, lo dejé y me hablaban de hacer un Ciclo Formativo, uno que podía entrar con la nota de corte también para la de Gestión. Entonces decidí hacer Informática de dos años y... he salido con bastante buena nota, porque me gustan mucho los ordenadores y... entonces conseguí entrar en Gestión (GD2b)

⁶ Hem eliminat el nom propi per mantenir l'anonimat.

Yo pensaba que no iba a entrar nunca y me busqué la vida ... yo ... los ciclos formativos yo ... el ciclo formativo de Educación Infantil, las plazas públicas hay ... te ríes ... 7, 8, 9 y yo me tuve que ir a un sitio privado pagando, trabajar estudiar e ir pagando para estudiar para luego poder tener una nota que es figurativa los 8, los 9 y los 10 te los dan como quieres para tener la nota para poder entrar claro porque así luego te piden un 9... 9'5, que yo decía y ¡que más! (GD6)

Doncs, s'expliquen prou casos en què es fa un accés a la universitat i que, per motius diferents s'interrompen els estudis i aleshores es comencen estudis en un cicle formatiu. Passats uns cursos, una vegada s'han acabat els estudis del cicle formatiu, s'hi produeix una tornada a la universitat, bé siga en els estudis començats anteriorment o en altres en què mitjançant la via de formació professional s'aconsegueix accedir. Aquest és un itinerari comú que té diverses interpretacions, una d'elles pot estar relacionada amb una noció de prestigi social pel fet de pertànyer a la universitat i, així, fer front a una trajectòria de classe que es vol deixar enrere, i obtindre així un major capital simbòlic (Bourdieu, 1973), val a dir, allò que s'entén com a reputació i prestigi.

Apareix sovint la demanda d'estudis universitaris més pràctics i aplicats. Això després una interpretació de la universitat com una espècie de *formació professional*. En les converses mantingudes els estudiants atorguem molta importància a l'aplicabilitat dels seus estudis i mesuren la qualitat d'una titulació en termes de profit professional i d'inserció laboral real. En tots els grups es verbalitza la preocupació marcada per les eixides professionals d'allò que estudien.

Hay un porcentaje de gente que también tiene ese miedo, que dice yo estoy estudiando mogollón de años para luego qué, para luego, a lo mejor, ir al paro, luego no tener trabajo y hay mucha gente que si tiene la oportunidad de conseguir un trabajo, el dinero llama más y... (GD1)

Es que mucha gente se desmotiva porque ven que, incluso acabando la carrera, sacando excelentes notas, se va a quedar en la cola del paro igual que uno que no haya hecho absolutamente nada (GD2a)

Yo quería hacer Física, lo tenía muy claro, pero llegue allí, vi que no avanzaba, pasaron los años... necesito tener un título universitario que me garantice el futuro antes de los veintiséis años, y me fui a Comunicación Audiovisual porque me gusta mucho el cine, eh [...] yo... algún día volveré a Física, me gustaba muchísimo aquella carrera, pero lo que está claro es que tenía que labrarme un futuro profesional. Hay que asegurarlo de alguna manera por eso me lo dejé y me fui allí (GD3)

Deixar-se la carrera per anar-se'n a treballar, independentment que amb el temps tornen a matricular-se en la mateixa titulació o en una altra, és una situació que també apareix comentada.

Porque el trabajo es el dinero, conlleva que la gente se deje el estudio y diga: yo me pongo a trabajar ya, porque mira tengo un primo que..., pero yo lo gano ya No, y la estabilidad laboral. Yo ahora también me puedo plantear volver a estudiar pero como dice usted, para adquirir conocimientos (GD2a)

Yo hice el primer año y después el segundo ... me matriculé ... luego me puse a trabajar y estuve 2 años y luego dije ahora voy a ser camionero y eso ... y ya puedo ganarme la vida (GD6)

Una altra situació freqüentment explicada en els grups, és la interrupció dels estudis, als quals s'havia accedit de manera insatisfactòria, per començar-ne d'altres més desitjats en una universitat privada en la qual es troben menys dificultats per accedir-hi a causa de la nota de tall.

Me fui a estudiar Periodismo al CEU., yo siempre había querido estudiar Periodismo lo que pasa es que en la Pública no pude entrar por nota... ¿todo bien? –sí, contesta un hombre-. ¡Ah!, y nada y me fui al CEU., allí el cambio fue completamente radical otra vez de repente volví al colegio, a parvulitos, nos trataban como si... no sé si alguno a estudiado allí... -si, contesta una chica– el cambio es completamente radical, ya te digo ahí 20 personas en clase, estas controladísimo, uhh... la filosofía a la hora de dar las clases es diferente también y... no sé, es como si volvieras a atrás en ese sentido (GD2b)

Quería hacer Magisterio en Infantil, me quedé la segunda, y entré en Primaria. Y como no era lo que me gustaba y también estaba trabajando pues no... no conseguía llevarlo... p' adelante. Y entonces, al siguiente también seguí en Primaria pero en tercero ya me quité porque no, no era lo que yo quería. Y entonces me tuve que pasar a una Universidad privada. Y ahí sí que acabé Magisterio en Educación Infantil (GD5)

La imatge que es desprén de les declaracions respecte a la universitat privada com a un lloc on es pot recórrer per poder fer aquells estudis que es volien i als quals no es va accedir en la pública. Hi ha més control i menys massificació. També es mencionen aspectes crítics respecte a la privada: una idea de menor qualitat vers la pública i on es pot adquirir un títol mitjançant la inversió econòmica.

Yo te lo garantizo, ha llegado un momento en que lo digo abiertamente. Ojalá, porque yo te juro que con lo que pago estoy comprando el título ¡te lo juro! o sea yo te diría ¡toma! (GD2b)

Ara ens detindrem en els cinc indicadors hipotètics plantejats, que es relacionen amb els nuclis de significats que acabem de descriure mitjançant el suport de les expressions textuais dels estudiants i de les estudiantes dels grups, així doncs:

- L'accés a una titulació no desitjada, allò que anomenem *accés frustrat*, és un dels elements vinculats amb les situacions desajustades, que provoca absència a classes i a exàmens i una incorporació desajustada a la universitat.
- En un sentit semblant, la baixa identificació amb els estudis elegits pot provocar una situació de desmotivació per continuar-los, per assistir a les classes i als processos d'avaluació.
- S'han detectat diverses declaracions que justifiquen la incompatibilitat entre treballar i estudiar, perquè, segons els participants, la universitat no sol oferir possibilitats per fer-ho compatible. Així doncs, alguns d'aquests casos acaben per interrompre els seus estudis i dedicar-se de manera exclusiva a treballar.

Tot i això, sembla ser que una part important de l'estudiantat té treball per tenir una certa independència econòmica i poder assumir algunes de les seues despeses. Aquestes incorporacions laborals acostumen a trobar-se en nivells importants de precarietat que en certa manera influeixen en el ritme d'estudis fent-lo més lent. S'ha apuntat que la dificultat de combinar estudis i treball apareix, específicament, si l'activitat laboral ha de tenir la intensitat necessària per assegurar un determinat nivell de consum: pis, cotxe, etc. És a dir, en aquelles situacions en què l'equilibri entre treball precari i estudis precaris es trenca, decantant-se per la dedicació laboral.

- L'alentiment del ritme d'estudis també explicaria les absències dels estudiants i el fet de no presentar-se als exàmens en particular. Alguns estudiants que opten per fer-se el seu propi ritme d'estudis, lluny del que espera la institució i els indicadors d'educació, acostumen a deixar passar convocatòries fins que consideren que és el moment de presentar-se. Podríem dir que es tracta d'un càlcul de rendibilitat de l'estil "ja em presentaré quan considere que ha arribat el moment d'estudiar aquesta assignatura, sinó no m'interessa invertir-hi temps".
- Com ja hem assenyalat, els casos sobre abandó definitiu són relativament pocs. Per això, no podem confirmar que l'abandó estiga vinculat amb l'absència en els estudis de manera clara. Més que això, s'han trobat casos d'interrupció d'estudis per motius laborals o de caire personal. També a causa d'un accés insatisfactori o per aconseguir-se les expectatives. I a més, cal insistir en què la interrupció dels estudis no significa necessàriament que l'estudiant desaparega per a sempre de la universitat. S'ha detectat que la majoria de gent que opta per aquesta decisió reprèn després d'un temps els mateixos estudis o distints o s'ha matriculat en una altra universitat. Aquest assumpte seria una novetat detectada a partir dels grups de discussió, ja que per les dades de l'aproximació quantitativa sobre l'absència avaluativa no ho podíem saber.

Una vegada revisats els indicadors hipotètics que havíem formulat en l'aproximació quantitativa a l'absència avaluativa, continuem amb l'anàlisi destacant altres nuclis de significat presents en les converses dels grups i que són indicadors de situacions desajustades.

5.3.6. *Desorientacions en l'arribada*

El fet d'afirmar que l'arribada a la Universitat pot resultar *traumàtica* és, diguem-ne, exagerat, però sí que podem dir que hi ha estudiants als quals els resulta difícil adaptar-se als canvis que suposa, ja que per a l'estudiantat planteja un canvi des d'una situació més controlada (institut, família, obligatorietat d'assistència, etc) a situacions de caire més impersonal (Ariño, 2008). Aquest és un fet destacat per alguns dels participants als grups: l'arribada a la universitat, de vegades, és difícil. I aquesta dificultat es mesura per comparació amb nivells educatius anteriors atribuint-se a la universitat un tracte menys proper i despersonalitzat.

- *Estamos acostumbrados a una atención mucho más personalizada.*
- *Claro, llegas de una clase de treinta alumnos.*
- *El profesor sabe tu nombre y tus apellidos, y sabe de que pie cojeas, y sabe por donde te tiene que encauzar, y llegas allí ...*
- *Ahí no.*
- *Pero el profesor no tiene ni idea de tú quien eres ..., vamos ..., no sabe siquiera si te has matriculado o te has colado en la clase. Y además le da igual, no tiene más remedio porque no puede atender a ... (GD2a)*

Yo venia de estudiar en el Liceo Francés [...] y ... nada, y me vine aquí. De repente se te abre un mundo totalmente nuevo, pasas de ser una persona a ser un número [...] porque sales de un sitio en el que te has criado toda la vida con las mismas personas, en el colegio, desde que tienes tres años hasta los 18, estas sentada con las mismas personas, y aquí, pues ... claro , todo el mundo entra de cero, nadie tiene amigos, nadie tal.... (GD2b)

Te tienes que acostumbrar también pues... pues a otro ritmo que el colegio, ¿no? Adaptarse es como... siempre aunque ponga de tal a tal hora pues empiezan a lo

mejor veinte minutos más tarde y te hacen una pausa al medio, o acaban diez minutos antes. El profesor, no sé, es... Y yo más de escolapios que venía, BUP y COU (GD4)

Un altre aspecte relacionat amb l'impacte que suposa el primer curs universitari i la seua ubicació és la massificació de les aules, tot i que aquest fenomen serà heterogeni dependent de la titulació que es tracte. El fet de trobar molta més gent que a l'institut produeix sensacions de despersonalització i de solitud. Açò pot esdevenir desmotivació i inclús absència assistencial. La massificació com a una realitat percebuda i com una representació que té l'estudiantat, provoca en l'arribada a la universitat una *prova, una carrera d'obstacles* (Coulon, 2008)⁷.

La Universidad, me parece quizás que está masificada, no sé si es la palabra, pero yo sé de gente que me han comentado que llegan al aula y no se pueden ni sentar. Según qué clases. Y estamos hablando de aulas a lo menor ... yo no sé si tampoco, si doscientas, trescientas, quinientas ... no sé. Está claro que un profesor que tenga una aula, no sé, digamos de doscientas personas, quizá esté diciendo una barbaridad, ¿trescientas personas puede ser? (GD2a)

- Yo llegué el primer día... cuando llegué y ví la clase que parecía un teatro...
- 130 personas...
- ¡Vale donde me siento! Todo el mundo te mira, tú miras y dices: -creo que estamos todos igual- ... (GD6)

Ahí las clases eran gigantescas y si te sentabas por atrás... pues nada, si quieres escuchas o no escuchas. Ahí ni te miran, ni te explican las cosas, tú estás ahí en clases y ya está. Pero claro, la clase era demasiado grande y atrás... tantas clases y tanta gente que no... claro, tampoco es para decirle nada al profesor por no estar ahí encima de cada uno, y además si cada uno quiere estar ahí ya es su problema, pero... demasiado poco trato personalizado había (GD4)

⁷ *L'arrivée des nouveaux étudiants est toujours une épreuve, qu'il appelle le "parcours du combattant", et c'est souvent un véritable choc* (Coulon, 2008).

Es critica, en diverses ocasions, la falta d'orientació en general, en termes d'assessorament que han de cometre les institucions educatives, tant en l'ensenyament secundari, com en l'universitari. Especialment destaca el fet de no haver rebut la informació adequada abans de l'arribada a la universitat respecte a l'oferta de titulacions i d'altres informacions d'interès per a l'estudiantat per ubicar-se millor.

- *Vamos a ver: COU. se supone que es Curso de Orientación Universitaria y...*

- *Yo me río de la Orientación Universitaria que hice pero vamos... (GD6)*

Más que problemas en la Universidad lo mío fue problemas en el Instituto, que yo fui a pedir ayuda y, quizás si en el Instituto me hubieran sabido orientar, pues mi primer año de carrera habría sido en otra carrera y sería de mía porque era lo que había querido estudiar (GD6)

Si que nos contaron algunas cosas, pero claro en una reunión informativa de una hora, pues, o de media hora, entre que te explican el plan de estudios, todo lo que te tienen que explicar, todos los consejos que te tienen que dar y todos los profesores, la secretaría, el decano, tal, para darte la bienvenida y todo esto, no te enseñan los intrínquilis de cómo funciona todo esto (GD1)

Tot i que pot resultar un motiu suficientment de pes per provocar desorientacions en la incorporació universitària i posteriors desajustos, resulta difícil solucionar-ho, ja que una cosa és rebre una orientació preuniversitària adequada i una altra rebre detalls concrets del dia a dia universitari. Aquesta demanda difícilment podrà ser resolta perquè és més una qüestió de vivència personal⁸, tot i que cal destacar-la de cara als responsables institucionals universitaris⁹.

Una part considerable dels participants als grups de discussió han declarat que el canvi de la secundària a la universitat és tant significatiu, a nivell emocional i a nivell relacional, que inclús hi ha qui apunta que produeix efectes no esperats en el

⁸ La Universitat de València porta més d'una dècada realitzant el *Programa Conèixer* adreçat a estudiants de secundària en el qual s'ofereixen diverses accions d'informació i assessorament preuniversitari. Aquest programa està coordinat des del Servei d'Informació a l'Estudiant-DISE.

⁹ Aquesta temàtica sobre els recursos per a la informació en la tria d'estudis apareix de nou en el capítol de l'enquesta (capítol 6).

rendiment acadèmic, en el senti que estudiants que en l'institut tenien un bon rendiment, en la universitat no obtenen bons resultats, o a l'inrevés, estudiants que en l'institut no es consideraven *bons estudiants*, en la universitat experimenten millors resultats.

Que no las dejaran entrar por dos décimas, porque es lo que le pasa a mucha gente que en el Instituto suspende y luego en la carrera ... es como mi hermano en el Instituto suspendía y luego en la carrera matriculas y un Master y demás, sí no le hubiera llegado la nota para hacer lo que quiso, ¿qué hubiera sido? (G6)

Una vegada ja s'està a la universitat també s'hi troba a faltar més informació. Aquest reclam més que falta d'informació fa referència, més bé, a una petició d'assessorament personalitzat i potser el que realment s'està plantejant és una demanda de tutorització. Un servei que ajude a alguns estudiants a integrar-se quan es troben perduts. Si aquesta sensació no es resol pot derivar en absència en els estudis.

- Tendría que haber un espacio, bueno, muchos espacios donde estuviera toda esa información que es importante. Porque ves cosas en la biblioteca de cursos de deporte del año anterior, por lo menos actualizados

- No sé quién pero podrían hacer una lista con becas y ayudas, no sé qué

- Bueno para eso está el CADE

- Pero eso en primero quién lo sabe, quién sabe que hay un CADE, un DISE o un no sé qué (GD1)

En ese momento ya se reconoce que ya eres adulto y que puedes hacer tus cosas, yo creo que el problema está en el Instituto, que el Instituto es una prolongación de la Escuela que yo cuando [...] y entonces claro, llegas a la Universidad, llegas a una cosa que es para personas adultas y dices ... ¡mamá que venga alguien y me diga lo que tengo que hacer! (GD6).

Un altre aspecte que dificulta la incorporació a la universitat i la ubicació és l'edat. Segons alguns participants la joventut i la suposada immaduresa del moment, no afavoreix en la integració i pot esdevenir l'absència i, inclús, la interrupció dels estudis.

Es un cambio grande, pero ese grado de autonomía y de buscarte la vida entre comillas sí que lo veo ..., si que lo veo bien, a mí lo que pasa es que coincidió que yo no estaba nada motivada, ni me interesaba, yo me di cuenta que dije realmente me da igual, entonces cuando te tienes que buscar la vida con algo que no te gusta y que ..., y que te sientes como que pierdes el interés, en cambio yo pienso que la edad y los años cuando te das cuenta ... y realmente haces lo que quieres, y encuentras tu sitio, es muy diferente ..., claro, es muy diferente cuando llegas ... yo creo que tenía 19 años ... (GD6)

- *De todas formas la perspectiva de la edad no tiene nada que ver con la de los 24...*
- *No tiene nada que ver.*
- *Cuando tú entras con 18 no tiene nada que ver, no tiene nada que ver, porque ahora entra una con 18 y luego yo con 24 y la diferencia que tiene una de la capacidad para contestar al profesor y de saber dónde están las cosas, sí uno con 18 llegara con los conocimientos que tienes ahora con 24 no fracasarían vamos, yo creo que ni la mitad de las personas, porque no necesitas a nadie que esté detrás de ti diciéndote las cosas tú ya sabes como están.*
- *No y que y que... es una edad muy mala y que tienes mil cosas antes que estudiar la carrera... (GD6)*

No hem trobat declaracions relacionades amb el component de gènere. Només en una ocasió, una estudianta comenta que es va veure envoltada d'un ambient universitari que ella defineix com a masculista i que li va influir a l'hora de no seguir amb els estudis.

- *Yo el primer año que entré, la primera carrera que me metí fue en Ingeniería de Caminos en el Politécnico. Y no he estado ... mayor machismo que allí. Eso te lo puedo asegurar, y eso fue ... hará ... yo tengo mi edad.*
- *¿Qué años?*

- *Espera, espera, espérate. Ya me he ido. Diez, once, madre mía, pues no lo sé. Sí bueno, unos doce años. Y era horroroso, éramos cuatro o cinco chicas y fatal, fatal. Era un horror. En parte me lo dejé por eso. Y en parte porque no era la carrera que me gustaba. (G5)*

Aquest comentari, però, ens fa pensar que encara es manté viva una representació social sobre les carreres considerades *més d'homes* o *més de dones*. Encara perdura, doncs, aquesta visió diferenciada per qüestió de gènere. Aquesta temàtica exigiria una recerca monogràfica en la Universitat de València i així poder aproximar-se a la influència del gènere respecte a la tria dels estudis, a la valoració dels estudis o al fet de participar al si de la universitat, entre d'altres. En el següent capítol (capítol 6) descriu els resultats d'una enquesta amb estudiants i estudiantes i desagreguem les dades per homes i dones en relació amb l'accés, l'elecció d'estudis, la incorporació als estudis, etc.. Així doncs, es poden consultar referències, i diferències, detectades en relació amb el component de gènere, algunes d'elles molt significatives.

Per alta banda, el component de classe social apareix de manera aïllada. Estaria present, si més no, en l'opció que tenen alguns estudiants de poder accedir a una universitat privada quan no accedeixen a la titulació desitjada en la pública. Després de l'estudi de les característiques socioeconòmiques de l'estudiantat, el perfil sociològic bàsic (capítol 4.2), es manté la idea que les variables d'estudis i ocupacions de pares i mares no influeixen de manera intensa. Tanmateix, segurament, tindran una influència prèvia a l'arribada a la universitat i en la possibilitat de gaudir i optar a més recursos per poder desenvolupar la trajectòria universitària, però no apareixen explícitament en els discursos dels grups.

El fet de no tenir clars els objectius acadèmics, pot influir, en ocasions, en la integració universitària o, si més no, en una valoració inicial satisfactòria.

Yo después de pasar primero, después de hacer el cabra durante unos años y decir quien soy, qué hago aquí y para qué estoy, pues empiezas a descubrir, empiezas a tener respuestas, pues me llamo X, quiero estudiar Física, esto es lo que quiero hacer,

una persona un poco más responsable y hacer un uso más responsable de los recursos que tengo (GD1)

Yo es que en ese momento no tenía muy claro lo que realmente quería hacer y también estaba trabajando, estaba compaginando trabajo y estudios. Pero luego cuando maduras un poco más te das cuenta de qué quieres ... o yo personalmente quería algo más, quería aprender más y tener una titulación. Nada, y luego sí que volví (GD2a)

Els espais i els edificis dels campus universitaris poden també exercir la seua influència en la ubicació, no només espacial, tal i com entenem la ubicació com a un terme més complex que forma part del procés de la trajectòria universitària. Sobretot s'ha comentat en diverses ocasions la sensació freda i deshumanitzada del campus dels Tarongers.

Aplegava ací i em sentía... no sé, trista. No m'agradava este campus. No t'explicaven molt be les coses en el sentit de que ara sí que n'hi ha... o el donen un full o algo diguente: Este es el edifici sur, éste es el edifici nord. Jo quan vaig vindre m'en recorde que a Empresariales jo el primer any em vaig quedar ací al nord, no em vaig clavar directament al sud. I... no sé, per altra banda, les classes? Be, o siga, un montó de gent perquè era un montó de gent. La veritat és que no tinc un bon record d'eixe any. Em va ser prou difícil (GD4)

A mi este campus no m'agrada, a mi m'ofega, ¿jo vindre ací?, no..., no sé, es que ... Ara perquè vens a classe, estàs a gust i això, però em pareix molt trist, molt ... Es una presó, les finestretes xicotiues, es que no sé ..., no. A mí no m'agrada gens, però gens (GD4)

- Yo lo mismo, llegas, te sientas y además esta Facultad es nueva y a mí la sensación que me dio fue de frialdad totalmente porque es todo nueva...

- Es deprimente...

- Entrás ... en un edificio que no sabes cuál ... además son clones, es el mismo edificio ... vas y ... el pasillo ... todo es rollo supermercado pasillos muy grandes, ¡claro como todo es tan nuevo! ... (GD6)

5.3.7. Desacords pedagògics

Apareixen moltes opinions respecte al professorat universitari que, habitualment, són en forma de retret. Era d'esperar que apareguera l'esment sobre el professorat perquè és un agent clau per a l'estudiantat, amb qui manté una interacció quotidiana. Els comentaris versen sobre la falta d'implicació, el tracte llunyà, la mancança de qualitat docent o l'absentisme laboral.

En mi carrera hay muchos abogados, muchos juristas y mucha gente así que sobre el trato familiar en clase se tutean, pero por ejemplo se nota que el trabajo de la Facultad no es su trabajo, eso es un rato que van para ganarse dinero, su trabajo está en su despacho, entonces, muchas veces faltan a clase, el trato...la ayuda que te pueden dar, porque a mi me ha pasado [...] Las tutorías, ir a ver al profesor, a que te comente, vamos, a que te eche una mano, y no ayudan, bueno, en mi caso había uno que sí, pero bueno, la mayoría se desentienden (GD1)

Pero el profesor no tiene ni idea de tú quien eres ..., vamos ..., no sabe siquiera si te has matriculado o te has colado en la clase. Y además le da igual, no tiene más remedio porque no puede atender a [...] a tantas personas (GD2a)

Los profesores tienen para mi gusto, cometen el mismo error de creerse Dios. Sus asignaturas están muy bien pero no se equivoque son asignaturas ... Punto numero uno: ¡Usted no sabe si yo estoy trabajando para pagarme la Universidad! Es que no... no lo saben.... ni le importa, ni me lo ha preguntado (GD2b)

- Son muchas cosas, los turnos, las clases y si ya uno de esos factores falla un poquito ya como que no está bien del todo y si aún encima tienes profesores que se creen Dios pues lo que faltaba.

- Y el que llega media hora tarde

- Pero bueno que si te gusta

- Pero es que hay más cosas, a mí me indigna ver que mi profesor lleva los mismos apuntes que hace siete años (GD2b)

- Cada profesor es un mundo [...]
- Cuando aprendes, es porque tienes un buen profesor no porque tienes un examen fácil [...] Si lo entiendes a él el examen no tiene porque ser difícil. Ahora, si no te enteras de nada porque es un torpe
- Porque hay personas que saben muchísimo pero no saben
- Y no saben comunicar, exacto. Y luego suelen ser las más exigentes. (GD5)

Inclús hi ha declaracions que, mitjançant la crítica al professorat, justifiquen l'absència en els estudis.

- Porque yo tenía uno que era igual, era igual, tenía su libro, nos lo traducía, el hombre además no hablaba bien, porque...le preguntabas, disposición a responderte ninguna, porque le preguntabas pero no te lo aclaraba bien [...]
- Hay pocos...tampoco puedes hacer la carrera en tu casa (GD1)

Porque si un profesor te motiva a que vayas a sus clases, y da las clases de manera que a ti te llame la atención, te motive, te estimule y te interese, tú no tienes porque dejar de ir. (GD2a)

Hay profesores que llegan allí, sueltan su rollo y se van, están trabajando y no hay interés, no hay pues eso, falta de interés, falta de motivación. ¿Qué pasa? Que los alumnos, falta de interés, falta de motivación, cada uno se va a su casa (GD4)

La majoria d'opinions són crítiques, tot i que també apareix alguna satisfactòria. També hem trobat referències a temes d'innovació pedagògica i algun esment sobre els canvis pedagògics relacionats amb el nou Espai Europeu d'Educació Superior.

En general mi valoración personal de los profesores de Física, pues del 1 al 10 sería de un 6 o un 7, bastante contento con los profesores, sí que ha habido alguno que me ha pegado algún que otro susto, algunas cosas que no me han gustado, pero no sé, siempre, creo que es lo que comentábamos antes, cuando tu tienes los objetivos claros y quieres llegar a algún sitio aprendes a quitar lo malo, sabes, y beneficiarte de lo bueno, sabes, incluso aunque estés con un profesor malo, siempre intentarás sacar algo bueno (GD1)

Me gustaba mucho ir a clases porque tenía profesores que explicaban muy bien, y te quedabas embobado mirándolos como hablaban. Yo recuerdo una clase de relatividad en la que el profesor nos hablaba de que era posible viajar en el tiempo, ¡era una cosa de ciencia-ficción!, me la estaba explicando un tío que era un requetesabio y sabía de lo que te estaba hablando!, y claro yo salía de clase diciendo: “¡joder, ese tío con cuatro números en la pizarra me ha dicho que es posible viajar en el tiempo!” (GD3)

- De todas formas algo esta cambiando porque hacen actividades que tienes que hacer en clases luego las tienes que recoger, las haces en grupo, las tienes que comentar en clases y eso sí que ...

- Yo tengo profesores que dejan cosas en el aula virtual y no dejan nada en reprografía y lo dejan todo en el aula virtual y tú sí quieres vas a clases y sí no quieres todo lo tienes en el aula virtual ... (GD6)

Sembla, doncs, que el professorat té una influència clara sobre el grau de satisfacció dels estudiants. L'estil pedagògic té un pes important a l'hora de sentir-se més o menys a gust durant el curs i davant la tria d'anar o no a classe. Una altra cosa diferent és fer recaure en el professorat la justificació sencera de l'absència en els estudis, si més no podem dir que es tracta d'un factor important que destaquem¹⁰.

¹⁰ Aquesta recerca pren com a subjecte social a l'estudiantat universitari per tal d'explorar les absències, les ubicacions i itineraris universitaris, així com indicadors de desajustos que aporten pistes d'actuació i de millora en el marc de les institucions universitàries. Tanmateix, es van preveure la realització d'entrevistes amb professorat, per tal d'incorporar una altra visió i, així, complementar els discursos de l'estudiantat, de fet, s'han realitzat cinc entrevistes amb professorat de la Universitat de València de cadascuna de les cinc branques de coneixement. Finament, però, s'ha decidit no incorporar aquest material conversacional perquè traspassàvem els objectius d'aquest treball. Malgrat açò, esperem poder emprar-lo en una futura recerca que permeti la continuïtat d'aquesta.

5.3.8. Exàmens a examen

Els exàmens és un tema present en les converses entre estudiants, sobretot, en relació amb la finalitat que tenen determinades proves. Es qüestiona el procediment d'un examen final com a únic mètode per a avaluar l'aprenentatge, però, al mateix temps, també apareixen opinions crítiques sobre l'avaluació continuada. Aquest és un nucli de significat que dona per a més converses, perquè intervenen molts elements, també de tipus emocional, i on l'heterogeneïtat de titulacions està present.

Yo he tenido una asignatura de Salud Comunitaria, tipo test, que es lo más absurdo que te puedes echar a la cara, te hacen preguntas absurdas como ¿cuánto mide una ventana de un hospital? En Trabajo Social eso lo ves absurdo (GD2b- Treball Social)

Jo és que hi ha moltes assignatures que directament no tenen examen. Hi ha moltes assignatures que està fent un treball durant tot el curs, que és molt de treball! És així, hi ha gent que se la juga a un examen, és que la meua carrera no és així per a res. Si tu vas treballant, vas a classe, vas a les pràctiques... (GD2b- Pedagogia)

Yo siempre he pensado que la evaluación continúa es más justa y efectiva (GD2b- Filología Hispánica)

Aleshores, quina és l'opinió dels estudiants amb els exàmens a partir d'aquestes converses? Doncs, podríem dir que és una opinió dual, *d'amor i d'odi*, si s'ens permet l'expressió. Una estudianta es mostra rotunda:

Los exámenes pues eso, nunca será el mejor método para evaluar pero desde luego es el único que hay (GD5-Periodisme)

L'examen (final, parcial, tipus test, etc) com a l'únic mètode d'avaluació, almenys pel que fa a algunes titulacions perquè en altres ja s'han anat aplicant diferents elements per avaluar els estudiants, sembla que va camí de formar part del passat. L'actual reforma de l'EEES planteja que l'aprenentatge actiu no es limita a la memorització de dades i de continguts i l'estudiantat haurà d'implicar-se activament

en la seua adquisició de *competències*, de tipus transversal i de tipus específic. Els elements considerats per a l'avaluació es transformen en allò que anomenen *volum del treball de l'estudiant*¹¹ i que inclourà el total d'hores, presencials i no presencials, dedicades a l'assignatura per part de l'estudiant. Açò, doncs, inclou una sèrie d'elements, més enllà de l'examen, per fer aqueix càlcul estimatiu: assistència a classes teòriques i pràctiques, preparació de treballs, estudi de preparació de les classes, preparació de problemes i pràctiques, estudi de preparació d'exàmens, assistència a tutories, assistència a seminaris i a activitats. Aleshores l'examen ja no serà l'únic instrument per realitzar l'avaluació, però continuarà present amb una ponderació alta i amb totes les seues contradiccions.

En els propers anys disposarem de més informació sobre com esdevé l'aprenentatge per competències, la implicació activa de l'estudiantat en aquest procés d'aprenentatge i l'avaluació d'aquest nou panorama.

5.3.9. Sense obligacions

Un altre nucli de significat important és la idea de la universitat com a lloc en el que no hi ha obligacions, en el sentit d'assistència a classe o de presentar-se als exàmens. A més, açò sembla no influir en la condició de sentir-se universitari i de formar part de la institució.

La Universidad tiene unas ..., se rige por unas normas distintas. Entonces, tú eres libre de elegir y si te interesa entras a una clase, y sino no. El profesor no tiene porque vigilarte, pero tú sí que puedes asistir a sus tutorías, sí que es verdad lo que dice ... (GD2a)

Con una libertad absoluta, de estar que faltabas un día al colegio y van a tu casa, y aquí vamos, pueden ir, no ir ... puedes hacer lo que te dé la gana. Y eso claro, de un día para otro es un choque importante (GD2a)

¹¹ Salinas, B., Cotillas, C. (2005): *Elaboración de la guía docente para la convergencia europea*. Servei de Formació Permanent. Universitat de València.

Aquesta idea de les aules universitàries com a llocs als quals no cal anar-hi, o el que nosaltres anomenem absència assistencial, també pot connectar-se amb la idea d'absència avaluativa, ja que es disposen de diverses convocatòries per poder superar una assignatura. S'observa la noció, doncs, que no és massa greu deixar passar convocatòries (“tothom ho ha fet”, “si no a juny, per a setembre”) i, una part de l'estudiantat, als pocs dies de començar una assignatura se la programa per presentar-se a convocatòries posteriors. Aquest nucli de significat ens fa pensar sobre la normativa de permanència dels estudiants, la qual ha estat aturada des del 2003 fins al 2009 en la Universitat de València. Els estudiants d'anys anteriors a aquestes dates havien d'aprovar un mínim de crèdits en primer curs per tal de garantir la continuïtat en la universitat. Potser, el fet de no estar activada una normativa de permanència, és un factor que connecta amb la idea de pèrdua d'obligació i d'alentiment del ritme de dedicació¹².

A més, la idea d'universitat sense obligacions connecta amb la visió de disposar de molt de temps per endavant, de si s'és jove i encara queden molts anys, per la qual cosa es pot alentir el ritme, almenys, en el primer curs.

Los primeros son mis ... es como un "impasse", ¿no? , es un punto de inflexión en tu vida o sea, pasas de estar en el colegio, a de repente o al instituto y luego ... ¡primero! Es que primero, yo creo que para todos, ha sido ... si, porque luego segundo dices ... bueno, vale ... te has centrado un poco, pero en primero es como que te desmadras –ríe– es como que todo te impacta, como que todo esta permitido. Aún eres joven, tienes muchos años por delante para recuperarlo-ríe- el primer año tienes que disfrutar. Y ... no sé ... no sé ... tengo mil anécdotas pero tampoco ... (GD2b)

La noció de mancança d'obligacions pot estar connectada amb la posició social, en el sentit que una situació econòmica solvent pot permetre alentir el ritme acadèmic i prendre's més relaxadament la carrera (i l'assistència a classes i exàmens).

¹² En el curs 2009-10 s'ha aprovat una nova normativa de permanencia, com ja hem fet menció en anteriors capítols. Així, a partir d'ara, es tornarà a exigir a l'estudiantat un mínim de rendiment acadèmic per poder continuar els estudis. En el moment de realització dels grups de discussió, però, la normativa de permanència encara estava aturada.

El baix cost relatiu dels estudis universitaris públics també pot influir en la sensació de no obligatorietat, en la baixada de la intensitat pel que fa a dedicació als estudis i en l'absència avaluativa, per tant. Aquesta actitud pot resultar diferent si s'està pagant una carrera en una universitat privada.

Pero tenía que hacer algo, me tenía que meter en alguna carrera, si no qué hacía, pues nada, entré en Filosofía. Y la verdad es que la disfruté mucho, disfruté de la gente, disfruté muchísimo del ambiente universitario, porque la universidad es genial, no solo te aporta, los conocimientos para llegar a un sitio, sino mucho más, eso es evidente. (GD3)

5.3.10. Ser universitari també són altres coses

El primer curs universitari suposa per a molta gent un moment de vivència personal en el qual cobra importància l'experimentació d'una llibertat, fins aleshores desconeguda, més que les pròpies dedicacions acadèmiques.

Luego otra cosa, la gente de fuera se alquila pisos, hace grupos... Un chaval de dieciocho años que está alejado de los padres, dice ¡uy! ... ve la luz allí (GD2a)

A més, hi ha una àmplia i substancial oferta d'oci nocturn. Els bars i discoteques de la ciutat organitzen sopars i festes per als universitaris. Els estudiants organitzen festes universitàries durant el curs i, sobretot, en èpoques de finalització d'exàmens¹³. Alguns dels estudiants, quan comenten aquest tema, s'expressen com si no pogueren renunciar a aquest oci.

¹³ En els darrers anys ha pres força la pràctica del conegut *botelló* als espais oberts del campus dels Tarongers on s'arriben a concentrar un nombre considerable de joves. Es poden consultar sovint articles i notes de premsa respecte a aquest tema. *El País* [en línia] <<http://www.elpais.com>> [Data: 4 d'octubre de 2009; 9 de gener de 2010]; *Levante-EMV* [en línia] <<http://www.levante-emv.com>> [Data: 15 de febrer de 2008; 26 de novembre de 2009].

- *Otra cosa que me acuerdo..., otra cosa que me acuerdo yo de cuando fui a la Universidad. Enseguida las fiestas, fiestas universitarias este jueves no ..., no hacen ..., no crean hábito de estudio (risas)*
- *A mí no me creaban hábito de estudio. Fiestas ... te vienen, fiestas [...]*
- *Pero sales el jueves por la noche y vas a Salamandra y está lleno de chavales, yo digo: estos...*
- *Mañana no van a clase (GD2a)*

Empezaban las fiestas universitarias, empezabas a conocer gente de Erasmus, que si conozco a no se quien que vive en un piso de estudiantes, que si fiesta un martes o un miércoles. Te vas a clase tal como llegas al piso, la gente se encuentra en la puerta y a la cafetería directamente. Las clases te las pelabas Era el primer año, o sea, se abre un mundo con muchas libertades que se te habían prohibido o cortado, con lo cual, te dejabas llevar (GD2b)

La condició d'universitari també s'explica en altres termes, més enllà del que és matricular-se en la universitat, d'assistir a les classes i de ser avaluat.

Entonces son dos cosas muy diferentes, una es estar en la Universidad, y estar en la Universidad es mucho más que sacarte el mínimo de créditos, es mucho más que eso [...] hacer Universidad es algo tan tan cotidiano como reunirse un grupo de amigos entorno al alcohol. Nuestro profesor nos lo decía: "yo os voy a romper los esquemas" pero, eh, hacer Universidad es reunirse en torno a una copa, porque la gente se reúne, la gente habla, cambia impresiones, y eso es hacer Universidad, eso es ser universitario, no es sacarte unos créditos. Por eso él matizaba la diferencia entre pasar por la Universidad y ser universitario, y me quedé con la copla, me quedé con aquel planteamiento, lo estoy aplicando a mi vida como universitario (GD3)

Ser universitario es mucho mas que eso; consiste en, consiste en aprender cosas que no valen, que no tienen una aplicación. Son cosas que valen por si mismas, valen por lo que son [...] estar en la Universidad es aprender unos conocimientos que a tí como persona te van a realizar, te van a convertir en alguien mas culto, y al fin y al cabo el futuro universitario va ser una un ligue de la sociedad, una persona tiene que estar formada y tiene que saber de lo que habla (GD3)

Hi ha estudiants que plantegen que la Universitat està desvaloritzada i d'altres s'han creat un punt de vista de la institució universitària en termes de clientelisme.

Consideren que com a “consumidors” tenen uns drets i són els que decideixen si van o no a classe, si es presenten o no als exàmens, etc.

Yo creo que también todos, hemos conseguido quitarle valor a lo que es la Universidad, la hemos hecho que... a mi me parece muy bien, todo el mundo tiene derecho a estudiar, por supuesto... pero le hemos quitado ese encanto ¿no? a mí... no sé... pienso que la Universidad es otra cosa. Por un lado los alumnos y por otro los profesores, cada día somos todos mas cómodos, entonces vamos ...(GD2b)

Creo que como estudiante si soy el que está, soy el cliente de la Universidad, porque al fin y al cabo son iguales las Universidades, no dejan de ser un negocio, si yo soy el cliente tengo voz y voto para decidir qué quiero, que me den (GD3)

L'allargament de la condició de joventut és un fet molt comentat des de la sociologia dedicada a l'estudi dels comportaments i de les transicions juvenils (Masjuan, Planas, Casal, 1988; Casal, 1996; Feixa, 2001). El fet de ser jove s'ha allargat en el temps i això suposa ajornar, en alguns casos, la independència familiar i econòmica, la inserció laboral (Santos, 2003) i també la dedicació als estudis. Cada vegada hi ha més gent que estudia una primera carrera i, a continuació, estudia també una segona. A més, abans de buscar feina completa la seua formació amb alguna proposta formativa de postgrau o mitjançant la realització de pràctiques preprofessionals. Tot i això, en aquesta prolongació de la condició d'estudiant, també pot influir la visió de futur incert, d'una inserció professional insegura i complicada. És un poc la idea de “total, millor estar estudiant i continuar en la universitat, perquè per al que ens espera fora...”. Aquests fenòmens s'han intensificat en la actual situació de crisi econòmica.

5.3.11. *Universitaris per sempre*

Anteriorment hem vist que hi apareix la idea de desvalorització de la universitat. Contràriament a açò, també hi ha una valorització alta del que significa ser estudiant universitari, independentment que els resultats acadèmics no siguin exitosos. Una condició que cal prolongar o recuperar en els casos en què es van interrompre els estudis i/o es va optar per anar-se'n a treballar. L'allargament de la condició d'estudiant universitari pot mantindre també connexió amb la noció d'estatus social, com ja havíem comentat.

Yo creo que todo eso a nivel personal, te enriquece. Al margen de que te haya ido mal, porque a mí me ha ido francamente mal, pero no sé, yo siempre lo he dicho, que los mejores años fueron los que pase allí [...] Es que hay dos cosas muy diferentes, una es ser universitario, estar en la Universidad y otra es pasar por la Universidad. Pasar por la Universidad es me matriculé en tal año, salí en tanto, estuve cinco años allí, y me saqué tantos créditos, ¿eso es pasar por la Universidad! Pero estar en la Universidad es una cosa muy diferente (GD3)

En la Universidad actualmente se está porque ... porque hay una especie de rincón en cada uno de nosotros que necesitamos hacer una carrera universitaria. (GD3)

Y eso, y la constancia de mis padres, - ¡tienes que volver a estudiar!, ¡tienes que ...!, ¡que tú vales!, ¡que tal, que cual!. Siempre han sido muy pesados por el tema de estudiar. Que también ..., aunque yo por no oírlos también decía, pues no estudio, o sea que ..., pero hasta que yo creo he encontrado también ... la serenidad, y no me cuesta estudiar. Y desde luego lo mejor que he hecho en mi vida, volver a estudiar, no me arrepiento en absoluto. Y tenía contrato indefinido, cobrando un dineral. (GD4)

5.3.12. Final feliç

En alguns casos la insatisfacció viscuda inicialment es produeix per haver accedit a una titulació no desitjada o en la qual no es compleixen les expectatives, com ja hem dit. Açò pot produir la interrupció dels estudis i una successiva recerca cap als estudis desitjats, el trànsit al món laboral o la realització d'altres alternatives ocupacionals i formatives. Molts dels itineraris descrits pels participants mostren vivències inicials frustrants i, malgrat això, s'hi detecten valoracions de cloenda satisfactòries.

- *Quitarte el miedo que tienes, no sé, en cuanto a que eres inmaduro y todo lo que hemos dicho anteriormente [...] y atreverte a entregar todo lo que te piden y entonces superas esa prueba más grande y ves que vas superando, vas aprobando. No sé, eso te ayuda a responsabilizarte, a ver que puedes, a dar un paso más.*
- *Y ver los objetivos también más claros...empiezas a ser consciente de que para qué te estás formando y entonces te marcas un objetivo*
- *Exacto, yo con eso encajo totalmente [...]*
- *Pues entonces es cuando tu tienes unos objetivos claros, sabes despejar, sabes quitarte todos los problemas y las cosas que no te sirvan y entonces es cuando dices: yo quiero llegar ahí que a lo mejor he desperdiciado dos años de mi carrera con a lo mejor el comenzar problemático pero... eh... bueno llevo aquí dos o tres años, voy a llegar ahí y aunque me cueste un par de años voy a intentarlo, voy a llegar ahí*
- *Es cuando ves que estás haciendo algo, algo que te interesa...(GD1)*

- *Hemos empezado mal las cuatro.*
- *Yo estoy muy contenta de haber terminado.*
- *Hemos empezado mal pero cada una ha acabado lo que quería, lo ha acabado, está trabajando*
- *Exacto.*
- *Y de lo que quiere. Eso yo lo veo muy positivo.*
- *Pues sí.*
- *Yo estoy muy contenta.*
- *Y más habríamos estado si lo hubiéramos hecho en la pública.*
- *Pues sí (risas) (GD5)*

Al llarg dels dotze nuclis de significat destacats, tot i que podríem trobar d'altres, s'han anat aportant indicadors i reflexions relacionades amb les maneres d'incorporar-se i d'ubicar-se a la universitat per part dels estudiants que, com hem vist, són heterogènies, en la mesura que es viuen i es relaten des de diferents matisos i amb diferents intensitats. Per finalitzar aquest capítol, completem l'anàlisi dels discursos obtinguts en els grups de discussió amb una figura analítica (figura 6) en la que mostrem allò que hem anomenat *Mapa dels nuclis de significat i de les nocions dicotòmiques principals*.

Com es pot apreciar a la figura 6, diferenciem amb colors, d'una banda, aquells nuclis plantejats durant la fase de quantificació de l'absència avaluativa i, de l'altra, els nuclis detectats després d'haver-hi realitzat els grups de discussió. Procedim d'igual manera amb les nocions dicotòmiques. Els connectors que hem definit expressen el grau d'associació entre els nuclis i les dicotomies. La figura és una manera gràfica d'ubicar-se, mai millor dit, en tot aquest entramat d'elements, representacions i factors que es vinculen amb els itineraris estudiantils universitaris.

Capítol 6

Una enquesta a estudiants universitaris: elecció d'estudis, accés universitari, incorporació, dedicació i canvi de titulació

Aquest capítol sisè està dedicat a descriure com s'ha dissenyat i construït una enquesta a estudiants universitaris. Es detallaran primerament les fases prèvies de plantejament dels objectius i de les hipòtesis, així com la informació tècnica sobre la mostra i el disseny del qüestionari aplicat. Seguidament, en successius apartats del capítol, exposarem els principals resultats obtinguts estructurant-ho a partir d'un esquema de cinc blocs temàtics que es vinculen amb el que anomenarem *escenaris de situacions desajustades*, seguint la terminologia i la perspectiva emprada en aquest treball.

6.1. Definició de partida i objectius de l'enquesta

Si recordem la definició operativa d'absència emprada anteriorment (capítol quart) mitjançant el càlcul de la taxa d'absència avaluativa, considerem que un estudiant és absent quan, havent-se matriculat d'un 75% o més dels crèdits que corresponen a un curs, s'ha presentat a un 25% o menys d'aquests. Si tenim en compte un determinat grup d'estudiants la taxa d'absència serà la proporció d'estudiants absents. Aquesta taxa seria un indicador educatiu que es podria emprar per les institucions universitàries per mesurar l'absència avaluativa.

Ara, el concepte d'absència l'entendem com una *noció-contenedor* de situacions desajustades, en les quals es poden trobar tant l'estudiantat absent com es no absent, és per això que l'objectiu que ens plantejem en aquest capítol és fer una primera aproximació a algunes de les situacions desajustades que es vinculen amb l'absència, per tal d'indagar el fenomen en el seu procés.

La perspectiva, per tant, no és la de calcular a posteriori taxes d'absència i proposar mesures correctives *ad hoc*, vinculades amb els indicadors definits normativament¹ i/o amb expectatives institucionals, sinó enfocar la recerca en una perspectiva més ampla: les situacions de desajust sobre les quals podem fer una anàlisi comprensiva i proposar mesures acadèmiques de major abast. Per tant, l'estudi de l'absència en la mesura que permet apropar-se a situacions desajustades, funcionant com a una *noció-pont*, serveix per detectar-les i proposar intervencions institucionals. Aquestes pretensions es concreten en el següent objectiu general:

Identificar el comportament de les variables sociològiques bàsiques, com ara gènere, situació econòmica i ubicació acadèmica, implicades en les situacions desajustades que es relacionen amb l'absència.

¹ Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableixen l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials.

El fet que la recerca s'adreça a les situacions de desajustades relacionades amb l'absència i no només amb la població absent és el que exigís l'elaboració d'una enquesta per disposar de dades primàries i avançar en la indagació de les situacions desajustades més enllà del que ens aportaria l'ús exclusiu de dades secundàries, tot i que les hem fer servir per a una comparativa entre les característiques sociològiques bàsiques de l'estudiantat de la Universitat de València i les de la mostra de l'enquesta. La fitxa tècnica i el qüestionari aplicat es poden consultar als annexos.

Segons l'enquesta i amb una primera aproximació, l'absència, tal i com l'hem definida, sembla relacionar-se amb situacions desajustades que es manifesten en cinc escenaris:

1. *Les decisions sobre l'elecció d'estudis*, com ara, els recursos d'informació determinants en l'elecció. Segons l'enquesta el 18% dels estudiants declaren no haver utilitzat cap recurs informatiu en la seua decisió. Tanmateix aquest percentatge augmenta a un 28% en aquells estudiants de la mostra qualificats, en aquest estudi, com a absents i minva a un 16% en el no absents.
2. *L'accés als estudis universitaris*, com és el cas de, de l'ordre de preferència de la titulació cursada. Segons l'enquesta, en el cas d'estudiants no absents 1 de cada 5 no accedeix a la titulació elegida en primer lloc en la preinscripció, en canvi en el cas del estudiants absents s'eleva a 1 de cada 3.
3. *La incorporació a la universitat* i, en concret, la representació insatisfactòria del primer any d'estudis. L'estudiantat amb una representació insatisfactòria de la seua incorporació a la universitat, segons les dades de l'enquesta, és un 22,1%, doncs aquest percentatge augmenta a 33,8% en el cas d'aquell estudiantat desagregat com a absent avaluatiu.

4. La pràctica de l'estudi, amb *les diferents dedicacions i ritmes* que poden haver-hi. L'enquesta palesa que 1 de cada 3 estudiants absents afirmen anar sempre o quasi sempre a les classes teòriques, proporció que augmenta a 2 de cada 3 estudiants en els no absents.
5. *L'abandó dels estudis iniciats*, com és el cas d'haver canviat o no de titulació. Els resultats de l'enquesta mostren que 1 de cada 3 estudiants que no és absent afirmen que han canviat de titulació una o més vegades, proporció que puja a 2 de cada 5 en el cas dels estudiants absents.

Fins a aquest moment, hem presentat la definició de l'absència, l'objectiu general de la recerca, la metodologia aplicada i els escenaris en els quals es poden produir situacions desajustades que es trobarien vinculades amb l'absència. Precisem ara concretar l'objectiu general amb la formulació d'una sèrie d'objectius específics i, així, entendre millor la realització del treball.

Objectiu 1: *Identificar situacions desajustades en els cinc escenaris descrits.*

Objectiu 2: *Mesurar l'impacte de les variables sociològiques bàsiques en el desenvolupament de les situacions desajustades*

Objectiu 3: *Detectar els límits del present estudi per tal de suggerir futures recerques.*

6.2. Hipòtesis de treball en l'enquesta aplicada

L'enquesta s'ha dotat d'unes hipòtesis les quals constitueixen una peça fonamental en la construcció del qüestionari i mantenen relació directa amb l'objectiu general i els objectius de treball i que vam presentar en el primer capítol. Les hipòtesis són els elements que doten a la investigació d'un tarannà explicatiu i són de caràcter deductiu en la mesura que pretenen comprovar aquells supòsits elaborats a partir d'un treball aprofundit de consulta sobre el coneixement teòric existent i sobre les dades i fonts secundàries. A més, tenen a veure amb deduccions obtingudes a partir de l'experiència investigadora anterior de base qualitativa. La seua formulació és una aposta per la precisió, per la qual cosa és important elaborar *un cos d'hipòtesis metòdicament construïdes amb mires a la prova experimental. El fet de negar la formulació explícita d'un cos d'hipòtesis basades en una teoria, és condemnar-se a l'adopció de supòsits tals com les prenocións de la sociologia espontània i de la ideologia, és a dir, els problemes i conceptes que es tenen en tant subjecte social quan no se'ls vol tindre com a sociòleg* (Bourdieu, 2002:59). Per tant, les hipòtesis² que enunciem en relació amb aquesta enquesta són les següents:

Hipòtesi 1: Pel que fa al primer dels escenaris esmentats, qualsevol mesura acadèmica que tinga com a objectiu el tractament de l'absència haurà de tindre en compte que les variables sociològiques condicionen els elements que intervenen en el procés d'elecció dels estudis universitaris. Per tant, la hipòtesi 1 a demostrar és que: *les variables sociològiques condicionen l'elecció dels estudis universitaris.*

Hipòtesi 2: Respecte al segon escenari, tota actuació acadèmica que tinga com a objectiu el tractament de l'absència haurà de considerar que les variables sociològiques condicionen els elements que intervenen en el procés de l'accés

² Volem recordar en aquest punt que les hipòtesis enunciades provenen d'una primera fase d'investigació qualitativa i que es desprenen dels discursos aportats a través dels grups de discussió amb estudiants de la Universitat de València.

als estudis universitaris. Per tant, la hipòtesi 2 a demostrar és que: *les variables sociològiques condicionen l'accés als estudis universitaris.*

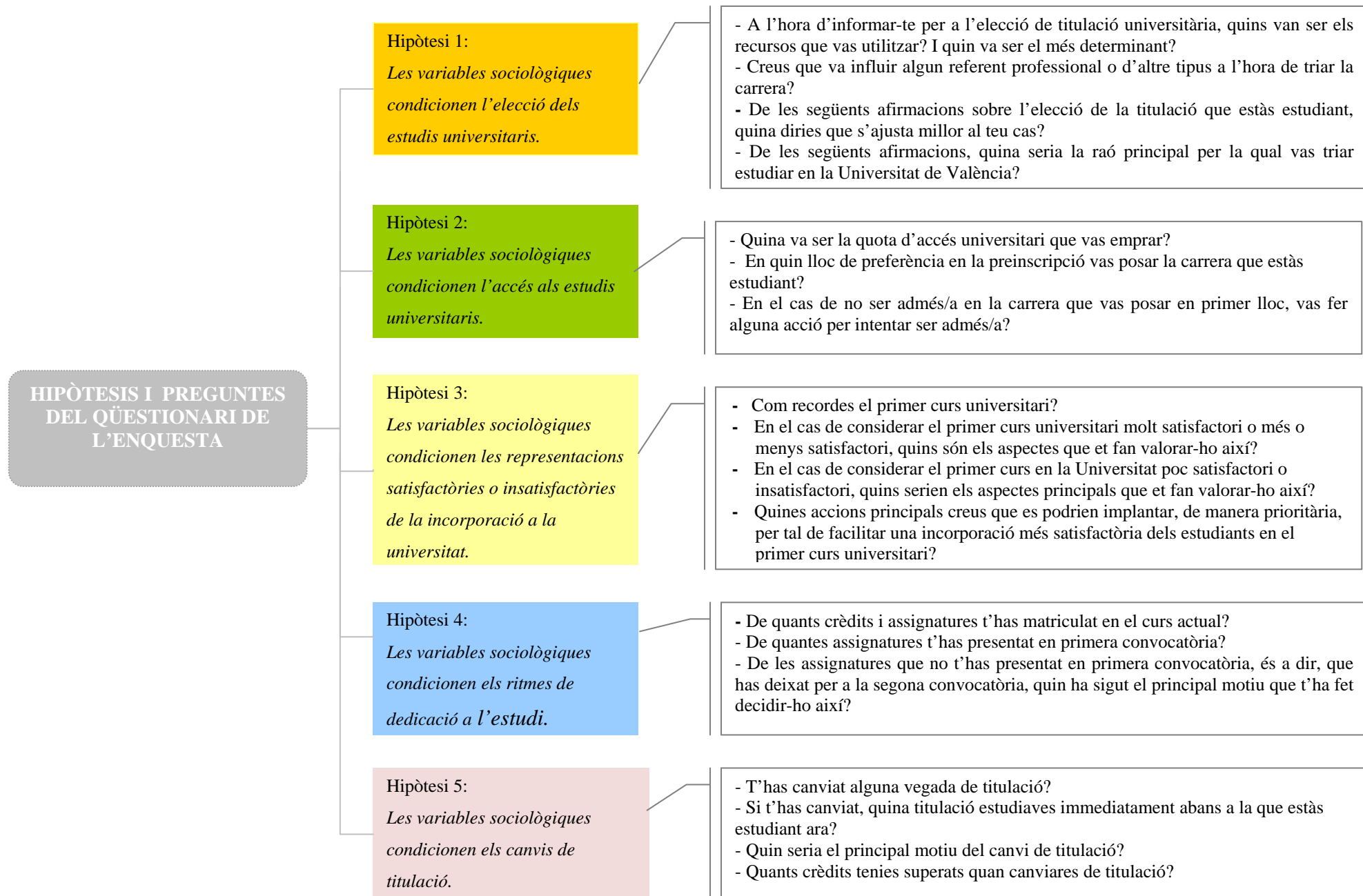
Hipòtesi 3: En referència al tercer escenari, les actuacions educatives encaminades a intervenir en l'absència haurà de conèixer que les variables sociològiques condicionen la incorporació a la universitat i les valoracions i les representacions que es tenen d'aquesta transició. Per la qual cosa, la hipòtesi 3 a demostrar és que: *les variables sociològiques condicionen les representacions satisfactòries o insatisfactòries sobre la incorporació a la universitat.*

Hipòtesi 4: Sobre el quart escenari, tota mesura que tinga com a objectiu el tractament de l'absència haurà de tenir present que les variables sociològiques condicionen els ritmes i les dedicacions a l'estudi. Per tant, la hipòtesi 4 a demostrar és que: *les variables sociològiques condicionen els ritmes de dedicació a l'estudi.*

Hipòtesi 5: Per últim, el cinquè escenari planteja que tota proposta que tinga com a objectiu el tractament de l'absència haurà de tenir present que les variables sociològiques condicionarà les situacions de canvis de titulació. Per la qual cosa, la hipòtesi 5 a demostrar és que: *les variables sociològiques condicionen els canvis de titulació.*

Doncs, el qüestionari que s'ha aplicat, que es pot consultar als annexos de la tesi, ha estat dissenyat específicament per a aquesta enquesta on hi ha una selecció de preguntes que es vinculen concretament amb els cinc escenaris i les hipòtesis enunciades com es pot apreciar en la figura següent.

Figura 7: Hipòtesis i preguntes de l'enquesta



A partir de les cinc hipòtesis es planteja un tractament estadístic de caràcter bivariant amb la intenció d'acreditar les relacions de condicionament que mantenen les variables sociològiques amb les variables dependents, pròpies de la investigació, que es corresponen amb els quatre escenaris de situacions desajustades. Les variables sociològiques investigades són:

- *Component de gènere:*
 - variable sexe

- Component econòmic:
 - variable treball de l'estudiant
 - situació laboral dels que treballen
 - situació laboral dels que no treballen
 - beca d'estudis
 - obtenció dels recursos econòmics

- Component acadèmic:
 - variable titulació que està estudiant agrupada per branca de coneixement
 - variable titulació segons centre
 - variable titulació segons cicle

6.3. Característiques sociològiques bàsiques de l'estudiantat de la Universitat de València i de la mostra estudiada

6.3.1. Introducció

A continuació exposarem les característiques sociològiques bàsiques dels estudiants de grau de la Universitat de València, que són objecte d'aquest treball, per relacionar-les amb les característiques de la mostra estudiada.

A la Universitat de València hi ha uns 55.000 estudiants, sense comptar els de centres adscrits. La major part de l'estudiantat (el 83%) es troba en estudis de grau (carreres de 1r i 2n cicle, segons la denominació anterior). Als darrers cursos s'observa un descens en els estudiants de grau, encara que suau. A més, un de cada sis estudiants de la Universitat es troba cursant estudis de postgrau. A diferència del grau, als darrers anys ha crescut la matrícula de postgrau en major proporció que la dels graus, fins arribar a un cert equilibri, com s'aprecia en la taula 87.

**Taula 87: Estudiantat matriculat en la Universitat de València.
Període 2002-03 al 2007-08.**

Universitat de València	Curs 2002-03	Curs 2007-08	Variació
Grau	46.989	45.731	-2,67%
Postgrau	8.002	8.886	+11,04%
Total	54.991	54.617	-0,68%

Font: Elaboració pròpia a partir del Recull de dades 2007-08.

En el conjunt de la població universitària espanyola es dona una tendència anàloga, a saber, el descens de l'estudiantat de grau i l'augment de l'estudiantat de postgrau, encara que, en termes generals, el major percentatge de descens del primer no és compensat per l'augment del segon, la qual cosa produeix un descens en termes absoluts (taula 88).

**Taula 88: Estudiantat matriculat en les universitats espanyoles.
Període 2001-02 al 2007-08.**

Universitats espanyoles	Curs 2001-02	Curs 2007-08	Variació
Grau	1.525.989	1.389.553	-8,94%
Postgrau	72.426*	73.599	+1,61%

Font: Ministeri d'Educació. (*) Curs 2004-05.

Si deixem de banda els estudis de postgrau i considerem que les carreres universitàries tenen una durada habitual de 3 o 5 cursos, la població universitària presenta un ample ventall d'edats. Hi ha prou a pensar que el 30% dels estudiants de grau de la Universitat tenen 25 o més anys³, circumstància en la qual es troben també la major part d'estudiants de postgrau. Per tant, la condició d'estudiant universitari coincideix amb un període ample, on esdevenen canvis biogràfics ben importants⁴. Per tal que les conclusions de la nostra recerca foren rellevants, *calia reduir la mostra estudiada a una porció de la població universitària en la qual els factors biogràfics tingueren el mínim impacte en explicar l'abandó dels estudis*. És per això que hem limitat el nostre estudi als estudiants de nou ingrés. Els estudiants de nou ingrés, lògicament d'edat menor en termes generals i amb un ventall d'edats més acotat, permeten una indagació més precisa de les circumstàncies acadèmiques que resulten rellevants en l'estudi de les absències universitàries (no assistència a classes o a exàmens, ritmes de dedicació propis, canvis de titulació o abandó). Lògicament, calia que la indagació estiguera suficientment separada de l'accés, val a dir, de la primera matrícula, per tal que els factors a estudiar hagueren tingut un temps d'actuació. És per això que la mostra ha estat escollida aleatòriament dos cursos després de l'accés a la universitat.

A continuació determinarem les característiques sociològiques bàsiques dels estudiants de nou accés i les compararem amb les característiques de la mostra.

³ Segons les dades 13.846 estudiants d'un total de 45.731 (*Recull de dades 2007-08*).

⁴ Aquesta conclusió també es pot fonamentar amb el càlcul dels anys de permanència dels titulats de grau. Segon el Recull de dades 07/08 (taula 1.2.3.4), dels 6.233 estudiants graduats, 265 havien estat a la universitat 10 anys o més, i 2.445 més de 6 o més anys.

6.3.2. Estudiantat per gènere

No disposem de dades d'estudiants de nou ingrés desagregades per gènere, però podem considerar que la distribució serà anàloga a la del conjunt de l'estudiantat, perquè pràcticament es manté la mateixa relació d'homes i de dones als darrers anys. Des de la perspectiva de gènere, la composició de l'estudiantat de la nostra universitat es manté pràcticament constant, com palesa la taula 89.

Taula 89: Evolució de l'estudiantat de grau matriculat i dones matriculades. Cursos del 2001-02 al 2006-07.

Curs	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Estudiantat de grau	48.089	46.989	46.488	45.682	45.495	45.574
Dones	31.074	30.419	30.136	29.293	28.908	28.660
%	64,6	64,7	64,8	64,1	63,5	62,9

Font: Elaboració pròpia a partir del Recull de dades 2006-07.

Com es pot veure, la Universitat de València és una universitat on hi ha proporcionalment més presència de dones que en aquella situació d'equilibri que se suposa en les cohorts d'edat de l'estudiantat per al conjunt de la societat. Potser les xifres dels quatre darrers cursos de la taula indiquen una certa tendència, ben lleugera, a acostar-se a l'equilibri social. En tot cas, el procés de reforma de les titulacions en marxa potser introduísca canvis en aquesta composició.

En el cas de la mostra estudiada, es dona la mateixa proporció de dones i homes que hem vist per al conjunt de l'estudiantat, com es pot apreciar a la taula 90.

Taula 90: Estudiantat segons el sexe de la mostra de l'enquesta.

SEXE	Freqüència	%
Home	171	37,17
Dona	289	62,83
<i>N</i>	460	100,00

6.3.3. Estudiantat segons grup d'edat

Com ja hem comentat abans, l'opció d'analitzar en aquesta enquesta a l'estudiantat de nou accés ha sigut decidida per tal de minimitzar els factors biogràfics, que poden condicionar l'abandó, té com a conseqüència una diferència entre la distribució d'edats de la mostra, que suposarem anàloga a la dels estudiants de nou accés i a la del conjunt de l'estudiant universitari.

Pel que fa a l'edat dels estudiants, hem agrupat els anys de naixement en quatre cohorts d'edat. Cal tenir en compte que la població d'estudiants universitaris és una població jove i que, per tant, les agrupacions per edats seran diferents a les de altres enquestes dirigides a la població en general. Com veiem (taula 91) la major part dels estudiants tenen edats compreses entre 18 i 20 anys (60%), com és lògic en una mostra d'estudiants de primera matrícula. Tot i això, la proporció d'estudiants majors de 21 anys fins a 25 podem considerar-la notable (27%) i gairebé un 9% en té més de 26 anys.

Taula 91: Estudiantat segons el grup d'edat de la mostra de l'enquesta.

GRUP D'EDAT	Freqüència	%
<21 anys	276	60,00
21-25	127	27,61
26-35	41	8,91
>35	16	3,48
<i>N</i>	460	100,00

6.3.4. Situació econòmica de l'estudiantat

6.3.4.1. Activitat laboral

Una altra de les informacions importants és conèixer si l'estudiant té treball remunerat o no i, a més, quina és la situació laboral dels que treballen i, d'altra part, quina és la situació dels que no treballen. Els estudiants que no treballen (Taula 92) són lleugerament més nombrosos (55%) d'aquells que sí que tenen algun treball remunerat (45%). En el grup dels que treballen, aquells que tenen una major dedicació (15 o més hores setmanals) dobla als que tenen una dedicació menor a 15 hores, per tant, una part important dels estudiants (30%) treballa 15 hores o més a la setmana.

Taula 92: Treball de l'estudiantat de la mostra de l'enquesta.

TREBALL ESTUDIANT	Freqüència	%
Treballa 15 o més hores per setmana	137	29,78
Treballa menys de 15 hores per setmana	67	14,57
No té cap treball remunerat	256	55,65
<i>N</i>	<i>460</i>	<i>100,00</i>

Podem suposar que el treball dels estudiants de primer accés té una distribució anàloga al treball de l'estudiantat de la Universitat de València (Taula 93).⁵ S'ha afegit la desagregació de l'estudiantat del Campus de Tarongers, que correspon a la branca de titulacions de Ciències Socials, que com hem vist en l'epígraf anterior està sobrerrepresentat a la mostra.

**Taula 93: Treball de l'estudiantat de la mostra de l'enquesta.
Total d'estudiantat i de la branca de Ciències Socials.**

TREBALL ESTUDIANTAT	Estudiantat		Ciències Socials (Tarongers)	
	Freqüència	%	Freqüència	%
Treballe 15 o més hores per setmana	9.212	20,21	4.575	25,28
Treballe menys de 15 hores per setmana	2.904	6,37	1.203	6,65
No té cap treball remunerat	33.125	72,68	12.133	67,05
NS/NC	333	0,73	184	1,02
<i>N</i>	<i>45.574</i>	<i>100,00</i>	<i>18.095</i>	<i>100,00</i>

Font: Elaboració pròpia a partir del Recull de dades 2006-07.

Per al grup d'estudiants que treballen, la situació laboral més nombrosa (Taula 94) és la d'assalariats amb contracte eventual (40%), seguida molt de prop pels assalariats amb contracte fix (37%). En un tercer lloc es troben els estudiants que tenen un sou, però no un contracte⁶ (14%), aquesta dimensió sumada a l'eventualitat aporten un indicador d'una notable precarietat laboral entre els estudiants universitaris, un fet social conegut i que ací constatem.

⁵ Hom podria suposar que en considerar tota la població universitària i no només els estudiants de nou accés hi hauria un percentatge major de població amb una activitat laboral que li permetera una situació d'autonomia econòmica. Ara bé aquesta suposició ha de contemplar que el percentatge de persones que desenvolupen una jornada laboral normal és certament molt baix, com es dedueix del fet que només un 30% treballe més de 15 hores a la setmana.

⁶ S'entén com a un contracte formalitzat per escrit.

Taula 94: Situació laboral de l'estudiantat que treballa de la mostra de l'enquesta.

TREBALL ESTUDIANTAT	Freqüència	%
Empresari/a amb persones assalariades	4	2,01
Empresari/a sense persones assalariades i/o autònom/a	10	5,03
Assalariat/da amb un contracte fix	75	37,69
Assalariat/da amb un contracte eventual	80	40,20
Assalariat/da sense contracte	28	14,07
Treball domèstic sense assalariar	0	0,00
Altra situació	2	1,01
<i>N</i>	<i>199</i>	<i>100,00</i>

Quant a les dades sobre situació dels que no treballen (Taula 95), la gran majoria es dedica a estudiar únicament (81%) i un percentatge gens menyspreable, quasi un 17%, declara que tenia treball, en un passat proper, però que actualment es troba en situació d'atur. Aquesta dada tampoc resulta sorprenent a causa de la greu i coneguda situació que travessa el mercat laboral, on aquella població que es troba en situacions laborals precàries i eventuais, com poden ser els estudiants, és la primera afectada pels retalls de plantilles i pels acomiadaments.

Taula 95: Situació laboral de l'estudiantat que no treballa

TREBALL ESTUDIANT	Freqüència	%
Em dedique només a estudiar	204	81,27
Treballava però ara estic a l'atur	42	16,73
Sóc jubilat o pensionista	1	0,40
No treballo però estic buscant treball	3	1,20
Altra situació	1	0,40
<i>N</i>	<i>251</i>	<i>100,00</i>

6.3.4.2. Ingressos no laborals de l'estudiantat.

Completem la informació sobre la situació econòmica dels estudiants amb una altra pregunta que indaga sobre la font d'obtenció dels recursos durant el curs, formulada de la següent manera: *Com obtens els recursos econòmics per fer front a les teues despeses personals durant el curs universitari?*

Hem considerat convenient esbrinar quin és el model més nombrós quant a l'obtenció dels recursos per sufragar les despeses anuals. Hi ha estudiants als qui la seua família⁷ paga per complet totes les seues despeses, hi ha que treballen, però que també reben una ajuda econòmica familiar combinant dues fonts d'ingressos, hi ha d'altres que assumeixen de manera independent les despeses dels curs, etc. Existeixen, per tant, diverses possibilitats, les quals estaran molt vinculades a les possibilitats de dedicació completa o parcial als estudis, perquè òbviament aquells que treballen i fan front a les seues despeses tindran més dificultats per combinar horaris de classes i possibilitats d'assistència o, almenys, disposaran de menys temps per a l'estudi.

6.3.4.2.1. Aportacions de les famílies.

Les dades mostren que la població universitària, participant en l'enquesta, compta majoritàriament amb l'ajuda econòmica de la seua família per fer front a les despeses durant el curs: a un 30% dels estudiants la família els paga per complet totes les despeses i a un altre 30% dels estudiants, almenys, els paga una part important, ja que una altra part es assumida per treballs de caràcter temporal dels estudiants. Hi ha altres casos on la família intervé, tot i que siga amb aportacions econòmiques puntuals i, pel contrari, un 25% fa front de manera independent a les seues despeses.

⁷ Per família s'entén progenitors o company/a de l'estudiantat.

Taula 96: Obtenció de recursos econòmics de l'estudiantat de la mostra

FONT D'OBTENCIÓ DE RECURSOS ECONÒMICS	Freqüència	%
Els obtinc per complet de la meua família	144	31,30
La major part per la meua família i una part a través de treballs esporàdics que faig durant el curs	100	21,74
La major part els obtinc de la meua família i una altra part per treballar a l'estiu	30	6,52
Una part els obtinc de la meua família i una altra part de la beca d'estudis	27	5,87
Els obtinc majoritàriament pel meu treball i rep una ajuda puntual de la meua família	39	8,48
Faig front sol/sola a les meues despeses	116	25,22
D'altra	4	0,87
<i>N</i>	460	100,0

La pregunta sobre nivell d'ingressos dels pares i de les mares s'ha formulat només a aquells estudiants que han declarat dependre totalment o parcialment de la seua família, segons s'ha formulat en una pregunta anterior (pregunta sobre la font d'obtenció de recursos). El fet de diferenciar entre els ingressos dels pares i de les mares és perquè és un fet social i conegut la diferència entre homes i dones respecte als sous i és un fet que constatem en les dades de l'enquesta que ens ocupa.

Taula 97: Nivell d'ingressos del pare i de la mare de l'estudiantat de la mostra

INGRESSOS MENSUALS	Pare	%	Mare	%
< 450 €	4	1,99	17	11,56
451-750	13	6,47	11	7,48
751-1.200	61	30,35	54	36,73
1.201-1.500	58	28,86	24	16,33
1.501-2.300	42	20,90	26	17,69
2.301-3.000	13	6,47	8	5,44
3.001-3.800	7	3,48	5	3,40
3.801-4.500	2	1,00	1	0,68
>4.500 €	1	0,50	1	0,68
<i>N</i>			460	100,0

Aparentment, l'estimació dels ingressos mensuals dels progenitors de la mostra estarien lleugerament per baix de la mitjana que es calcula per a la població assalariada⁸. Ara bé, aquesta conclusió s'ha de prendre cautelosament. La relació que mantenen els nivells de renda, les taxes d'activitat i d'ocupació amb els nivell d'estudis assolits permetria deduir què els ingressos familiars serien superiors a la mitjana en el cas de les famílies de la mostra. Aquesta conclusió ens porta a sospitar que els estudiants, o bé estimen per baix els ingressos dels seus progenitors, o bé el baix nombre de respostes proporcionades podria produir conclusions esbiaixades.

Un altre detall, subtil però existent, és que els estudiants coneixen en major mesura el nivell d'ingressos del pare que el de la mare (Taula 98).

Taula 98: Estudiantat dependent i independent de l'economia familiar i percentatge sobre el fet de conèixer el salari del pare i de la mare en l'estudiantat de la mostra.

	Total	%	Coneix el salari mensual del pare	Coneix el salari mensual de la mare
Estudiantat que depén parcialment o totalment de la seua família	344	75%	59%	43%
Estudiantat independent	116	25%		
N	460	100,0		

Potser el fet de conèixer aquesta informació apunta, podríem pensar, a què el sou del pare és el que encara es pren com a sou principal (*cap de família*) i, per tant, més conegut pels fills i filles.

⁸ El cost salarial mitjà, estimat pel MTAS, per a l'any 2008 és de 1.762,78 euros/mes, dels quals 1.531,90 són cost salarial ordinari (vg. Anuario de Estadísticas del Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2008, es pot consultar en: www.mtas.es). En el cas de la Comunitat Valenciana, la xifra és lleugerament superior 1.569, 95 euros/mes. A partir de les dades arreplegades en la taula 11 el salari mitjà dels pares és 1.480 i el de les mares 1.306.

6.3.4.2.2. Beques per a l'estudi.

Una altra de les preguntes indaga sobre si els estudiants reben una beca en concepte d'ajuda a l'estudi. La distribució de freqüències mostra (Taula 99) que la meitat dels estudiants no han sol·licitat cap tipus de beca, bé perquè no coneixen la informació sobre les possibilitats de demanar una beca d'estudis, o bé perquè una part d'ells poden conèixer els diferents tipus de beques però no tenen els requisits acadèmics o econòmics que s'exigeixen per demanar-la.

Taula 99: Beca d'estudis en l'estudiantat de la mostra de l'enquesta.

BECA D'ESTUDIS	Freqüència	%
Ministeri d'Educació	87	19,55
Generalitat Valenciana	14	3,15
Universitat de València	9	2,02
Beca de mobilitat	7	1,57
Altres tipus de beca	8	1,80
La va sol·licitar però li l'han denegat	100	22,47
No la va sol·licitar	220	49,44
<i>N</i>	<i>445</i>	<i>100,00</i>

Tanmateix el percentatge d'estudiants que la van demanar però li la van denegar és també prou alt (23%), cosa que indica que li la van denegar per motius econòmics o acadèmics. Així, podem entendre aquestes dades com que aquells que no van sol·licitar la beca, suposadament, no és perquè no tinguen els requisits, sinó perquè, sobretot, no coneixen la informació. Tot i això, 1 de cada 5 estudiants té la beca del Ministeri d'Educació que, val a dir que és la que més conceptes d'ajuda inclou, ja que la de la Generalitat Valenciana només contempla el pagament de les taxes de matrícula. De fet, sorprén que en relació a la resta de dades les persones que es beneficien d'aquesta ajuda de la Generalitat siga un percentatge prou baix (3%). A

més, la Universitat de València té la seua pròpia convocatòria d'ajudes a l'estudi, una ajuda que contempla en les bases uns requisits acadèmics i econòmics més flexibles, podríem dir, perquè està pensada com a una darrera oportunitat per obtenir una beca, davant la denegació prèvia de la beca del Ministeri i la de la Generalitat Valenciana. Un 2% de la mostra d'estudiants entrevistats han obtingut aquesta beca de la Universitat.

Per altra banda, també existeixen altres tipus de beques dirigides a universitaris, com són les beques convocades per als programes de mobilitat estatal i internacional, com és la beca Erasmus del programa de mobilitat europea del mateix nom i que porta més d'una dècada en funcionament, precursor de l'actual procés de convergència europea. Una altra beca de mobilitat, també prou coneguda, és la beca Sèneca que forma part del programa SICUE de mobilitat entre universitats espanyoles. Com veiem en les dades (Taula 99), el percentatge d'estudiants que s'han vist beneficiats d'aquestes beques és prou baix (1,57%), tot i que cal advertir que ambdues beques exigeixen uns requisits acadèmics més pensats per a estudiants que cursen com a mínim segon curs. En la realitat universitària, la majoria d'estudiants que demanen una beca de mobilitat ho fan quan es troben en els cursos més avançats de la carrera i, en aquesta enquesta, més de dos terços dels estudiants, en termes globals sense distingir per titulacions de 1er o de 1er i 2n cicle, encara no han superat els 180 crèdits.

En apartats posteriors comentarem aquestes dades de crèdits superats amb més deteniment⁹. Així, podem dir que la distribució de dades sobre beques d'estudis dels estudiants de la mostra de l'enquesta segueix un comportament prou semblant al del conjunt dels estudiants universitaris. Les dades disponibles, permeten concloure que també en el cas del conjunt de la població el nombre d'estudiants que sol·licita

⁹ Hi ha estudiants, a més, que han contestat l'opció "Altres tipus de beca" assenyalant-hi beques per a cursos d'idiomes, una beca del CSIC, una beca com a fill de guàrdia civil, una beca d'investigació, una beca de l'empresa on treballa i una beca com a esportista.

una beca és superior a la meitat del total¹⁰, que la major part de beques atorgades ho són pel Ministeri, de les quals es beneficiarien aproximadament una cinquena part de tots els estudiants¹¹; mentre que en segon lloc se situarien les beques de la Generalitat, que es repartirien entre una quantitat molt menor d'estudiants¹².

¹⁰ Segons el Recull de Dades 2007-08, un total de 13.930 estudiants van demanar la beca del Ministeri d'Educació i 8.618 la de la Generalitat.

¹¹ *Ibid.*, 8.250 beques concedides.

¹² *Ibid.*, 973 beques concedides. Mentre que la proporció de beques concedides pel Ministeri, respecte de les beques sol·licitades és del 59,22%, en el cas de la Generalitat la proporció cau al 11,29%.

6.3.4.3. Persones dependents de l'estudiantat.

També hem considerat la possibilitat de preguntar als estudiants si tenen a càrrec l'atenció d'alguna persona, el que podem anomenar tenir càrregues familiars. Els resultats obtinguts (Taula 100), però, no són massa significatius, ja que simplement aporten la dada que la major part dels entrevistats no tenen cap persona al seu càrrec, front a un baix percentatge (7%) que sí que en té.

Taula 100: Persones dependents de l'estudiantat de la mostra estudiada.

PERSONES AL SEU CÀRREC	Freqüència	%
Sí, tinc a la meua cura a un familiar o a una amestat	24	5,22
Sí, tinc a la meua cura al meu fill/a (o fills/filles)	7	1,52
No en tinc	429	93,26
<i>N</i>	460	100,00

6.3.4.4. Situació econòmica general de l'estudiantat.

La participació d'aquestes fonts d'ingressos pot ser variada i originaria una disposició dels individus en el continu entre la dependència absoluta i l'autonomia econòmica. Amb la situació de precarietat laboral que afecta la joventut, el fet de treballar tampoc no és garantia d'independència econòmica, perquè és freqüent el treball temporal i el treball a temps parcial. Però també es dona la situació contrària: estudiants que es consideren autònoms encara que no treballen o ho facen poques hores a la setmana. La taula 101 resulta aclaridora de la relació entre treball i fonts dels ingressos.

Taula 101: Treball de l'estudiantat i situació de dependència familiar en l'estudiantat de la mostra de l'enquesta (%).

	Treballa 15 h. o més (setmanals)	Treballa menys de 15 h.	No treballa	Total
Dependència econòmica total de la família	1	0	47	49
Dependència econòmica parcial de la família	6	4	23	33
Independència familiar	9	2	7	18
Total	17,0	6,0	77,0	100,0

La meitat de la mostra es considera totalment dependent de la família. La major part dels estudiants (pràcticament 3/4 parts) no treballa, però només una porció d'aquests (les seues 2/3 parts) seria dependent de la família. Dels estudiants que treballen (23%) una meitat d'ells es consideren autònoms (11%) i l'altra meitat declaren ser dependents de la seua família.

La pregunta tòpica "estudies o treballes?" presenta una alternativa que no es correspon amb la realitat que hem estudiat: un percentatge notable de l'estudiantat realitza la seua activitat acadèmica i és present al mercat laboral. Com hem vist, un 45% de la mostra estudiada realitza una activitat laboral. Però a més, una porció considerable de la població no ocupada, un 18%, es declara en situació activa, val a dir, en l'atur o buscant feina. Cal recordar que quasi un 7% dels estudiants declara treballar en les vacances d'estiu. Amb tot això, el percentatge d'estudiants actius de la mostra estudiada estaria al voltant del 55%. Aquesta xifra sembla coherent amb les dades generals que registra l'Enquesta de Població Activa (EPA). Les últimes dades publicades, l'EPA del 3r trimestre de 2009, les hem fet servir per elaborar les taules següents. En la taula següent es calculen les taxes d'activitat de les diverses cohorts d'edat.

Taula 102: Taxes d'activitat de la població en general.

	Població en general (en milers de persones)			Població activa (en milers de persones)			(%)		
	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
16-19	1818,8	934,4	884,4	485,7	285,1	200,6	26,7	30,5	22,7
20-24	2655,6	1356,6	1299,0	1808,2	964,8	843,4	68,1	71,1	64,9
25-29	3440,0	1763,3	1676,6	2951,4	1572,4	1379,0	85,8	89,2	82,2
30-34	4041,6	2091,5	1950,1	3553,8	1958,9	1594,9	87,9	93,7	81,8
35-39	3923,8	2023,6	1900,1	3389,9	1899,6	1490,3	86,4	93,9	78,4
<i>Total 16-39</i>	<i>15879,8</i>	<i>8169,4</i>	<i>7710,2</i>	<i>12189,0</i>	<i>6680,8</i>	<i>5508,2</i>	<i>76,8</i>	<i>81,8</i>	<i>71,4</i>
<i>Total 20-34</i>	<i>10137,2</i>	<i>5211,4</i>	<i>4925,7</i>	<i>8313,4</i>	<i>4496,1</i>	<i>3817,3</i>	<i>82,0</i>	<i>86,3</i>	<i>77,5</i>

Font: EPA 2009, 3r trimestre

S'hi pot veure com les taxes d'activitats de la població són lleugerament superiors al 85% entre els 25 i els 39 anys, amb percentatges menors en el cas de les dones. En el cas de la població que cursa estudis superiors (llevat del doctorat), les taxes d'activitats són menors, com s'aprecia en la taula 103.

Taula 103: Taxes d'activitat de la població que cursa estudis universitaris.

	Població que cursa estudis superiors, llevat del doctorat (en milers de persones)			Població activa que cursa estudis superiors llevat del doctorat (en milers de persones)			Taxa d'activitat població que cursa estudis superiors, llevat del doctorat (%)		
	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
16-19	1,7	0,6	1,1	1,0	0,4	0,6	58,8	66,7	54,5
20-24	213,3	89,7	123,6	80,3	27,5	52,8	37,6	30,7	42,7
25-29	165,3	82,7	82,6	118,8	54,3	57,5	71,9	65,7	69,6
30-34	60,1	28,1	32,1	49,3	23,7	25,6	82,0	84,3	79,8
35-39	35,7	18,9	16,8	29,7	14,7	15,0	83,2	77,8	89,3
<i>Total 16-39</i>	<i>476,1</i>	<i>220,0</i>	<i>256,2</i>	<i>279,1</i>	<i>120,6</i>	<i>151,5</i>	<i>58,6</i>	<i>54,8</i>	<i>59,1</i>
<i>Total 20-34</i>	<i>438,7</i>	<i>200,5</i>	<i>238,3</i>	<i>248,4</i>	<i>105,5</i>	<i>135,9</i>	<i>56,6</i>	<i>52,6</i>	<i>57,0</i>

Font: EPA 2009, 3r trimestre

El nombre de persones que estan rebent una formació reglada és lògicament major en el cas del grup d'edat de 20-24 anys, que presenta una taxa d'activitat del 37%, seguit del grup de 25-29 anys, amb una taxa que s'incrementa al 72%, i que a partir dels 30 anys se situa a pocs punts de la taxa general. En conjunt, si considerem els grups d'edat de 20-34 anys, la taxa d'activitat és lleugerament superior al 55%.¹³

Ara bé, que la meitat o més dels estudiants universitaris es troben *també* en el mercat de treball no sembla un fet que haja estat contemplat en el procés d'establiment de l'Espai Europeu d'Educació Superior. De fet, l'establiment normatiu de la equivalència del crèdit ECTS com a 25 hores d'aprenentatge -no d'ensenyament- efectiu i no cap altra quantitat (10, 30 o 50 hores) només es pot entendre com la conseqüència de projectar la dedicació laboral habitual a l'organització acadèmica, amb un càlcul semblant al que mostra el quadre següent:

¹³ La baixa quantitat de persones en el grup 16-19 que estan realitzant estudis superiors produeix una taxa anòmala.

Quadre 12: Aproximació sobre la dedicació en el nou sistema ECTS.

dedicació setmanal = 40 h. x 15 - 20 setmanes al semestre x 2 semestres = 1.200 h. - 1.600 h.
1 grau = 240 crèdits ; 240 crèdits / 4 cursos = 60 crèdits curs aprox.
1.200 h. - 1.600 h. / 60 crèdits = 20 - 26,6 h./crèdit ; mitjana 23,3 h., aproximació = 25 h.

El fet d'ignorar que la meitat de l'estudiantat universitari es troba també en el mercat laboral i establir criteris de planificació docent que no responen a la situació general, només podria conduir a desvirtuar la mesura de l'aprenentatge efectiu.

6.3.5. Capital educatiu de l'estudiantat.

El capital educatiu familiar pot servir per traure a la llum components i explicacions encobertes de la vinculació dels estudiants amb els estudis, així com altres fenòmens. Podem considerar que aquells estudiants que tenen pares o mares que han passat per l'experiència universitària poden disposar d'una herència cultural o d'uns beneficis culturals que influiran en la seua trajectòria universitària.

Taula 104: Nivell d'estudis del pare i de la mare en l'estudiantat de la mostra de l'enquesta.

NIVELL D'ESTUDIS	Pare	%	Mare	%
Sense estudis	19	4,26	23	5,12
Primaris complets	137	30,72	148	32,96
Batxillerat elemental, EGB o equivalent	80	17,94	101	22,49
Batxillerat superior o equivalent	49	10,99	33	7,35
FP de 1er grau o equivalent	21	4,71	23	5,12
FP de 2n grau o equivalent	23	5,16	26	5,79
Estudis universitaris	117	26,23	95	21,16
<i>N</i>	<i>446</i>	<i>100,00</i>	<i>449</i>	<i>100,00</i>

Pel que fa al nivell d'estudis assolit pels progenitors, la mostra estudiada és, en general, anàloga al conjunt de l'estudiantat de la Universitat de València (hem fet servir el Recull del curs 2006/2007, any de matriculació de la mostra). Aproximadament la quarta part dels progenitors disposen de títols universitaris (uns punts amunt els homes, respecte de les dones). En el cas de la nostra mostra, els percentatges de pares i mares amb estudis secundaris és lleugerament superior al conjunt de la població universitària i, correlativament, lleugerament inferiors els percentatges de pares i mares amb estudis primaris o sense estudis.

Per comparar aquestes amb les del conjunt de la població hem fet servir les dades proporcionades per l'EPA del darrer trimestre de 2006 (el període de formalització de la matrícula de la nostra mostra) i hem seleccionat únicament les edats corresponents a persones majors de 45 anys, cohorts en les quals es troben els progenitors de l'estudiantat estudiat. Els resultats generals de l'EPA, del Recull de dades indicat i de la nostra mostra apareixen en la taula 105. Com si pot veure, en el cas dels estudiants universitaris, la proporció de progenitors amb estudis universitaris pràcticament duplica el percentatge de homes amb títol universitari i quasi triplica el percentatge de dones. Una altra diferència notable es dona en la proporció de persones sense estudis. Aproximadament, la tercera part en el cas dels homes i la quarta part en el cas de les dones de l'estudiantat de la Universitat de València respecte de la població general.

Taula 105: Nivell d'estudis de pares i mares. Universitat de València, mostra de l'enquesta i població espanyola major de 45 anys (%).

	Sense estudis	Estudis primaris	Estudis secundaris	Estudis terciaris
Estudiantat UVEG				
pares	6,6	32,5	33,3	27,6
mares	6,8	36,1	33,8	23,3
Mostra de l'enquesta				
pares	4,3	30,7	38,8	26,2
mares	5,1	33,0	40,8	21,2
Població (> 45 anys)				
homes	17,8	33,7	35,4	13,1
dones	24,9	37,6	28,7	8,9

Font: Elaboració pròpia a partir del Recull de dades 2006-07, EPA IVT 2006 i l'enquesta.

El percentatge de pares i mares universitaris en els estudiants de la Universitat de València i en el cas de la mostra estudiada, tanmateix, presenten diferències notables segons les titulacions, amb percentatges que pràcticament dupliquen la mitjana en titulacions considerades tradicionalment *prestigioses*. Amb tot, no es tracta ací d'estudiar aquesta heterogeneïtat, una *cartografia del prestigi*, podríem dir, el qual seria un tema interessant per a futurs estudis, sinó només destacar la diferència de l'estudiantat universitari respecte del conjunt de la població, la qual cosa podria estar relacionada amb el tema de l'abandonament, per exemple, en relacionar el percentatge de progenitors universitaris amb les referències que s'han tingut en compte a l'hora de triar una titulació determinada.

6.3.6. Posicionament polític de l'estudiantat.

L'adscripció política de la mostra estudiada presenta diferències respecte al conjunt de la població jove espanyola, però no sembla que siguin destacades en el conjunt de la població universitària. Aquestes conclusions s'extreuen de la comparació de la nostra enquesta amb les dades del Centre d'Investigacions Sociològiques (CIS)¹⁴ referides a la població juvenil en general i amb l'estudi de la Fundació del BBVA¹⁵ pel que fa a la població universitària.

Així, si comparem els resultats de la pregunta sobre autopoïscionament polític dels estudiants de la mostra de l'enquesta que hem realitzat amb els resultats que obté el CIS (Taula 106), s'evidencia un desplaçament cap a l'esquerra del nostre estudiantat. En la taula següent hi ha l'elaboració dels resultats de l'enquesta i les dades proporcionades pel CIS en el seu baròmetre de maig de 2009 (el més pròxim a la data de realització de l'enquesta), per a la població de 18-24 anys.

Taula 106: Posicionament polític de la mostra de l'enquesta en comparació amb les dades del CIS.

Enquesta UVEG (%)		Valors de posicionament polític	Baròmetre maig 2009 CIS (%)	
13,5	45,9	(1-2)	32,4	9,4
32,4		(3-4)		23,0
29,3		(5-6)		26,4
8,9	10,9	(7-8)	14,5	11,9
2,0		(9-10)		2,6
13,9		NS/NC		26,8

Font: CIS, baròmetre maig 2009

Ara bé, si deixem de banda les respostes NS/NC, el percentatge de les quals és el doble en el cas del CIS que en l'enquesta de la UVEG, i recalculem els

¹⁴ CIS baròmetre maig 2009.

¹⁵ Fundació BBVA *Estudio sobre Universitarios Españoles 2006*.

percentatges tot considerant només les respostes efectives d'autoposicionament polític, arribem a les dades arreglades a la taula següent (Taula 107).

Taula 107: Posicionament polític de la mostra de l'enquesta en comparació amb les dades del CIS sense considerar les respostes NS/NC.

Enquesta UVEG (%)		Valors de posicionament polític	Baròmetre maig 2009 CIS (%)	
15,7	53,3	(1-2)	44,2	12,8
37,6		(3-4)		31,4
34,1		(5-6)		36,0
10,4	12,7	(7-8)	19,8	16,2
2,3		(9-10)		3,5

Font: CIS, baròmetre maig 2009

Com s'hi pot veure, la proporció d'estudiants de la Universitat de València que, segons la mostra de l'enquesta, s'autoposicionen com a d'esquerra o centre-esquerra és 9 punts major que la població estudiada pel CIS i, correlativament, la proporció d'estudiants de dreta o centre-dreta baixa 7 punts respecte de les dades del baròmetre. Ulteriors estudis haurien de verificar si aquest biaix es deu a l'autoposicionament general de la població universitària o a la ubicació relativa del nostre estudiantat respecte al d'altres institucions universitàries. A grans trets, els resultats de la nostra enquesta també coincideixen amb els resultats obtinguts per *l'Estudio sobre Universitarios Españoles 2006*, realitzat per la Unidad de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Fundació BBVA. En aquest estudi, el percentatge d'estudiants que no saben o no contesten s'eleva al 16,2% de la mostra, una xifra pròxima a la del nostre estudi. També s'hi observa una orientació clara a l'esquerra, on s'ubicaria el 32,2% de les persones entrevistades, front al 10,7% que s'orientaria a les posicions de dreta; el 40,4% s'adscriuria a opcions de centre. Per això, la mitjana que obté l'enquesta és de 4,1, en l'escala 0/10¹⁶.

¹⁶ L'estudi de la FBBA fa servir una escala 0/10, pel que hi ha 11 opcions de resposta, agrupades en 4 a l'esquerra (0,1,2 i 3), 3 al centre (4,5 i 6) i 4 a la dreta (7,8,9 i 10), mentre que tant el CIS com la nostra enquesta treballa amb 10 opcions efectives (que corresponen als valors 1/10).

6.3.7. Ubicació acadèmica

6.3.7.1. Xarxa educativa de procedència

L'estudiantat procedent de centres educatius privats està sobrerrepresentat a la Universitat, com es dedueix d'una pregunta en l'enquesta realitzada. El 56,5% dels estudiants que responen declaren provindre de centres públics i el 43,5% de centres privats. Si comparem aquests percentatges amb la proporció d'estudiants que cursava Batxillerat en centres públics el curs anterior (2005-06) a l'accés a la Universitat de València dels estudiants de l'enquesta, prenent com a base tant la província de València com el conjunt de la Comunitat, podem advertir la baixada que es produeix pel que fa als centres públics i l'increment dels privats, variacions que són paleses a la taula següent (Taula 108).

Taula 108: Titularitat del centre educatiu on es va cursar l'educació primària .

	Enquesta UVEG	Província de València	Comunitat Valenciana
Centre públic	56,48	69,66	78,44
Centre privat	43,52	30,34	21,56

Font: Dades de l'enquesta i del Ministeri d'Educació.

Podem plantejar algunes hipòtesis sobre aquesta diferència de percentatges. No podem bandejar que la manera com ha estat formulada la pregunta, que interroga sobre la escolarització bàsica i no sobre el batxillerat, puga influir en la diferència de percentatges, ja que la proporció d'alumnat en centres públics en batxillerat és lleugerament superior a la del conjunt de etapes obligatòries. Tampoc no podem oblidar eventuais diferències de rendiment acadèmic entre les dues xarxes. Però, tot i comptant aquests eventuais factors, encara hi hauria un marge a explicar.

Algunes recerques paral·leles sobre trajectòries educatives al nostre entorn¹⁷, apuntarien algunes causes del fenomen. En primer lloc, es constata que un percentatge no menyspreable d'estudiants, que correspondrien a les cohorts d'edat de la mostra estudiada, abandonen els estudis amb la titulació de batxillerat, encara que aquesta no es pot considerar una titulació terminal, val a dir, que acredite una qualificació professional (de fet, les recerques esmentades estimarien que la meitat de l'alumnat dels centres públics abandona l'escola sense una titulació terminal). Però, a més, el batxillerat és estació de pas per accedir a cicles formatius de grau superior, una trajectòria que segueix, segons les recerques esmentades, una major proporció d'alumnat dels centres públics que dels centres privats (de fet, s'hi calcula que només 1 de cada 20 alumnes dels centres privats conclourà els seus estudis amb un cicle formatiu de grau superior).

Si considerem que la sobrerepresentació que apunta l'enquesta té a veure, si més no parcialment, amb aquestes eventuals diferències en la funció que acompliria el batxillerat a la xarxa pública i a la privada¹⁸, tot considerant que en la primera es donaria un percentatge major d'abandonament en concloure el seu estudi o d'utilització com a etapa cap a cicles de formació professional superior, es deduirien dues línies d'actuació pel que fa a l'acció de la universitat per oferir els seus estudis als estudiants d'Educació Secundària postobligatòria:

1r) Incrementar la promoció de la seua oferta acadèmica entre l'alumnat dels centres públics de batxillerat, tot adreçant-se a les persones que no continuen els seus estudis després de cursar l'etapa esmentada.

2n) Promoure la seua oferta acadèmica entre les persones que estudien o hagen finalitzat cicles formatius superiors i, si és el cas, afavorir-ne l'accés. En aquesta línia, precisament, es troba el plantejament de la nova normativa

¹⁷ Hernández, F. J. (2008): *Què han estudiat els teus companys i companyes de primer de Primària?* Revista Futura, núm. 12, pàgs. 16-17.

¹⁸ Una altra dada que reforça aquesta impressió és la matriculació d'estudiants de batxillerat en règim d'adults o nocturn. Durant el curs comentat, 2006-07, en aquest règim hi havia 3.364 estudiants a la Comunitat, dels quals 3.320 estaven en centres públics (el 98,7%); a la província de València, hi havia 1.213 alumnes, 1.169 a la xarxa pública (96,4%) (cf. www.educacion.es).

sobre accés i admissió universitària (Reial Decret 1892/2008, de 24 de novembre) a partir de la qual l'estudiantat que prové de batxillerat i el de formació professional accedeixen per la mateixa quota d'accés. Aquesta novetat ha encetat un agitat debat d'actualitat sobre la conveniència o no de mantenir una mateixa *via d'entrada* a partir del curs 2010-11. Açò cal matisar-ho, cautelosament, ja que les ponderacions que s'aplicaran en el càlcul de la nota d'admissió seran distintes per a un cas i per a l'altre: els estudiants amb batxiller-PAU podran ponderar dues matèries de la prova d'accés en la seua fase específica amb un paràmetre 0,2; en canvi, els estudiants procedents de formació professional ho faran amb un 0,1. La qual cosa significa que es manté la diferència, inclús podríem dir la *distinció social*, entre ambdós grups d'estudiants, independentment de com queden després els detalls numèrics en l'ordenació de l'admissió. Val a dir, que en el Reial Decret es contempla la possibilitat que també per al cas dels estudiants de formació professional la ponderació aplique el paràmetre 0,2, però aquesta decisió correspon a les universitats. En el cas del sistema universitari públic valencià¹⁹ l'acord ha sigut que els estudiants procedents de formació professional tindran una ponderació 0,1 en l'accés universitari dels propers dos cursos (2010-11 i 2011-12).

Malgrat que l'admissió universitària o les polítiques sobre l'accés a la universitat desenvolupen, de moment, una distinció entre els estudiants procedents del batxillerat i els de formació professional existeixen exemples d'una major voluntat de reconèixer la formació especialitzada que tenen els estudiants de formació professional en determinats trànsits cap a titulacions universitàries que es podria plasmar amb un reconeixement d'un percentatge de crèdits en casos determinats. Aquest reconeixement de crèdits no s'ha donat mai, pel moment, en les universitats públiques valencianes.

¹⁹ En el moment en què redactem aquest capítol la Generalitat Valenciana encara no ha publicat l'orde que regularà aquestes novetats i d'altres i que es desprenen del Reial Decret 1892/2008, de 14 de novembre.

6.3.7.2. Branques de coneixement d'ubicació universitària.

Si agrupem les titulacions que cursen els estudiants de la mostra de l'enquesta en branques de coneixement, la distribució de les dades de la mostra segueix una distribució similar a la dels estudiants de nou accés de la Universitat de València (Taula 109), amb una certa sobrerrepresentació, val a dir, dels estudiants de la branca de Ciències Socials i una infrarepresentació d'altres branques, sobretot d'Humanitats. La nostra anàlisi posterior té en compte aquestes desviacions de la mostra. Les titulacions que formen part de l'enquesta estan adscrites a Ciències Bàsiques i Tècniques, Ciències Socials, Ciències de l'Educació, Humanitats i Ciències de la Salut²⁰.

Taula 109: Estudiantat segons la branca de coneixement a la qual pertany. Dades de l'enquesta i del total de la UVEG .

BRANCA DE CONEIXEMENT	Estudiantat de l'enquesta		Estudiantat nou accés UVEG	
	Freqüència	%	Freqüència	%
Ciències Bàsiques i Tècniques	64	13,9	1.424	15,1
Ciències Socials	232	50,4	4.000	42,4
Ciències de l'Educació	68	14,8	1.000	10,6
Humanitats	47	10,2	2.186	23,1
Ciències de la Salut	49	10,7	834	8,8
<i>N</i>	<i>460</i>	<i>100,00</i>	<i>9.444</i>	<i>100,00</i>

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta i del *Recull de dades 2006-07*.

²⁰ Aquestes àrees de coneixement han estat en vigor fins a la reforma dels nous títols de Grau. La nova reforma que s'està realitzant en l'actualitat, d'acord amb la implantació del procés de Convergència Europea i el nou marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), ha donat lloc a molts canvis, entre d'altres s'han formulat unes noves àrees de coneixement a les quals s'adscriuen els graus anomenades branques de coneixement.

Resultaria poc aclaridor i representatiu exposar les dades prenent com a unitat d'anàlisi la titulació, perquè hi ha algunes que tenen un nombre molt baix de casos en la mostra de l'enquesta. Només ocasionalment ens referim a la titulació. Hem optat per agrupar-les i considerar com a unitat d'anàlisi la branca de coneixement i, en tot cas, la distinció entre carreres de primer cicle i les de primer i segon cicle, com fins a ara s'ha distingit, prèviament a la implantació dels graus.

6.4. Alguns elements que intervenen en la decisió (decisiva o no) de triar la carrera

6.4.1. Introducció

Afirmàvem en un moment anterior que l'absència, definida en una primera aproximació com una relació entre crèdits matriculats i crèdits als quals es presenta l'estudiant, tenia a veure amb situacions desajustades, com ara la no utilització de recursos informatius que fonamenten la decisió sobre l'elecció d'estudis. En aquest capítol indagarem aquest *escenari de l'elecció d'estudis*, centrant-nos en tres components que poden articular-se amb situacions desajustades que indueixen l'absència. Adoptem, per tant, una posició metodològicament cauta. No es tracta d'especular sobre quins elements de l'escenari de l'elecció d'estudis han provocat l'absència d'un estudiant, la qual cosa seria conduir-nos per esquemes de causalitat forta i restringir l'anàlisi a aquells estudiants efectivament absents, sinó, més bé, aprofundir en els elements de la decisió (com ara els recursos d'informació emprats, la influència de referents professionals i l'autorepresentació dels motius de l'elecció) i la seua relació amb les variables sociològiques fonamentals, per tal de detectar situacions desajustades que podrien relacionar-se amb l'absència, sense haver de calcular necessàriament la seua probabilitat.

L'absència no és un resultat mecànic d'una sèrie de factors, sinó més bé una noció-contenedor que apunta a situacions desajustades, que es poden presentar en moltes combinacions. Altrament dit, l'absència apunta a un concepte de major abast: les *absències universitàries*, que serien les *situacions desajustades* a les quals ens hem referit reiteradament i que concretament en aquest capítol estarien associades amb la cerca d'informació adequada, referents professionals, etc. Una exploració de les *absències* vinculades amb l'absència pot servir millor al conjunt de l'estudiantat i a l'acció dels responsables acadèmics.

A través de les fonts de dades estadístiques sobre el sistema universitari, com per exemple els informes del Ministeri d'Educació²¹, podem conèixer que 6 de cada 10 estudiants no tenen cap treball remunerat, però que gairebé 3 de 10 sí que treballa més de 15 hores setmanals o que aproximadament 3 de cada 10 estudiants universitaris tenen pares amb un títol universitari o que el lloc preferit de destí per als *Erasmus espanyols* és Itàlia. Aquestes possibilitats de xifres, indicadors i informacions ens permeten conèixer i imaginar-nos com són els estudiants actuals en una Universitat canviant, més canviant que mai amb la reforma actual de plans d'estudis, una reforma complexa perquè introdueix un nou marc de referència que és Europa i un nou model d'aprenentatge anomenat *efectiu*, almenys segons el que diuen les declaracions d'intencions aprovades.

Cada any el Ministeri, i d'altres organismes, aporten nous informes que permeten el seguiment de les dades i l'observació de les variacions, així com d'algunes característiques sociològiques bàsiques de l'estudiantat. Els canvis no s'adverteixen d'un any a altre, òbviament, sinó que resulta necessària la mirada retrospectiva mitjançant la sèrie temporal per visualitzar noves caracteritzacions o, com s'acostuma a dir i a veure escrit en altres informes, nous *perfils d'estudiants*.

Cada any, també, la Universitat de València presenta la seua font de dades estadístiques, el *Recull de dades estadístiques*, en el qual hi ha un apartat dedicat a l'estudiantat. En aquest recull, que hem emprat per elaborar l'apartat 3 d'aquest treball, apareixen dades sobre estudiants matriculats, de nou ingrés, les distribucions per sexe, edat, treball i també referències sociofamiliars com són el nivell d'estudis i el treball dels pares i de les mares, entre d'altres. Mitjançant el Recull podem dimensionar els estudiants per titulacions o per branques de coneixement, però no podem obtenir un altre tipus d'informació com és per quin motiu van escollir la titulació que estudien. També podem saber quants estudiants hi ha en cada centre universitari o quina és la província familiar de residència, però no podem saber si aqueixa distància podria ser un factor de tria de la Universitat de València. Amb tot açò volem avançar una línia d'actuació: les enquestes resulten necessàries per a una institució que es planteja enriquir la informació que emmagatzema any rere any i

²¹ Ministeri d'Educació: *Datos básicos del sistema universitario español 2008-09* [en línia] www.educacion.es

desenvolupar el seu propi *observatori dels estudiants*²² per identificar noves tendències i preveure actuacions que *verteixen* en la pròpia institució. Mitjançant una enquesta específica adreçada als estudiants, com la que hem realitzat i que presentem en aquest treball, es pot indagar i esbrinar més enllà del que ens aporten cada any les dades recollides en el procés de matrícula o en els resultats de les actes de l'avaluació, perquè ens permet aprofundir en assumptes com ara motius, raons i percepcions sobre el fet d'estudiar a la Universitat i fer caracteritzacions més afinades sobre els estudiants i les estudiantes.

L'enquesta pregunta per estadis previs a l'entrada universitària amb una formulació de caràcter recordatori i, per tant, obtenir informació sobre els recursos d'informació que van utilitzar els estudiants quan encara es trobaven en un moment preuniversitari i també, és una altra pregunta, sobre si van tindre algun referent professional que destacarien com a influència d'aquesta tria d'estudis. Aquestes preguntes juntament amb les preguntes sobre el motiu més destacat en l'elecció de la carrera i en l'elecció de la universitat, són les quatre preguntes que anem a tractar en aquest capítol, els resultats de les quals exposarem a continuació. Les qüestions preliminars que ens plantegem, per tant, són fonamentals per situar la temàtica i els objectius a l'hora de tractar-la: *podem conèixer alguns elements que influeixen en el procés d'elecció de la carrera? A quins recursos d'informació acudeixen els preuniversitaris per escollir la carrera? Destaquen algun referent professional en la selecció d'uns estudis i no d'uns altres? Quin el principal motiu d'elecció de la carrera o per què han escollit la Universitat de València?*

A continuació passem a detallar els resultats més destacats. Siga dit d'avantmà, aquestes preguntes fan referència a un *passat proper* (2-3 anys abans a l'enquesta) per la qual cosa tindrem en compte que el recordatori pot variar la realitat i aportarem afirmacions amb prudència.

²² El *Observatoire de la Vie Etudiante*, una iniciativa imitable del govern francès quant a la producció d'enquestes sobre l'estudiantat.

6.4.2. Recursos d'informació utilitzats en l'elecció d'estudis

El recurs d'informació utilitzat en primer lloc en el procés previ d'elecció de la titulació és, en la mostra estudiada, en primer lloc, l'assessorament a l'institut²³ (38,9%), en un segon lloc, la cerca d'informació per Internet (21,4%) i, en tercer lloc, la resposta de no utilitzar-ne cap (11,6%), com podem veure a la següent taula:

Taula 110: Recurs d'informació utilitzat per a l'elecció d'estudis en l'estudiantat de la mostra (%).

RECURS D'INFORMACIÓ UTILITZAT	Total
No en vaig utilitzar cap	11,6
Assessorament en l'institut	38,9
Assessorament familiar	9,0
Assessorament d'amistats	8,7
Servei d'informació de la universitat	9,0
Altres serveis d'informació	0,7
Cerca d'informació per Internet	21,4
Vaig elegir per la meua experiència laboral prèvia	0,7
Altres	0,2
Total	100,0

D'entrada, les dades mostren que aquelles respostes que podríem agrupar com a recursos de *caràcter extrínsec* (assessorament a l'institut, família, amics i amigues, serveis d'informació) són adduïdes per dues tercers parts de la mostra estudiada. La

²³ Quan ens referim a institut d'educació secundària com a recurs d'informació inclou també a la formació professional.

resta, un terç, s'inclina per respostes de *caràcter intrínsec* (cerca d'informació per Internet, elecció segons experiència professional prèvia i no utilitzar-ne cap)²⁴.

El fet que una de les possibles respostes siga que no s'ha fet ús de cap recurs, no s'ha d'entendre, necessàriament, com a que l'estudiant no sap identificar-ne cap, ja que, aleshores, correspondria incloure-la a la categoria de no sap/no contesta, tinguda en compte en l'enquesta i contestada per un nombre molt baix de persones (2 casos en total). Més bé, s'ha d'entendre com a que l'estudiant no identifica cap recurs en concret, perquè considera que ha triat individualment, *sense orientació de ningú*, encara que pot donar-se el cas que en aquest percentatge de 11,6% d'estudiants que responen així puguen haver compartit, en major o menor mesura, la decisió de triar estudis universitaris. Potser, en alguns casos, no ho sabem identificar, perquè no resulta tant evident, o, potser, no volen, perquè és tracte d'una reacció de reafirmació d'individualitat (*vaig triar per mi mateixa*).

Destaca, per altra banda, que l'estudiantat de la mostra respon en una mateixa proporció (9%) haver utilitzat l'assessorament de la família i l'ús del servei d'informació universitari. Açò es podria interpretar com a que l'opció de fer ús del servei d'informació universitari és un recurs mitjanament alt si el comparem amb l'assessorament familiar i també en comparació amb altres serveis d'informació. Aquesta idea la destaquem per qüestionar una opinió que sovint existeix sobre el fet que la família és un referent primordial en la tria concreta d'estudis. Les dades de l'enquesta mostrarien indicis diferents on l'estudiant declara que acudeix abans a altres fonts que a la família per tal de trobar la informació o el suport a l'hora de triar la carrera. Almenys això és el que es desprèn de la mostra estudiada. Tanmateix també es podria pensar que *la família* pot estar *incorporada* en altres respostes, per exemple, a l'hora de demanar l'assessorament a l'institut o a l'apropar-se als serveis d'informació o, inclús, a l'hora de fer una cerca per Internet. Continuar amb més interpretacions i suposicions demanaria, en tot cas, un estudi aprofundit de caràcter

²⁴ Segons les definicions de l'Enciclopèdia Catalana: *intrínsec*: pertanyent a la natura essencial, a la constitució íntima d'una cosa, en oposició a *extrínsec*; *extrínsec*: que ve de fora, que no és tret directament de la cosa mateixa, sinó de circumstàncies exteriors, accessòries [*en línia*] <<http://www.enciclopedia.cat>> [consulta: 5 d'octubre de 2009].

qualitatiu sobre aquesta relació entre els preuniversitaris i les famílies²⁵ a l'hora d'adscriure's i de decidir-se per una titulació o una altra.

A més del recurs utilitzat, també s'ha preguntat per aquell recurs que consideren com al determinant per a la decisió en l'elecció d'estudis que van fer en aqueix passat proper. D'aquesta manera, s'ha explorat un segon nivell més matísat, amb la intenció de conèixer el recurs que els ha fet inclinar-se per uns estudis o per uns altres. Podrem observar que les dades que hem presentat a la taula anterior (Taula 110) es modifiquen lleugerament en algunes respostes (Taula 111).

Taula 111: Recurs d'informació utilitzat i determinant en l'elecció d'estudis en l'estudiantat de la mostra (%).

RECURS D'INFORMACIÓ	Recurs utilitzat	Recurs determinant
No en vaig utilitzar cap	11,6	18,6
Assessorament en l'institut	38,9	29,0
Assessorament familiar	9,0	11,6
Assessorament d'amistats	8,7	6,7
Servei d'informació de la universitat	9,0	8,5
Altres serveis d'informació	0,7	0,5
Cerca d'informació per Internet	21,4	23,9
Vaig elegir per la meua experiència laboral prèvia	0,7	0,7
Altres	0,2	0,5
Total	100,0	100,0

²⁵ Rachel Brooks, per citar un exemple d'investigació sociològica, en aquest cas de tall longitudinal, al sud d'Anglaterra, ha realitzat un seguiment de 2 anys de durada sobre els plans de futur i les eleccions d'un grup de joves en relació amb la transició als estudis universitaris: *It was clear from the young people's narratives that their families played a key role in informing their understanding and conceptualisation of the higher education market. However, when it came to finding their own place within it and deciding which courses and institutions represented, for them, a feasible choice, familial influence was less evident.* (Brooks, Rachel (2003) 'Young People's Higher Education Choices: the role of family and friends', *British Journal of Sociology of Education*, 24:3, 283- 297).

Així doncs, si comparem les dues columnes (Taula 111) s'hi produeix un descens important en l'assessorament de l'institut i, de manera molt més lleugera, en l'assessorament amb els amics. En canvi, hi ha un augment de resposta en l'opció de no haver utilitzat cap recurs i augmenta, de manera suau, la cerca per Internet. També hi ha una lleugera pujada en la resposta de consultar-ho amb la família.

6.4.2.1. Recursos d'informació segons el gènere

Si posem en relació l'elecció dels estudis universitaris amb el component de gènere ens aporta una informació descriptiva necessària per al coneixement de la població estudiantil universitària, així com també ens pot conduir a explorar pistes per a l'elaboració de propostes d'actuació, si són necessàries, en un marc legislatiu compromès amb la igualtat de gènere²⁶.

En la pregunta sobre recursos utilitzats per a l'elecció s'aprecia, en la major part de les respostes, una similitud entre homes i dones, encara que també s'aprecien certes diferències en, sobretot, dues respostes: per una part, la cerca d'informació per la xarxa com a recurs utilitzat és més freqüent en els homes, ja que un 26% dels homes l'han utilitzat com a primer recurs, front a un 19% de les dones.

Taula 112: Recurs d'informació utilitzat per a l'elecció d'estudis i sexe (%).

RECURS D'INFORMACIÓ UTILITZAT	SEXE		Total
	Home	Dona	
No en vaig utilitzar cap	11,8	11,5	11,6
Assessorament en l'institut	37,1	39,9	38,9
Assessorament familiar	8,8	9,0	9,0
Assessorament d'amistats	5,3	10,8	8,7
Servei d'informació de la universitat	10,0	8,3	9,0
Altres serveis d'informació	0,6	0,7	0,7
Cerca d'informació per Internet	25,9	18,8	21,4
Vaig elegir per la meua experiència laboral prèvia	0,6	0,7	0,7
Altres	0,0	0,3	0,2
Total	100,0	100,0	100,0

²⁶ La Universitat de València compta amb la Unitat d'Igualtat des de la qual s'ha elaborat el Pla d'Igualtat (octubre 2009) conseqüència de la Llei 3/2007 per a la igualtat efectiva entre dones i homes.

Podem trobar una altra distribució distinta de les dades entre homes i dones en la resposta que assenyalava les amistats com a font d'assessorament en la tria d'estudis. En aquest cas, tot i ser una resposta que podríem considerar com a baixa en el total de respostes (8,7%), les dones l'utilitzen de manera més freqüent, un 10,8% de les dones, front a un 5,3% dels homes²⁷.

Aquesta pregunta de l'enquesta conté més informació perquè també s'ha demanat als estudiants que indicaren el segon recurs utilitzat per l'elecció dels estudis. En aquest cas, les dades canvien, ja que el recurs més freqüent com a segon recurs és la cerca per la xarxa. Apareix un descens, lògic, de la resposta de cap recurs i un augment d'altres respostes (utilització del servei d'informació universitari i d'altres serveis d'informació) i la proporció de resposta femenina augmenta en la cerca per Internet i la masculina en l'assessorament a l'institut.

La informació sobre recursos d'informació per a la tria d'estudis es completa amb la pregunta concreta de quin va ser el recurs que considerarien com a determinant en la decisió d'eleger els estudis universitaris²⁸. S'observa que es manté la diferència entre homes i dones en el recurs cerca d'informació per Internet on els homes tornen a ser més nombrosos (29,1%), de fet, la xifra augmenta quan se'ls pregunta pel recurs que va ser el determinant²⁹. En canvi, les dones elegeixen més les respostes de l'assessorament a l'institut i amb la família i es decanten també més en l'assessorament d'amistats, que, com ja hem vist, és un recurs especialment utilitzat per les dones.

²⁷ Les comprovacions realitzades mitjançant els estadístics Khi Quadrat i els residus tipificats corregits ens permeten fer aquestes afirmacions.

²⁸ Cal advertir que s'hi produeixen diferències en les freqüències relatives totals de la taula 3 i la taula 4 perquè els totals de respostes no coincideixen, ja que en la pregunta sobre recurs utilitzat ha contestat un major nombre d'estudiantat que en la pregunta sobre recurs determinant.

²⁹ El càlcul dels residus tipificats corregits (2,0) ens permet dir que hi ha indicis que la resposta *Cerca per Internet* augmenta en els homes quan es pregunta per quin va ser el recurs d'informació determinant.

Taula 113: Recurs d'informació determinant per a l'elecció d'estudis i sexe (%).

RECURS D'INFORMACIÓ DETERMINANT	SEXE (%)		Total
	Home	Dona	
No en vaig utilitzar cap	15,8	20,1	18,5
Assessorament en l'institut	27,8	29,6	28,9
Assessorament familiar	11,4	11,7	11,6
Assessorament d'amistats	4,4	8,4	6,9
Servei d'informació de la universitat	9,5	8,0	8,6
Altres serveis d'informació	0,6	0,4	0,5
Cerca d'informació per Internet	29,1	20,8	23,8
Vaig elegir per la meua experiència laboral prèvia	0,6	0,7	0,7
Altres	0,6	0,4	0,5
Total	100,0	100,0	100,0

En general, podem dir que, a través d'aquestes dades, s'aprecia una lleugera diferència: els homes porten a terme un procés d'elecció d'estudis més individualitzat, de caràcter més intrínsec, centrat en un mateix (cerca d'informació per Internet, cap recurs utilitzat), i les dones un procés més consultat, podríem dir, de caràcter més extrínsec (assessorament d'amistats, assessorament de família).

6.4.2.2. Recursos d'informació segons la relació de dependència econòmica familiar

A continuació posem en relació les respostes sobre recursos d'informació en la tria d'estudis i la situació econòmica de dependència o independència familiar de l'estudiantat (Taula 114). Val a dir, primerament, que aquell estudiantat que manté una situació de dependència familiar econòmica, total o parcial, representa gairebé tres quartes parts de la mostra estudiada (74,3%). Segons les tres agrupacions definides (dependència econòmica familiar total, dependència parcial, independència) l'estudiantat que es troba en una situació de dependre econòmicament de la seua família respon en una major proporció que ha emprat l'assessorament a l'institut i el servei d'informació de la universitat. En canvi, els que són independents econòmicament s'inclinen més per la cerca per Internet de la informació, especialment, i per l'opció de no utilitzar cap recurs.

Taula 114: Recurs d'informació utilitzats i situació econòmica de l'estudiantat (%).

RECURS D'INFORMACIÓ DETERMINANT	Dependència familiar total	Dependència familiar parcial	Independència familiar	Total
No en vaig utilitzar cap	5,9	11,9	19,1	11,6
Assessorament en l'institut	46,5	41,7	25,2	38,9
Assessorament familiar	7,6	9,5	9,6	9,0
Assessorament d'amistats	10,0	6,5	9,6	8,5
Servei d'informació de la universitat	10,0	7,1	9,6	9,0
Altres serveis d'informació	0,0	0,6	1,7	0,7
Cerca d'informació per Internet	20,0	22,0	22,6	21,4
Vaig elegir per la meua experiència laboral prèvia	0,0	0,0	2,6	0,7
Altres	0,0	0,6	0,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Si agrupem la varietat de recursos utilitzats en les dues opcions, extrínsecs i intrínsecs, i els relacionem amb els tres grups de situacions econòmiques, s'hi observa (Taula 115) que els extrínsecs (institut, família, amitats, serveis d'informació) són assenyalats per un major nombre d'estudiantat que es troba en una situació de dependència familiar. En canvi, aquells de caire intrínsec (Internet, experiència professional prèvia, no utilitzar cap recurs) són contestats per l'estudiantat que té major independència econòmica³⁰.

Taula 115: Recursos d'informació extrínsecs i intrínsecs i situació econòmica (%)

RECURSOS D'INFORMACIÓ UTILITZATS	Estudiantat dependent totalment	Estudiantat dependent parcialment	Estudiantat independent
Recursos de caràcter extrínsec (institut, família, amitats, serveis d'informació)	74,1	65,4	55,7
Recursos caràcter intrínsec (Internet, experiència prèvia, cap recurs)	25,9	33,9	44,3

Pel que acabem de veure, l'associació analitzada seguiria aquesta inclinació: a mesura que augmenta la dependència familiar els estudiants utilitzen recursos de caràcter més extrínsec i, pel contrari, a mesura que augmenta l'autonomia econòmica s'utilitzen de manera més intrínseca o, si es prefereix, més individualitzada.

³⁰ A més, afegim, que les dues variables (recursos d'informació utilitzats en la tria d'estudis i agrupació segons la situació econòmica respecte la família) es troben relacionades ($p = 0,019$).

6.4.2.3. Recursos d'informació segons la titulació elegida

La ubicació acadèmica pot emprar-se com a un component d'observació de característiques, suposadament, compartides en la distribució de respostes en l'enquesta de l'estudiantat³¹. Val a dir que l'opció d'operar a partir de les branques de coneixement ens permet, primerament, observar si es produeixen convergències o divergències entre branques i, en segon lloc, ens permet reduir a cinc valors (les 5 branques de coneixement) les 55 titulacions que hi apareixen en la mostra estudiada, permetent-nos unes operacions estadístiques amb menor dispersió.

A continuació mostrem les dades obtingudes per al creuament entre les respostes de recursos d'informació utilitzats i la branca de coneixement a la qual pertany l'estudiant de la mostra analitzada (Taula 116).

Taula 116: Recursos d'informació utilitzats i branca de coneixement de la titulació cursada de l'estudiantat de la mostra (%).

RECURS D'INFORMACIÓ	Ciències Bàsiques i Tècniques	Ciències Socials	Educació	Humanitats	Ciències de la Salut	Total
No en vaig utilitzar cap	11,1	7,3	16,4	21,3	16,3	11,6
Assessorament en l'institut	36,5	44,0	29,9	40,4	28,6	38,9
Assessorament familiar	6,3	8,6	13,4	6,4	10,2	9,0
Assessorament d'amistats	3,2	10,3	9,0	8,5	8,2	8,7
Servei d'informació Universitat	14,3	7,8	13,4	2,1	8,2	9,0
Altres serveis d'informació	1,6	0,4	1,5	0,0	0,0	0,7
Cerca d'informació per Internet	27,0	20,3	16,4	19,1	28,6	21,4
Vaig elegir per la meua experiència laboral prèvia	0,0	1,3	0,0	0,0	0,0	0,7
Altres	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

³¹ En altres treballs elaborats amb anterioritat (Villar, A. (2008): *Absències i desajustos en l'estudiantat de primer curs a la Universitat de València*. Revista Catalana de Sociologia, número 23, p. 97-118) també s'empra la branca de coneixement com a unitat d'anàlisi en la investigació de les absències dels estudiants universitaris.

L'institut d'educació secundària, entés com a recurs d'assessorament o orientació, és la resposta més nombrosa, en xifres totals, i és un recurs majorment aduït en l'estudiantat de la branca de Ciències Socials i en menor proporció per Ciències de la Salut. En el cas de la cerca d'informació virtual, com a segon recurs més declarat, en les titulacions de les branques de Salut i de Ciències Bàsiques l'han contestat en una major proporció. El tercer recurs més contestat és l'opció de no utilitzar-ne cap, una opció més declarada en el cas d'Humanitats. A més, segons les dades de la mostra, l'estudiantat de Ciències Bàsiques i Tècniques i d'Educació van preferir emprar, en un major nombre, el servei d'informació universitari, així com altres serveis d'informació. Per últim, afegim que consultar la decisió amb la família és una opció més seguida, segons aquesta mostra, per l'estudiantat d'Educació.

En un sentit molt reductiu i, per tant, des d'una lectura cautelosa, afegim un quadre sobre la relació entre l'ús dels recursos per a l'elecció (extrínsecs, intrínsecs) i les branques de coneixement que mostra una síntesi del que acabem de descriure:

Quadre 13: Recursos d'informació utilitzats i branca de coneixement

		<i>Major ús</i>	<i>Menor ús</i>
<i>Recursos extrínsecs per a l'elecció d'estudis</i>	Institut	Ciències Socials	Ciències de la Salut
	Família i amics	Educació	Ciències Bàsiques i Tècniques
	Serveis d'informació	Ciències Bàsiques i Tècniques	Humanitats
<i>Recursos intrínsecs per a l'elecció d'estudis</i>	Internet	Ciències de la Salut	Educació
	Cap recurs	Humanitats	Ciències Socials

Aquest quadre no s'ha de llegir com una reducció sense més, sinó que pot donar pistes a l'hora de dissenyar campanyes d'informació vinculades amb la temàtica d'orientació i d'assessorament en la tria d'estudis, doncs, les dades insinuen línies d'actuació per reforçar més alguns recursos dependent d'on acaba ubicant-se l'estudiantat.

6.4.3. Referents professionals d'influència en l'elecció d'estudis

La decisió de triar els estudis universitaris no acostuma a ser un procés solitari, per a una proporció important de preuniversitaris, tot i que, com hem vist a l'apartat anterior, hi ha un percentatge no menyspreable que considera que aquest procés l'ha decidit sense l'ús de cap recurs informatiu, ni amb l'assessorament de cap persona, ni amb la consulta d'altres fonts d'informació disponibles. Malgrat aquesta opció, la major part empren algun tipus de suport a l'hora de consultar la decisió i, inclús, pot donar-se el cas que, prèviament o simultàniament a la decisió, existisca algun tipus de referent professional en relació amb els estudis triats, un referent que funcionaria com una representació social dels estudis universitaris i de la professió associada.

En l'enquesta que hem realitzat s'ha tingut en compte aquesta qüestió de l'existència o no d'un referent professional, que pot tractar-se d'una persona propera a l'estudiant (pare, mare, amiat, familiar, professor/a) o inclús trobar-se vinculada a altres àmbits (produccions culturals, televisió). Malgrat que s'ha considerat oportú tenir en compte aquest factor del referent professional a l'hora de triar estudis, *els resultats de la mostra estudiada aporten que 2 de cada 3 estudiants no identifiquen un referent professional en la seua elecció d'estudis* (Taula 117).

El resultat de què 2 de cada 3 estudiants no indiquen cap referent, tanmateix, convé no llegir-lo a mode de titular cridaner perquè pot encegar algunes mancances existents que es podrien traure a la llum mitjançant un estudi dedicat als referents professionals dels preuniversitaris. Potser, aquests no indiquen cap referent professional perquè no poden fer-ho, és a dir, no tenen al seu abast directament i de manera fàcil una persona que s'hi dedique a la professió o a una de les professions associades a una carrera determinada.

Taula 117: Referent professional en l'elecció d'estudis en la mostra analitzada (%).

REFERENT PROFESSIONAL EN L'ELECCIÓ	Total
A mon pare o a ma mare	8,6
Un familiar	8,8
Una amestat o company/a	6,3
Un/a professor/a de l'institut	6,8
Un referent relacionat amb les produccions culturals (llibres, teatre, música, cinema, etc)	1,1
Un referent televisiu	0,0
No sabia identificar cap referent professional	68,3
Total	100,0

A continuació mostrarem els resultats dels creuaments realitzats segons el component de gènere, de situació econòmica i de la titulació estudiada per a aquell estudiantat que sí que ha indicat referents professionals.

6.4.3.1. Referents professionals i gènere

Com hem comentat, la resposta que destaca de manera considerable és aquella que no identifica cap referent professional, ja que més de dues terceres parts del total de l'estudiantat no n'assenyalen cap (65,8%). *Si observem les dades distribuïdes per sexes* (Taula 118) *aquesta resposta té dimensions semblants*, en canvi, hi trobem més diferències en la resposta sobre tindre com a referent professional una amistat, on les dones són més freqüents (un 9% de les dones, front al 3,7% dels homes)³². Aquesta dada, si recordem, estaria en sintonia amb un resultat anterior en la pregunta sobre recursos d'informació utilitzats, on les dones també tenen més en compte a les amistats de cara a la consulta sobre l'elecció d'estudis.

D'altra banda, en la resposta que considera com a referent professional a un/a professor/a de l'institut els homes són més nombrosos (un 9,3% front a un 6,1% de dones).

Taula 118: Referent professional en l'elecció d'estudis i sexe (%).

REFERENT PROFESSIONAL EN L'ELECCIÓ	SEXE		Total
	Home	Dona	
A mon pare o a ma mare	9,3	7,4	8,4
Un familiar	9,3	10,0	9,8
Una amistat o company/a	3,7	9,0	7,0
Un/a professor/a de l'institut	9,3	6,1	7,3
Un referent relacionat amb les produccions culturals (llibres, teatre, música, cinema, etc)	1,9	1,4	1,6
Un referent televisiu	0,0	0,4	0,2
No sabia identificar cap referent professional	66,7	65,2	65,8
Total	100,0	100,0	100,0

³² El càlcul dels residus tipificats corregits en aquesta taula de contingència dóna en les estudiantes que indiquen una amistat com a referent professional un valor més desmarcat (superior al 1,96).

La resposta respecte a tenir com a referent professional al pare o a la mare es pot considerar baixa (8,4%) si tenim present que la proporció de mares i pares amb estudis universitaris en la població dels estudiants universitaris és alta³³. Pot sorprendre que els estudiants i les estudiantes que provenen, en una part notable, de progenitors que han passat per l'experiència i per la formació universitària (vegeu l'apartat 6.3), no els assenyalen com a referents professionals. Potser els estudiants i les estudiantes s'adscriuen a una carrera i no a una altra prescindint d'allò que ha cursat el seu pare o la seua mare, la qual cosa podria respondre a una actitud d'afirmació de la seua individualitat o potser quan se'ls pregunta (davant d'una enquesta), tot i haver tingut en compte els referents dels progenitors, volen deixar palès que la seua decisió ha estat fruit d'una elecció individual. La reafirmació individualista no és una actitud minoritària, més bé al contrari, ja que, en els processos de construccions identitàries juvenils resulta habitual trobar-se amb joves que no tenen (o diuen no tindre) en compte, de manera sòlida, els itineraris seguits pels pares i les mares. Malgrat açò, l'herència del capital cultural familiar (*els hereus* de Bourdieu) té el seu condicionament, siga percebut o admés de manera més o menys manifestada, en les trajectòries educatives de la població estudiantil³⁴.

En tot cas, en una apartat posterior on es descriuen els resultats a la pregunta sobre motius d'elecció de titulació i d'universitat seguirem indagant sobre la influència familiar.

³³ Per al conjunt de l'estudiantat que compona la mostra els percentatges de pares amb estudis universitaris és un 26% i un 20% en el cas de les mares.

³⁴ Recordem que en una taula anterior es mostren les dades sobre el nivell d'estudis dels pares i de les mares de l'estudiantat de l'enquesta.

6.4.3.2. Referents professionals i situació econòmica

En relació amb l'associació entre la situació econòmica de dependència o d'independència familiar i la pregunta sobre el referent professional (Taula 119), l'estudiantat que manté un major nivell de dependència assenyalada en major proporció la no identificació de cap referent, seguit d'aquell més independent, amb xifres molt semblants. En aquest cas, l'estudiantat que depén parcialment de la família mostra un comportament més divergent assenyalant en menor mesura aquesta opció de resposta i, en canvi, respon més en les opcions de tenir al pare o a la mare o a un familiar com a referents que les dues altres agrupacions.

Taula 119: Referent professional en l'elecció d'estudis i situació econòmica en l'estudiantat de la mostra(%).

REFERENT PROFESSIONAL EN L'ELECCIÓ	Dependència total de la família	Dependència parcial de la família	Independència familiar	Total
A mon pare o a ma mare	9,2	11,2	3,5	8,4
Un familiar	9,8	11,8	7,1	9,8
Una amiatat o company/a	4,9	6,2	11,5	7,0
Un/a professor/a de l'institut	6,1	8,1	7,1	7,3
Un referent relacionat amb les produccions culturals	1,2	1,2	2,7	1,6
Un referent televisiu	0,0	0,6	0,0	0,2
No sabia identificar cap referent professional	68,7	60,9	68,1	65,7

La distribució de les xifres percentuals en aquest creuament no mostren dades massa significatives, encara que s'aprecia una similitud entre la distribució del grup de dependència total i el grup d'independència. Aquest resultat de semblances en aquests dos grups també s'hi donaran en altres creuaments realitzats, com podrem apreciar en apartats posteriors del treball.

6.4.3.3. Referents professionals i ubicació acadèmica

Anem a veure ara la distribució de respostes sobre l'existència o no de referents professionals com a influent en l'elecció d'estudis i la branca de coneixement a la qual pertany l'estudiantat de la mostra (Taula 120).

Taula 120: Referent professional en l'elecció d'estudis i titulació estudiada segons branca de coneixement (%).

REFERENT PROFESSIONAL EN L'ELECCIÓ	Ciències Bàsiques i Tècniques	Ciències Socials	Educació	Humanitats	Ciències de la Salut	Total
A mon pare o a ma mare	3,2	11,7	4,5	7,0	6,4	8,4
Un familiar	3,2	11,3	13,4	7,0	8,5	9,8
Una amiatat o company/a	1,6	8,1	10,4	4,7	6,4	7,0
Un/a professor/a de l'institut	12,9	4,5	17,9	4,7	0,0	7,3
Un referent relacionat amb les produccions culturals	0,0	0,5	3,0	7,0	2,1	1,6
Un referent televisiu	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
No sabia identificar cap referent professional	77,4	64,0	50,7	69,8	76,6	65,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La resposta més nombrosa de no identificar cap referent professional en la tria d'estudis es declarada de manera més intensa en l'estudiantat de Ciències Bàsiques i Tècniques i en Ciències de la Salut. Pel contrari, en la branca d'Educació és on menys es declara aquesta opció de resposta: la meitat d'aquest estudiantat respon que no té cap referent i l'altra meitat que sí que en té. Aquesta segona meitat

declara, principalment, que ha tingut un/a professor/a de l'institut com a referent professional, la qual cosa resulta, diguem-ne, una resposta prou lògica pel que fa a la branca en què s'adscriu. Mitjançant l'observació de les dades desagregades per titulacions l'estudiantat de CAFE i de Magisteri han contestat així (no mostrem les dades desagregades per no repetir i allargar massa aquest apartat). L'estudiantat de titulacions d'Educació també ha respost en major nombre que altres branques que ha tingut com a referent a una persona del seu entorn proper (familiar o amista). Per altra banda, l'estudiantat de Ciències Socials es decanta més per aduir un referent familiar. Les dades desagregades en han fet veure que l'estudiantat de Dret i d'Economia han contestat aquesta opció principalment. Pel que fa a Humanitats hi destaca una resposta major en l'opció de referents extrets de les produccions culturals (cinema, literatura, teatre, àmbit cultural en general), la qual ha estat aportada, principalment pel l'estudiantat de la mostra de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació i de la Facultat de Geografia i Història. Com ja hem comentat, en Ciències Bàsiques es desmarca sobretot la resposta de no assenyalar cap referent i en segon lloc s'assenyala, com a referent professional, a un professor/a, majorment indicat pels estudiants i les estudiantes de Física.

En resum, s'hi distingeix una heterogeneïtat considerable en la resposta a aquesta pregunta sobre referents professionals previs a l'entrada a la universitat dependent de la branca a la qual pertanyen les titulacions que cursa l'estudiantat. Aquests resultats mostren indicis de l'existència d'una heterogeneïtat en els mecanismes d'adscripció que afecten als preuniversitaris, és a dir, una heterogeneïtat en l'adscripció preuniversitària que es mantindria, en general, en la ubicació universitària posterior. El *mapa de titulacions*, diguem-ne, no segueix una distribució harmònica³⁵ i proporcionada en els diferents aspectes i elements que hi tenen lloc, però, val a dir, que pensar el contrari, un sistema universitari homogeni, seria més bé, trobar-nos en un sistema distòpic, per tant, fictici i, inclús, indesitjable.

³⁵ El terme *universitat* comporta etimològicament un sentit d'uniformitat, podríem dir: el nom llatí *universitas*, es formula des de l'adjectiu *universus*, el qual deriva de *unus*, és a dir, ú.

6.4.4. Motius adduïts en l'elecció de la carrera i de la universitat

El capítol que hem platejat sobre elecció d'estudis es completa amb una indagació fonamental sobre aquest tema: el motiu pel qual van triar aqueixa titulació que estan estudiant. Aquesta podria tractar-se com la *pregunta síntesi* del procés de l'elecció d'estudis, és a dir, una vegada que coneixem els recursos emprats per l'estudiantat per informar-se de l'oferta acadèmica universitària, sobre allò que es pot estudiar a la Universitat, una vegada es respon sobre aquell recurs d'informació que va ser el determinant en l'elecció i també sobre la identificació (o no) de referents professionals, es planteja la pregunta síntesi: *i quin seria el motiu principal que destacarien els estudiants a l'hora de triar els seus estudis?*

Els estudis sobre transicions juvenils i itineraris formatius des de l'etapa formativa preuniversitària a la universitària i sobre caracterització sociològica dels estudiants universitaris (Coulon, 1995; Fernández Enguita, 1998; Brooks, 2003; Masjuan, 2005; Ariño, 2008) anomenen de distintes maneres al conjunt de motivacions, raons o factors que intervenen en la decisió de la selecció dels estudis universitaris qualificant-se com una decisió pressa des de distintes lògiques: expressiva, instrumental, intrínseca, professional, etc. Per tal de descriure els resultats obtinguts en l'enquesta que ens ocupa, aportem una classificació pròpia, mitjançant la qual les respostes i la descripció dels resultats es poden agrupar, de manera reductiva, com a:

- Motius d'elecció assertiva: *la carrera que més m'agradava; la carrera amb millors eixides laborals; un complement formatiu per a la carrera que ja tenia*
- Motius d'elecció delegada: *vaig voler entrar en una altra carrera però no vaig ser admés/a; la vaig triar sense pensar-m'ho massa perquè em donava igual una que altra; no sabia molt bé què estudiar i els meus pares em recomanaren aquesta carrera*

El fet de situar l'estudiantat en l'agrupació de motius d'elecció d'estudis de caràcter assertiu o, pel contrari, de caràcter delegat, ens apropa a un major coneixement d'aquest en relació amb les variables de sexe, condicions econòmiques i titulació estudiada. Tot i això, considerem important advertir que el fet que en un passat recent un estudiant decidira la carrera que volia estudiar per un tipus de motiu o d'altre no el condiciona a estar classificat en el present (o en el futur pròxim) com a assertiu o, pel contrari, com a persona que delega les seues decisions. Potser la decisió que va prendre de manera més assertiva o més delegada només va ser fruit del tarannà *especial* (joventut, altres prioritats, descobriments) d'aquell moment.

Una vegada fets aquests aclariments i la proposta de les dues agrupacions de motius de l'elecció, emprades com a instruments de suport en la descripció, passem a detallar els resultats obtinguts en la mostra estudiada (Taula 121).

Taula 121: Motiu d'elecció d'estudis en l'estudiantat de la mostra (%).

PRINCIPAL MOTIU EN L'ELECCIÓ DE LA TITULACIÓ	Total
Era la que carrera que més m'agradava, la que volia estudiar	66,7
Era la carrera que pensava que tindria millors eixides laborals	23,7
Vaig voler entrar en una altra carrera però no vaig ser admès/a	7,0
La vaig triar sense pensar-m'ho massa perquè em donava igual una que altra	1,3
No sabia molt bé què estudiar i els meus pares em recomanaren aquesta carrera	0,9
Complement formatiu a la carrera que ja tenia	0,4
Total	100,0

Les xifres percentuals mostren que 2 de cada 3 estudiants han elegit la carrera que estan estudiant perquè era la que més els agradava, un motiu que expressa assertivitat en l'elecció. Per altra banda, la resta d'estudiantat es declina, principalment, per un motiu d'elecció de la titulació per creure que tindria millors eixides laborals, un motiu, doncs, assertiu però amb un component clarament

instrumental. La resta de respostes, menys adduïdes per l'estudiantat, farien referència a opcions d'elecció delegada. Val a dir que un 7% de l'estudiantat, xifra no menyspreable, diguem-ne, assenyala que el motiu d'elecció de la carrera que està cursant és que volia entrar en una altra però no va poder. Una part de l'estudiantat que ha donat aquesta resposta es correspondrà amb aquell que, davant la situació de no ser admés en la primera titulació inscrita en la preinscripció, no va realitzar cap acció per intentar entrar-hi o que, si va participar en alguna acció, es va matricular finalment en la carrera on havia sigut admés (vegeu els resultats sobre accions per intentar entrar en la primera titulació en l'apartat 6.5.4).

6.4.4.1. Motiu d'elecció i gènere

Respecte al principal motiu d'elecció de la carrera, els estudiants i les estudiantes coincideixen en assenyalar en primer lloc que han fet eixa elecció per ser *la carrera que més els agradava*, és a dir, dues terceres parts contesten aquest motiu, i la distribució de respostes per a dones i homes és pràcticament idèntica (Taula 122).

Taula 122: Principal motiu en l'elecció dels estudis universitaris i sexe (%).

PRINCIPAL MOTIU EN L'ELECCIÓ DE LA TITULACIÓ	SEXE		Total
	Home	Dona	
Era la que carrera que més m'agradava, la que volia estudiar	66,7	66,8	66,7
Era la carrera que pensava que tindria millors eixides laborals	22,2	24,6	23,7
Vaig voler entrar en una altra carrera però no vaig ser admés/a	8,8	5,9	7,0
La vaig triar sense pensar-m'ho massa perquè em donava igual una que altra	1,8	1,0	1,3
No sabia molt bé què estudiar i els meus pares em recomanaren aquesta carrera	0,0	1,4	0,9
Complement formatiu a la carrera que ja tenia	0,6	0,3	0,4

Tanmateix, s'aprecien diferències en dues opcions de resposta: per una banda, el motiu de triar la carrera per obtenir millors possibilitats d'ocupació en el futur és lleugerament més freqüent en les dones, un 24,6%, front a un 22,2% en els homes. D'altra, el fet d'assenyalar que està estudiant eixa carrera però, en realitat, volia estudiar-ne altra és més freqüent en homes. Aquesta resposta és assenyalada per un 8,8% de la mostra, això significa que es tracta de la tercera raó més nombrosa i encara que s'allunya considerablement de la primera (la carrera que més m'agradava) i de la segona raó (la de millors eixides laborals) no deixa de ser significativa de cara a l'anàlisi del que hem anomenat un *accés frustrat* i que comentarem més endavant. La resta de respostes no mostren xifres percentuals altes, per tant, no són motius d'elecció d'estudis que demanden una menció especial, ni una comparació significativa segons el component de gènere.

En l'enquesta també s'ha preguntat pel principal motiu a l'hora d'elegir la institució universitària. Aquesta pregunta està plantejada en un sentit exploratori i complementari a la pregunta anterior sobre motiu d'elecció de la titulació i, no tant amb una finalitat de conèixer el grau de vinculació amb la Universitat de València des d'una visió il·lusòria, més pròpia de temps passats, en què se suposava (i només se suposava) una major vinculació, podríem dir, il·lustrada.

Per al conjunt dels estudiants i de les estudiantes (Taula 123) el principal motiu que els ha fet triar la Universitat de València és que és una universitat territorialment pròxima, tractant-se d'un motiu més important per a les dones (73,9%) que per als homes (65,7%).

Taula 123: Principal motiu en l'elecció de la universitat i sexe (%).

PRINCIPAL MOTIU EN L'ELECCIÓ DE LA UNIVERSITAT	SEXE		Total
	Home	Dona	
Per proximitat territorial	67,9	74,9	72,3
Pel seu bon nivell acadèmic i prestigi	7,1	7,3	7,3
Perquè era l'única que ofería la carrera que volia estudiar	16,1	10,8	12,7
Va ser a l'atzar, em donava igual	3,6	0,7	1,8
Perquè els meus amics anaven a aquesta universitat	1,8	2,4	2,2
Perquè ofereix millors eixides laborals	0,0	1,7	1,1
Altres	3,6	2,1	2,6
Total	100,0	100,0	100,0

Així doncs, més de dues terceres parts consideren que el fet de tenir a prop la Universitat, suposem que prenen com a referència territorial la seua residència familiar, és el motiu que els porten a escollir-la.

El fet que la resposta majoritària dels estudiants (2 de cada 3 homes i 3 de cada 4 dones) siga la proximitat territorial podria fer reflexionar les nostres autoritats acadèmiques sobre la política d'extensió universitària (i d'extensions universitàries) que hom practica.

El segon motiu assenyalat és el que es refereix a què és la universitat on es pot estudiar únicament eixa carrera, raó que assenyalen més els homes, un 16,6%, front a un 11,3% en les dones. Aquesta raó mostrarà dades diferenciades segons la titulació estudiada, segons veurem en un apartat posterior. La resposta de fer una tria de la universitat a l'atzar, és a dir, escollir aquesta com podria haver-ne sigut una altra, és més freqüent en els homes³⁶, tot i que cal advertir que el percentatge total és molt baix. El motiu que planteja l'elecció segons el bon nivell acadèmic i de prestigi que suposa estudiar en la Universitat de València no mostra un percentatge massa elevat (7,3%) ni diferències significatives per raó de gènere, tot i això, intuïm que podran haver-hi dades més significatives si es posa en relació aquesta resposta amb l'àrea de coneixement de la titulació elegida. En aquest sentit, els creuaments realitzats per observar aquesta relació (nivell acadèmic i prestigi de la universitat) amb l'àrea de coneixement a la qual pertany la titulació aporta diferències en el fet de considerar de major o menor prestigi la universitat segons l'àrea de la titulació que s'estudia. Així doncs, la resposta d'haver triat la Universitat de València pel seu nivell acadèmic i pel seu prestigi és més freqüent en l'estudiantat de Ciències de la Salut.

L'estudiantat de la mostra ha assenyalat també altres raons no proposades com a categories de resposta fixades en el qüestionari (resposta *Altres motius*) que representen un 2,6% del total de respostes. Tot i que és un percentatge molt baix resulta interessant afegir que aquests motius han sigut el fet que es tracta d'una universitat pública i per la localització urbana a la qual pertany (la ciutat de València).

³⁶ El càlcul dels residus tipificats corregits té un valor de 2,4 per a aquesta resposta en els homes, la qual cosa significa que hi ha una major representació d'homes en la mostra seleccionada que assenyalen una tria de la Universitat sense cap criteri concret (tria a l'atzar).

6.4.4.2. Motiu d'elecció i situació econòmica

L'elecció de la carrera pot mantindre una relació directa amb les condicions socioeconòmiques de l'estudiantat. Anem a explorar aquesta qüestió en la mostra estudiada (Taula 124) comentant, principalment, les dues respostes més nombroses (*la carrera que més m'agradava; la carrera amb millors eixides laborals*).

Taula 124: Principal motiu en l'elecció dels estudis universitaris i situació econòmica de l'estudiantat de la mostra(%).

PRINCIPAL MOTIU EN L'ELECCIÓ DE LA TITULACIÓ	Dependència total de la família	Dependència parcial de la família	Independència familiar
Era la que carrera que més m'agradava, la que volia estudiar	73,7	58,0	69,6
Era la carrera que pensava que tindria millors eixides laborals	18,1	30,8	20,9
Vaig voler entrar en una altra carrera però no vaig ser admés/a	5,8	8,3	7,0
La vaig triar sense pensar-m'ho massa perquè em donava igual una que altra	1,8	1,2	0,9
No sabia molt bé què estudiar i els meus pares em recomanaren aquesta carrera	0,0	1,8	0,9
Complement formatiu a la carrera que ja tenia	0,6	0,0	0,9
Total	100,0	100,0	100,0

Els estudiants i les estudiantes que mantenen una situació de dependència familiar econòmica de manera total responen en una proporció de gairebé tres quartes parts que va triar la carrera perquè era la més li agradava. En canvi, en el grup de dependència parcial augmenta la resposta d'escollir la carrera per un motiu de major eixida laboral. Sembla ser que aquest grup (dependència parcial) respon motius d'elecció delegada en una major mesura que els altres dos: un 11,3% front a un 7,6% en el grup de dependència total i un 8,8% en el grup independent.

Com a suposició, la dependència econòmica familiar, i especialment aquella que es desenvolupa de manera parcial, podria generar una espècie *d'intercanvi de*

dons: el sosteniment econòmic familiar a canvi d'un major assentiment per part de l'estudiantat davant la intervenció familiar en les decisions acadèmiques.

En la taula següent (Taula 125) es mostren els resultats del creuament entre aquesta pregunta sobre el motiu de l'elecció de la carrera i les dades sobre si l'estudiantat té treball o no.

Taula 125: Principal motiu en l'elecció dels estudis universitaris i treball de l'estudiantat de la mostra(%).

PRINCIPAL MOTIU EN L'ELECCIÓ DE LA TITULACIÓ	Treballa 15 o més hores setmanals	Treballa menys de 15 hores setmanals	No tinc cap treball remunerat
Era la que carrera que més m'agradava, la que volia estudiar	64,5	64,3	68,8
Era la carrera que pensava que tindria millors eixides laborals	22,4	28,6	23,0
Vaig voler entrar en una altra carrera però no vaig ser admés/a	9,2	3,6	6,2
La vaig triar sense pensar-m'ho massa perquè em donava igual una que altra	1,3	0,0	1,7
No sabia molt bé què estudiar i els meus pares em recomanaren aquesta carrera	1,3	3,6	0,0
Complement formatiu a la carrera que ja tenia	1,3	0,0	0,3
Total	100,0	100,0	100,0

Els resultats es troben en sintonia amb els comentaris anteriors (Taula 124), ja que, per una banda, l'estudiantat que té un treball més parcial respon més que ha escollit la carrera pensant-se que tindria millor eixida laboral, un motiu d'elecció, diguem-ne, assertiva de caire més instrumental o estratègic. I també addueix més l'opció de què van ser els seus pares qui li recomanaren triar la carrera que està estudiant.

En el següent apartat completem aquesta aproximació a l'elecció d'estudis amb l'observació dels resultats segons el component acadèmic, és a dir, quins motius han escollit amb major proporció l'estudiantat d'unes branques de coneixement o d'altres.

6.4.4.3. Motiu d'elecció de la carrera i ubicació acadèmica

Ja hem deixat constància de la distribució de respostes heterogènia que es dona en el mapa de titulacions en relació amb els elements que intervenen en l'elecció d'estudis universitaris (apartat 4.3.3). Ara ho examinarem també amb la pregunta sobre el principal motiu d'elecció de la carrera assenyalat per l'estudiantat de la mostra de l'enquesta (Taula 126).

Taula 126: Principal motiu en l'elecció dels estudis universitaris i branca de coneixement de l'estudiantat de la mostra(%).

PRINCIPAL MOTIU EN L'ELECCIÓ DE LA TITULACIÓ	Ciències Bàsiques i Tècniques	Ciències Socials	Educació	Humanitats	Ciències de la Salut	Total
Era la que carrera que més m'agradava, la que volia estudiar	85,9	55,2	76,5	78,7	71,4	66,7
Era la carrera que pensava que tindria millors eixides laborals	6,3	35,8	14,7	8,5	16,3	23,7
Vaig voler entrar en una altra carrera però no vaig ser admés/a	4,7	6,5	7,4	8,5	10,2	7,0
La vaig triar sense pensar-m'ho massa perquè em donava igual una que altra	1,6	0,9	0,0	4,3	2,0	1,3
No sabia molt bé què estudiar i els meus pares em recomanaren aquesta carrera	0,0	1,3	1,5	0,0	0,0	0,9
Complement formatiu a la carrera que ja tenia	1,6	0,4	0,0	0,0	0,0	0,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Així doncs, segons els resultats, en la branca de Ciències Bàsiques i Tècniques s'hi dona una major resposta respecte a escollir la carrera per un motiu de major afinitat als gustos personals (*carrera que més m'agrada*) en 8 estudiants de cada 10. En la branca de Ciències Socials 5 de cada 10 estudiants assenyalen aquesta resposta i 3 de cada 10 addueixen que han triat la carrera per majors possibilitats d'eixida laboral. Aquests dos resultats són els més significatius, quant a una major desviació respecte a la mitjana percentual. Amb una menor significació estadística, podem comentar que en Ciències de la Salut l'estudiantat assenjala més el motiu que volia cursar una altra titulació però no el van admetre.

Quadre 14: Motius d'elecció d'estudis i branca de coneixement

		<i>Més freqüència</i>	<i>Menys freqüència</i>
<i>Elecció assertiva</i>	Afinitat i gust personal	Ciències Bàsiques i Tècniques	Ciències Socials
	Eixida laboral	Ciències Socials	Ciències Bàsiques i Tècniques
	Complement formatiu	Ciències Bàsiques i Tècniques	*
<i>Elecció delegada</i>	No admissió en la primera opció	Ciències de la Salut	Ciències Bàsiques i Tècniques
	Elecció sense criteri definit	Humanitats	Educació
	Recomanació familiar	Educació	*

* No s'identifica cap branca de coneixement en concret perquè és una opció compartida per vàries i, a més, el total de respostes és molt baix per destacar-ho com a significatiu.

Per últim, comentarem que els motius d'estudiar en la Universitat de València i no en una altra institució universitària són assenyalats de manera diferent segons la branca de coneixement a la qual es pertany (Taula 127), perquè, com podem observar, l'estudiantat d'Educació es decanta més pel motiu de proximitat territorial en comparació amb altres branques. En el cas de triar la universitat pel bon nivell acadèmic i de prestigi hi ha una major resposta en les titulacions de Ciències de la Salut.

En la Universitat de València s'imparteixen, com sabem, una nombrosa varietat de titulacions de la branca d'Humanitats³⁷, la qual cosa afavoreix que en aquesta branca s'hi dóna una major resposta en què era la universitat on podia estudiar aqueixa titulació. Aquest resultat també apareix en la branca de Ciències

³⁷ Encara, en ocasions i equívocament, s'arrossega l'adjectiu *Literària* per referir-se a la Universitat de València.

Bàsiques i Tècniques. La influència del grup d'amics quant a motiu de tria de la universitat, tot i que en un percentatge total molt baix, es percep més en les titulacions de Ciències Socials i d'Humanitats.

Taula 127: Principal motiu en l'elecció de la universitat i branca de coneixement de l'estudiantat de la mostra(%).

PRINCIPAL MOTIU EN L'ELECCIÓ DE LA UNIVERSITAT	Ciències Bàsiques i Tècniques	Ciències Socials	Educació	Humanitats	Ciències de la Salut	Total
Per proximitat territorial	65,6	72,5	82,1	66,0	72,9	72,3
Pel seu bon nivell acadèmic i prestigi	7,8	8,3	0,0	6,4	12,5	7,3
Perquè era l'única que ofería la carrera que volia estudiar	18,8	9,6	14,9	19,1	10,4	12,7
Va ser a l'atzar, em donava igual	4,7	1,7	1,5	0,0	0,0	1,8
Perquè els meus amics anaven a aquesta universitat	0,0	3,5	0,0	4,3	0,0	2,2
Perquè ofereix millors eixides laborals	0,0	1,3	1,5	0,0	2,1	1,1
Altres	3,1	3,1	0,0	4,3	2,1	2,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

6.4.5. Resultats destacats sobre l'elecció d'estudis i línees d'actuació

La manera diferenciada en què es distribueixen les respostes entre homes i dones quant als recursos utilitzats per a informar-se en la seua elecció d'estudis ens porta al recordatori dels històrics patrons diferenciats de gènere entre públic i privat, on el rol masculí s'ubicava (i encara s'ubica en moltes societats) en l'espai públic (socialització, desenvolupament laboral) i el rol femení al privat (atenció de la casa i de la descendència i ascendència). En un context social clarament diferenciat, la legitimació per portar a terme les seues tries i decisions també s'hi desenvoluparia de manera diferenciada: els homes tindrien una major legitimitat per fer-ho de manera individualitzada i, per contra, les dones haurien de compartir més col·lectivament les seues decisions, fent la consulta en el seu entorn i, sobretot, als referents masculins propers (pare, germans, marit). Aquests patrons que ens recorden a la situació no equitativa de les dones en temps anteriors de la nostra societat (i que encara perviu en altres societats, paga la pena remarcar-ho) sembla ser que manté un efecte perllongat en temps presents, poc cridaners, però latents. En la mostra estudiada, les dones comparteixen més *col·lectivament* les seues decisions envers la tria d'estudis. És una dada important a tenir en compte en el cas de dissenyar actuacions per una elecció d'estudis més igualitària en els entorns previs a l'entrada universitària.

Podem qualificar com a alta aquella proporció d'estudiantat que no assenyala cap referent professional, segons les dades de la nostra enquesta. Açò ens fa pensar que, potser, la nostra intuïció teòrica a l'hora d'elaborar l'enquesta i d'incloure l'opció de la pregunta sobre el referent professional no s'ajusta del tot amb la realitat dels preuniversitaris (o, almenys, a la que ha sigut declarada) o que, potser, l'existència de referents professionals previs no és un element consistent en l'elecció. Tanmateix, caldria indagar amb més exactitud per què els estudiants i les estudiantes no assenyalen cap referent, qüestió que traspasa les possibilitats del nostre estudi. Potser una de les explicacions tindrien a veure amb les pròpies limitacions d'una enquesta i seria convenient dissenyar un estudi de caire qualitatiu per explorar els factors relacionats amb l'existència o la inexistència d'un referent professional, així com, inclús primerament, què entén l'estudiantat per un referent professional i els motius que els porten a assenyalar-lo o, sobretot, a no fer-ho.

La manca d'un referent professional concret s'hauria de prendre com a un objecte d'estudi notable, que justificaria recerques ulteriors. Si l'estudiantat que accedeix a la universitat majoritàriament (2 de cada 3, segons la nostra enquesta) no té una informació precisa o directa de en què consisteix l'activitat professional concreta a la qual s'adreça, potser genere posteriorment una certa insatisfacció en accedir al mercat laboral. Tanmateix, la reforma en curs, que amplia les possibilitats de pràctiques de l'estudiantat (que fins ara eren, en termes generals, més reduïdes i pràcticament ubicades al tram final de la carrera), pot introduir aquesta eventual insatisfacció al si de la trajectòria universitària. Ja no estariem parlant d'una insatisfacció *a posterior*, fruit d'una manca de referent professional *a priori*, que seria matèria d'una *sociologia de la transició* (Masjuan, J.M., Planas, J., Casal, J., 1988; Casal, J., 1996), sinó de fenòmens que eventualment podrien sorgir o accentuar-se per la relació insatisfactòria amb la pràctica professional (com ara, canvis de titulacions, etc).

En tot cas, no podem saber si a l'hora de triar els estudis universitaris els referents previs que es coneixen de la professió que tenen associada resultaria un element positiu. No ho podem saber, pels resultats obtinguts, però podem hipotetitzar en què sí que podria ser-ho. Si l'estudiantat tinguera un referent professional previ a qui consultar, amb qui contrastar els seus dubtes, podria servir-li positivament per fer-se una idea més ajustada d'aqueixa carrera. De totes formes, no és suficient amb un referent, òbviament, caldria, per tant, dissenyar un programa de cerca de referents professionals, com a exemples reals i aplicats d'una titulació i del seu desenvolupament professional i, seguidament, dissenyar com fer-ho arribar als preuniversitaris.

En resum, des del nostre estudi volem insistir en què seria interessant i oportú implementar un programa de referents professionals en relació amb l'elecció dels estudis universitaris. Es podria posar en marxa un estudi pilot per a unes determinades titulacions i per a una població definida d'estudiantat de batxillerat i de formació professional amb intencions preuniversitàries.

Els processos d'elecció d'estudis és una temàtica que es presta a una metodologia de tall longitudinal: fer un seguiment d'una cohort, d'un grup d'estudiants preuniversitaris (no només de batxillerat, també de FP) per conèixer el

seu itinerari formatiu; conèixer la seua adscripció, les expectatives prèvies, els referents que tenen per triar la titulació, els recursos d'informació per contrastar allò imaginat amb allò real, el procés i el resultat de l'accés universitari, així com les experiències en el primer any universitari.

Els serveis universitaris que desenvolupen una part important de la seua missió en la interacció amb els estudiants, mantenen, en molts casos, una disposició *de servei* al qual els estudiants acudeixen per plantejar i intentar resoldre els seus dubtes (estudis, beques, opcions de canvi de titulació, eixides professionals, activitats socioculturals, etc). No s'hi desenvolupa, en termes generals, una *visió anticipatòria*, és a dir, una *visió de prevenció*, podríem dir, per conèixer i tractar les mancances d'assessorament i d'informació que existeixen, per conèixer amb major profunditat l'estudiantat i dissenyar accions en aquest sentit. És evident que el coneixement de l'experiència i del tracte diari amb estudiantat aporta pistes per a les actuacions que s'implementen, però pot no ser suficient. En aquest sentit, una proposta de treball podria focalitzar en reconduir el *model de servei* cap a un *model d'actuacions anticipatòries*. La informació i l'orientació universitària podria integrar-se en la programació docent i així superar la seua reducció a l'àmbit de fora de l'aula. Tanmateix som conscients que difícilment es podrà incorporar en els nou plans d'estudis de Grau, encara que s'hi donen, podríem dir, excepcions³⁸. Si aquesta proposta no es pot fer extensiva en els plans d'estudis, almenys, podria oferir-se una formació bàsica complementària, dissenyada a partir de l'experiència dels serveis universitaris com a estructures que també poden impartir docència coordinada amb els centres. Una formació encaminada a reforçar la informació sobre els recursos universitaris, l'oferta d'estudis, la comprensió de la reforma de l'EEES, la normativa acadèmica i els futurs trànsits al desenvolupament professional.

³⁸ Com és el cas d'una proposta, verificada, en els títols de Grau de les enginyeries de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria de la Universitat de València on s'ha inclòs una matèria anomenada "Enginyeria, societat i universitat". Aquesta matèria és de caràcter bàsic (6 ECTS) i està prevista per a primer curs com a una matèria transversal per a totes les enginyeries de l'ETSE amb uns continguts que s'estructuren, per una banda, en "Enginyeria i societat" i, per altra, en "Incorporació a la universitat", on específicament es tractarà sobre els programes de tutories a l'estudiantat de nou ingrés, l'estructura de la Universitat, el pla d'estudis, tècniques d'estudis i resolució de problemes i eines d'accés a la informació proporcionades per la Universitat.

6.5. L'accés a la universitat: ajustos i desajustos

6.5.1. Introducció

El segon dels escenaris de situacions desajustades descrit (vegeu apartat 6.2) fa referència a aquelles circumstàncies que intervenen en el procés *d'accés universitari*, ja que pot donar lloc, tal vegada, a resultats no satisfactoris per a l'estudiantat, sobretot, en el cas de no poder entrar en aquella titulació que s'havia elegit en primer lloc. L'elecció d'estudis es correspondria, principalment, amb un major nivell d'interès en la titulació pels seus continguts o per projectar cap al futur professional millors eixides laborals, com hem vist al capítol anterior. Així doncs, el fet de no poder accedir a la carrera elegida, després d'haver tingut en compte elements que intervenen en l'elecció d'estudis, serà un dels factors vinculats amb l'absència que, al mateix temps, nodrirà les possibilitats de situacions desajustades. En aquest sentit, les absències universitàries, com a noció de major abast, també es vincularan amb conseqüències de l'admissió universitària que respon no només a circumstàncies individuals de l'estudiantat, sinó també a circumstàncies de caràcter estructural, com és l'ajust entre l'oferta de places i la demanda d'aquestes en cada titulació.

Quant a l'admissió universitària, per poder arribar al moment de formalitzar la matrícula en la Universitat, prèviament, s'ha de sol·licitar i obtindre plaça a través de la preinscripció universitària, un procediment³⁹ que per al cas valencià està compartit per les cinc universitats públiques valencianes. La preinscripció té una convocatòria ordinària que s'obri a juny i, també, a setembre, en el cas d'aquelles titulacions en les quals han quedat places per cobrir de la convocatòria ordinària. El fet de demanar plaça en la preinscripció, però, no sempre resulta suficient per obtenir-la, ja que en la majoria de titulacions, almenys per al cas de la Universitat de

³⁹ *Els alumnes que complisquen els requisits acadèmics corresponents i vulguen accedir al primer cicle d'ensenyances universitàries impartides per centres propis o adscrits a universitats públiques del sistema universitari valencià, així com a les ensenyances de grau ja implantades, que tinguen aprovat un nombre limitat de places d'accés, hauran de sol·licitar l'admissió a través del procés general de preinscripció regulat en la present orde (article primer, ORDE de 21 de maig de 2009, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regulen els procediments d'admissió a ensenyances universitàries a la Comunitat Valenciana per al curs 2009/2010).*

València, existeix una demanda que supera a l'oferta de les places i, aleshores, cal aplicar un mecanisme que realitze l'ajustament. Aquest ajustament es visualitza a partir de les anomenades *notes de tall*, a partir de les quals la majoria de preuniversitaris fan els seus càlculs, sempre aproximats i incerts, sobre les possibilitats d'entrada en aquella carrera que es plantegen com a primera opció. Les notes de tall canvien cada any, perquè canvia la demanda i l'oferta de places i mai es coneixen amb antelació perquè, lògicament, es produeixen una vegada s'ha realitzat l'ordenació de les persones preinscrites. Aquesta ordenació i la consegüent divisió en dues llistes, els admesos i els no admesos o *l·listes d'espera*, pot generar situacions d'insatisfacció en aquelles persones no admeses o, podríem dir, produirà *accessos frustrats* a la universitat.

La situació de no poder entrar en aquella titulació escollida com a primera opció pot donar lloc a diverses respostes de caràcter més immediat: hi ha estudiants que es matriculen de l'opció assignada, és a dir, encara que no siga la que van posar en primer lloc es matriculen igualment, hi ha que decidiran fer alguna acció per poder entrar-hi en la seua primera opció, com és l'assistència a la distribució de places vacants o tornar-se a preparar la prova d'accés. Inclús hi haurà gent que decidirà contemplar altres possibilitats fora del sistema universitari. Tanmateix també poden donar-se respostes o conseqüències menys immediates, més bé a mitjà termini, com pot ser una baixa identificació amb els estudis on s'ha pogut accedir, una baixa motivació a l'hora d'assistir a les classes i també als exàmens.

En l'enquesta s'ha obtingut informació al voltant de l'accés universitari a través de la pregunta sobre en quin lloc de preferència, en la sol·licitud de preinscripció, van posar la carrera que estudien. Una altra pregunta explora les accions que han portat a terme els estudiants i les estudiantes en el cas de no haver entrat en la titulació que es volia en primer lloc. En aquest apartat del capítol, presentem els resultats obtinguts, acompanyats de comentaris al voltant de les preguntes sobre accés universitari. Observarem l'existència o no de relació entre aquestes preguntes (preguntes 2, 6 i 7 del qüestionari) amb variables que constitueixen els components de gènere, econòmic i de perfil acadèmic, com a tres

components de base sociològica essencials. El fet de posar en relació les respostes que han donat els estudiants quan se'ls ha preguntat pel seu accés a la universitat i aquests components ens apropen a una caracterització de l'estudiantat i, així, es pot mostrar l'heterogeneïtat que existeix, indiscutiblement, en la universitat, com ja hem tractat en l'apartat anterior (apartat 6.4).

6.5.2. La quota d'accés en el procés d'admissió universitària.

Al Recull de Dades 2006-07⁴⁰ de la Universitat de València hi apareixen les dades sobre *modalitat d'ingrés*, mentre que l'Orde que regula els procediments d'admissió als ensenyaments universitaris, vigent fins a la data, ho anomena *quota*. En tot cas, les xifres per a aqueix any (Taula 128) mostren que un 86,20% dels estudiants provenen de la quota d'entrada de les proves d'accés a la Universitat destinada als estudiants de Batxiller (inclosos els estudiants de COU selectiu), un 6,37% accedeixen des de Formació Professional, un 1,77% per la superació de la prova d'accés a la Universitat per a majors de 25 anys i un 5,66% per altres quotes possibles d'entrada.

Taula 128: Quota d'accés a la Universitat. Recull de Dades UVEG i enquesta (%)

QUOTA D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT	REULL DE DADES 2006-07	ENQUESTA
PAU-Batxillerat	86,20	85,93
Formació Professional	6,37	8,79
PAU majors de 25 anys	1,77	0,44
Altres	5,66	4,84
<i>Total</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>

Les xifres de la mostra de l'enquesta respecte al Recull de Dades segueixen una distribució molt aproximada. Cal advertir que al Recull de Dades no es mostren les dades de la quota per a persones amb titulació universitària, malgrat que és una quota amb el mateix percentatge de reserva de places que la de majors de 25 anys (un 3%). Resultaria, creiem, més convenient disposar d'aquestes dades desagregades per completar millor la informació. Tanmateix, en l'enquesta que s'ha realitzat sí que es disposa de les dades desagregades segons les cinc quotes més nombroses d'ingrés: PAU-Batxillerat (85,9%), FP (8,8%), PAU per a majors 25 anys (0,4%), estudiants procedents de sistemes educatius estrangers (0,4%) i titulació universitària (4,4%).

⁴⁰ Que correspon al curs d'ingrés de l'estudiant de la mostra estudiada. Disponible en la web del Servei d'Anàlisi i Planificació www.uv.es/sap

6.5.2.1. Quota d'accés i gènere

La desagregació de les dades en la mostra estudiada segons el component de gènere mostra una distribució diferent quant a la quota d'accés. La diferència més significativa la trobem en la quota d'accés a través de la formació professional, la qual és utilitzada en major proporció per les dones, mentre que els homes són més nombrosos en la quota d'universitaris⁴¹.

Taula 129: Quota d'accés a la Universitat. Enquesta a estudiants. Sexe (%)

QUOTA D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT	SEXE		Total
	Home	Dona	
Prova d'accés a la Universitat- Batxillerat	86,8	85,4	85,9
Formació Professional	6,3	10,3	8,8
Prova d'accés a la Universitat per a majors 25 anys	0,6	0,4	0,4
Sistemes educatius estrangers	0,6	0,4	0,4
Titulació universitària	5,7	3,6	4,4
<i>Total</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>

Aquesta pregunta de l'enquesta ha donat lloc a successives preguntes per conèixer quina modalitat s'ha cursat en batxillerat i quina titulació universitària li ha donat accés als qui han accedit per aquesta quota, que no detallarem per no allargar massa els resultats. En canvi, sí que s'ha considerat convenient mostrar els trànsits a la universitat des de els cicles formatius de grau superior de formació professional pel debat encetat actualment al voltant de la nova admissió⁴² des de la quota de formació professional (vegeu més endavant la taula 135).

⁴¹ Tot i advertir, aquesta diferència en les dades comparades per gènere, les comprovacions dels estadístics (Khi quadrat, residus tipificats corregits) no permeten afirmar que les dues variables estiguen relacionades.

⁴² Un debat derivat de les novetats que s'aplicaran a partir del Reial Decret 1892/2008, de 14 de novembre.

6.5.2.2. Quota d'accés i situació econòmica

L'estudiantat que accedeix a la Universitat havent superat el batxillerat i el selectiu és un col·lectiu que majoritàriament no treballa, diferenciant-se de manera considerable en aquest aspecte respecte a la resta de quotes d'entrada. Aquest tipus de distribució no s'allunya d'allò previsible, ja que l'estudiantat que prové de batxillerat es dedica, majoritàriament, a *l'ofici d'estudiar* (Coulon, 1995; Ariño, 2008).

En el cas de l'entrada per formació professional el percentatge de treballadors/es (més de 15 hores setmanals) és el doble respecte a l'entrada per batxillerat, però, podem veure que un 68% dels estudiants que accedeixen per aquesta quota no treballen, un percentatge suficientment alt per fer-nos intuir que es tracta, més bé, d'un itinerari de continuïtat formativa des de la FP a la Universitat perquè les dades mostren que no hi ha una alta inserció professional en aquest grup. També són destacables les dades de la quota per titulació universitària on podem apreciar que és on hi ha un major percentatge de treballadors/es, una dada previsible, però al mateix temps, 6 de cada 10 titulats no tenen cap treball, la qual cosa és una proporció prou alta.

Les dades també mostren que el col·lectiu d'estudiants que no treballen i els que treballen més hores (15 o més hores setmanals) s'assemblen més, quant a la distribució de les freqüències percentuals segons la quota d'entrada universitària i és en aquestes dues situacions on trobem més diversitat, mentre que en aquell estudiantat que treballa de manera més parcial (menys de 15 hores setmanals) prové quasi totalment de batxillerat⁴³.

⁴³ Els estadístics calculats ens permeten afirmar que les variables quota d'accés a la Universitat per preinscripció i el fet que estiguen o no treballant mantenen una alta probabilitat de ser dependents, és a dir, d'estar relacionades.

Taula 130: Quota d'accés a la Universitat. Treball de l'estudiant (%)

QUOTA ACCÉS	TREBALL			Total
	Treballe una mitjana de 15 o més hores cada setmana	Treballe una mitjana de menys de 15 hores cada setmana	No tinc cap treball remunerat	
PAU Batxillerat	72,0	96,4	87,4	
	13,8	6,9	79,3	100,0
Formació Professional	16,0	3,6	7,9	
	29,3	2,4	68,3	100,0
Majors 25 anys	1,3	0,0	0,3	
	50,0	0,0	50,0	100,0
Sist. educatius estrangers	0,0	0,0	0,8	
	0,0	0,0	100,0	100,0
Titulació universitària	10,7	0,0	3,7	
	38,1	0,0	61,9	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

Els estudiants tenen la possibilitat de sol·licitar diferents tipus de beques en concepte d'ajuda als estudis universitaris, com ja hem comentat amb més detall en altre moment del capítol (veure apartat 6.3). Tanmateix, gairebé la meitat d'ells no sol·liciten cap beca. Les altres dues respostes més freqüents són l'obtenció de la beca del Ministeri d'Educació i la resposta de tindre denegada la beca. Les respostes són diferents segons la quota d'entrada (Taula 130), sobretot pel que fa a aquells que accedeixen per batxillerat i per FP. Una de les dades més clares és que els que accedeixen per FP sol·liciten més una beca d'estudis, en concret, 7 de cada 10 sol·liciten beca, siga o no concedida, i obtenen la beca del Ministeri en major proporció que els de batxillerat⁴⁴.

Les persones que accedeixen tenint una titulació universitària destaquen en major nombre per no haver sol·licitat una beca, la qual cosa resulta lògica i previsible si tenim en compte que un dels requisits bàsics per obtenir una beca d'estudis per a

⁴⁴ El càlcul dels residus tipificats corregits té un valor de 2,1 en el creuament entre quota de FP i beca del Ministeri, la qual cosa ens confirma que hi ha una major proporció de casos en aquesta situació.

estudis universitaris oficials és no posseir una titulació universitària del mateix nivell o superior, per tant, cap la possibilitat que aquelles persones que ja tenen una titulació de primer cicle demanen la beca per a estudiar una altra titulació de segon cicle. Per aquest motiu una part considerable dels titulats i de les titulades no demanaran cap de les beques d'ajuda a l'estudi (Ministeri, Generalitat, Universitat) , però sí que podran sol·licitar una beca de mobilitat, per exemple. De fet, els estudiants enquestats han mencionat altres tipus de beques com són algunes per a cursar idiomes o d'investigació.

Taula 131: Quota d'accés a la Universitat. Beca d'estudis (%)

QUOTA ACCÉS	BECA							Total
	Beca del Ministeri d'Educació	Beca de la Generalitat Valenciana	Beca Universitat de València	Beca de mobilitat	Un altre tipus de beca	La vaig sol·licitar i me la van denegar	No la vaig sol·licitar	
PAU Batxillerat	22,4	2,9	3,2	1,8	1,6	22,6	45,5	100,0
FP	35,9	5,1	0,0	2,6	2,6	23,1	30,8	100,0
Titulació universitària	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	20,0	75,0	100,0

Per altra banda, la dependència o independència familiar de l'estudiantat és una variable que complementa la informació analitzada fins a ara sobre la seua situació econòmica. Així doncs, les dades mostren, en la taula següent (Taula 132), que el col·lectiu més dependent és aquell que accedeix per batxillerat, en un poc més del 50%, i que 3 de cada 10 són parcialment dependents. Les xifres són ben diferents per al cas dels que provenen de formació professional, ja que hi ha una major proporció d'estudiants que són parcialment dependents de la família i la xifra dels que són independents per complet és el doble a l'anterior grup dels estudiants de batxillerat. També podem fer esment del cas dels titulats universitaris on quasi 6 de cada 10 són independents i la resta depenen per complet o parcialment de la seua família.

Taula 132: Quota d'accés a la Universitat i dependència econòmica familiar (%)

QUOTA ACCÉS	DEPENDÈNCIA ECONÒMICA FAMILIAR				Total
	Dependència total de la família	Dependència parcial de la família	Independència total de la família	Altres	
PAU Batxillerat	92,4	86,8	66,7	75,0	
	52,6	33,4	13,3	0,8	100,0
Formació Professional	5,4	11,3	15,4	0,0	
	29,3	41,5	29,3	0,0	100,0
Majors 25 anys	0,0	0,0	2,6	0,0	
	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Sist. educatiu estrangers	0,0	0,0	1,3	25,0	
	0,0	0,0	50,0	50,0	100,0
Titulació universitària	2,2	2,0	14,1	0,0	
	26,3	15,8	57,9	0,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	

La lectura vertical de les freqüències relatives permet observar que els estudiants independents econòmicament tenen més representació en altres quotes d'accés on hi ha un 15% d'estudiants que provenen de FP i un 14% són titulats universitaris. Tot i que augmenten les xifres d'independència econòmica en aquests dos col·lectius, en termes globals i tenint en compte altres dades comentades (veure taula 44 sobre treball de l'estudiantat), estem davant d'un estudiantat universitari en què majoritàriament depèn econòmicament de la seua família, inclús en casos en què sí tenen una ocupació laboral. En el cas dels titulats universitaris, que tornen a accedir a la universitat utilitzant aquesta quota⁴⁵, la major part d'ells i d'elles es troben en una situació d'independència econòmica. Malgrat això, un 38% treballen més de 15 hores setmanals (Taula 130), però, en canvi, un 42% dels titulats encara depenen de la família, totalment o parcial (Taula 130)⁴⁶.

⁴⁵ Cal recordar que les persones titulades que tornen a accedir a la universitat poden no utilitzar aquesta quota i fer servir únicament la que ja tenien anteriorment (PAU o FP).

⁴⁶ La significació d'aquest creuament, entre les variables quota d'accés universitari i dependència econòmica respecte la família de l'estudiantat, augmenta perquè la prova Khi quadrat ens fa afirmar que aquestes dues variables són totalment dependents segons el p-valor (0,000).

6.5.2.3. Quota d'accés i titulació

L'entrada a la Universitat es distribueix de manera desigual si posem en relació les quotes d'accés i les branques de coneixement a les quals estan adscrites les titulacions, en aquest sentit les dades ens aporten una informació interessant respecte a on s'ubiquen els estudiants que provenen d'una determinada quota. Això possibilita obtenir dades sobre els itineraris més freqüents des d'una situació acadèmica d'accés o d'altra i anar avançant en la informació sobre la caracterització heterogènia de l'estudiantat universitari. Si ens fixem (Taula 133), la meitat dels estudiants de batxillerat accedeixen a les titulacions de Ciències Socials, en un segon lloc ho fan a les de Ciències Bàsiques i Tècniques (16,8%) i en tercer lloc a Educació (12%). Ciències de la Salut i Humanitats obtenen aproximadament un 10% cadascuna de l'estudiantat provinent de batxillerat.

Aquesta distribució és diferent en els estudiants que han cursat Formació Professional: hi ha un augment considerable dels estudiants que transiten cap a les carreres d'Educació i, més lleugerament, a les de Ciències de la Salut. Contràriament s'hi produeix un descens cap a les titulacions de Ciències Bàsiques i Tècniques i cap a Humanitats.

Els estudiants que accedeixen de nou a la Universitat utilitzant la seua quota de titulats es concentren més en les titulacions de Socials, però en menor mesura que els dos casos anteriors i, sobretot, s'aprecia un augment de titulats universitaris que accedeixen a carreres d'Humanitats.

Per últim, comentem que els estudiants del selectiu de majors de 25 anys i els de sistemes educatius estrangers accedeixen a carreres de la branca de Ciències Socials⁴⁷, segons els resultats de la mostra enquestada.

⁴⁷ Resulta prudent, en termes estadístics, no detindre'ns en detall en les dades sobre aquests dos col·lectius, majors de 25 i estrangers, perquè les xifres absolutes són massa baixes en comparació amb els altres col·lectius.

Taula 133: Quota d'accés a la Universitat. Titulació per àrees de coneixement (%)

QUOTA ACCÉS	TITULACIÓ PER ÀREA DE CONEIXEMENT					Total
	Ciències Bàsiques i Tècniques	Ciències Socials	Educació	Humanitats	Ciències de la Salut	
PAU Batxillerat	98,5	85,7	71,2	88,6	82,4	
	16,8	50,5	12,0	9,9	10,7	100,0
Formació Professional	1,5	8,7	19,7	2,3	11,8	
	2,4	48,8	31,7	2,4	14,6	100,0
Majors 25 anys	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	
	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Sist. educatius estrangers	0,0	1,3	0,0	0,0	0,0	
	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Titulació universitària	0,0	3,5	9,1	9,1	5,9	
	0,0	38,1	28,6	19,0	14,3	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Aquestes dades sempre cal llegir-les en termes percentuals, insistim, perquè en xifres absolutes, com sabem, els estudiants de batxillerat sempre seran més nombrosos: 8 de cada 10 estudiants que accedeixen a la universitat són de PAU Batxillerat. De totes formes, és interessant destacar que ambdues variables, titulacions per branca de coneixement i quota d'accés, estan relacionades⁴⁸.

⁴⁸ La probabilitat d'independència entre les variables és de 0,01%, per tant, podríem dir que hi ha una alta relació.

A mode de recapitulació, podem extraure una sèrie de punts que perfilen amb un major detall les titulacions quant al tema de l'accés segons la mostra estudiada:

- Ciències Socials és la branca que més estudiants rep, tant en xifres totals, com des de totes les quotes d'accés;
- Ciències Bàsiques i Tècniques és on es dona una distribució més concentrada en la procedència des de batxillerat;
- Educació té major atracció per a estudiants que provenen de formació professional;
- Humanitats és una opció seguida per 1 de cada 5 titulats universitaris que tornen a accedir a la universitat per fer una altra carrera;
- Ciències de la Salut és una elecció més alta en l'estudiantat de formació professional i en les persones titulades.

És possible concretar un poc més aquests itineraris seguits des de les diferents quotes d'accés mitjançant una taula de contingència entre aquesta variable i les titulacions agrupades segons branca de coneixement i cicle, és a dir, titulacions de primer cicle (*cicle curt*)⁴⁹ o de primer i segon cicle (*cicle llarg*)⁵⁰.

El càlcul dels residus tipificats corregits en la taula de contingència en les variables quota d'accés i titulació agrupada per àrea i cicle aporten un *mapa* on es pot observar gràficament (Taula 134) en quines agrupacions es concentren amb més freqüència o menys els casos.

⁴⁹ Utilitzarem les expressions titulacions de *cicle curt* i de *cicle llarg* per facilitar la lectura, en lloc de nomenar en cada moment titulacions de primer cicle o de primer i segon cicle.

⁵⁰ El càlcul dels estadístics en aquesta ocasió ens permet fer afirmacions perquè, per una part, la probabilitat de què les variables estiguen relacionades és total d'acord amb el p-valor (0,000%).

Taula 134: Freqüències de casos en la Taula de contingència de les variables quota d'accés a la Universitat i titulació agrupada per àrea i cicle (%)

QUOTA ACCÉS	BRANCA DE CONEIXEMENT I CICLE									
	Ciències Bàsiques 1er	Ciències Bàsiques 1er i 2n	Ciències Socials 1er	Ciències Socials 1er i 2n	Educació 1er	Educació 1er i 2n	Human. 1er	Human. 1er i 2n	Ciències Salut 1er	Ciències Salut 1er i 2n
Batxillerat		(+)			(-)		(-)			
FP		(-)	(+)	(-)	(+)					
>25 anys										
Estrangers				(+)						
Universitaris							(+)			

(+) més freqüència de casos

(-) menys freqüència de casos

Les cel·les en blanc: no hi destaca cap raó de significativitat per comentar

Els trànsits cap a la universitat presenten diferències si observem cap a quines titulacions s'orienta l'estudiantat que prové de batxillerat i el que prové de formació professional, en termes generals i per a la mostra estudiada: l'estudiantat de batxillerat s'encamina més a titulacions de cicle llarg i, en canvi, l'estudiantat de formació professional a les de cicle curt. Aquesta diferència podria ser un indicatiu d'un component de classe que actuaria en els dos grups d'estudiants i que tindria efectes en les orientacions i en l'elecció dels estudis universitaris. En concret, observem que els estudiants de batxillerat s'encaminen cap a titulacions de cicle llarg de Ciències Bàsiques i Tècniques i en menor proporció cap a titulacions de cicle curt d'Educació i de cicle curt d'Humanitats. En canvi, els estudiants de formació professional segueixen un patró distint, ubicant-se en titulacions de cicle curt d'Educació, sobretot a titulacions de Magisteri i a Educació Social, i de cicle curt de Socials, destacant especialment la titulació d'Empresarials. El fet de nomenar aquestes titulacions i no d'altres en aquests trànsits des de FP és una informació concreta obtinguda a través d'una de les preguntes de l'enquesta, la qual ens aporta els detalls d'aquests trànsits per a un total de 44 casos (Taula 135).

Taula 135: Trànsits des de cicles formatius de grau superior de FP a la Universitat en la mostra estudiada en l'enquesta.

CICLE FORMATIU FP	TITULACIÓ DE DESTÍ	n
Administració i Finances	Empresarials (4), Dret (2), ADE (5), Turisme	12
Administració i Sistemes Informàtics	Empresarials	1
Agències de viatge	Medicina	1
Allotjament	Pedagogia	1
Animació d'Activitats Físiques i Esportives	Podologia	1
Animació Sociocultural	M. Educ Mus, Educació Social (2), M. Educ Primària, Turisme,	5
Comerç Internacional	ADE	1
Construccions Metàl·liques	Història	1
Des. i Fabricació de Productes Ceràmics	M. Educ Especial	1
Dietètica	Podologia	1
Educació Infantil	M. Llengua Estrangera	2
Estètica	Podologia	1
Gestió Comercial i Màrqueting	Empresarials	1
Higiene Bucodental	M. Audició i Llenguatge	1
Integració Social	M. Educ Especial, Logopèdia, Treball Social (2), Educació Social (2)	6
Laboratori de Diagnosi Clínica	Medicina (2)	2
Prevençió de Riscos Professionals	Relacions Laborals	1
Pròtesi Dentals	Odontologia	1
Secretariat	Empresarials (2)	2
Sistemes de Regulació i Control Automàtics	Eng. T. Telemàtica	1
Sistemes de Telecomunicació i Informàtics	Eng. T. Sistemes Electrònics	1
		44

Cal tenir present que aquests trànsits són els de la mostra estudiada i no en una altra, però poden servir com a exemplificatiu.

6.5.3. L'ordre de preferència de la titulació en la preinscripció.

En l'orde d'inscripció d'una titulació abans que una altra en la sol·licitud de preinscripció, a més dels interessos i de les motivacions concretes de l'estudiantat, també hi juga el seu paper la nota final obtinguda que permet accedir a la universitat i la nota de tall (o la tendència de les notes de tall dels darrers anys) vinculada amb la titulació a la qual es vol accedir. A partir d'aquests elements els futurs estudiants fan els seus propis càlculs, que sempre tindran un caràcter d'aproximació i d'intuïció, perquè com sabem i com hem dit, la nota de tall no se sabrà mai amb antelació. Per tant, la dada amb la que es compta amb seguretat és la nota que cadascú té, que és la concreció numèrica de la seua condició per a l'accés universitari⁵¹.

L'orde de preferència és l'expressió prioritzada i sintetitzada d'allò que es vol estudiar, és a dir, que en la sol·licitud de preinscripció l'estudiant ha de deixar a banda els seus dubtes, si els té, i col·locar ordenadament d'una fins a deu les titulacions que considera probables (potser no possibles) i entre les quals la primera s'entén que és la que més prioritat té per a ell o ella. Tot i això, de vegades hi tenen lloc malentesos en aquesta ordenació i els futurs universitaris poden accedir a una carrera que havien posat en primer lloc i que una vegada admesos pensen que no la volien en eixa posició. Aquesta ordenació no deixa de ser una decisió, decisiva o no, com titulem aquest capítol, que han de prendre en la transició al sistema universitari.

⁵¹ El Reial Decret 1892/2008, de 14 de novembre, pel qual es regulen les condicions per a l'accés als ensenyaments universitaris oficials del Grau i els procediments d'admissió a les universitats públiques espanyoles incorpora importants novetats a l'assumpte de l'accés universitari, com per exemple, una nova prova d'accés a la universitat per als procedents de Batxiller o un nou sistema per calcular la nota d'admissió.

6.5.3.1. Ordre de preferència de la titulació i gènere

Segons dades del Ministeri d'Educació⁵² les dones es trobarien millor situades, en general, en el procés de preinscripció, ja que tenen notes més altes que els homes en la prova d'accés a la universitat (Taula 136).

Taula 136: Distribució percentual segons nota d'accés (interval) i sexe. Curs 2005-06. Dades universitats espanyoles (%)

Sexe	Nota d'accés				
	5 a 6	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10
Dones	34,52	33,53	14,36	12,70	4,89
Homes	36,55	34,47	12,33	11,84	4,81

Font: Ministeri d'Educació. Elaboració pròpia.

Així doncs, a la pregunta sobre en quin lloc van sol·licitar la titulació que estudien o, de manera més precisa, a quina van accedir en la matrícula de 2006⁵³ (Taula 137), més de tres quarts parts de l'estudiantat (78,7%) indiquen que la van posar en primer lloc.

Taula 137: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant i sexe (%).

LLOC EN PREINSCRIPCIÓ	Home	Dona	Total
La vaig posar en primer lloc	81,7	76,8	78,7
En segon lloc	13,6	17,0	15,7
En tercer lloc	4,1	4,3	4,3
En quart lloc o més endavant	0,6	1,8	1,3

⁵² Incloem les dades del curs 2005-06 perquè en la web del Ministeri no es disposa encara de la informació per al 2006-07. Cal advertir que les xifres de la taula provenen de càlculs d'elaboració pròpia a partir de la taula "Número total de alumnos matriculados en 1er y 2º ciclo, por estudio y nota de acceso (intervalos). Curso 2005-06".

⁵³ En un apartat posterior dedicat al canvi de titulació i abandó d'estudis tractarem aquest tema àmpliament. Es podrà comprovar que una proporció important de l'estudiantat matriculat en 2006, el qual forma part d'aquesta enquesta, ha realitzat canvis de titulació.

No resulta, per tant, insignificant la xifra que una quarta part de l'estudiantat accedeix a una titulació que no ha triat com la primera opció. Aquesta xifra indica que 1 de cada 4 no han aconseguit entrar en aquella titulació més desitjada. Veiem, també, que les dones accedeixen en menor proporció a la titulació sol·licitada com a la primera i que accedeixen més a les que han posat en segon lloc. Aquesta dada resulta singular perquè els resultats de la prova d'accés a la universitat mostren que les dones tenen notes més altes, com ja hem dit, sobretot en els intervals de 7 a 9 punts inclosos, cosa que, teòricament, afavoriria la seua posició en l'ordenació de la preinscripció.

6.5.3.2. Ordre de preferència de la titulació i situació econòmica

Si observem la taula de contingència entre la posició de la carrera en la sol·licitud de preinscripció i el fet que l'estudiant treballe o no, les xifres no mostren dades massa significatives, només s'hi podria fer menció a un distanciament més nombrós⁵⁴ en aquell estudiantat que treballa més de 15 hores setmanals que va inscriure la titulació en quart lloc (Taula 138) amb una major freqüència.

Taula 138: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant i treball de l'estudiant (%).

ORDE PREINSCRIPCIÓ	TREBALL			Total
	Treballa una mitjana de 15 o més hores cada setmana	Treballa una mitjana de menys de 15 hores cada setmana	No tinc cap treball remunerat	
1er lloc	72,2	80,0	79,8	
	14,9	5,7	79,4	100,0
2n lloc	18,1	16,0	15,3	
	18,6	5,7	75,7	100,0
3er lloc	5,6	4,0	4,0	
	21,1	5,3	73,7	100,0
4t lloc o més	4,2	0,0	0,9	
	50,0	0,0	50,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

El fet que l'estudiantat que declara treballar estudien titulacions col·locades en l'ordre de preinscripció en posicions més avançades, podria donar lloc a dos supòsits:

⁵⁴ El resultat dels residus tipificats corregits és per a aquesta situació de 2,3 xifra que confirma que aquell estudiantat que treballa, més de 15 hores, és acceptat significativament més en una carrera que havia triat en quart lloc o més endavant.

- a) una part més significativa dels estudiants que treballen accedeixen a la universitat des d'una pitjor posició en la tria de carrera en la preinscripció perquè tenen notes més baixes, ja que la titulació que estudien era la quarta opció en la seua sol·licitud de plaça;
- b) una part dels estudiants que treballen hi són a la Universitat com a complement de la seua vida laboral i consideren igualment factible matricular-se en una carrera encara que siga la que han posat en quart lloc de la preinscripció o, inclús, més endavant.

En tot cas, aquests supòsits es podrien aprofundir en successives investigacions, perquè excedeixen els límits de la nostra enquesta. En un sentit semblant, els resultats mostren que els estudiants que realitzen treballs puntuals durant el curs per completar l'assignació econòmica familiar (Taula 139) són els que més es troben en la situació d'estar estudiant una carrera que van posar en quart lloc o en una posició més allunyada.

Taula 139: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant i obtenció de recursos econòmics (%).

LLOC EN LA PREINSCRIPCIÓ	SITUACIÓ ECONÒMICA EN RELACIÓ AMB LA FONT DE RECURSOS						
	De la família	La major part de la família i una part treballs esporàdics	La major part de la família i per treballar a l'estiu	Una part de la meua família i una altra part de la beca d'estudis	Pel meu treball i rep una ajuda puntual de la meua família	Faig front sol/sola a les meues despeses	Altre
1er lloc	81,7	77,4	74,2	85,3	68,2	71,6	100,0
	43,6	20,6	6,6	8,3	4,3	15,2	1,4
2n lloc	14,0	15,1	16,1	14,7	27,3	17,6	0,0
	37,7	20,3	7,2	7,2	8,7	18,8	0,0
3er lloc	4,3	2,2	9,7	0,0	4,5	8,1	0,0
	40,0	10,0	15,0	0,0	5,0	30,0	0,0
4t lloc o més	0,0	5,4	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0
	0,0	71,4	0,0	0,0	0,0	28,6	0,0

A continuació hem agrupat les categories sobre situació econòmica dels estudiants en relació amb la font d'obtenció d'ingressos per fer front a les seues despeses distingint-ne 4 grups. El primer grup (*estudiants dependents*) fa referència a la resposta de dependència total de la família, el segon grup (*estudiants quasidependents*) són les tres situacions en què l'estudiant obté ingressos en una major part de la seua família però també n'obté per treballs esporàdics (durant el curs i durant l'estiu) i per la beca d'estudis, el tercer grup (*estudiants quasiautònoms*) són aquells estudiants que obtenen la major part dels recursos econòmics pel seu treball però ho complementen amb aportacions familiar i, per últim, el quart grup (*estudiants autònoms*) es financen de manera completa les seues despeses. Aquesta classificació sintetitza les diferents situacions en les quals es troben els estudiants en relació amb la seua família en termes d'ingressos econòmics i, com podem observar (Taula 140), les dades apunten que 4 estudiants de cada 10 depenen completament de la seua família per fer front a les seues despeses, 4 de cada 10 es troben en una situació en què obtenen la major part dels recursos de la família però també obtenen una part més inferior pel seu compte, i 2 estudiants de cada 10, aproximadament, es troben en una situació d'autonomia econòmica per fer front a les despeses durant el curs.

Taula 140: Freqüències relatives de la situació econòmica de l'estudiant (%).

SITUACIÓ ECONÒMICA DE L'ESTUDIANT	%
Estudiant dependent	41,3
Estudiant quasidependent	34,9
Estudiant quasiautònom	5,1
Estudiant autònom	17,4
Altra situació	1,0
NS/NC	0,3
Total	100,0

Segons els resultats de la mostra estudiada, aquell estudiantat que és troba en una situació de major dependència econòmica familiar respon amb més freqüència que ha sigut admés en una titulació que havia posat en primer lloc. En canvi, l'estudiantat que té una major autonomia econòmica té una major freqüència de resposta en l'opció tercera i quarta (Taula 141).

Taula 141: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant i situació econòmica de l'estudiant (%).

ORDE PREINSCRIPCIÓ	SITUACIÓ ECONÒMICA						Total
	Estudiant dependent	Estudiant quasidependent	Estudiant quasiautònom	Estudiant autònom	Altres	NS/NC	
1er lloc	81,70	79,00	68,20	71,60	100,00	100,00	
	43,40	35,40	4,30	15,10	1,40	0,30	100,00
2n lloc	14,00	15,30	27,30	17,60	0,00	0,00	
	37,70	34,80	8,70	18,80	0,00	0,00	100,00
3er lloc	4,30	2,50	4,50	8,10	0,00	0,00	
	42,10	21,10	5,30	31,60	0,00	0,00	100,00
4t lloc o més	0,00	3,20	0,00	2,70	0,00	0,00	
	0,00	71,40	0,00	28,60	0,00	0,00	100,00
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

En relació amb les beques (Taula 142), els estudiants que accedeixen en la titulació que han inscrit en primer lloc en la preinscripció són els que obtenen una beca d'estudis en major proporció (33,3%), una xifra que dobla a aquell estudiantat que ha accedit en la titulació en quart lloc o més (14,3%).

Taula 142: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant i beca d'estudis (%).

ORDE PREINSCRIPCIÓ	Sí ha obtingut beca	Ha sol·licitat beca però li ha sigut denegada	No ha sol·licitat beca	Total
1er lloc	33,3	22,5	44,2	100,0
2n lloc	28,4	17,9	53,7	100,0
3r lloc	31,7	31,6	36,8	100,0
4t lloc o més	14,3	28,6	57,1	100,0

Si recordem una taula comentada anteriorment (Taula 141) l'estudiantat que més depèn de la família en termes econòmics són més freqüents en la resposta de titulació admesa en primer lloc. Aleshores, es poden perfilar dos grups: aquell estudiantat que obté un resultat positiu en l'accés universitari (entenent positiu com què han entrat en la seua primera opció) aconseguixen en major proporció una beca d'estudis i a més tenen una situació de major dependència econòmica de la seua família; per altra banda, aquell estudiantat que té una major autonomia econòmica i que respon més freqüentment que no ha sol·licitat cap beca sol ser admés en major mesura en titulacions que ha posat en una posició més avançada en la preinscripció.

6.5.3.3. Ordre de preferència de la titulació i component acadèmic

Els estudiants que estudien carreres d'Humanitats de cicle llarg són els que en major mesura accedeixen havent-les inscrit en primer lloc en la preinscripció. En una proporció semblant es troben les carreres de cicle llarg de Ciències Socials, les de cicle llarg de Ciències de la Salut i les de cicle curt d'Educació.

En el cas d'Humanitats l'accés a les titulacions que pertanyen a aquesta branca no acostumen a tenir una alta demanda d'accés per la qual cosa aquell estudiantat que vol estudiar una carrera d'Humanitats té moltes més possibilitats d'entrar-hi. Malgrat açò, hi hauria l'excepció de les titulacions de Periodisme i de Comunicació Audiovisual⁵⁵ on sí que es dona una alta demanda d'accés, situació molt diferent respecte a la demanda de les filologies, de Filosofia i de les carreres de la Facultat de Geografia i Història. Les titulacions de Periodisme i de Comunicació Audiovisual seran titulacions elegides, majoritàriament, en primer lloc, doncs.

Respecte al cas de Ciències Socials es podria explicar, en part, per la titulació de Dret, on sol produir-se una demanda moderada en comparació amb la nombrosa quantitat de places ofertades, per la qual cosa els estudiants que opten per aquesta carrera en primer lloc tindran una alta possibilitat d'entrar-hi. Una altra raó podria ser els dos casos de programes de doble titulació ADE-Dret on els estudiants accedeixen amb una nota alta d'accés, per la qual cosa els portaria a accedir a la titulació en primer lloc en major mesura. Tinguem en compte que una de les entrades al doble programa torna a ser mitjançant Dret com a primera opció.

En Ciències de la Salut les titulacions de Medicina i Odontologia mantenen any rere any una alta demanda d'accés (2.026 sol·licituds per a 263 places ofertes en 2006-07 en el cas de Medicina⁵⁶), per la qual cosa hi haurà una major freqüència de sol·licituds de preinscripció on aquestes titulacions apareixen inscrites en primer lloc. De fet, resultaria pràcticament impossible, segons els resultats de la preinscripció

⁵⁵ El Grau en Periodisme i el Grau en Comunicació Audiovisual de la Universitat de València, recentment iniciats en el curs 2009-10, s'adscriuen ara a la branca de Ciències Socials i Jurídiques, per tant, ja no pertanyen a la branca d'Humanitats.

⁵⁶ Recull de dades estadístiques. Universitat de València. Servei d'Anàlisi i Planificació. Consultat en: www.uv.es/sap

dels darrers anys, accedir a Medicina no havent-la posat en primer lloc, òbviament, al tractar-se de la titulació que acostuma a tenir la nota de tall més alta.

L'agrupació de les titulacions de primer cicle d'Educació fa referència bàsicament a les titulacions de Magisteri. Podem pensar que una part important de l'estudiantat que arriba a Magisteri actualment no sol fer-ho per no haver sigut admès en altres opcions acadèmiques, ja que està prou estesa la idea de *vocació de la professió* de mestre/a, per tant, són estudiants/es que l'han inscrit en primer lloc o inclús han sol·licitat varies o totes les especialitats de Magisteri⁵⁷. A més, existeix una demanda d'accés creixent a Magisteri des dels darrers anys, la qual cosa propicia que els estudiants elegisquen aquestes carreres en un primer lloc.

La branca de Ciències Bàsiques i Tècniques presenta una situació menys polaritzada que en els casos anteriors. S'ha detectat que la titulació de Física és escollida en primer lloc per la totalitat dels estudiants que estan cursant-la segons les dades de la mostra. Biologia seria una titulació escollida en menor proporció en primer lloc que Ciències Ambientals. Per al cas de les enginyeries, l'Enginyeria Tècnica en Telemàtica seria la que menys s'escull en primer lloc.

Les raons aportades anteriorment poden quedar-se en simples intuïcions si no es comproven amb major concreció en la mostra estudiada. Per a aquesta finalitat hem realitzat una observació amb major detall per titulacions per veure cap a on s'inclinen les dades respecte a haver elegit més una titulació en primer lloc o, pel contrari, en quart lloc. Comentarem alguns resultats més significatius vinculant-los a les raons que hem aportat anteriorment.

Les titulacions de Periodisme i de Comunicació Audiovisual són elegides, sobretot, en primer o en segon lloc, però no en major mesura que les filologies. Principalment, Filologia Anglesa és escollida en primera opció majoritàriament. En el cas de les titulacions de Geografia, Història i Història de l'Art sí que hi ha un descens com a primeres opcions. Per tant, Periodisme i Comunicació Audiovisual

⁵⁷ La reforma de l'EEES ha transformat considerablement l'oferta de titulacions de Magisteri en dues: Grau en Educació Infantil i Grau en Educació Primària.

són elegides com a primera opció en una part important dels casos, però les filologies també es troben en aquesta situació.

En la titulació de Dret hi ha una major proporció de casos que ha elegit aquesta titulació com a primera opció. Per tant, podem mantenir el raonament anterior. A més, el cas de la doble titulació d'ADE-Dret (o Dret-ADE dependent de la via d'entrada, ja que es pot accedir per les dues titulacions com a primera opció) també hi figura com un dels casos que més es demanden en primer opció, ja que segons les dades de la mostra estudiada tots els estudiants de la doble titulació ADE-Dret l'han escollida en primera opció. Per tant, podem pensar que el doble programa resulta una oferta molt atractiva. Aquestes dues opcions, Dret i la doble titulació, les hem comentat al punt anterior com a possibles explicacions d'una major proporció de casos de titulacions de cicle llarg de la branca Ciències Socials, tanmateix no hem tingut en compte el cas de Ciències Polítiques i de l'Administració, que també és una carrera elegida principalment com a primera opció en la preinscripció. Finalment, una altra de les titulacions de cicle llarg de la branca de Socials que s'elegeix en una proporció alta en primer lloc és Economia.

L'observació de les dades per titulacions ens fa confirmar que Medicina és una titulació elegida en primer lloc per tots els estudiants que la cursen segons la mostra analitzada, una dada, val a dir, previsible. Es dibuixa, aleshores, un fet ja conegut: una part de l'estudiantat que elegeix com a primera opció Medicina elegeix per al segon lloc Odontologia o Farmàcia, la qual cosa pot indicar que hi ha una porció d'estudiants que es troben estudiant Odontologia o Farmàcia però que, realment, s'haurien ubicat primer en Medicina.

En relació amb l'últim punt descrit, efectivament, les titulacions de Magisteri figuren com a unes de les que majoritàriament s'elegeixen en una primera posició en la preinscripció. Segons la mostra analitzada Educació Infantil i Educació Llengua Estrangera serien les que tenen més casos com a titulacions elegides com a primera opció.

En el cas contrari, les titulacions que s'elegeixen, en major mesura, com a quartes opcions (o posteriors), segons els resultats de la mostra estudiada, són les carreres de Pedagogia, Educació Social, Turisme, Sociologia i Nutrició Humana i Dietètica.

Taula 143: Lloc de preferència en la preinscripció de la titulació que està estudiant segons l'àrea d'estudis i el cicle a la qual pertany (%).

LLOC PREINSCRIPCIÓ	TITULACIONS PER BRANQUES DE CONEIXEMENT I CICLES										Total
	Ciències Bàsiques 1er	Ciències Bàsiques 1er i 2n	Ciències Socials 1er	Ciències Socials 1er i 2n	Educació 1er	Educació 1er i 2n	Humanitats 1er	Humanitats 1er i 2n	Ciències Salut 1er	Ciències Salut 1er i 2n	
La vaig posar en primer lloc	60,0	79,6	63,2	85,2	80,0	66,7	75,0	89,5	67,9	81,0	
	0,9	13,1	16,8	31,7	12,2	3,0	0,9	10,4	5,8	5,2	100,0
En segon lloc	20,0	18,5	21,8	13,1	14,0	26,7	25,0	5,3	17,9	19,0	
	1,4	14,5	27,5	23,2	10,1	5,8	1,4	2,9	7,2	5,8	100,0
En tercer lloc	20,0	0,0	11,5	0,8	4,0	0,0	0,0	5,3	10,7	0,0	
	5,3	0,0	52,6	5,3	10,5	0,0	0,0	10,5	15,8	0,0	100,0
En quart lloc o més endavant	0,0	1,9	3,4	0,8	2,0	6,7	0,0	0,0	3,6	0,0	
	0,0	12,5	37,5	12,5	12,5	12,5	0,0	0,0	12,5	0,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Com a recapitulació del que acabem de veure, podem llançar la pregunta: *com són els estudiants que han sigut admesos en una titulació que van posar en primer lloc en la preinscripció? I els que la van posar en quart lloc o més endavant?* Les respostes són complexes i, segurament, ens equivocaríem si tractarem de traçar un perfil determinat, ja que, a mesura que avancem en aquest treball, ens adonem que no existeix *un perfil*, sinó, més bé, característiques compartides en un context heterogeni. Tanmateix plantejem una aproximació a algunes de les característiques sociològiques d'ambdós grups (admesos en 1er lloc i en 4t lloc) a partir de les dades obtingudes en l'enquesta mitjançant algunes de les variables tingudes en compte.

Quadre 15: Aproximació a algunes característiques sociològiques dels estudiants admesos en la titulació inscrita en 1er i en 4t lloc en la preinscripció

	<i>Sexe</i>	<i>Treball</i>	<i>Font obtenció dels recursos econòmics</i>	<i>Relació econòmica familiar</i>	<i>Cicle i branca de coneixement</i>
Característiques de l'estudiantat admés en 1er lloc	Homes	No treballa	Recursos obtinguts per complet de la família	Dependència total de la família	Titulacions cicle llarg d'Humanitats, de cicle llarg de Ciències Socials, de cicle llarg de Ciències de la Salut i de cicle curt d'Educació.
Característiques de l'estudiantat admés en 4t lloc	Dones	Treball >15h. setmanals	Recursos obtinguts majoritàriament de la família i una part de treballs esporàdics que fa durant el curs	Dependència parcial de la família	Titulacions de cicle curt de Ciències Socials (Turisme, Relacions Laborals, Empresarials), de cicle llarg de Socials (Sociologia), de cicle llarg d'Educació (Pedagogia), de cicle curt de Salut (Nutrició).

6.5.4. Accions per a l'admissió de la titulació elegida en primer lloc.

Com ja hem dit, 1 de cada 4 estudiants no van poder entrar a la titulació que volien en primer lloc, però, davant d'aquesta resolució, *van fer alguna cosa per poder entrar-hi?* Malgrat que aquesta és una pregunta molt genèrica, s'ha preguntat en l'enquesta si van portar a terme alguna acció al respecte per intentar ser admesos/es en la carrera elegida en primer lloc. Quan ens referim a *acció per a l'admissió* significa que l'estudiantat pot trobar-se amb un ventall d'opcions: per una banda, poden participar en accions organitzades institucionalment, com són l'assistència a la distribució de places vacants o a les sessions informatives per als de nou ingress. Per altra banda, poden decidir, matricular-se en la titulació admesa i, realment, no portar a terme cap acció per entrar en la carrera que havien elegit en primera opció. Una altra de les accions que poden decidir és esperar-se a la propera preinscripció i no matricular-se en la universitat, bé siga per esperar-se a la següent convocatòria, bé siga per intentar augmentar la nota d'accés, per exemple tornant-se a presentar al selectiu, i així intentar incrementar les possibilitats d'entrada. Una altra de les opcions contemplades al qüestionari és matricular-se en una universitat privada que, com veurem, es contestada per un percentatge molt baix. A les universitats privades se segueixen uns altes criteris d'accés els quals poden donar lloc a què estudiants que no poden accedir a les universitat públiques, per un motiu de nota d'accés, puguin entrar-hi en titulacions del sistema universitari privat.

Els resultats mostren varies dades significatives (Taula 144): gairebé 2 de cada 3 estudiants no van fer res, és a dir, van decidir matricular-se d'aquella titulació on havien sigut admesos, encara que aquesta titulació no fora ni la primera, ni, tal volta, la segona, ni la seua tercera opció (o inclús posteriors).

Per altra banda, la resta d'estudiantat va considerar portar alguna acció a terme, com és interessar-se pel procés de distribució de les possibles vacants que es produeixen en la matrícula de la gent admesa. Les xifres mostren que aquesta acció va tenir un efecte útil per a la meitat dels que van decidir participar en eixa

distribució de places vacants⁵⁸, és a dir, la meitat dels que van anar a la distribució de vacants van poder ser admesos en la titulació i, en canvi, l'altra meitat no ho van aconseguir.

Taula 144: Accions realitzades per intentar entrar en la titulació que volia com a primera opció en la mostra estudiada (%).

ACCIONS REALITZADES PER ENTRAR EN LA PRIMERA OPCIO	Freqüència absoluta	Freqüència relativa	Freqüència relativa respecte el subtotal
Vaig acudir a la distribució de places vacants (<i>subhasta</i>) i vaig poder entrar finalment	15	3,3	15,9
Vaig acudir a la distribució de places vacants (<i>subhasta</i>), però no vaig obtenir plaça	14	3,0	14,2
Vaig acudir a la sessió informativa per a nous estudiants de la titulació que volia en primera opció	1	0,3	1,5
Em vaig matricular en una universitat privada	1	0,2	1,2
No vaig fer res, em vaig matricular en la titulació on em van admetre	61	13,2	63,4
No em vaig matricular i em vaig esperar a la següent preinscripció	4	0,8	3,9
<i>Subtotal</i>	<i>96</i>	<i>20,9</i>	<i>100,0</i>
NS/NC	15	3,2	
Van ser admesos en la primera opció	349	75,9	
Total	460	100,0	

⁵⁸ Col·loquialment la distribució de places vacants es coneix com la *subhasta*, encara que no es tracte de cap *subhasta* pròpiament dit. Quan el centre universitari matricula a tots els estudiants admesos procedeix a distribuir les places vacants que han quedat en el cas que no s' hagen matriculat tots els estudiants que en un principi anaven a fer-ho. Aleshores, el centre decideix el procediment pel qual distribuirà les vacants. En alguns casos, es publica una llista en la web i al tauler d'anuncis assignant per ordre de llista d'espera les vacants, en altres casos es convoca a les persones interessades a una reunió de distribució de les places.

6.5.4.1. Accions per a l'admissió i gènere

La lectura de les dades a través del component de gènere mostren diferències considerables. Pel que fa a la resposta de matricular-se en aquella titulació on els van admetre, els homes es decanten més en aquest sentit, tot i que les comprovacions estadístiques que hem fet no permeten que ho assenyalem com a significatiu⁵⁹.

Taula 145: Accions realitzades per intentar entrar en la titulació que volia com a primera opció i sexe (%).

ACCIONS REALITZADES PER ENTRAR EN LA PRIMERA OPCIO	SEXE		Total
	Home	Dona	
Vaig acudir a la distribució de places vacants (<i>subhasta</i>) i vaig poder entrar finalment	6,3	20,3	15,6
Vaig acudir a la distribució de places vacants (<i>subhasta</i>), però no vaig obtenir plaça	25,0	9,4	14,6
Vaig acudir a la sessió informativa per a nous estudiants de la titulació que volia en primera opció	0,0	1,6	1,0
Em vaig matricular en una universitat privada	0,0	1,6	1,0
No vaig fer res, em vaig matricular en la titulació on em van admetre	65,6	62,5	63,5
No em vaig matricular i em vaig esperar a la següent preinscripció	0,0	6,3	4,2
Total	100,0	100,0	100,0

Podem observar en les freqüències percentuals que les dones són més nombroses en l'acció d'acudir a la distribució de vacants i obtenir-ne plaça (20,3%), en canvi, els homes ho són en aquesta mateixa acció, però amb l'efecte contrari, és a dir, participen de la distribució de vacants però no obtenen cap plaça (25%)⁶⁰. Les diferències en aquestes respostes entre homes i dones donen a entendre, doncs, un comportament diferent segons el gènere en els processos de transició i d'entrada universitària. Aquesta és un troballa significativa que complementa a altres temes tractats al llarg del capítol on també s'hi detecten diferències de gènere.

⁵⁹ Els residus tipificats corregits ($\pm 1,4$) no ens permeten afirmar que hi haja una sobrerrepresentació en aquesta resposta pel que fa als homes.

⁶⁰ Cal advertir que per a aquesta resposta s'hi dona uns residus tipificats corregits de 2,0 per als homes, la qual cosa indica que en la mostra hi ha més homes que contesten així dels esperats.

6.5.4.2. Accions per a l'admissió i nivell de dependència econòmica

El fet de portar a terme alguna acció per intentar entrar en la primera titulació elegida pot veure's matisat segons la situació econòmica en la que es troben els estudiants o dit d'altra manera: *podria haver-hi alguna relació entre la situació econòmica de l'estudiantat amb les possibilitats d'actuació per entrar en la carrera escollida?* Cal aclarir, en aquest punt, que en l'enquesta s'ha preguntat per la situació econòmica actual (juny 2009) i no per la que es tenia en el moment d'accedir (curs 2006-07) que és el moment en què els estudiants decidiren fer alguna acció per ser admesos en la carrera que havien triat. En tot cas, resulta una aproximació interessant com a un exercici de pregunta de recordatori sobre aquell moment i que pot posar en relleu algunes dades .

Com ja s'ha dit, una part considerable dels estudiants que no van ser admesos en la primera titulació elegida van decidir matricular-se en aquella titulació assignada sense participar en cap acció organitzada per la universitat (distribució de places vacants o sessió informativa). Hem reagrupat les respostes, de la pregunta sobre accions per a l'admissió, en dos grans grups per creuar-ho amb la situació econòmica dels estudiants⁶¹. Com veiem (Taula 146) les dades dels estudiants que van portar a terme alguna acció i els que es van matricular en la titulació assignada mantenen un patró molt semblant, quant a dependència o independència familiar. Només s'hi percep un lleuger augment (de 3 punts) dels estudiants que no van fer cap acció i que diuen ser econòmicament independents.

⁶¹ Per a aquest creuament s'ha optat per no incloure les opcions de resposta *em vaig matricular en una universitat privada i no em vaig matricular perquè em vaig esperar a la següent preinscripció* perquè, per una part, no es corresponen amb cap de les dues agrupacions plantejades i, per altra, perquè és un nombre de casos molt baix.

Taula 146: Accions realitzades per intentar entrar en la titulació que volia com a primera opció i nivell de dependència econòmica familiar (%).

ACCIONS REALITZADES PER ENTRAR EN LA PRIMERA OPCIO	DEPENDÈNCIA ECONÒMICA FAMILIAR			Total
	Dependència total de la família	Dependència parcial de la família	Independència total de la família	
Assistència a la distribució de places vacants o a una sessió informativa	33,3	28,2	20,0	
	46,7	36,7	16,7	100,0
No va fer cap acció, sinó que es va matricular en la titulació admesa	64,3	56,4	48,0	
	44,3	36,1	19,7	100,0
NS/NC	2,4	17,5	32,0	
	6,3	43,8	50,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

Tanmateix, hi observem diferències considerables quant a la distribució vertical de les dades, és a dir, quan ens fixem en les tres situacions econòmiques: els estudiants que mantenen una dependència econòmica total són més nombrosos en la situació de no fer cap acció. Per altra banda, sense conèixer la raó possible, la resposta no especificada (NS/NC) augmenta a mesura que augmenta la situació declarada de semidependència o independència total⁶².

⁶² La relació entre aquestes dues variables és alta $p = 0,024$

6.5.4.3. Accions per a l'admissió i ubicació acadèmica

Segons les dades de l'enquesta, una part considerable dels estudiants que decideixen no seguir cap actuació concreta per ser admesos en la titulació que havien posat en primer lloc pertanyen, en major proporció, a la branca de coneixement de Ciències Bàsiques i Tècniques (61,5%), ja que es tracta de la branca que més es distancia respecte a la mitjana percentual (57,5%). Contràriament, també podem observar (Taula 147) que la branca d'Educació és on s'hi dona una major proporció d'estudiants que contesten que han assistit a la distribució de places vacants (35,3%), segurament aquest creixement estarà referit a les titulacions de Magisteri. Com a dada curiosa, sorprèn la distribució de respostes sense especificar (NS/NC) de la branca d'Humanitats.

Taula 147: Accions realitzades per intentar entrar en la titulació que volia com a primera opció i titulació per branca (%).

ACCIONS REALITZADES PER ENTRAR EN LA PRIMERA OPCIO	TITULACIO PER BRANCA DE CONEIXEMENT					Total
	Ciències Bàsiques i Tècniques	Ciències Socials	Educació	Humanitats	Ciències de la Salut	
Assistència a la distribució de places vacants o a una sessió informativa	23,1	25,9	35,3	28,6	33,3	28,3
	10,0	46,7	20,0	6,7	16,7	100,0
No va fer cap acció, sinó que es va matricular en la titulació admesa	61,5	59,3	58,8	28,6	60,0	57,5
	13,1	52,5	16,4	3,3	14,8	100,0
NS/NC	15,4	14,8	5,9	42,9	6,7	14,2
	13,3	53,3	6,7	20,0	6,7	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Les dades i els resultats que s'han anat veient respecte a la mostra estudiada i sobre la pregunta de fer alguna acció o no davant el fet de no estar admés/sa en la primera carrera, ens permeten, en aquests moments, aproximar-nos al traç d'unes característiques sociològiques bàsiques d'aquell estudiantat que decideix fer alguna acció per intentar entrar en la seua primera titulació i d'aquell que decideix no fer res i matricular-se en la que l'han admés.

Quadre 16: Aproximació a algunes característiques sociològiques dels estudiants en relació amb les accions per intentar entrar en la titulació que havien triat primer

	<i>Sexe</i>	<i>Relació econòmica familiar</i>	<i>Branca de coneixement de la titulació</i>
Característiques de l'estudiantat que va fer alguna acció (distribució de places vacants, sessió informativa)	Dona	Menys dependència econòmica familiar	Educació
Característiques de l'estudiantat que no va seguir cap acció, sinó que es va matricular en la titulació admesa	Home	Més dependència econòmica familiar	Ciències Bàsiques i Tècniques

6.5.5. Resultats destacats en relació amb l'accés universitari i línees d'actuació

Com hem descrit, gairebé una quarta part de l'estudiantat no accedeix en aquella titulació triada com a primera opció. A més, les dones són admeses en major proporció en titulacions elegides en un segon lloc o, el que és el mateix, els homes aconsegueixen entrar més en la primera opció de carrera escollida, la qual cosa podrà indicar que, en principi, es trobaran més satisfets amb la resolució de la seua preinscripció per a l'accés universitari. En canvi, les dones, suposem que no ho estaran tant, tot i que hi ha 1 de cada 5 que acudeix a la *subhasta* obtindrà plaça finalment. La lectura amb el diferencial de gènere, en aquest cas aporta informacions rellevants de cara a les polítiques educatives i la millora dels procediments i els resultats de l'accés de dones i homes.

No podem saber si la titulació que els estudiants van inscriure en la sol·licitud de preinscripció era *més important* o *més desitjada* que la segona o que la tercera carrera inscrita. Se pressuposa que la primera opció és la que més voldrien accedir, però potser la diferència entre accedir en Economia o entre accedir en ADE, per citar un exemple, no és tant significativa per a l'estudiantat preuniversitari, perquè en alguns casos difícilment es trobarà una explicació raonable i entenedora sobre què s'estudia en cada carrera, quines eixides professionals li pertoquen, quins treballs pot fer una persona titulada en Economia i quins la persona d'ADE. D'altres titulacions són més conegudes, és clar, però hi ha una àmplia llista sobre la que intuïm que no massa gent (inclòs el professorat universitari) sabria explicar-ne detalls. Aleshores, es pot inscriure primer Economia i si no eres admés en aquesta, potser, ho sigues en ADE i decideixes *no fer res* perquè ja et va bé la segona opció (recordem que 2 de cada 3 estudiants addueixen no fer res i matricular-se en aquella carrera on han sigut admesos). Així doncs, una part d'aqueix estudiantat que decideix no anar a les *subhastes* també serà perquè la segona opció (o la tercera) també era una titulació del seu interès. Encara que podem considerar que una carrera inscrita en segon lloc en la preinscripció pot interessar igualment a l'estudiantat, caldria potenciar la informació sobre les possibilitats i les accions que tenen els estudiants i les estudiantes davant la resolució de la no admissió.

En un període temps concentrat, i possiblement saturat, les i els preuniversitaris (posem el cas dels de Batxillerat o els de FP) obtenen molta més informació que en altres moments de cara a la preinscripció. Es tracta d'una primavera en la qual han d'informar-se, han de conèixer les titulacions possibles i, en alguns casos, les instal·lacions universitàries, han de saber les eixides professionals i prendre *la decisió*. En poc de temps, tres o quatre mesos, de repent, obtenen molta informació. Caldria un treball més continuat de dos cursos previs amb una major interacció i coordinació amb la universitat, desenvolupant projectes concrets (objectius, temporalització, actuacions) per titulacions.

Hi haurà instituts d'educació secundària que desenvoluparan un treball d'orientació responsable amb una informació actualitzada i ajustada i amb un treball continu, no només concentrat en el període immediatament previ a l'accés universitari, per descomptat, però també existiran altres realitats oposades. Caldria potenciar el treball coordinat amb els instituts d'educació secundària al llarg del curs, no només de cara a la decisió de la preinscripció i, a més, de manera més intensa en un moment de reforma com l'actual: reforma dels plans d'estudis universitaris i desenvolupament dels principis i compromisos de l'EEES; reforma en l'accés universitari amb l'aplicació d'una nova prova d'accés a la Universitat, amb la incorporació d'un sistema de ponderacions, modificacions en totes les modalitats d'accés; reforma en la formació professional per a la qual el Ministeri d'Educació ha plantejat una "fulla de ruta" per impulsar un nou model de Formació Professional; la referència del Marc Europeu de les Qualificacions; els nous plantejaments de formació en competències, etc. Totes aquestes situacions noves generen incerteses, desconeixements i malentesos.

Els estudiants que van accedir a la Universitat en el curs 2006-07, protagonistes de la nostra enquesta, pertanyen a la *generació @*, que és com anomena l'antropòleg Carles Feixa (2001) a aquells que van nàixer en la dècada dels 80. L'autor, especialista en treballs etnogràfics sobre joves, tribus urbanes i cultures juvenils, bateja la generació actual, la que alguns nomenen *Y*, com a *generació @* per referir-se a aquesta generació actual de joves, la primera del segle XXI, amb una

major disposició a les noves tecnologies de la informació i la comunicació, enclavada en un moment d'erosió de les fronteres tradicionals entre els sexes i el procés de globalització cultural. Un 89,6% dels joves que han contestat la nostra enquesta van nàixer en els 80. El fet que dos terços d'aquests *estudiants @*, més ells que elles, no porten a terme cap acció davant la resolució de no haver sigut admesos pot estar relacionat amb què: a) no coneixen les accions possibles; b) les coneixen però accepten la resolució sense més. En aquest sentit, podem suposar que hi haurà prou gent situada en el primer cas, és a dir, que no coneix la informació sobre les possibilitats davant la circumstància de produir-se vacants i la distribució d'aquestes. Així doncs, considerem que un dels objectius de les polítiques universitàries hauria de continuar i, tal vegada, incrementar, els programes d'informació i de contacte amb preuniversitaris amb actuacions anticipatòries per donar suport en eixe moment de decisions.

Davant la situació de no ser admesos en aquella carrera *més desitjada*, podríem anomenar-ho així, els estudiants poden decidir fer alguna cosa o no. Ja hem vist que la major part, 2 de cada 3, no segueixen cap acció una vegada han conegut els resultats de l'admissió universitària i es matriculen en aquella titulació on els han admés, siga la segona, la tercera o, inclús, una opció posterior. La resta, una tercera part, acudeix a la distribució de les places que han quedat vacants obtenint o no plaça, finalment. Aquesta és la fotografia obtinguda en l'enquesta que hem realitzat. Ens agradaria remarcar, davant d'aquestes dades, que la decisió *de no fer res* per entrar en aquella titulació que es volia en primer lloc, no s'ha d'interpretar, necessàriament, com a una mostra de desorientació, desinformació, apatia o conformisme. Sovint s'etiqueta a la joventut amb aquestes qualificacions des d'una redacció, podríem dir, adultocràtica, des d'un posicionament de major capacitat o possibilitat de selecció de la informació, la qual cosa no es pot confondre amb més hores de connexió a Internet dels joves. També ajuda la reflexió que aporta, òbviament, l'experiència biogràfica i el contrast adquirit pel pas dels anys.

6.6. La incorporació a la universitat: satisfaccions i insatisfaccions

6.6.1. Introducció

La incorporació a la universitat és una temàtica situada en un marc teòric associat als processos de transició que es produeixen des d'altres nivells educatius (educació postobligatòria) fins al sistema universitari, entenent-se com a un estadi de pas, com la primera etapa d'un itinerari d'ubicació universitària, en sintonia amb allò que el sociòleg francès Alain Coulon anomena *afiliació*. Així doncs, la incorporació a la universitat, concretada temporalment en l'arribada i el primer curs d'estudis, serà un moment clau per començar a ubicar-se o, pel contrari, trobar-se desubicat i, inclús, considerar altres alternatives distintes a la continuació dels estudis iniciats (canvi de titulació, inici d'una formació no universitària, etc). Tanmateix els processos de transició des d'altres nivells educatius (secundària, majoritàriament, i també des de la formació professional) és sovint qualificada com a una *transició problemàtica* pel canvi contextual, normatiu i formatiu que suposa. Aleshores, des d'aquesta perspectiva, la transició a la universitat necessitarà de mesures per tractar *la problemàtica*.

Des del nostre treball preferim optar per un altre punt de vista, més que etiquetar-ho com a problemàtica, considerar la transició a la universitat com un *estadi de pas d'incertesa, que pot generar representacions negatives de la incorporació*, i també com un *estadi de pas d'oportunitat d'innovacions*, respecte a estadis educatius anteriors on l'estudiantat es trobarà davant d'un nou marc emocional (Christie, 2009) per a les relacions socials, nous recursos per a la formació, nous espais i instal·lacions, una situació nova de major autonomia personal, etc. Per tant, s'allunya d'una qualificació, diguem-ne, problemàtica, i, a més, perquè les característiques socioeconòmiques de la major part de l'estudiantat universitari no s'adscriuen en situacions socials problemàtiques, mancades de recursos de manera severa. Recordem que, actualment, la universitat pública afavoreix que les taxes de matrícula siguin assumides en una fracció 1/10 per l'estudiantat, i que la resta, 9/10 parts, siga costejada amb fons públics, la qual cosa s'allunyaria, sempre referint-nos a la situació generalitzada, d'un estudiantat

universitari amb situacions socials dificultoses, tot i trobar-nos en un moment actual de crisi econòmica agreujada que també tindrà els seus impactes i que no es pot defugir, un objecte d'estudi que podria desenvolupar-se en altres treballs i que transcendeix a aquest.

Aquesta visió no significa obviar que hi haurà una part de l'estudiantat que no coincidirà i no s'ajustarà a la valoració d'una transició a la universitat com a una oportunitat i, més bé, ho valorarà com una transició a la incertesa, davant d'un nou marc contextual, normatiu i relacional, que pot resultar-li una experiència negativa, d'acord a diversos motius. En aquests casos, caldrà afinar els ajustaments i plantejar actuacions institucionals, amb la participació activa de l'estudiantat.

En tot cas, primerament, cal conèixer les dimensions de les dues possibilitats de valoracions respecte a la incorporació universitària (oportunitat o incertesa negativa) per tantejar si l'estudiantat declara una representació de la transició a la universitat satisfactòria (la incorporació com a oportunitat) o no satisfactòria (la incorporació com a incertesa negativa). En aquest capítol s'aproximarem, a partir de la mostra de l'enquesta, a aquell estudiantat que declaren tenir una representació satisfactòria de la seua entrada a la universitat i quants la declaren de manera contrària, així com els motius d'una opinió i d'altra. En el cas de les representacions d'insatisfacció estaran connectades amb aquelles *situacions* que hem anomenat *desajustades* vinculades amb l'absència, segons hem plantejat en la hipòtesi recollida en la presentació del capítol.

Cal remarcar des d'aquest moment que tractem la *satisfacció* o la *no satisfacció* (també emprarem el terme *insatisfacció*) des d'un *enfocament de representació*, perquè la mesura de la satisfacció, si és possible realment mesurar-la, hauria de basar-se en una recerca monogràfica de major aprofundiment i complementar-la amb metodologia qualitativa.

Així doncs, mitjançant un grup de preguntes de l'enquesta hem explorat elements i aspectes de la incorporació a la universitat plantejant als estudiants, primerament, a mode de pregunta de recordatori, com qualificarien el primer curs universitari amb una graduació de la seua representació del primer curs (satisfactòria o no). Seguidament, a aquell estudiantat que contesta un recordatori satisfactori s'ha

preguntat pels motius que el fan qualificar-lo així, una sèrie de motius que van des del fet d'iniciar la carrera escollida i l'interés pels seus continguts fins al fet de conèixer nous companys. També s'ha preguntat per motius d'insatisfacció a aquell estudiantat que valora el seu primer curs com a no satisfactori a causa de no trobar-se integrat amb l'ambient universitari, ja siga pel grup de companys i companyes, per l'espai o perquè no era la carrera que realment volia estudiar, entre d'altres motius.

Per últim, aquest bloc de preguntes sobre incorporació a la universitat, inclou una darrera pregunta on s'indaga l'opinió de l'estudiantat davant de les possibles actuacions que valoren com a prioritàries per facilitar una millor incorporació als estudis universitaris.

Per tot açò, considerem que estem davant d'un capítol clau en aquest treball sobre situacions desajustades al si de la universitat, perquè es recullen de manera directa les representacions i valoracions de l'estudiantat, la qual cosa esdevindrà útil per dissenyar futures recerques i actuacions institucionals que s'encaminen a nodrir la visió constructiva de la incorporació o la transició a la universitat, com a una oportunitat d'innovacions emocionals, relacionals i formatives.

6.6.2. Tot recordant el primer curs universitari

En aquest bloc de preguntes que indaguen sobre l'arribada a la universitat i la incorporació als estudis universitaris, s'ha preguntat, primerament, sobre la qualificació que donarien els estudiants de la mostra al primer curs d'estudis segons la representació que tenen d'aqueix primer curs, graduant-la com a *molt satisfactori*, *més o menys satisfactori*, *poc satisfactori*, *insatisfactori*. Aquestes respostes no s'han d'atribuir a una graduació de la satisfacció "real", que com hem dit resultaria molt complex de copsar, sinó, més bé, a la representació que tenen els estudiants. Aquestes respostes, a més, resulten simplificadores d'una realitat complexa, característica que forma part de la mateixa naturalesa simplificadora d'una enquesta en tant que presenta un quantificació de l'opinió de manera sintetitzada per a una mostra concreta. Aquesta advertència és necessària i es pot estendre a la resta de resultats, evidentment.

Així doncs, els resultats mostren que 4 de 10 estudiants tenen una representació molt satisfactòria del seu primer curs universitari.

Taula 148: Recordatori primer curs universitari. Total estudiantat de la mostra (%)

RECORDATORI PRIMER CURS	Freqüència	%
Molt satisfactori	184	40,0
Més o menys satisfactori	173	37,6
Poc satisfactori	75	16,3
Insatisfactori	28	6,1
<i>Total</i>	<i>460</i>	<i>100,0</i>

A partir d'aquest punt, s'ha considerat convenient fer una agrupació de les respostes a aquesta pregunta transformant-ho en dues categories de resposta, a mode dicotòmic, per tal de realitzar els creuaments amb les variables considerades (sexe,

situació econòmica, titulació per branques de coneixement) i observar el tipus de relació. Així, es poden mostrar els resultats de manera més clarificadora i reduir el nombre de valors de resposta per fer més precisa l'anàlisi estadística amb taules de contingència.

Així doncs, aproximadament 3 de cada 4 estudiants enquestats podríem situar-los en una valoració del primer curs universitari satisfactòria.

Taula 149: Recordatori de satisfacció i de no satisfacció del primer curs universitari.

Total estudiantat de la mostra (%)

RECORDATORI PRIMER CURS	Freqüència	%
Satisfactori	357	77,6
No satisfactori	103	22,4
<i>Total</i>	<i>460</i>	<i>100,0</i>

A continuació mostrarem els resultats a aquesta pregunta mitjançant els creuaments realitzats amb els tres components, que també hem emprat en els capítols anteriors. Existiran diferències o semblances entre el nivell de satisfacció aduït pels estudiants i per les estudiantes? Hi haurà alguna dada significativa quan ens fixem en les variables que tenen a veure amb la situació econòmica de l'estudiantat? I, en quines branques de coneixement s'hi dona amb més freqüència una valoració de satisfacció respecte el primer any d'estudis? Aquestes són algunes de les qüestions que indagarem en els apartats següents.

A partir d'aquest resultat que mostra dos grups diferenciats, el que podríem anomenar *l'estudiantat satisfet* i *el no satisfet*, almenys pel que fa a la valoració sobre el primer any acadèmic, és interessant, més que quedar-nos amb aquesta classificació reductiva en sí mateixa, el fet de continuar amb la indagació dels motius aduïts que s'amaguen darrere d'aquesta resposta dicotòmica.

6.6.2.1. Recordatori segons gènere

Si observem les dades desagregades per gènere podem apuntar que les distribucions dels homes i de les dones són prou semblants (Taula 150).

Taula 150: Recordatori del primer curs universitari. Sexe (%)

RECORDATORI PRIMER CURS	SEXE	
	Home	Dona
Molt satisfactori	37,1	43,5
Més o menys satisfactori	41,7	34,0
Poc satisfactori	13,7	17,2
Insatisfactori	7,4	5,3
Total	100,0	100,0

Les dones contesten amb major freqüència que els homes que tenen un record *molt satisfactori* del seu primer any d'estudis universitaris (43,5%). Els homes es decanten més per la valoració d'un primer curs *més o menys satisfactori* (41,7%). Malgrat aquests detalls, el més destacable és que les distribucions de les dades són prou semblants, més encara si les observem agrupant-les en dues categories de resposta on un 78,8% dels homes i un 77,5% de les dones se situarien en la valoració de satisfacció i un 21,1% dels homes i un 22,5% de les dones en la no satisfacció.

6.6.2.2. Recordatori segons situació econòmica

El component que hem anomenat *econòmic* l'observarem mitjançant el creuament de la pregunta amb les dades sobre treball de l'estudiant i amb el grau de dependència econòmica familiar de l'estudiantat.

Tot i que podríem dir que les dades es distribueixen de manera semblant, segons els resultats obtinguts en aquesta mostra (Taula 151), aquell estudiantat que té una situació laboral, diguem-ne, més *precària* (treballa menys de 15 hores setmanals), tindria un recordatori més insatisfet del seu primer curs acadèmic. En canvi, aquell estudiantat que no té cap treball el valora més positivament.

Taula 151: Recordatori del primer curs universitari. Treball de l'estudiant (%)

RECORDATORI PRIMER CURS	TREBALL DE L'ESTUDIANT			Total
	Treball 15 o més hores cada setmana	Treball menys de 15 hores cada setmana	Cap treball remunerat	
Satisfactori	76,3	75,0	78,4	77,9
No satisfactori	23,7	25,0	21,6	22,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

El nivell de dependència econòmica familiar també l'emprem com a indicador de caracterització sociològica de l'estudiantat. En la següent taula (Taula 152) s'hi observa una dada interessant si la vinculem amb la taula anterior (Taula 151), ja que aquell estudiantat que és parcialment dependent de la família declara amb més freqüència que els altres dos grups (amb una distància de més de cinc punts) un major nivell de no satisfacció en el recordatori del seu primer any universitari.

Taula 152: Recordatori del primer curs universitari. Dependència econòmica familiar (%)

RECORDATORI PRIMER CURS	DEPEDÈNCIA ECONÒMICA FAMILIAR			Total
	Dependència total de la família	Dependència parcial de la família	Independència total de la família	
Satisfactori	78,9	73,4	80,9	77,6
No satisfactori	21,1	26,6	19,1	22,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Aleshores, podem suposar que aquell estudiantat que treballa de manera més parcial i que depèn en part de la seua família perquè es pot suposar que la seua situació laboral parcial no li permet independitzar-se totalment, declararà un menor nivell de satisfacció amb el seu primer any en la universitat. Així doncs, suposem que la situació laboral, la major o menor precarietat, de l'estudiant influirà en les valoracions sobre la universitat o sobre el seu ofici d'estudiant.

Aproximadament 3 de cada 4 estudiants de l'enquesta no tenen cap treball remunerat. En aquest grup d'estudiants que no treballen, 8 de cada 10 declaren estar satisfets amb el seu primer curs universitari (molt satisfets i més o menys satisfets). Si desagreguem les dades en aquest grup i observem les respostes segons les diferents situacions de trobar-se sense treball, podem apreciar importants diferències.

Taula 153: Recordatori del primer curs universitari. Situació dels que no treballen (%)

RECORDATORI PRIMER CURS	SITUACIÓ DELS QUE NO TREBALLEN			Total
	No treballo perquè em dedique només a estudiar	Treballava però ara estic en l'atur	No treballo però estic buscant treball	
Satisfactori	82,4	61,9	66,7	78,9
No satisfactori	17,6	38,1	33,3	21,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

En el subgrup dels estudiants que no treballen perquè només es dediquen a estudiar hi ha més d'un 80% que declaren estar satisfets amb el seu primer any d'estudis universitaris. En canvi, aquest percentatge es redueix quan la resposta prové del cas d'estudiants que treballaven però que es troben en situació d'atur (60%) o en aquell estudiantat que no té treball però està buscant-ne (66%). Així doncs, les dades palesen un resultat: el nivell de satisfacció declarat respecte al primer curs universitari, i suposem que per extensió amb altres tipus de valoracions sobre la universitat, es veurà influenciat per la situació laboral i econòmica en què es trobe l'estudiant.

6.6.2.3. Recordatori segons la ubicació acadèmica

Les respostes sobre el grau de satisfacció amb el primer curs universitari varien segons la ubicació acadèmica si aquesta la definim a partir de la titulació estudiada agrupant-la per branca de coneixement i per cicle (Taula 154). Val a dir, primerament, que aquesta opció d'agrupació presenta un nivell d'associació entre variables superiors a d'altres agrupacions que hem observat⁶³. En segon lloc, cal fer l'advertència que hi ha agrupacions on el nombre de casos no permet apuntar afirmacions estadísticament significatives per la qual cosa només comentarem aquelles on sí que hi ha algun indicati de significativitat. Així doncs, tenint en compte aquestes dues consideracions, podem destacar (Taula 154) que en set agrupacions de 10 s'hi donen nivells majors de satisfacció amb el primer any universitari en comparació amb la xifra total per al conjunt de la Universitat de València (77,6%). En el cas contrari, hi trobem tres agrupacions *menys satisfetes*, totes elles amb titulacions de cicle curt i concretament de Ciències Bàsiques i Tècniques, Ciències Socials i Educació.

Taula 154: Recordatori del primer curs universitari. Ubicació acadèmica (%)

RECORD PRIMER CURS	BRANCA DE CONEIXEMENT I CICLE									
	Ciències Bàsiques 1er	Ciències Bàsiques 1er i 2n	Ciències Socials 1er	Ciències Socials 1er i 2n	Educació 1er	Educació 1er i 2n	Human. 1er	Human. 1er i 2n	Ciències Salut 1er	Ciències Salut 1er i 2n
Satisfactori	75,0	79,6	70,0	79,8	64,6	95,0	100,0	81,4	89,7	90,0
No satisfactori	25,0	20,4	30,0	20,2	35,4	5,0	0,0	18,6	10,3	10,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

⁶³ El nivell de significativitat entre la variable de recordatori de primer curs i la variable de titulació agrupada per branca i cicle és de 0,040 front a un nivell de 0,075 en l'agrupació de titulació per centre.

L'observació de les dades segons l'agrupació per centres universitaris, encara que no adjuntem la taula per no allargar-nos massa, ens permet dir que la no satisfacció de les titulacions d'Educació correspon al cas de les titulacions de Magisteri i que l'alta satisfacció en llicenciatures de Salut al cas de la Facultat de Medicina i Odontologia. Aquests dos casos es corresponen amb la valoració que es fa en les dades agrupades per branques de coneixement on el major nivell de satisfacció declarat s'hi dona en Ciències de la Salut (89,9%) i el menor en Ciències de l'Educació (73,5%).

6.6.3. Motius adduïts sobre un primer curs satisfactori

Hem dit que tres quartes parts de l'estudiantat de la mostra en aquesta enquesta ha contestat que té un record satisfactori del seu primer curs, si agreguem les respostes que qualifiquen el primer curs de molt satisfactori i de més o menys satisfactori. Aquestes respostes es vincularan amb distintes raons, assumpte que s'ha indagat en la següent pregunta d'aquest bloc: les raons que declaren els estudiants, considerats com a satisfets (n=357), respecte a la seua incorporació universitària en el primer any d'estudis. A efectes de descriure els resultats podem agrupar els motius adduïts en dos grups, els *motius de caràcter acadèmic* i els *motius de caràcter extraacadèmic*:

Quadre 17: Agrupacions de motius de caràcter acadèmic i de caràcter extraacadèmic sobre un primer curs satisfactori.

MOTIUS DE CARÀCTER ACADÈMIC	MOTIUS DE CARÀCTER EXTRAACADÈMIC
L'inici de la carrera desitjada, l'interés pels seus continguts i per haver obtingut bones qualificacions	L'adquisició d'una major autonomia personal
Pel professorat	El fet de conèixer nous companys de classe i fer noves amistats
La utilització de nous recursos i oportunitats per a la formació (cursos, activitats, beques)	El descobriment de noves opcions culturals i d'oci

Encara que una valoració sobre la incorporació a la universitat es correspondrà amb un conjunt de raons, en l'enquesta s'ha preguntat pels dos motius principals que fan valorar la incorporació a la universitat com a satisfactòria en aquell estudiantat satisfet amb el seu primer any d'estudis.

En la següent Taula de freqüències relatives (Taula 155) observem que la resposta més nombrosa en el primer motiu adduït és la que té a veure amb la carrera cursada (la carrera que volia cursar, continguts, bones qualificacions) en gairebé 4 de 10 estudiants i 1 de cada 10 contesta altres motius de caràcter acadèmic (professorat i nous recursos per a la formació). Es pot observar que 5 de cada 10 estudiants contesten motius extraacadèmics, com ara el fet de vincular el començament en la

universitat amb l'adquisició de major autonomia personal, el fet de conèixer noves amistats i gaudir de noves opcions d'oci.

Taula 155: Els dos principals motius declarats per l'estudiantat per valorar com a satisfactori el primer curs (%)

MOTIUS DE PRIMER CURS SATISFACTORI	Primer motiu	Segon motiu
La carrera iniciada (continguts, qualificacions)	38,9	30,2
Major autonomia personal	26,9	11,8
Conèixer nous companys, noves amistats	19,4	38,2
El professorat	4,9	6,1
Noves opcions culturals i d'oci	3,7	5,2
Nous recursos i oportunitats per a la formació	4,6	8,5
Altres motius	1,7	0,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Respecte a la segona raó adduïda per qualificar com a satisfactòria la incorporació a la universitat, es produeix un augment destacat de la resposta de conèixer nous companys i noves amistats que gairebé es contestada per 4 de 10 estudiants i, aleshores, si agrupem les respostes, els motius extraacadèmics augmenten. Per tant, sembla ser que les raons que fan valorar com a satisfactòria la incorporació a la universitat estan intensament vinculades amb elements de caràcter extraacadèmic com ara el fet d'assolir una major independència personal o la possibilitat d'establir noves relacions d'amistat. Aquest és un resultat interessant de cara a futures actuacions institucionals on caldrà tenir en compte elements relatius als estudiants (condicions de vida, de socialització, culturals) i no únicament els acadèmics.

A continuació, mostrarem els resultats sobre els motius de satisfacció en la incorporació a la universitat i els distints components de base sociològica que s'han tingut en compte, és a dir, gènere, situació econòmica i ubicació acadèmica.

6.6.3.1. Motius de satisfacció segons gènere

El component de gènere presenta distribucions diferents en la pregunta sobre el primer motiu assenyalat en la valoració satisfactòria de la incorporació a la universitat, com podem veure en la Taula 9, i sobretot en les tres respostes més nombroses. La primera de les raons de satisfacció, val a dir, el fet d'estudiar la carrera que es volia i l'interés pels seus continguts és una resposta més freqüent en dones (40,3%) que en homes (36,4%). La raó de valorar el primer any com a satisfactori per assolir una major autonomia o independència personal és assenyalada en una proporció molt semblant per homes i dones, tot i que aquestes l'han respost més. La resposta sobre la possibilitat d'establir noves amistats, declarada per 1 de cada 5 persones, és més apuntada pels homes (21,7%) que les dones (18,1%). Aquestes tres raons són, com hem dit, les més nombroses per la conjunt de l'estudiantat enquestat. La resta de raons presenten distribucions semblants quant a gènere, tot i que trobem una diferència més remarcable en la raó que assenyalava al professorat com a motiu de satisfacció la qual està més assenyalada pels homes que per les dones.

Taula 156: El principal motiu declarat per l'estudiantat per valorar com a satisfactori el primer curs segons el sexe (%)

MOTIU DE PRIMER CURS SATISFACTORI	SEXE		Total
	Home	Dona	
La carrera iniciada (continguts, qualificacions)	36,4	40,3	38,9
Major autonomia personal	26,4	27,1	26,9
Conèixer nous companys, noves amistats	21,7	18,1	19,4
El professorat	8,5	2,7	4,9
Noves opcions culturals i d'oci	2,3	4,5	3,7
Nous recursos i oportunitats per a la formació	3,1	5,4	4,6
Altres motius	1,6	1,8	1,7
Total	100,0	100,0	100,0

El segon motiu adduït per valorar com a satisfactòria la transició a la universitat, desplaça les respostes cap al motiu de conèixer nous companys i amistats, és a dir, si el primer motiu era l'interés per la carrera (Taula 156), el segon motiu més nombrós (Taula 157) és aquest element relacional (nous companys, noves amistats) contestat com a segon motiu per 4 de 10 persones de l'enquesta i contestat en major proporció pels homes (44%) que per les dones (34%). El motiu d'adquisició de major autonomia personal és contestat més per les dones que pels homes, com també ocorre quan es triat com a primer motiu de la valoració (Taula 156).

Taula 157: El segon motiu declarat per l'estudiantat per valorar com a satisfactori el primer curs segons el sexe (%)

MOTIUS DE PRIMER CURS SATISFACTORI	SEXE		Total
	Home	Dona	
La carrera iniciada (continguts, qualificacions)	27,8	31,6	30,2
Major autonomia personal	8,9	13,5	11,8
Conèixer nous companys, noves amistats	44,3	34,6	38,2
El professorat	6,3	6,0	6,1
Noves opcions culturals i d'oci	3,8	6,0	5,2
Nous recursos i oportunitats per a la formació	8,9	8,3	8,5
Total	100,0	100,0	100,0

Les dades presenten, per tant, diferències en les distribucions quan ho desagreguem per gènere, la qual cosa es troba en sintonia amb altres resultats ja descrits en aquesta enquesta, com per exemple en el cas del motiu en l'elecció de la carrera o, inclús amb major diferència, en l'elecció de la universitat o les diferències en el cas de les accions realitzades per intentar entrar en la primera titulació elegida.

En aquest sentit, els responsables de la política educativa universitària podrien considerar la continuació d'aquesta línia d'investigació sobre l'elecció d'estudis, transició i incorporació a la Universitat considerant com a indispensable l'anàlisi de les dades tenint en compte el component i la perspectiva de gènere, ja que resten paleses les diferències en la tria de la carrera, en la raó d'elecció de la universitat, en els elements relatius a l'accés i l'admissió i també, com acabem de veure, en la incorporació a la universitat. Aquesta temàtica es podrien continuar investigant en posteriors recerques per conèixer si les diferències detectades en la Universitat de València corresponen a una diferenciació de manera generalitzada i estructural, present també en altres institucions d'educació superior, o bé manifestades amb una major intensitat en la nostra universitat, per la qual cosa precisaria d'un major aprofundiment en un marc polític i normatiu adient com l'aprovat I *Pla d'Igualtat de la Universitat de València*⁶⁴. En aquest document s'afirma, com a conclusió, que *hi ha diferències entre les dones i els homes de la Universitat de València que són evitables i injustes. Cal, doncs, adoptar mesures que ajuden a construir una universitat que beneficie per igual totes les persones que la integren.*

⁶⁴ Aprovat pel Consell de Govern de la Universitat de València l'1 de desembre de 2009. En l'objectiu 7.3 del Pla d'Igualtat es recull *Difondre la investigació amb perspectiva de gènere.*

6.6.3.2. Motius de satisfacció segons situació econòmica

El fet de tindre o no un treball remunerat i una situació econòmica determinada en relació amb la família pot tenir algun tipus d'impacte en la resposta sobre el recordatori de la incorporació a la universitat que declara l'estudiantat. Els resultats de la mostra enquestada (Taula 158) revelen que les freqüències en les tres respostes més nombroses són diferents dependent del grup que es tracte.

Taula 158: El principal motiu declarat per valorar com a satisfactori el primer curs segons el treball de l'estudiantat (%)

MOTIUS DE PRIMER CURS SATISFACTORI	TREBALL DE L'ESTUDIANT			Total
	Treballa 15 o més hores setmanals	Treballa menys de 15 hores setmanals	Cap treball remunerat	
La carrera iniciada (continguts, qualificacions)	42,9	28,6	38,9	38,9
Major autonomia personal	23,2	33,3	27,3	27,0
Conèixer nous companys, noves amistats	19,6	19,0	19,6	19,6
El professorat	3,6	4,8	5,5	5,1
Noves opcions culturals i d'oci	1,8	4,8	4,0	3,7
Nous recursos i oportunitats per a la formació	5,4	9,5	3,6	4,3
Altres motius	3,6	0,0	1,1	1,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

L'estudiantat que treballa més de 15 hores setmanals es decanta amb major freqüència que la resta pel motiu de la carrera iniciada (els seus continguts, haver obtingut bones qualificacions), és a dir, un motiu vinculat a la carrera pròpiament i contesta menys el motiu d'una major autonomia, cosa que té un cert sentit, ja que es tracta de l'estudiantat que té una major dedicació laboral i, per tant, també es tindrà ja assolida una major autonomia personal. L'estudiantat que també treballa però amb menor dedicació, en canvi, contesta menys el motiu vinculat amb la titulació i més la resposta d'adquirir major autonomia personal. Aquest grup també contesta més que

les altres dues agrupacions la raó d'utilitzar nous recursos per a la formació. La distribució de les dades en el grup d'estudiantat que no té cap treball remunerat, 2 de cada 3 dels estudiants enquestats, es manté semblant a la del total de la mostra, cosa que resulta estadísticament lògica al tractar-se del grup més nombrós respecte als altres dos.

Pel que fa a la situació econòmica de l'estudiantat i el seu grau de dependència o d'independència respecte a la família, recordem que l'estudiantat enquestat compta, de manera majoritària, amb l'ajuda econòmica de la seua família en una proporció de 2 de cada 3 estudiants. La resta, 1 de cada 3 aproximadament, fa front de manera independent a les despeses durant el curs. En la taula de contingència següent (Taula 159) podem observar que aquell estudiantat que té una dependència major de la família respon amb major freqüència la valoració del primer curs com a satisfactori pel fet d'aconseguir una major autonomia, una resposta que resulta prou lògica suposant que el grup que menys autonomia personal té anhelarà tindre-la i, aleshores, l'arribada a la universitat produeix una certa *desvinculació* del nucli familiar.

L'estudiantat que també obté recursos econòmics de la família però en menor quantitat que l'anterior (dependència familiar parcial), presenta una freqüència de resposta més dèbil en el motiu que fa referència a la carrera (inici de la carrera desitjada, interès pels seus continguts i per haver obtingut bones qualificacions) i una major resposta en altres motius menys assenyalats pels estudiants, com ara el professorat i el fet de descobrir noves opcions d'oci. Aleshores, les xifres indiquen que es tracta d'un estudiantat que valora més uns elements distints als del grup d'estudiantat més dependent de la família. Si recordem les dades que hem comentat adés sobre el treball remunerat, aquell estudiantat que tenia un treball més parcial contesta amb menor proporció el motiu de la carrera, coincidint en aquest sentit en aquell estudiantat que té una dependència econòmica familiar també parcial, ja que segurament es tractarà de les mateixes persones en una gran part.

Per últim, l'estudiantat independent econòmicament respon més que els estudiants de les altres dues situacions l'opció de conèixer noves amistats, la qual cosa ens fa pensar que es tractarà, possiblement, d'un grup que es costea els seus estudis, que manté una major autonomia personal i que, a més, valora positivament

les possibilitats que ofereix la universitat com a espai relacional i de socialització. Es tracta d'un resultat, entre d'altres que ja hem comentat i que comentarem, que assenyalava consistència en els seus resultats perquè a través d'ells també anem provant les connexions coherents o previsibles entre unes dades i d'altres.

Taula 159: El principal motiu declarat per l'estudiantat per valorar com a satisfactori el primer curs segons la situació dependència econòmica (%)

MOTIUS DE PRIMER CURS SATISFACTORI	DEPEDÈNCIA ECONÒMICA FAMILIAR			Total
	Dependència total de la família	Dependència parcial de la família	Independència total de la família	
La carrera iniciada (continguts, qualificacions)	40,9	34,7	40,2	39,0
Major autonomia personal	31,8	27,3	20,7	26,9
Conèixer nous companys, noves amistats	15,9	17,4	26,1	19,2
El professorat	4,5	6,6	3,3	4,9
Noves opcions culturals i d'oci	2,3	6,6	2,2	3,7
Nous recursos i oportunitats per a la formació	3,8	5,0	5,4	4,6
Altres motius	0,8	2,5	2,2	1,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Els resultats sobre la situació econòmica de l'estudiantat i la seua resposta sobre un primer any d'universitat satisfactori evidencien, una vegada més, que les circumstàncies de vida (econòmica, familiar, laboral) de l'estudiantat no determinaran la seua valoració però sí que la condicionaran de manera, diguem-ne, destacada. Així doncs, la institució universitària no hauria d'obviar aquestes circumstàncies i promoure esforços per, d'entrada, conèixer-les i, en un segon nivell, oferir recursos per encarar les diferents situacions que donen lloc a una clara diversitat d'afiliació universitària, en el sentit sociològic del terme.

6.6.3.3. Motius de satisfacció segons ubicació acadèmica

La distribució de les valoracions, en clau de satisfacció del primer any universitari, segueix patrons molt distints segons les branques de coneixement i els cicles de les titulacions. Cal aclarir, com ja hem fet amb anterioritat en aquest treball, que mostrem les dades segons l'agrupació de la titulació que hem creat per branca i cicle perquè resulta més senzill i més sintètic descriure els resultats amb les titulacions agrupades així ja que el tamany mostral no permet fer una anàlisi per titulacions. Només en casos concrets, quan s'hi produeix alguna dada significativa considerem un nivell més concret d'anàlisi prenent com a unitat de l'agrupació el centre universitari (facultats i escoles). Per altra banda, resulta interessant observar les dades de les titulacions agrupades amb la distinció entre primer i primer-segon cicle perquè encara que a partir del curs 2009-10 ja s'han implantat títols de grau i això comporta la transformació d'aquesta estructura de cicles, resulta significatiu fixar-se en les semblances i diferències que s'hi donen i aporten pistes sobre característiques compartides en l'estudiantat que, fins a l'actualitat, ha estudiat carreres de primer cicle i de primer-segon cicle.

La taula següent mostra aquestes semblances i diferències en les deu agrupacions resultants (Taula 160). Val a dir que les dues variables (motius de valorar satisfactòriament el primer curs i l'agrupació acadèmica) estan relacionades⁶⁵, encara que per a la descripció dels resultats tindrem en compte el nombre de casos en cada agrupació i, per tant, en aquelles agrupacions amb un nombre de casos molt baix, no plantejarem cap afirmació o conclusió.

Com hem vist al llarg del capítol, el motiu amb major nombre de respostes és aquell que està vinculat a la carrera, és a dir, el fet de començar la titulació desitjada i l'interés pels seus continguts, contestat per gairebé 4 de cada 10 estudiants de l'enquesta. El segon motiu més contestat és el fet de ser més autònoms i el tercer motiu el conèixer nous companys i noves amistats. Hi trobem variacions considerables quan apliquem el punt de mira de la ubicació acadèmica, perquè en algunes agrupacions no se segueixen aquests patrons. Així doncs, tenint en compte el

⁶⁵ Relació entre les dues variables amb 0,027 de significativitat.

nombre de casos en cada agrupació⁶⁶, podem afirmar que el motiu vinculat amb la carrera es respon amb major freqüència en les titulacions de cycle llarg de Ciències de la Salut (6 de cada 10). Aquest motiu també es respon més en les titulacions de cycle curt en Educació (5 de cada 10). Malgrat que apareixen altres agrupacions amb un percentatge també alt d'aquest motiu, no podem realitzar cap afirmació per d'un nombre baix de casos.

La valoració del primer curs satisfactori per motius de caràcter extraacadèmic com són l'adquisició d'una major autonomia personal o fer nous amics i amigues són la segona i la tercera respostes més nombroses. L'estudiantat de les titulacions de cycle curt de Ciències de la Salut i les de cycle llarg d'Humanitats assenyalen amb major freqüència el motiu de major autonomia. El fet de valorar satisfactòriament la incorporació universitària perquè possibilita noves amistats és més adduïda per l'estudiantat de titulacions de primer-segon cycle de Ciències Bàsiques i Tècniques i també per l'estudiantat de Ciències Socials.

Taula 160: El principal motiu per valorar com a satisfactori el primer curs segons la ubicació acadèmica (branca i cycle) (%)

MOTIUS DE PRIMER CURS SATISFACTORI	BRANQUES DE CONEIXEMENT I CYCLE									
	Ciències Bàsiques 1er	Ciències Bàsiques 1er i 2n	Ciències Socials 1er	Ciències Socials 1er i 2n	Educació 1er	Educació 1er i 2n	Human. 1er	Human. 1er i 2n	Ciències Salut 1er	Ciències Salut 1er i 2n
La carrera iniciada (continguts, qualificacions)	50,0	35,9	37,1	33,7	50,0	38,9	66,7	29,4	30,8	61,1
Major autonomia personal	16,7	12,8	30,6	26,7	23,3	16,7	0,0	35,3	46,2	27,8
Conèixer nous companys, noves amistats	16,7	25,6	25,8	21,8	23,3	11,1	0,0	17,6	3,8	11,1
El professorat	0,0	12,8	1,6	3,0	0,0	11,1	0,0	11,8	7,7	0,0
Noves opcions culturals i d'oci	0,0	0,0	3,2	7,9	3,3	5,6	0,0	2,9	,0	0,0
Nous recursos i oportunitats per a la formació	0,0	10,3	1,6	4,0	0,0	16,7	33,3	2,9	7,7	0,0
Altres motius	16,7	2,6	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,8	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

⁶⁶ També tenim en compte les xifres dels residus tipificats corregits, per la qual cosa només presentem afirmacions en aquells creuaments on s'hi dona un resultat $\pm 1,9$ de residu.

A banda dels motius més nombrosos (la carrera, major autonomia, noves relacions) també s'hi donen algunes dades significatives quant a la resposta d'altres motius inclosos com a alternatives de resposta en l'enquesta. Així, el motiu de satisfacció a causa del professorat del primer any d'estudis és assenyalat de manera destacada per l'estudiantat de les llicenciatures de Ciències Bàsiques i Tècniques i també en les llicenciatures d'Humanitats. La resposta de trobar en la universitat nous recursos per a la formació (cursos, activitats, beques, instal·lacions) és més contestada en el cas de les llicenciatures d'Educació. L'estudiantat de les titulacions de primer-segon cicle de Ciències Socials es decanten més que les altres agrupacions de titulacions per assenyalar un motiu de caràcter extraacadèmic, podríem dir, com és el fet de gaudir de noves ofertes d'oci.

6.6.4. La representació insatisfactòria del primer curs universitari

Si posem en relació estadística les dades sobre les representacions no satisfactòries que tenen els estudiants de la mostra enquestada sobre el seu primer any acadèmic amb altres variables vinculades amb els escenaris de situacions desajustades, s'hi troben indicis d'associacions significatives entre la representació de la insatisfacció declarada i les absències universitàries, tal i com entenem aquest concepte en aquest treball, com a una *noció-contenidor* de *desajustos* que es desenvolupen en el sistema universitari. Així doncs, hem observat les connexions que manté la representació insatisfactòria amb les següents variables:

- Motiu d'elecció de la titulació (*situació desajustada de l'elecció d'estudis*)
- Referent professional en l'elecció de la titulació (*situació desajustada de l'elecció d'estudis*)
- Lloc de la titulació en la preinscripció (*situació desajustada de l'accés*)
- Dedicació als estudis: assistència a classes teòriques i pràctiques (*situació desajustada de dedicació als estudis*)
- Si ha fet un canvi de titulació (*situació desajustada de l'abandó*)

Val a dir, primerament que el percentatge d'estudiantat que es decanta per una representació negativa o insatisfactòria del seu primer any d'estudis és un 22,1% de la mostra. A continuació mostrarem uns enunciats sota els quals es formula la connexió entre la representació d'insatisfacció declarada per l'estudiantat i diverses temàtiques indicatives de desajustos acompanyats de referències percentuals que ho justifiquen:

Representació insatisfactòria i motiu de l'elecció de la carrera:

El percentatge de representació insatisfactòria augmenta a un 30,3% quan l'elecció de la carrera s'ha basat en creure que és la que tindria millor eixides laborals. L'efecte contrari s'observa en el motiu de tria de titulació per ser la carrera que més li agradava perquè la declaració de satisfacció augmenta en relació amb aquest motiu.

Representació insatisfactòria i referent professional en l'elecció de la carrera:

El percentatge de representació insatisfactòria augmenta quan s'ha tingut com a referent professional al seu pare o a la seua mare. En canvi, s'hi dona un descens de la insatisfacció representada i declarada quan es contesta que no ha tingut cap referent per a la seua tria d'estudis i per tant, podem suposar, que ha sigut un tria menys influenciada i on l'estudiant ha decidit de manera més autònoma.

Representació insatisfactòria i orde d'inscripció de la titulació en la preinscripció:

El percentatge de representació insatisfactòria augmenta a un 38% en el cas de no haver pogut accedir a aquella titulació que havien elegit en primer o en segon lloc.

Representació insatisfactòria i assistència a classes teòriques i pràctiques:

El percentatge de representació insatisfactòria varia a un 31,8% quan s'escull la resposta d'assistència a classes teòriques "excepcionalment" i a un 25,8% en la resposta de "mai". Pel que fa a les classes pràctiques hi ha una major resposta en l'assistència excepcional, un 45,5%, i la resposta de mai és un 31,8%. Aleshores, aquest ball de percentatges mostren indicis que l'estudiantat amb una representació negativa del seu primer any a la universitat declara una assistència menor, tant en classes teòriques, com en pràctiques.

Representació insatisfactòria i canvi de titulació:

L'estudiantat amb una representació no satisfactòria del seu primer curs universitari és un 22,1%, com hem dit, però en el cas d'aquell estudiantat que ha canviat una vegada de titulació aquest percentatge augmenta a un 33,1% i si contesta que ha canviat dues vegades es produeix un augment a un 53,8%. Aleshores, existiria una connexió entre la representació de la insatisfacció i les respostes afirmatives sobre haver canviat de titulació.

A partir d'aquestes connexions podem apropar-nos a una qüestió, simplista en la seua formulació i, al mateix temps, complexa o, inclús, inabastable, en la seua resposta: *quina és la dimensió de la no satisfacció en l'estudiantat universitari (de la mostra de l'enquesta)?* En aquest sentit, es pot plantejar, *realment es pot mesurar la*

satisfacció/insatisfacció d'un col·lectiu (ja siguin estudiants, joves, treballadors d'una empresa, etc) amb una pregunta en una enquesta? El qüestionament d'aquesta qüestió ens recorda allò que adverteix Adorno pel que fa a l'ús i a l'abús de la investigació empírica perquè *una investigació social empírica responsable ha d'aclarir-se sobre els seus possibles objectes i no obcecar-se allí on no té res que buscar* (Adorno, 2004:452). A més, el model convencional d'aplicar una escala de resposta en termes de satisfacció (molt satisfactori, més o menys satisfactori, etc) en l'elaboració de qüestionaris ens ha fet repetir el patró per a aquest assumpte concret (satisfacció/insatisfacció en la incorporació universitària), de manera que ens fa reflexionar sobre el *cercle viciós de pretendre investigar un tema amb un instrument d'investigació la pròpia formulació del qual ha decidit què és allò que s'ha d'investigar* (Adorno, 2004:188). Per tot

Hem vist detalladament que existeixen diversos motius per qualificar com a positiva o satisfactòria la incorporació a la universitat, motius que podem agrupar-los com a acadèmics o com a extraacadèmics, per escollir una manera més sintètica de descriure els resultats. L'arribada a la universitat i el primer any d'estudis es conceptualitza sovint com a una transició que en ocasions es qualifica de problemàtica, ja ho hem dit al principi de l'apartat i, segons la terminologia emprada en aquest treball, més que problemàtica es tractaria com a desajustada.

A continuació anem a dedicar-nos a les respostes adduïdes per aquell estudiantat amb una representació no satisfactòria de la seua transició a la universitat, a qui s'ha dedicat una pregunta concreta en el qüestionari oferint-se una sèrie d'alternatives de resposta. En aqueixa situació d'estudiantat *no satisfet* es troba aproximadament una quart part de l'estudiantat de l'enquesta, per la qual cosa la mostra es redueix significament amb la conseqüència de què cal ser prudents en les afirmacions i les conclusions que plantejarem⁶⁷. En aquest sentit, exposarem els resultats sobre motius de no satisfacció mitjançant la taula de freqüències per al total de l'estudiantat que prèviament ha declarat tenir una representació no satisfactòria i

⁶⁷ Recordem que en l'estudi que ens ocupa no es pretén plantejar inferències poblacionals al conjunt de l'estudiantat universitari, sinó més bé extraure apreciacions i indicis de diferents temàtiques sobre situacions desajustades que tenen lloc a la universitat per plantejar reflexions i línies d'actuació possibles.

també les dades desagregades per gènere i per ubicació acadèmica, prescindint en aquesta ocasió de la taula de contingència sobre treball de l'estudiant per no considerar-ho significatiu en aquesta pregunta concreta.

Els motius que s'han tingut en compte en el qüestionament d'aquesta pregunta tenen a veure amb elements *propis* de la dimensió *acadèmica* i d'altres que ho són de la dimensió *extraacadèmica*. Així, agruparem els motius que fan referència concretament al desenvolupament de la carrera i, per altra banda, altres tipus de motius que fan referència a qüestions que transcendeixen la titulació. Val a dir, que no es pretén fer una distinció estricta en açò perquè ambdós grups d'elements se sostenen a partir de relacions sistèmiques, on els elements relacionals i socials de l'estudiantat penetraran en els elements acadèmics i en l'espai universitari i a l'inrevés.

Quadre 18: Agrupacions de motius de caràcter acadèmic i de caràcter extraacadèmic sobre un primer curs no satisfactori.

MOTIUS DE CARÀCTER ACADEMÀIC	MOTIUS DE CARÀCTER EXTRAACADEMÀIC
Professorat (metodologia docent, falta d'atenció personalitzada, qualitat, etc)	El fet de no trobar-me integrat/da en el grup de companys
El no haver començat la titulació que volia	L'espai i el campus
Les dificultats amb els continguts de les assignatures	Per la meua dedicació parcial als estudis (treball, altres ocupacions, etc)
Perquè la carrera no era com l'esperava	Per falta d'informació i d'orientació como a estudiant de primer curs

Els resultats obtinguts mostren que 2 de cada 3 estudiants assenyalen motius associats amb el desenvolupament de la carrera (motius de caràcter acadèmic) i la resta, 1 de cada 3, responen altres tipus de motius (Taula 161). Resulta significativa la freqüència de resposta sobre el motiu de què la carrera no era com l'esperava, ja que 1 de cada 4 estudiants es decanta per aquesta raó. El motiu d'una representació insatisfactòria sobre el primer any perquè es tenia una idea diferent d'aqueixa

titulació, és un motiu que apareix tractat com a *expectatives equivocades* en el capítol de la tesi on es recullen els discursos de l'estudiantat a partir de la metodologia de grups de discussió. També apareix analitzat en un altre apartat de l'enquesta en l'anàlisi de les preguntes sobre el canvi de titulació. Sembla ser que la idea prèvia o la representació que té l'estudiantat de la universitat i, concretament, d'una titulació no s'ajusta, en una índex important, a la seua comprovació pràctica, diguem-ne, al que es troben després els universitaris una vegada ja s'han incorporat a aqueixa carrera. Resulta ser, pel que hem vist en aquest treball mitjançant els grups de discussió i l'enquesta, que estem davant d'una raó o un argument declarat per una part important d'estudiants i que té un cert impacte en la transició a la universitat i en la posterior ubicació. Potser, les institucions educatives haurien de tenir més consideració aquest motiu en les accions relacionades amb la transició a la universitat. En el capítol sobre canvi de titulació plantejarem algunes idees per a l'actuació en aquesta temàtica.

Taula 161: Motiu declarat per l'estudiantat de la mostra per valorar com a no satisfactori el primer curs (%)

MOTIU D'UNA REPRESENTACIÓ NO SATISFACTÒRIA DEL PRIMER CURS	Total
Expectatives de la carrera equivocades	26,7
Accés a una carrera que no era la primera opció	14,9
Dificultats amb els continguts de les assignatures	14,9
Professorat (metodologia docent, falta d'atenció personalitzada, qualitat, etc)	9,9
No trobar-se integrat/da amb els companys/es	14,9
Incompatibilitat per altres ocupacions	6,9
Falta d'informació i orientació com a estudiant de primer	5,0
L'espai, el campus	5,0
Altres motius	2,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>

L'accés a una carrera que no van escollir com a primera opció és el motiu declarat per un 15% de l'estudiantat de la mostra, un percentatge que també es dona en el motiu d'insatisfacció de trobar dificultats amb els continguts de la titulació. Un altre 15% declara que no recorda satisfactòriament el primer any d'estudis perquè no es va trobar agust amb l'entorn relacional (companys de classe, altres estudiants).

Aquests són els motius assenyalats en major proporció per l'estudiantat de la mostra, però n'hi ha d'altres. Un 10% de l'estudiantat atribueix la seua valoració negativa a la docència rebuda que, tot i que no podem saber amb més detall quins elements hi ha darrere d'aquesta opció de resposta, resulta interessant conèixer la xifra. Ulteriors recerques de tall qualitatiu que complementaren l'avaluació quantitativa que es fa any rere any de la docència universitària mostrarien més explicacions a aquesta temàtica. Els motius assenyalats de manera més feble (menys d'un 10%) es podrien considerar com de segona prioritització de cara a futures actuacions: la dedicació parcial als estudis per tenir altres ocupacions (7%), la falta d'informació i d'orientació per a l'estudiantat de primer curs (5%) i l'aspecte espacial dels campus (5%).

6.6.4.1. La representació insatisfactòria del primer curs universitari i gènere

Els estudiants barons que assenyalen un record no satisfactori del seu primer any universitari representen un 8,5% del total de l'estudiantat de la mostra (n=460) i en el cas de les dones és un 13,5%, però si calculem quants barons tenen una valoració negativa en relació amb el grup de barons és un 22,8%, front a un 21,45% en el cas de les estudiantes. Així doncs, podem dir que, tot i ser semblant la proporció, hi ha una major freqüència de resposta negativa en els homes que en les dones, almenys pel que fa als resultats de l'enquesta.

La distribució de les respostes mitjançant la desagregació per gènere mostra respostes diferents (Taula 162).

Taula 162: Motiu declarat per l'estudiantat de la mostra per valorar com a no satisfactori el primer curs segons el sexe (%)

MOTIUS D'UNA REPRESENTACIÓ NO SATISFACTÒRIA DEL PRIMER CURS	SEXE		Total
	Home	Dona	
Expectatives de la carrera equivocades	25,6	27,4	26,7
Accés a una carrera que no era la primera opció	17,9	12,9	14,9
Dificultats amb els continguts de les assignatures	12,8	16,1	14,9
Professorat (metodologia docent, falta d'atenció personalitzada, qualitat, etc)	12,8	8,1	9,9
No trobar-se integrat/da amb els companys/es	12,8	16,1	14,9
Incompatibilitat per altres ocupacions	7,7	6,5	6,9
Falta d'informació i orientació com a estudiant de primer	7,7	3,2	5,0
L'espai, el campus	2,6	6,5	5,0
Altres motius	0,0	3,2	2,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

El motiu d'unes expectatives equivocades sobre la titulació és més assenyalat per les dones, però sense massa diferència respecte al percentatge dels homes, perquè les freqüències relatives són prou similars. On sí que hi ha una major distància entre homes i dones és en la raó de no ser la carrera que volien com a primera opció: ací els homes la responen més que les dones amb una diferència de cinc punts. En canvi, les dones declaren amb major freqüència que els homes tenir dificultats amb els continguts de la carrera com a motiu de valoració no satisfactòria i també en l'opció de no trobar-se integrades amb les relacions socials de classe o de la universitat. Pel que fa al professorat com a motiu d'insatisfacció, els homes addueixen amb més freqüència aquesta resposta que les dones. Aquestes serien les semblances i les diferències més clares en les respostes entre els estudiants i les estudiantes de la mostra enquestada sobre representació no satisfactòria en la incorporació a la universitat.

6.6.4.2. La representació insatisfactòria del primer curs universitari i ubicació acadèmica

La no satisfacció declarada segons la mostra enquestada, no es distribueix de la mateixa manera entre les cinc branques de coneixement, ja que els resultats mostren diferències, primerament, quant a la valoració de la satisfacció i la no satisfacció segons branques de coneixement (Taula 163) i, seguidament, quan es concreta en els motius al·legats sobre l'experiència d'un primer curs universitari no satisfactori (Taula 164).

Taula 163: Satisfacció i no satisfacció declarada per l'estudiantat de la mostra per valorar el primer curs segons la branca de coneixement(%)

MOTIUS D'UNA REPRESENTACIÓ NO SATISFACTÒRIA DEL PRIMER CURS	Ciències Bàsiques i Tècniques	Ciències Socials	Educació	Humanitats	Ciències de la Salut	Total
Satisfactori	76,6	75,4	73,5	83,0	89,9	77,6
No satisfactori	23,4	24,6	26,5	17,0	10,2	22,4
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Segons els resultats de l'enquesta s'hi declara una major nivell de satisfacció en les titulacions de Ciències de la Salut, gairebé 9 de cada 10 estudiants responen en aquest sentit i, pel contrari, una major no satisfacció en les titulacions d'Educació. Una aproximació similar a aquestes dades ja les havíem observat, mitjançant l'agrupació de branques i cicles, en una taula anterior.

De la mateixa manera que existeixen diferències significatives quant a la valoració sobre el primer curs universitari en termes de satisfacció i no satisfacció, com a resposta més general per valorar la incorporació a la universitat, també s'hi donen distribucions desiguals en les respostes sobre els motius que sostenen aquells estudiants que ho han valorat com a no satisfactori.

Taula 164: Motiu declarat per l'estudiantat de la mostra per valorar com a no satisfactori el primer curs segons la branca de coneixement(%)

MOTIUS D'UNA REPRESENTACIÓ NO SATISFACTÒRIA	Ciències Bàsiques i Tècniques	Ciències Socials	Educació	Humanitats	Ciències de la Salut	Total
Expectatives de la carrera equivocades	28,6	21,4	44,4	25,0	20,0	26,7
Accés a una carrera que no era la primera opció	21,4	16,1	5,6	25,0	0,0	14,9
Dificultats amb els continguts de les assignatures	28,6	14,3	0,0	0,0	60,0	14,9
Professorat (metodologia docent, falta d'atenció personalitzada, qualitat, etc)	0,0	10,7	5,6	25,0	20,0	9,9
No trobar-se integrat/da amb els companys/es	21,4	14,3	16,7	12,5	0,0	14,9
Incompatibilitat per altres ocupacions	0,0	8,9	11,1	0,0	0,0	6,9
Falta d'informació i orientació com a estudiant de primer	0,0	8,9	0,0	0,0	0,0	5,0
L'espai, el campus	0,0	3,6	16,7	0,0	0,0	5,0
Altres motius	0,0	1,8	0,0	12,5	0,0	2,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Amb l'observació de la taula anterior i amb la informació aportada per altres comprovacions estadístiques⁶⁸, podem destacar els següents resultats: a) el motiu que titulem com a *expectatives equivocades* està més apuntat en la branca d'Educació, on també s'hi assenyala més la raó de caràcter espacial (l'espai i el campus) que correspon a respostes de l'Escola de Magisteri⁶⁹; b) les dificultats amb els continguts de les assignatures s'assenyala més en Salut; c) la falta d'informació i d'orientació per a l'estudiantat de primer l'ha contestada més l'estudiantat de Ciències Socials, tot i ser una resposta de freqüència baixa en relació amb el conjunt de les dades.

⁶⁸ La informació proporcionada pels residus tipificats corregits en aquest creuament, mostrat en la taula de contingència 17, ens permet afirmar els resultats i no d'altres, tot i que a la taula apareguen percentatges majors.

⁶⁹ Actualment l'Escola de Magisteri de la Universitat de València està a punt de traslladar-se des del campus de Montolivet, anomenat fins a ara així, al campus de Tarongers a un nou edifici que es troba actualment en construcció. Sembla ser, pel resultat de l'enquesta, que la qüestió de l'espai té el seu impacte, en alguns casos com aquest, en la valoració de la satisfacció i, com diu Bourdieu (1969:61), *la dispersió de l'hàbitat és un factor negatiu respecte a la integració* (dels estudiants).

6.6.5. Accions per a una incorporació a la universitat més satisfactòria segons l'opinió de l'estudiantat

El bloc de preguntes sobre la transició a la universitat, datada en el primer any d'estudis, es completa amb una darrera pregunta: *Quines dues accions principals creus que es podrien implantar, de manera prioritària, per tal de facilitar una incorporació més satisfactòria dels estudiants en el primer curs universitari?* La intenció de la pregunta és explorar l'opinió de l'estudiantat davant possibles accions i, també, la prioritització que fa d'aquestes. Aquesta informació pot ser útil per als responsables polítics de la institució a l'hora d'aplicar accions noves o mantenir aquelles que ja s'estan desenvolupant. Segons la taula de freqüències (Taula 165), l'acció principal escollida per facilitar la transició a la universitat amb major nombre de respostes en l'estudiantat de la mostra és la de tutories i atenció més personalitzada, per la qual es decanten 1 de cada 4 estudiants. Les sessions informatives per les classes respecte a l'existència i ús dels recursos universitaris es contestada per 1 de cada 5 estudiants, la segona més assenyalada, i en una proporció similar apareix l'opció dels cursos de reforç. Aquestes tres són les accions que tenen una freqüència de resposta més apuntada.

Taula 165: Accions per facilitar la incorporació a la universitat segons l'estudiantat de la mostra (%)

ACCIONS PER FACILITAR LA INCORPORACIÓ A LA UNIVERSITAT	Primera acció	Segona acció
Tutories i atenció més personalitzada	25,2	16,0
Sessions informatives a les classes sobre els serveis universitaris disponibles i els recursos existents (beques, programes d'intercanvi, etc)	21,1	18,2
Cursos de reforç de continguts de matèries de la titulació	18,7	19,0
Incentivar procediments més didàctics per fer més propera i entenedora la docència	12,0	13,0
Oferir la matrícula parcial reconeguda per possibilitar una dedicació parcial als estudis	10,4	19,3
Incloure altres elements en l'avaluació i de manera continuada (treball en grup, treballs escrits, assistència a les classes, etc)	6,7	14,5
NS/NC	5,9	0,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

La pregunta del qüestionari aplicat preguntava per dues accions per facilitar la incorporació, així com reflexa la taula anterior. Veiem que les dues accions que més augmenten en resposta en la segona acció escollida són la matrícula parcial reconeguda i preveure altres elements d'avaluació (huit punts d'augment en cadascuna).

Considerem adient advertir que mitjançant l'enquesta no es pot saber amb concreció què entenen, exactament, els estudiants quan se'ls proposa una sèrie de respostes concretades en accions per facilitar (millorar, asserenar) la transició a la universitat, com pugen ser cursos de reforç de continguts (en el cas de la Universitat de València se'ls ha anomenat *cursos d'anivellament*) o incloure altres elements en l'avaluació, per citar dos exemples. Per saber-ho caldria aplicar afinar aquesta informació i saber si hi ha una opinió similar i compartida sobre un tipus d'accions o d'altres. En tot cas, aquest apartat del capítol pot resultar interessant en tant que aproximació per testar actuacions i en tant que deixa palesa que el fet de preguntar als propis estudiants és necessari. Així doncs, es podria *avaluar la satisfacció* de l'estudiantat de primer curs mitjançant una selecció d'una mostra per branques de coneixement i desenvolupar un tractament monogràfic d'aquesta temàtica.

Per saber-ne més, seria necessària una continuïtat d'aquesta línia de recerca sobre *transicions universitàries*, no una *transició* pensada únicament per a l'estudiantat que prové del batxillerat, sinó un ventall d'actuacions per atendre altres procedències d'estudiants, des d'altres situacions acadèmiques i nivells educatius.

6.6.5.1. Accions per una incorporació més satisfactòria i gènere

Les accions assenyalades amb major freqüència de resposta poden mantenir connexions amb els resultats obtinguts sobre un primer curs qualificat com a no satisfactori. En aquest sentit anem ara a observar les connexions que presenten les dades de la taula 162, *motius d'un primer curs no satisfactori i sexe*, i la següent taula 166, on es mostren els resultats sobre accions per a un incorporació més satisfactòria i sexe.

Taula 166: Accions per facilitar la incorporació a la universitat segons l'estudiantat de la mostra i sexe (%)

ACCIONS PER FACILITAR LA INCORPORACIÓ A LA UNIVERSITAT	SEXE		Total
	Home	Dona	
Tutories i atenció més personalitzada	27,5	23,9	25,2
Sessions informatives a les classes sobre els serveis universitaris disponibles i els recursos existents (beques, programes d'intercanvi, etc)	22,2	20,4	21,1
Cursos de reforç de continguts de matèries de la titulació	15,2	20,8	18,7
Incentivar procediments més didàctics per fer més propera i entenedora la docència	11,7	12,1	12,0
Oferir la matrícula parcial reconeguda per possibilitar una dedicació parcial als estudis	8,8	11,4	10,4
Incloure altres elements en l'avaluació i de manera continuada (treball en grup, treballs escrits, assistència a les classes, etc)	6,4	6,9	6,7
NS/NC	8,2	4,5	5,9
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Podem destacar que els homes assenyalen més que les dones la resposta de les tutories i l'atenció personalitzada (Taula 166), la qual cosa pot connectar amb el motiu d'insatisfacció amb el professorat per la metodologia docent aplicada i la falta d'atenció personalitzada (Taula 162). Així doncs, podríem atrevir-nos amb la següent afirmació: *els estudiants barons reclamarien a la universitat una major atenció individualitzada* que, a més a més connecta amb allò que comentàvem anteriorment

sobre que els homes tendeixen a portar a terme, segons els resultats d'aquesta enquesta, un procés més individualitzat, de caràcter més intrínsec (en l'elecció d'estudis, en la consulta de recursos d'informació, en la demanda d'accions, etc). Per altra banda, les dones plantejarien una major freqüència de resposta en la demanda d'un cursos de reforç per encarar millor el primer curs d'estudis: un 20,8% de les dones contesta aquesta resposta front a un 15,2% dels homes (Taula 166). Aquesta dada connecta amb el motiu de no satisfacció formulat com a dificultats amb els continguts de les assignatures on les dones el trien en major mesura que els homes, amb una diferència percentual de quatre punts (Taula 166). Aleshores, podem atrevir-nos amb una segona afirmació: *les estudiantes demandarien a la universitat una major dotació de formació per al reforç en les assignatures*. Queda palesa, una vegada més, que quan observem les dades, d'aquesta enquesta, amb perspectiva de gènere s'hi donen diferències en les quals la institució pot obrir vies d'actuació.

6.6.5.2. Accions per una incorporació més satisfactòria i treball de l'estudiantat

Ja hem anat veient en els apartats anteriors i en altres capítols precedents que la situació econòmica de l'estudiantat es pot explorar mitjançant el fet de tenir o no un treball remunerat, com una de les variables possibles de caràcter socioeconòmic, que exerceix una influència clara cap a un sentit o un altre en l'opció de resposta sobre qüestions universitàries. La situació laboral, doncs, condiona la resposta.

Segons els resultats de l'enquesta aquell estudiantat que té un treball remunerat amb major dedicació (Taula 167) s'inclina de manera clara per la matrícula parcial (17%) com a acció que milloraria la incorporació en primer curs.

L'estudiantat que també treballa, però amb menor dedicació (menys de 15 hores setmanals) assenyalava més que els altres dos grups l'opció de les tutories i l'atenció personalitzada, cosa que ens porta a suposar que serà per poder compaginar un tipus de treballs de caràcter més precaris i/o amb horaris més flexibles amb un tipus d'acció tutorial que podria facilitar-li el seguiment acadèmic.

Taula 167: Accions per facilitar la incorporació a la universitat i treball de l'estudiantat de la mostra (%)

ACCIONS PER FACILITAR LA INCORPORACIÓ A LA UNIVERSITAT	TREBALL DE L'ESTUDIANT			Total
	Treball 15 o més hores setmanals	Treball menys de 15 hores setmanals	Cap treball remunerat	
Tutories i atenció més personalitzada	26,3	32,1	23,0	24,1
Sessions informatives a les classes sobre els serveis universitaris disponibles i els recursos existents	19,7	17,9	22,2	21,5
Cursos de reforç de continguts de matèries de la titulació	18,4	14,3	20,2	19,6
Incentivar procediments més didàctics per fer més propera i entenedora la docència	7,9	10,7	14,6	13,3
Oferir la matrícula parcial reconeguda per possibilitar una dedicació parcial als estudis	17,1	10,7	7,0	8,9
Incloure altres elements en l'avaluació i de manera continuada	5,3	7,1	6,7	6,5
NS/NC	5,3	7,1	6,2	6,1
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

En canvi, l'estudiantat que no té cap treball remunerat respon més l'acció de cursos de reforç (20,2%) perquè, segurament, podria assistir-hi amb més facilitat, suposem, que aquell estudiantat que treballa, en el cas que s'ofereixen fora de l'horari establert i foren presencials. Aquest grup d'estudiants també respon més l'acció de les sessions informatives per les classes seguint-se la mateixa lògica de major possibilitat d'assistència a les classes. Aquesta informació sobre l'assistència a classe i la situació laboral de l'estudiantat la tractem en posteriorment.

Si considerem que el trànsit a la universitat pot ser millorable perquè s'hi donen situacions desajustades en un estudiantat determinat, condicionat per la seua situació de base sociològica (gènere, situació socioeconòmica, ubicació acadèmica, altres) caldrà mirar les dades i, per tant, programar i projectar els objectius acadèmics tenint present els desajustos motivats per l'heterogeneïtat o, millor dit, els desajustos per no incorporar en les programacions la realitat heterogènia de l'estudiantat. Si l'estudiantat que treballa demanda en major mesura una matrícula parcial caldrà plantejar respostes institucionals i mesurar el rendiment i la permanència de l'estudiantat en relació a eixa dedicació parcial, la qual cosa no significa *rebaixar* les exigències, sinó, més bé, *ajustar-les*, segons la terminologia emprada en aquest treball.

6.6.5.3. Accions per una incorporació més satisfactòria i ubicació acadèmica

Els resultats que s'han anat testificant respecte a l'escenari de la incorporació a la universitat i la ubicació acadèmica de l'estudiant, tal i com venint referint-nos quan associem la variable de la titulació estudiada segons diferents agrupacions (branca de coneixement, cicle, centre universitari), són útils per visualitzar una cartografia amb relleus diferents segons l'oferta de titulacions i, sembla ser, que existeixen indicis de què en cada agrupació hi ha components comuns. En aquest sentit es podrien dibuixar distintes *cultures estudiantils*, en el sentit d'una sèrie de perspectives proporcionades als estudiants en tant que ocupen una posició en la institució universitària (Becker, 1977, citat en Coulon, 1995: 78); *unes* cultures estudiantils diverses, que no *una* cultura, resultants de la suma organitzada de les perspectives dels estudiants que pertanyen al seu paper (o rol o ofici) com a estudiants.

Ara ens fixarem en els resultats quan s'ha preguntat a l'estudiantat per les accions que facilitarien la incorporació a la universitat (Taula 168).

Taula 168: Accions per facilitar la incorporació a la universitat i branca de coneixement de la titulació de l'estudiantat de la mostra (%)

MOTIUS DE PRIMER CURS NO SATISFACTORI	Ciències Bàsiques i Tècniques	Ciències Socials	Educació	Humanitats	Ciències de la Salut	Total
Tutories i atenció més personalitzada	18,8	26,3	23,5	31,9	24,5	25,2
Sessions informatives a les classes sobre els serveis universitaris	18,8	20,3	30,9	25,5	10,2	21,1
Cursos de reforç de continguts de matèries de la titulació	28,1	18,5	11,8	10,6	24,5	18,7
Incentivar procediments més didàctics per fer més propera i entenedora la docència	10,9	10,3	16,2	8,5	18,4	12,0
Oferir la matrícula parcial reconeguda per possibilitar una dedicació parcial als estudis	3,1	10,3	10,3	14,9	16,3	10,4
Incloure altres elements en l'avaluació i de manera continuada	6,3	8,6	5,9	0,0	6,1	6,7
NS/NC	14,1	5,6	1,5	8,5	0,0	5,9
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Els resultats que podem remarcar, tenint en compte la distància respecte al percentatge total de la mostra i el nombre de casos en cada creuament⁷⁰, així com les possibles connexions que poden mantindre amb resultats ja obtinguts en altres apartats, són els següents:

- a) Les tutories i l'atenció personalitzada és una mesura més contestada en la branca d'Humanitats. Recordem que l'estudiantat que treballa (amb una dedicació parcial de menys de 15 hores) demanda més l'acció tutorial, per la qual cosa suposem que en l'estudiantat de titulacions d'Humanitats hi haurà un major percentatge d'estudiantat amb treball i, en conseqüència, amb una major demanda de l'acció tutorial com a mesura per fer un seguiment acadèmic més flexible amb la seua situació laboral.
- b) Les sessions informatives en les classes sobre els recursos existents és una acció més assenyalada en Educació. Si recordem les dades d'una taula sobre assistència a classes i branca podrem comprovar que l'estudiantat d'Educació és el que més declara, en comparació a les altres branques, assistir a les classes sempre o quasi sempre, un resultat, diguem-ne, coherent amb la resposta sobre l'acció de les sessions informatives per les classes.
- c) Els cursos de reforç sobre continguts és una acció més contestada per l'estudiantat de Ciències Bàsiques i Tècniques. També aquest estudiantat, seguint les dades sobre assistència a classe, és un dels que respon una alta taxa d'assistència, per la qual cosa sembla que tindrà una major disposició a l'assistència als cursos de reforç.

⁷⁰ També hem tingut en compte, com en altres creuaments, els residus tipificats corregits per tal de precisar afirmacions o, pel contrari, per no fer-les, encara que les dades percentuals siguin majors. Amb tot açò, tenim present l'aplicació de la *coherència en les diverses maneres d'abordar l'estudi de la relació estadística, i de l'altra, la precisió limitada d'aquestes* (La-Roca, F. 2006:100).

- d) La millora de la docència és una resposta amb major freqüència en estudiantat que cursa titulacions de Ciències de la Salut.

- e) La matrícula parcial no és una resposta destacada en cap branca de manera significativa, pel contrari apareix amb un percentatge de menor resposta en el cas de Ciències Bàsiques i Tècniques.

Fins a ací, hem indagat xifres respecte a les declaracions sobre la transició a la universitat en la mostra enquestada, mitjançant una pregunta tancada i de recordatori sobre el primer any d'estudis, formulada en clau de recordatori de satisfacció.

6.6.6. Resultats destacats i línees d'actuació

Al llarg del capítol hem aportat dades i conclusions respecte a les preguntes de l'enquesta relacionades amb la temàtica de la incorporació o transició a la universitat, una temàtica rellevant a l'hora de plantejar mesures de millora de la qualitat i de la satisfacció de l'estudiantat vers la institució.

Hem vist que en Ciències de la Salut trobem l'estudiantat *més satisfet* i, en canvi, en Ciències Bàsiques o en Educació una major proporció de representació *no satisfactòria*, tot i que la mesura de la satisfacció és un assumpte complex, ja ho hem assenyalat.

Per altra banda, com a resum, els motius que declara l'estudiantat que es troba satisfet amb la seua incorporació a la universitat es decanta, especialment, per la raó de començar la titulació que li agradava i també per motius de caràcter no tant vinculats a allò acadèmic, com és el fet de tenir més autonomia, un element que ha aparegut en els discursos dels grups de discussió amb estudiants (capítol 5) quan tracta allò titulat com a *ser universitari també són altres coses*, és a dir, l'experimentació de noves vivències i una llibertat personal que fins a l'arribada a la universitat no es tenia. Una altra de les raons aportades de manera destacada és valorar com a satisfactori el primer any universitari pel fet d'establir noves relacions socials, d'amistat amb altres estudiants.

Pel que fa als motius al·legats d'una valoració no satisfactòria en la incorporació a la universitat hem observat que se segueix una patró similar de resposta al que segueixen les raons sobre els canvis de titulació, resultats que descrivim en un capítol posterior. A través de les dades es constata que els tres motius contestats amb major freqüència sobre representació no satisfactòria de primer curs i motius per al canvi de titulació coincideixen, cosa que aportaria significativitat a l'hora d'establir una connexió entre els motius de no satisfacció amb el primer any d'estudis al·legats i els motius declarats en aquells casos d'estudiants que han canviat de titulació.

Quadre 19: Connexió entre els motius de no satisfacció en la incorporació universitària i els motius del canvi de titulació.

Orde	MOTIU DE NO SATISFACCIÓ EN LA INCORPORACIÓ UNIVERSITÀRIA	MOTIU DEL CANVI DE TITULACIÓ
1er	Expectatives equivocades (26,7%)	Expectatives equivocades (45,4%)
2n	Accés frustrat (14,9%)	Accés frustrat (24,3%)
3r	Dificultats amb els continguts de la carrera (14,9%)	Dificultats amb els continguts de la carrera (11,8%)

Aquests resultats aporten, per una banda, consistència en els resultats de l'enquesta i, per altra, mostren indicis d'una connexió existent entre les raons de valorar negativament la incorporació a la universitat i les raons declarades en la decisió de canviar de titulació, la qual cosa planteja pistes d'actuació per als responsables de la política universitària, ja que en el cas de proposar intervencions en l'assumpte dels canvis de titulació o, com sovint es conceptualitza l'abandó dels estudis universitaris, seria convenient enfocar accions en aquests tres motius, principalment.

6.7. Diferents dedicacions als estudis, diferents ritmes.

6.7.1. Introducció

En una de les obres més conegudes de Bourdieu (1973:39) escrita fa unes dècades dedicada a l'estudiantat universitari, hi trobem defensada la idea que existeix una predisposició, socialment condicionada, a l'adaptació als models, a les regles i als valors que regeixen la institució educativa, formant un conjunt de factors que produeixen que l'estudiant es trobe *centrat* o *descentrat*. Diu Alain Coulon (1995:158), també sociòleg i francès, que la primera tasca que ha d'encarar l'estudiant que accedeix a la universitat és la d'aprendre *l'ofici d'estudiant*. Així doncs, l'estudiant universitari a més de ser un aprenent d'un ofici, pot ser un aprenent que acabe centrant-se o, contràriament, descentrant-se i això deixar-li una petjada en l'estat del seu rendiment acadèmic i la seua vinculació amb els estudis universitaris, *afiliació* com empra Coulon. Aquesta estarà condicionada, per les condicions socioeconòmiques, per components sociològics, els quals li permetran dedicar-se als estudis en una intensitat o en una altra: un dedicació al seu ofici d'estudiant heterogènia, dins del col·lectiu d'estudiants, com es pot comprovar a partir d'aquest treball. La quantitat d'hores de dedicació a aquest ofici, però, no estan fixades amb exactitud i, potser, no és una dada que l'estudiantat conega generalment: *quantas hores de dedicació a l'estudi serien les recomanades en l'ofici d'estudiant?* Aquesta pregunta no té una resposta única, dependrà de diferents visions del que significa ser estudiant o, més encara d'acord amb la recent concepció de l'aprenentatge universitari, aprendre de manera efectiva.

Existeixen diferents ritmes i diferents dedicacions a aquest ofici d'estudiant que estaran condicionades socialment, recordant Bourdieu, o com nosaltres hem formulat amb anterioritat *les variables sociològiques condicionaran els ritmes de dedicació a l'estudi*. Aquesta hipòtesi cal contrastar-la amb la descripció dels resultats que aportem al llarg d'aquest sisé capítol, doncs, veurem en quin sentit o en quin altre influeix el gènere, la situació econòmica i la ubicació acadèmica a la dedicació als estudis. El desajust entre crèdits o assignatures matriculades i el fet de

concórrer a l'examen d'un part d'allò matriculat estarà en sintonia amb el que hem anomenat com a noció àmplia i marc, en aquest treball, absències universitàries. Aquesta anàlisi es vincula amb la detecció de situacions desajustades en els ritmes i les dedicacions, expressades en plural perquè són diferents i heterogènies.

6.7.2. La mesura de la formació universitària

Hi ha en marxa una reforma universitària, d'abast europeu, que ha animat un canvi radical en la mesura de la formació universitària. L'establiment d'una mesura unificada en l'Espai Europeu d'Educació Superior, el crèdit (o més concretament: el crèdit ECTS) hauria de manifestar un canvi més important, derivat de l'extensió dels corrents constructivistes i sistèmics al si de les teories pedagògiques. El desplaçament del crèdit com a unitat de mesura de l'ensenyament (1 crèdit = 10 hores lectives) al crèdit (ECTS) com a mesura de l'aprenentatge (1 crèdit = 25 hores d'aprenentatge efectiu) es promou una vegada que ha estat criticat el "curt-circuit" ensenyament-aprenentatge (Holzkamp, 1993), val a dir, la impossibilitat d'assegurar el segon terme des del primer. Un efecte no marginal d'aquest desplaçament és que, a hores d'ara, conviuen dues mesures de la formació universitària: l'aprenentatge verificat es registra i s'acredita mitjançant un *doblet sistema de mesura: les notes i els crèdits*. Altrament dit, les assignatures s'avaluen amb una nota (que fa una expressió aritmomòrfica del rendiment) i un nombre de crèdits (invariable). En aquest capítol farem servir aquestes, diguem-ne, unitats de mesura universitària, per il·lustrar la situació de l'estudiantat. L'estudi d'assignatures i crèdits matriculats, del fet de concórrer a les convocatòries o de superar o no les matèries, ens aporta una informació notable sobre el comportament de l'estudiantat. Aquest és l'objecte del present capítol.

6.7.3. Crèdits i assignatures. Expectatives i realitats dimensionades.

El nombre de crèdits matriculats representa necessàriament una certa expectativa d'aprenentatge futur. Recordeu que estem estudiant una mostra que ja no té la constricció normativa de matricular-se del curs complet com ocorre per al cas de primera matrícula⁷¹. Així doncs, es tracta d'un estudiantat que ja va efectuar la seua primera matrícula fa dos cursos, tot i això ha de matricular-se de totes les troncal i obligatòries suspeses de cursos anteriors.

A més, també s'ha de tenir en compte que una part d'aquest estudiantat pot tenir una altra raó per matricular-se del que podríem considerar una matrícula de curs complet, com és la sol·licitud d'una beca d'estudis, per a la qual cosa s'ha d'acomplir un mínim necessari de crèdits matriculats⁷².

A continuació es mostren els resultats generals de l'estudi realitzat pel que fa al nombre de crèdits matriculats (Taula 169).

Taula 169. Nombre de crèdits matriculats

CRÈDITS MATRICULATS	Freqüència	Percentatge (%)
< 45 crèdits	39	10,3
45-59	65	17,1
60-80	238	62,8
> 80 crèdits	37	9,8
N	379	

⁷¹ Segons la normativa pròpia de la Universitat de València aprovada en Junta de Govern de 25 de juny de 2002 i modificada en Consell de Govern de 14 de juny de 2005 i d'acord amb el que es disposa en la Llei 12/1997, de 23 de desembre, de Taxes de la Generalitat Valenciana en l'article 142.3: *els alumnes que inicien estudis han de matricular-se de curs complet o del total de crèdits corresponents a la càrrega lectiva assignada al primer curs en el pla d'estudis, o, si aquesta no està especificada almenys de 60 crèdits.*

⁷² En el cas de la beca del Ministeri d'Educació cal matricular-se d'un mínim de 60 crèdits si es vol percebre el 100% de la beca, tot i que la convocatòria també contempla la possibilitat d'una beca parcial (del 50%) per haver fet una matrícula parcial de 35 a 59 crèdits (*Orden EDU/1901/2009, de 9 de julio, por la que se convocan becas de carácter general y de movilidad para el curso académico 2009-2010, para estudiantes de enseñanzas universitarias.*)

Si fem servir la mitjana de crèdits matriculats per estudiants, tot considerant el punt mitjà de cada interval (la marca de classe)⁷³, podem estimar a una mitjana de 63,0 crèdits per curs, certament una quantitat pròxima a la de 60 crèdits per curs que es podria considerar la matriculació *normal* o *estandarditzada*. Ara bé, el fet que la mitjana s'acoste a la *mitjana normal* no pot enfosquir un comportament general que és força heterogeni. Si prenem com a criteri el nombre de 60 crèdits per curs, l'estudi realitzat evidencia que una part no menyspreable de l'estudiantat es matricula d'un nombre inferior⁷⁴ o superior de crèdits. L'heterogeneïtat que s'evidencia es concreta en:

a) *Una porció d'estudiants es matriculen d'un nombre baix de crèdits.-*

Una porció important de l'estudiantat (27,4%), que oscil·la entre 1 de cada 4 i 1 de cada 3 estudiants de la mostra, es matricula de menys de 60 crèdits (si aquest comportament es mantinguera, vol dir que el temps en cursar un grau seria major a l'habitual). En termes teòrics, hem de pensar que a un ritme de 60 crèdits anuals, un grau de 180 crèdits equivaldria a 3 anys d'estudi; però a un ritme de 45 crèdits anuals, el temps seria de 4 anys.⁷⁵

b) *Una porció considerable d'estudiants s'allunyen de la pauta més estandarditzada de matrícula de 60 crèdits per curs.-*

Com mostra la taula 169, 1 de cada 5 estudiants s'allunya de la norma dels 60 crèdits matriculant-se d'una quantitat major. Aproximadament 4 de cada 5 estudiants oscil·larien entre 45 i 80 crèdits matriculats.

⁷³ En el cas de l'última fila s'ha pres el valor inferior.

⁷⁴ Cal recordar que la mostra estudiada correspon a estudiants de nou accés del curs 2006-07, per la qual cosa la minva de crèdits matriculats no es pot justificar pel fet que a les persones entrevistades li reste un nombre inferior de crèdits per concloure el grau corresponent.

⁷⁵ Si considerem una equivalència d'1 crèdit ECTS per 25 h. d'aprenentatge efectiu, 180 crèdits representen 4.500 h. d'aprenentatge efectiu. En un sistema universitari que es faci servir l'equivalència 1 crèdit = 30 hores d'aprenentatge efectiu, representen 5.400 hores d'aprenentatge efectiu. Si prenem com a referència una matriculació de 45 crèdits anuals, val a dir, una mitjana de 4 anys per realitzar el grau, la diferència entre les dues dedicacions (900 h.) equival pràcticament a allò que es cursaria en un any amb l'equivalència de 25 crèdits (1.125 h.); o a l'inrevés, un estudiant que estiga en un sistema amb una equivalència d'1 crèdit ECTS per 30 hores d'aprenentatge efectiu realitzarà en tres anys, amb una matrícula de 45 crèdits anuals, 4.050 h. d'aprenentatge, pràcticament les mateixes que realitzarà l'estudiant del sistema d'equivalències de 25 h. per crèdit en 4 anys, 4.500 h.

c) Hi ha una heterogeneïtat notable en les pautes de matriculació.-

Si fem cas de l'equivalència dels crèdits del sistema europeu, segons la qual, 1 crèdit ECTS equival a 25 hores d'aprenentatge efectiu, arribaríem a la conclusió que 1 de cada 10 estudiants es matricula d'assignatures amb l'expectativa de realitzar menys de 1.125 hores d'aprenentatge durant el curs i 1 de cada 10 es matricula amb l'expectativa de realitzar més de 2.000 hores, val a dir, pràcticament el doble que en el cas anterior. Si compten dos semestres de 15 setmanes, i cinc dies feiners per setmana, en el primer cas obtindríem una mitjana de menys de 7,5 h. per dia feiner, mentre que en el segon cas hauríem de calcular una mitjana de 13,3 h. d'aprenentatge efectiu per dia. Ara bé, aquesta desproporció posa damunt la taula una qüestió important: *ha estat assumida l'equivalència d'1 crèdit ECTS per 25 hores d'aprenentatge efectiu que planteja la nova normativa proposada per la reforma de l'EEES ?*

En l'enquesta es pregunta pel nombre d'assignatures matriculades. Els resultats s'arreglen en la taula següent.

Taula 170. Nombre d'assignatures matriculades

ASSIGNATURES MATRICULADES	Freqüència	(%)
< 5 assignatures	29	7,0
5-10 assignatures	278	67,2
11-15 assignatures	104	25,1
> 15 assignatures	3	0,7
N	414	

També ací podem fer servir l'exercici estadístic de considerar les marques de classe de cada interval per fer una estimació del nombre d'assignatures matriculades per estudiant. Així, la mitjana d'assignatures per curs seria de 8,5, la qual cosa representaria una mitjana de 7,3 crèdits per assignatura (nombre de crèdits per estudiant estimats dividit per nombre d'assignatures estimades per estudiant); o bé, si dividirem el total de crèdits estimats per el total d'assignatures estimades, arribaríem a una mitjana de 6,7 crèdits per assignatura. Així, doncs, podem considerar que com a mitjana els estudiants de la recerca es matriculen de 8-9 assignatures de 6-7,5 crèdits ⁷⁶. Això ens col·locaria en una forqueta de 48-67,5, que concreta encara més l'interval 45-80 on s'ubicava el 80% de la mostra.

Si observem la taula 170, novament trobem en aquest punt la mateixa conclusió de l'epígraf anterior: una notable heterogeneïtat pel que fa a les pautes de matriculació dels estudiants.

a) 1 de cada 3 estudiants s'allunya notablement dels valors mitjans pel que fa a les pautes de matriculació.

Com mostrava la taula anterior, només 2 de cada 3 estudiants (un 67%) podríem considerar que es troben en l'interval de 5-10 assignatures, on estaria definida la mitjana de 8-9 assignatures.

b) Fins i tot, 1 de cada 4 realitza una matriculació notablement per damunt de la mitjana.

La comparació entre el nombre d'assignatures matriculades en general i aquelles en les quals els estudiants concorren en primera convocatòria aporta conclusions molt importants al nostre estudi. Arrepleguem en primer lloc la taula de freqüències.

⁷⁶ S'ha arrodonit la xifra de 7,3 crèdits per 7,5 per ajustar-ho millor a la realitat.

Taula 171. Nombre d'assignatures de les quals s'han presentat a l'examen en la primera convocatòria.

ASSIGNATURES PRESENTADES EN PRIMERA CONVOCATÒRIA	Freqüència	(%)
Menys de 5 assignatures	127	27,6
5 a 10	251	54,5
11 a 15	50	10,8
Més de 15	1	0,3
NS/NC	31	6,8
Total	460	100,0

Si ara comparem la taula 170 amb la 171 podem traure algunes conclusions sobre l'heterogeneïtat apuntada adés, que formulem amb dos lemes provocadors: *no presentar-se és normal i recuperar és fàcil*.

a) *No presentar-se és normal.*-

Podem comparar les taules 63 i 64 pels seus extrems, val a dir, pels estudiants amb matrícules i presentació a convocatòries de menys de cinc assignatures o de més d'11 assignatures. La comparació no permet, lògicament, extreure conclusions de la franja intermèdia.

Segons la taula 171, el 27,6% dels estudiants que es matriculen, amb independència del nombre d'assignatures que matriculen, només concorren en primera convocatòria a menys de cinc assignatures, però com hem vist adés (en la Taula 170), només el 7,0% dels estudiants de la mostra es matricula de menys de cinc assignatures, això vol dir que, en principi, hi ha un 20,6% dels estudiants que han matriculat cinc o més assignatures, però només es presentaran en primera convocatòria a menys de 5.

D'altra banda, si pensem als estudiants que han matriculat 11 o més assignatures, que en el cas de la Taula 63 són un 25,8 del total (25,1% han matriculat 11-15 i 0,7% més de 15) i comparem aquest resultat amb el de la Taula 171, segons la qual només el 11,1% dels estudiants concorren en primera convocatòria a les

assignatures matriculades (10,8% i 0,3% per als intervals 11-15 i més de 15 assignatures) hem de concloure que la diferència entre les dues quantitats palesa que un 14,7% dels estudiants també ha matriculat més assignatures que aquelles que concorrerà en primera convocatòria.

Ara bé, si calculem en cada segment la proporció que hi ha entre el volum d'assignatures matriculades i aquelles altres presentades en primera convocatòria, els resultats són:

- 1) Per cada 2 estudiants que es matriculen de menys de 5 assignatures, hi ha altres 3 estudiants que, encara que s'han matriculat de més de 5 assignatures, només concorreran en primera convocatòria a menys de cinc.
- 2) També per cada 2 estudiants que s'han matriculat a més d'11 assignatures i que hi concorreran en primera convocatòria, n'hi ha 3 que s'han matriculat, però no hi concorreran.

Naturalment, no podem afegir simplement aquests dos resultats (ja que, per exemple, podria haver un estudiant que s'hagués matriculat de més d'11 assignatures que es presentara en primera convocatòria a menys de 5), però ja resulta significativa la coincidència en la xifra dels 3/5 que es dona en tots dos casos. I que avança un panorama que hem descrit adés amb el lema *No presentar-se és normal*, si més no per al cas de l'estudiantat que s'allunya de la norma de matriculació. Sobre aquell altre estudiantat que s'acostaria a la norma de matriculació (posem-ne: 60 crèdits durant un curs), el creuament de les taules anteriors no permet extraure conclusions.

En la mateixa orientació hauríem d'entendre els resultats de la pregunta sobre nombre de crèdits aprovats en la titulació que està estudiant fins al moment (quan es realitza l'enquesta, curs 2008-2009). En la taula 172 s'arrepleguen els resultats de l'enquesta. Com que la mostra entrevistada havia cobert 5 semestres, hem afegit una columna on hi ha el càlcul dels cursos corresponents.

Taula 172. Nombre de crèdits superats en la titulació que està cursant l'estudiantat de la mostra estudiada.

Nombre de crèdits superats en total	Nombre de crèdits per curs superats (2/5 del nombre de crèdits)	Freqüència absoluta	Freqüència relativa	Freqüència relativa acumulada
<60 crèdits	< 24	49	13,6%	13,6%
60-120	24-48	111	30,8%	44,4%
121-180	48,5-72	124	34,4%	78,8%
181-240	72,5-96	47	13,0%	91,8%
> 241*	> 96,5	29	8,0%	100,0%
N		360		

(*) En aquest interval (>240 crèdits) pot donar-se el cas que un estudiant que ja havia cursat anteriorment una altra titulació responga d'acord amb un nombre acumulat de crèdits, és a dir, que sume els crèdits de l'anterior titulació amb els que té superats en la titulació que cursa ara.

Si considerem una norma de 60 crèdits a l'any, els estudiants de la mostra haurien d'haver superat 150 crèdits (5 semestres). Ara bé, el 44% es troba per baix del 80% d'aquesta quantitat, val a dir, per baix dels 120 crèdits (vegeu les dues primeres files amb dades de la taula).

b) Recuperar és fàcil.-

En cert sentit, el segon lema ja ha estat suggerit per les dades anteriors, concretament per la quantitat d'estudiants que matriculen més que la mitjana d'assignatures calculada adés i en observar la baixa proporció de les que són examinades en primera convocatòria en els segments extrems de la mostra. Aquest comportament, però, només es pot entendre des d'una certa confiança amb què recuperar les matèries és fàcil. Val a dir, l'estudiant acumula assignatures pendents però manté un ritme de matriculació superior a la mitjana perquè té l'expectativa de superar-les. Segons la taula 170, 1 de cada 4 estudiants matricula més de 10 assignatures, la qual cosa vol dir, segons la mitjana que hem calculat adés, més de 75 crèdits aproximadament, el que ultrapassa en un 25% la norma dels 60 crèdits, i si es matricula és perquè creu que pot aprovar, encara que, com hem vist, la concurrència

a la primera convocatòria estiga minvada. O dit d'una altra manera: es matricula més (de la norma) precisament perquè no presentar-se és (relativament) normal i recuperar és, o millor dit: sembla que és fàcil.

Aquesta conclusió s'ha de relacionar amb l'anàlisi de les respostes sobre no concurrència a l'examen (apartat següent d'aquest capítol), que palesen que la raó per no concórrer a l'examen és generalment la impossibilitat per diverses ocupacions: laborals, l'extensió de les quals també ha estat mostrada en l'apartat 6.3, i, també, no laborals.

6.7.4. Motius de no concórrer als exàmens i de no presentar-se a les convocatòries

No concórrer a un examen i en definitiva no presentar-se⁷⁷ a una convocatòria són fets relacionats -podríem dir, encadenats- en la nostra dinàmica acadèmica, de la mateixa manera que matricular-se i cursar una assignatura (o uns crèdits) es poden entendre com a situacions consecutives i no només successives (una és més bé conseqüència de l'altra, una *se segueix* de l'altra i no només *segueix* -temporalment- l'altra). D'una banda, el fet de matriculació, que hem tractat adés, que permet conseqüentment el fet de cursar les matèries, s'ha d'entendre com una determinació d'expectatives. Val a dir, l'estudiant matricula allò que creu que pensa aprovar; aquest "pensa aprovar" s'ha d'entendre com una atribució de *probabilitat* i no només com una mera *possibilitat*. En el cas de la mostra estudiada (no afectada per restriccions relacionades per primera matrícula i suficientment allunyada de la finalització de la carrera com per entendre que la matriculació ja és d'assignatures residuals) la matriculació es pot considerar una, diguem-ne, creença de probabilitat: de tot allò que és possible s'escull allò que es considera probable, encara que siga baixa la seua probabilitat. D'altra banda, i segons la nostra hipòtesi, el fet de no concórrer a un examen o no presentar-se a una convocatòria no pot considerar-se una atribució de *probabilitat* (baixa), sinó més bé una determinació d'*impossibilitat*: un estudiant no concorre a un examen o no es presenta en una convocatòria perquè considera que no pot aprovar, que això és impossible (no només improbable).

Hi ha dos arguments complementaris d'aquesta representació que, com veurem més endavant, resulta coherent amb l'enquesta realitzada. El primer afirmaria que si els estudiants només concorren a les convocatòries que consideren que tenen una alta probabilitat d'aprovar, lògicament cap estudiant obtindria una avaluació notablement baixa. El segon argument es refereix a què si els estudiants només concorreren als exàmens o es presentaren a les convocatòries que consideren que tenen una alta probabilitat d'aprovar, cap estudiant podria aduir haver aprovat

⁷⁷ Farem servir el terme concurrència en parlar d'exàmens o proves, i l'expressió "no presentació" per referir-nos a convocatòries, per la raó que està consolidada l'expressió "no presentat" com una avaluació possible d'una convocatòria.

una prova o una assignatura de manera inadequada. Però qualsevol persona que conega el món universitari sap que tot just esdevenen les dues coses: hi ha avaluacions (molt) baixes i hi ha estudiants que consideren que han aprovat un examen o una matèria "injustament". Per això, associarem el fet de no concórrer a un examen o no presentar-se a una convocatòria no com un judici de probabilitat (com una expectativa), sinó com un judici de possibilitat, la qual cosa es podria resumir en el quadre següent:

Matriculació: D'allò que és possible, l'estudiant tria allò que és probable (expectativa)
No concórrer a un examen / No presentar-se a una convocatòria: D'allò que és improbable, l'estudiant tria allò que és impossible.

El fet que s'addueix la impossibilitat i no la improbabilitat (d'aprovar) es pot observar tant si estudiem les respostes de l'estudiantat referides a *examen* com les referides a *convocatòria*. Ara bé, hi ha un cert desplaçament de les respostes entre l'examen i la convocatòria. En el primer cas (Taula 173), la resposta més escollida és que l'estudiant no disposa de la "preparació suficient", una possibilitat particularment ambigua, que deixa de banda altres opcions, com són la incompatibilitat amb altres assignatures o ocupacions. La resposta amb major freqüència en la segona taula, la que es refereix a la convocatòria, és, tanmateix, la "incompatibilitat amb altres ocupacions" (Taula 174)

Taula 173. Motiu de no presentar-se a un examen (%)

MOTIU DE NO PRESENTAR-SE	Freqüència absoluta	Freqüència relativa
Per no preparar-me suficientment l'assignatura	193	42,1
Per dedicar-me més a altres assignatures	104	22,5
Per incompatibilitat laboral	39	8,6
Per incompatibilitat amb altres ocupacions (formatives, oci, d'altres)	15	3,3
Per incompatibilitat amb altres assignatures i/o exàmens	10	2,1
Perquè no hi ha cap penalització per utilitzar una altra convocatòria	9	1,9

Perquè porte el meu ritme, no tinc pressa (ritme més lent, menor dedicació)	9	1,9
Per tenir càrregues familiars	5	1,0
Perquè no estic estudiant la titulació que realment voldria	1	0,2
Perquè voldria canviar de titulació	1	0,2
Altres	2	0,4
NS/NC	72	15,7
Total	460	100,0

Ara bé, quan estudiem les respostes al motiu adduït per no presentar-se a una convocatòria, el primer lloc l'ocupa precisament la incompatibilitat amb altres ocupacions. Els resultats de la pregunta *De les assignatures que no t'has presentat en primera convocatòria, és a dir, que has deixat per a la segona convocatòria, quin ha sigut el principal motiu que t'ha fet decidir-ho així?* apareixen en la Taula 174.

Taula 174. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria (%)

MOTIU DE NO PRESENTAR-SE A LA PRIMERA CONVOCATÒRIA	Freqüència absoluta	Freqüència relativa
Per incompatibilitat amb altres ocupacions	104	45,8
Perquè m'he dedicat més a altres assignatures	46	20,3
Perquè pensava que em suspendrien i no em donava temps	33	14,5
Perquè vull traure una bona nota i em prepararé amb més temps l'assignatura	24	10,6
Per incompatibilitats entre assignatures i altres examen	8	3,5
Per motius de salut i personals	5	2,2
Perquè no tinc pressa per presentar-me ja que no hi ha cap normativa que m'ho exigisca	6	2,4
Altre motiu	1	0,4
Total	227	100,0

Aquesta seria la cadena explicativa: mentre en el cas de l'examen la "no preparació" pot significar tant el fet de què l'estudiant no dispose dels coneixements que estima necessaris per superar la prova com el fet de no haver pogut preparar-la de forma adequada, en el cas de les respostes sobre la convocatòria la freqüència major s'ha desplaçat a la incompatibilitat amb altres ocupacions. Altrament dit, "darrere" de la "no preparació" el que sembla haver és una "incompatibilitat amb altres ocupacions", que resta palesa, tal vegada, no en fixar el marc d'anàlisi de l'examen, sinó en referir-nos al marc de la convocatòria.

Les característiques d'aquesta "impossibilitat" per les "ocupacions" estan definides en la taula. La meitat de l'estudiantat addueix la incompatibilitat amb altres ocupacions, bé ocupacions en general (45,8%), bé activitats acadèmiques (3,5%). L'expectativa de suspendre només resulta el motiu decisiu per a 1 de cada 7 estudiants, val a dir, el 14,5%; pràcticament la mateixa quantitat que addueix motius acadèmics allunyats de l'expectativa de suspendre (el 13%), com són obtenir-ne una nota elevada o ajornar el fet de concórrer a la prova perquè no n'hi ha pressa ni normativa coactiva. Aquestes respostes s'orienten en la mateixa direcció assenyalada en l'apartat anterior. Si les pautes de matriculació de l'estudiantat semblaven apuntar un escenari caracteritzat simplificadament per dos judicis anteriors (*no presentar-se és normal i recuperar és fàcil*), la distribució de les respostes sobre no presentació apunten en la mateixa direcció: *qui no s'examina és perquè no està preparat, però, en definitiva, qui no es presenta, es perquè no pot* (on "pot" és un judici de possibilitat i no de probabilitat)

6.7.4.1. Motiu de no presentar-se als exàmens i gènere

A continuació seguirem el fil de la no presentació a una convocatòria on, com hem vist en l'apartat anterior, la raó d'*impossibilitat* emergeix de manera més clara.

La desagregació segons sexe de l'estudiantat, en les respostes a la qüestió comentada, sembla evidenciar una certa diferència, que cal descriure, encara que no ens permeta extreure conclusions definitives. Més enllà de les interpretacions qüestionables de les diferències entre homes i dones, el que cal subratllar és el fet que en diverses vessants de la consideració de les variables vinculades amb l'absència aparega aquesta diferenciació segons sexe. En aquest cas, els estudiants s'inclinen més que les estudiantes en adduir el motiu d'obtenir una nota millor (tripliquen el percentatge de l'altre sexe) mentre que les estudiantes es concentren més que els estudiants en adduir la probabilitat del suspès (dupliquen el percentatge de l'altre sexe). És difícil resistir-se a la cautela metodològica de no extralimitar la interpretació d'aquests resultats perquè a primer cop d'ull podrien relacionar-se fàcilment amb els estereotips de gènere habituals.

Taula 175. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria d'examen segons el sexe (%)

MOTIU DE NO PRESENTAR-SE A LA PRIMERA CONVOCATÒRIA	Homes	Dones
Per incompatibilitat amb altres ocupacions	43,5	47,2
Perquè m'he dedicat més a altres assignatures	18,8	21,1
Perquè pensava que em suspendrien i no em donava temps	9,4	17,6
Perquè vull traure una bona nota i em prepararé amb més temps l'assignatura	18,8	5,6
Per incompatibilitats entre assignatures i altres examen	3,5	3,5
Per motius de salut i personals	1,2	2,8
Perquè no tinc pressa per presentar-me ja que no hi ha cap normativa que m'ho exigisca	3,5	2,1
Altre motiu	1,2	0,0
<i>N</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

6.7.4.2. Motius de no presentar-se als exàmens i situació econòmica

Pel que fa a la situació econòmica de l'estudiant, podem considerar en primer lloc si desenvolupen o no un treball.

Taula 176. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria d'examen i treball de l'estudiantat (%)

MOTIU DE NO PRESENTAR-SE A LA PRIMERA CONVOCATÒRIA	Treballe una mitjana de 15 o més hores cada setmana	Treballe una mitjana de menys de 15 hores cada setmana	No tinc cap treball remunerat
Per incompatibilitat amb altres ocupacions	65,9	60,0	38,9
Perquè m'he dedicat més a altres assignatures	15,9	13,3	22,8
Perquè pensava que em suspendrien i no em donava temps	4,5	13,3	16,8
Perquè vull traure una bona nota i em prepararé amb més temps l'assignatura	6,8	13,3	11,4
Per incompatibilitats entre assignatures i altres examen	2,3	0,0	4,2
Per motius de salut i personals	0,0	0,0	3,6
Perquè no tinc pressa per presentar-me ja que no hi ha cap normativa que m'ho exigisca	2,3	0,0	2,4
Altre motiu	2,3	0,0	0,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Aquells estudiants que declaren treballar s'inclinen per adduir la incompatibilitat amb altres ocupacions de manera clara: 2 de cada 3 estudiants en el grup de les persones que treballen més de 15 hores per setmana i 3 de cada 5 en el cas de les que treballen menys de 15 hores. En el cas del grup d'estudiants que no treballen i respecte als dos altres grups, són sensiblement superiors els percentatges de motius relacionats amb l'expectativa de suspendre o la dedicació a altres assignatures, però, i aquest és un fet fonamental, tots dos junts representen el mateix percentatge d'estudiantat que addueix la incompatibilitat amb altres ocupacions. És a

dir, fins i tot en el grup d'estudiants que no treballen la raó contestada com a principal per no concórrer a la primera convocatòria és la incompatibilitat amb altres ocupacions, que, lògicament, no seran laborals. Aquesta desagregació reforça, doncs, la conclusió avançada al principi de l'epígraf: qui no es presenta és perquè no pot, perquè treballa o perquè té altres ocupacions. Per això, la noció d'un estudiant dedicat en exclusiva a la seua formació universitària sembla no correspondre a la realitat.

La mateixa conclusió podem extraure en observar els resultats de l'enquesta pel que fa a la situació de dependència o independència de la família, la relació de la qual amb la relació laboral de l'estudiantat ha estat glossada en l'apartat 6.3. Així ho acredita la taula 177.

Taula 177. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria d'examen i situació de dependència familiar de l'estudiantat (%)

MOTIU DE NO PRESENTAR-SE A LA PRIMERA CONVOCATÒRIA	Dependència total de la família	Dependència parcial de la família	Independència total de la família
Per incompatibilitat amb altres ocupacions	40,0	44,3	60,5
Perquè m'he dedicat més a altres assignatures	19,0	26,6	11,6
Perquè pensava que em suspendrien i no em donava temps	20,0	8,9	14,0
Perquè vull traure una bona nota i em prepararé amb més temps l'assignatura	10,0	13,9	4,7
Per incompatibilitats entre assignatures i altres examen	4,0	3,8	2,3
Per motius de salut i personals	4,0	0,0	2,3
Perquè no tinc pressa per presentar-me ja que no hi ha cap normativa que m'ho exigisca	3,0	1,3	2,3
Altre motiu	0,0	1,3	2,3
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Nota: En aquesta taula no s'ha considerat l'opció "altres" en les columnes per tenir una freqüència molt baixa

En tots els casos, l'opció amb percentatges majors és la incompatibilitat amb altres ocupacions, que està, lògicament, més accentuada en el cas de les persones que gaudeixen d'independència respecte de la família, la qual cosa es relaciona en una proporció elevada (encara que no totalment), amb estudiants que treballen. Les persones en situació de dependència presenten percentatges més elevats que les persones que es declaren independents en els motius relacionats amb la qualificació (expectativa de suspès o traure una bona nota). És lògic que la dependència familiar determine un major pes dels motius vinculats a les qualificacions, i que en aquest cas representarien un 30% del total, mentre que en el cas dels estudiants independents seria quasi la meitat (18,7%).

Un factor d'independència total o parcial són les beques. Resulta particularment significativa la desagregació dels estudiants segons tinguen una beca concedida, denegada o no l'hagen demanada, que s'arregla en la Taula 178.

Taula 178. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria d'examen i beca de l'estudiantat (%)

MOTIU DE NO PRESENTAR-SE A LA PRIMERA CONVOCATÒRIA	Estudiants amb beca	Estudiants amb beca sol·licitada, però denegada	Estudiants que no sol·licitaren beca
Per incompatibilitat amb altres ocupacions	48,8	45,5	43,0
Perquè m'he dedicat més a altres assignatures	18,6	25,5	19,8
Perquè pensava que em suspendrien i no em donava temps	9,3	12,7	17,4
Perquè vull traure una bona nota i em prepararé amb més temps l'assignatura	14,9	5,5	12,4
Per incompatibilitats entre assignatures i altres examen	0,0	5,5	4,1
Per motius de salut i personals	3,6	1,8	0,8
Perquè no tinc pressa per presentar-me ja que no hi ha cap normativa que m'ho exigisca	4,7	1,8	1,7
Altre motiu	0,0	1,8	0,8
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Hi ha una semblança notable amb la taula anterior. La incompatibilitat ocupa el primer lloc en els tres grups d'estudiants, seguida a distància per l'ocupació a altres assignatures. On hi ha una diferència més destacada entre els grups extrems, aquells que disposen de beca i aquells que no, és en les opcions "perquè pensava que em suspendrien i no em donava temps", amb un percentatge major en els estudiants que no disposen de beca, i "perquè vull traure una bona nota i em prepararé amb més temps l'assignatura", que presenta un percentatge major d'estudiants amb beca. Ara bé, aquesta raó acadèmica, ben comprensible pel que fa als estudiants amb beca, arplega un percentatge menor a la tercera part de la incompatibilitat amb altres ocupacions.

6.7.4.3. Motius de no presentar-se als exàmens i titulació

La desagregació de les respostes relacionada amb les branques de coneixement és una informació que paga la pena destacar segons els resultats obtinguts (Taula 179).

Taula 179. Motiu de no presentar-se a la primera convocatòria d'examen i branca de coneixement de la titulació estudiada (%)

MOTIU DE NO PRESENTAR-SE A LA PRIMERA CONVOCATÒRIA	Ciències Bàsiques i Tècniques	Ciències Socials	Educació	Humanitats	Ciències de la Salut
Per incompatibilitat amb altres ocupacions	34,4	45,6	76,5	56,5	29,4
Perquè m'he dedicat més a altres assignatures	15,6	24,3	5,9	0,0	35,3
Perquè pensava que em suspendrien i no em donava temps	25,0	15,4	5,9	8,7	5,9
Perquè vull traure una bona nota i em prepararé amb més temps l'assignatura	18,8	8,8	5,9	8,7	17,6
Per incompatibilitats entre assignatures i altres exàmens	0,0	2,2	0,0	13,0	11,8
Per motius de salut i personals	3,1	0,7	5,9	4,3	0,0
Perquè no tinc pressa per presentar-me ja que no hi ha cap normativa que m'ho exigisca	0,0	2,2	0,0	8,7	0,0
Altre motiu	3,1	0,7	0,0	0,0	0,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Encara que tots els grups segueixen la tendència descrita, segons la qual el motiu adduït per un percentatge major de l'estudiantat és la incompatibilitat amb altres ocupacions, es poden observar notables diferències entre les agrupacions de titulacions per branques. En el cas d'Educació, el percentatge puja al 76,5% i també resulta elevat en el cas d'Humanitats (56,5%). Tot el contrari esdevé a les Ciències de la Salut, on es dona l'única excepció a la pauta general, perquè el motiu "perquè m'he dedicat més a altres assignatures" arreplega un percentatge lleugerament superior al de la incompatibilitat amb altres titulacions. El motiu relacionat amb

l'expectativa de suspendre la matèria és adduïda en una proporció clarament superior a la de la resta de grups, per l'estudiantat de Ciències Bàsiques (1 de cada 4 estudiants). La raó de la bona nota es mostra important en Ciències de la Salut i Ciències Bàsiques. Els motius relacionats amb l'avaluació (l'expectativa de suspendre o el desig d'assolir una qualificació superior) esdevé particularment destacada en el cas de les Ciències Bàsiques.

Així doncs, les Ciències Bàsiques i les de la Salut, disposen d'estudiantat que, davant d'aquesta pregunta sobre motius de no presentar-se a l'examen en primera convocatòria, responen en menor proporció raons vinculades amb la incompatibilitat de l'activitat acadèmica amb altres ocupacions, i s'inclinen més per raons relacionades amb l'avaluació, ja siga una expectativa o el desig de traure una bona nota.

6.7.5. L'assistència a les classes

És gairebé una obvietat dir que la norma acadèmica preveu l'assistència a classe dels estudiants, com preveu la dels docents. La nostra no és una universitat "a distància" o no presencial. Ara bé, aquest fenomen de l'assistència és d'allò més complex. No el podem despatxar com una qüestió que podem relacionar amb una variable o amb un nombre limitat de variables. En principi, hauríem de suposar que hi intervenen molts factors: l'hora de la classe, el dia de la setmana que és, l'oratge, la distància entre la residència i el centre universitari o, fins i tot, els mitjans de transport disponibles, la proximitat de l'avaluació o el tarannà del docent...

Per acostar-nos a aquesta realitat complexa, per tant, hem de procedir a una certa simplificació, evitant que l'anàlisi es perda en el bosc de possibles causes. I també prenem consciència que, en aquest cas, les respostes de les i dels estudiants poden estar afectades per la tendència a proporcionar la resposta esperada. És clar que la pregunta per l'assistència a classe, formulada per un entrevistador o entrevistadora que s'ha identificat com cal i, per tant, relaciona la pregunta amb un projecte de recerca promogut per la universitat, pot animar en la persona que contesta una certa tendència a aproximar-se a la resposta més favorable per a la institució. És per això que, en aquest cas, els resultats s'han de prendre amb cautela i desenvolupar l'anàlisi a partir d'aquells resultats que, per dir-ho així, no estarien afectats per la tendència assenyalada.

Per això, centrarem en primer lloc l'atenció en la diferència de respostes entre l'assistència a classes teòriques i l'assistència a classes pràctiques. L'enquesta realitzada preguntava per l'assistència a les classe de l'estudiant, tant a les de tipus teòric com les de tipus pràctic. Ens interessa la *diferència* entre ambdues respostes, i això perquè eixa diferència neutralitza, per dir-ho així, els factors múltiples que esmentàvem al principi (l'oratge, el transport⁷⁸...) i també la possible orientació

⁷⁸ Un estudi pilot en dues universitats escoceses, Heriot-Watt i Glasgow Caledonian, portat a terme mitjançant una mostra de 169 entrevistes estructurades amb qüestionari, pels autors Hazel Christie i Moira Munro (2003), explora els diversos factors que tenen a veure amb l'abandó d'estudis. Un d'aquest és la llunyania de la residència familiar i la necessitat d'agafar diàriament el transport públic, la qual cosa es interpretada com una dificultat afegida que tenen, segons aquest estudi, aquells

envers la resposta correcta esperada. Parem atenció entre la diferència entre les dues respostes que podem observar en les següents taules (Taula 180 i 181).

Taula 180: Freqüència d'assistència a classes de teoria en l'estudiantat de la mostra (%).

FREQÜÈNCIA D'ASSISTÈNCIA A CLASSES DE TEORIA	Freqüència	Freqüència relativa
Sempre o quasi sempre	271	60,2
Freqüentment	88	19,6
De vegades	38	8,4
Excepcionalment	22	4,9
Mai o quasi mai	31	6,9
<i>N</i>	450	100,0

Taula 181: Freqüència d'assistència a classes de pràctica en l'estudiantat de la mostra (%).

FREQÜÈNCIA D'ASSISTÈNCIA A CLASSES DE PRÀCTICA	Freqüència	Freqüència relativa
Sempre o quasi sempre	350	79,7
Freqüentment	39	8,9
De vegades	17	3,9
Excepcionalment	11	2,5
Mai o quasi mai	22	5,0
<i>N</i>	439	100,0

estudiants que viuen a casa dels pares perquè es dona una sobreprotecció i pot esdevindre un efecte negatiu sobre les oportunitats d'independitzar-se i desenvolupar noves relacions socials. Les dificultats de viatjar fins al campus també afecten per a conèixer a gent i desenvolupar activitats d'estudiants

Malgrat l'eventual tendència a donar una resposta políticament correcta, 2 de cada 5 estudiants declara no assistir sempre o quasi sempre a les classes teòriques i 3 de cada 4 a les classes pràctiques. Lògicament, no necessàriament han de ser els mateixos els estudiants que afirmen no anar sempre a les classes teòriques i els que declaren no fer-ho a les pràctiques. Per això sembla recomanable creuar les dues qüestions, fent servir els percentatges de respostes vàlides. Els resultats estan arreplegats en la taula 182, on es creuen ambdós resultats.

Taula 182: Freqüència d'assistència a classes de teoria i de pràctica en l'estudiantat de la mostra (%).

		Assistència a classes pràctiques					Total
		Sempre o quasi sempre	Freqüentment	De vegades	De manera excepcional	Mai o quasi mai	
Assistència a classes teòriques	Sempre o quasi sempre	59,5	0,7	0,5	0,0	0,0	60,6
	Freqüentment	11,6	7,1	0,2	0,0	0,5	19,4
	De vegades	4,1	1,1	3,0	0,0	0,0	8,2
	De manera excepcional	2,5	0,0	0,0	2,3	0,2	5,0
	Mai o quasi mai	2,1	0,0	0,2	0,2	4,3	6,8
	Total	79,7	8,9	3,9	2,5	5,0	100,0

Font: Elaboració pròpia.

A partir de l'observació de les freqüències relatives de la taula 182 podem assenyalar tres conclusions importants:

1. A grans trets, només 3 de cada 5 estudiants declaren anar a classes teòriques i pràctiques sempre o quasi sempre. Val a dir, la norma teòrica de la plena assistència es verificaria només per a una fracció del conjunt certament baixa (i això, tenint en compte l'eventual tendència a la resposta correcta esmentada). Per tant, almenys 2/5 parts dels estudiants declaren allunyar-se de la norma de la plena assistència (anar a classe sempre o quasi sempre), la qual cosa representa una proporció notable. Una projecció d'aquesta proporció (declarada, cal recordar-ho, per estudiants de nou accés en el curs 2006-07) sobre el conjunt de la població universitària representaria un volum més que considerable de recursos desaprofitats, major encara si suposem la tendència a respondre amb la possibilitat "políticament correcta".
2. La segona conclusió és que només el 76,2% de la mostra se situa en la diagonal, val a dir, té el mateix comportament d'assistència en les classes teòriques que en les pràctiques. És a dir, hi ha pràcticament un 25% dels estudiants de la Universitat, si és significativa la nostra anàlisi, que falten més a un tipus de classe que a l'altre tipus.
3. En tercer lloc, el fet que els estudiants vagen a un tipus de classe i no a l'altre cau més bé per baix de la diagonal de la taula, val a dir, els estudiants que declaren anar amb una pauta distinta a classes teòriques i pràctiques acudeixen més a les pràctiques que a les teòriques.

En síntesi, 3 de cada 5 estudiants *declaren* anar a classe. Els altres 2 estudiants tenen un comportament distint: 1 declara anar a classes pràctiques sempre, encara que explica que no sempre va a classes teòriques; 1 no anirà sempre ni a classes teòriques ni a classes pràctiques.

A continuació, centrem la nostra anàlisi en les respostes sobre la inassistència a classes teòriques, perquè, en la mesura que presenten uns percentatges majors d'inassistència, permeten visibilitzar millor les tendències en relació a les distintes variables. El fet de repetir l'anàlisi amb l'assistència a les classes pràctiques resultaria redundant.

6.7.5.1. L'assistència a classe i el gènere

La desagregació per sexe en les respostes sobre assistència mostren el comportament diferenciat que ja hem caracteritzat anteriorment. Els estudiants presenten percentatges lleugerament majors que les estudiantes en aquelles anomalies que impliquen una decisió, en aquest cas, la decisió que divergeix de la norma és no anar sempre a classe. La Taula 183 evidencia millor aquest fenomen en arregar els resultats de les classes teòriques (les classes pràctiques presenten major percentatges d'assistència, com hem dit).

Taula 183: Freqüència d'assistència a classes de teoria en l'estudiantat de la mostra segons el sexe (%).

	Homes		Dones	
	Percentatge	Percentatge acumulat	Percentatge	Percentatge acumulat
Sempre o quasi sempre	54,0	73,6	63,8	83,3
Freqüentment	19,6	82,2	19,5	91,7
De vegades	8,6	88,9	8,4	95,5
Excepcionalment	6,7	99,9	3,8	100,0
Mai o quasi mai	11,0	100,0	4,5	100,0

L'assistència "sempre o quasi sempre" és l'opció triada en un poc més de la meitat en el cas dels estudiants i en gairebé 2 de cada 3 en el cas de les estudiantes. Aquesta opció més la resposta "freqüentment" suposa aproximadament 3 de cada 4 respostes en el cas dels estudiants i més del 90% en el cas de les estudiantes (91,7%). Les tres respostes "de vegades", "excepcionalment" i "mai o quasi mai" arregen el 26,3% de les respostes en el cas dels homes i el 16,7% en el cas de les dones; és a dir, aquestes respostes relacionades amb una menor assistència presenten una relació aproximada de 3 a 2 si comparem els percentatges dels estudiants i de les estudiantes.

6.7.5.2. L'assistència a classe i l'ocupació de l'estudiantat

Lògicament, l'assistència que declaren els estudiants, tant a classes teòriques com pràctiques, varia segons la seua ocupació laboral (Taula 184).

Taula 184: Freqüència d'assistència a classes de teoria i treball de l'estudiantat de la mostra (%).

	Treballa una mitjana de >15 h. o més setmanals		Treballa una mitjana de <15 h. setmanals		No tinc cap treball remunerat	
	Percentatge	Percentatge acumulat	Percentatge	Percentatge acumulat	Percentatge	Percentatge acumulat
Sempre o quasi sempre	44,4	44,4	53,6	53,6	69,5	69,5
Freqüentment	16,7	60,1	28,6	82,2	18,9	88,4
De vegades	13,9	75,0	7,1	89,3	5,9	94,3
Excepcionalment	8,3	83,3	7,1	96,4	2,8	97,1
Mai o quasi mai	16,7	100,0	3,6	100,0	2,8	100,0

La taula és ben significativa de la importància de l'activitat laboral de l'estudiant per explicar la variació de l'assistència a classe. En el cas de l'estudiantat que declara treballar més de 15 hores a la setmana, menys de la meitat dels estudiants diuen anar "sempre o quasi sempre" a classe. Les respostes "excepcionalment" o "mai o quasi mai" arregen poc més d'un 5% en el cas dels estudiants que declaren no tindre treball remunerat i cinc vegades més, un 25%, en el cas dels estudiants que declaren treballar més de 15 hores. Mentre que només el 60% del grup dels estudiants que treballen més de 15 hores declara anar a classe sempre, quasi sempre o freqüentment, en el cas dels i de les estudiants que afirmen no treballar, aquest percentatge puja al 88%. Val a dir, n'hi ha una diferència de 28,3 punts entre un grup i l'altre.

En la taula següent s'arplega la distribució de l'assistència a classe segons la situació de dependència o independència de l'estudiant en termes econòmics en relació a la seua família. Com correspon a la situació avançada per la taula anterior, són les i els estudiants independents els que registrarien una menor assistència a la classe (simplificarem ací l'anàlisi i oferirem només la desagregació de classes teòriques).

Taula 185: Freqüència d'assistència a classes de teoria i situació econòmica de l'estudiantat de la mostra (%).

	Dependència total de la família		Dependència parcial de la família		Independència total de la família	
	Percentatge	Percentatge acumulat	Percentatge	Percentatge acumulat	Percentatge	Percentatge acumulat
Sempre o quasi sempre	68,5	68,5	59,5	59,5	64,5	64,5
Freqüentment	21,6	90,1	19,6	79,1	10,5	75,0
De vegades	5,4	95,5	8,8	87,9	10,5	85,5
Excepcionalment	3,2	98,7	5,4	93,3	2,6	88,1
Mai o quasi mai	1,3	100,0	6,7	100,0	11,9	100,0

Les opcions "excepcionalment" o "mai o quasi mai" representen un 4,5% en el cas dels i de les estudiants que es declaren en situació de dependència total i més del triple, un 14,5, en el cas dels i de les estudiants amb independència. Pel contrari, les opcions "sempre o quasi sempre" i "freqüentment" arpleguen a 9 de cada 10 estudiants en situació de dependència i a 1 de cada 4 en el cas dels i de les estudiants que es declaren en situació d'independència.

6.7.5.3. L'assistència a classe segons la ubicació acadèmica

Hem posat en relació les titulacions que cursen els estudiants de la mostra agrupades per branques de coneixement a les quals s'adscriuen les titulacions, i les respostes sobre assistència a classes teòriques. Podem veure els resultats en la taula següent.

Taula 186: Freqüència d'assistència a classes de teoria i titulacions per branques de coneixement (%).

	Ciències Bàsiques i Tècniques		Ciències Socials		Educació		Humanitats		Ciències de la Salut	
	%	% acumulat	%	% acumulat	%	% acumulat	%	% acumulat	%	% acumulat
Sempre o quasi sempre	71,3	71,3	58,8	58,8	74,6	74,6	65,1	65,1	66,7	66,7
Freqüentment	13,6	84,9	20,6	79,4	16,4	91,0	18,6	83,7	23,5	90,2
De vegades	6,1	91,0	9,2	88,6	6,0	97,0	7,0	90,7	3,9	94,1
Excepcionalment	4,5	95,4	5,3	93,9	0,0	97,0	2,3	93,0	3,9	98,0
Mai o quasi mai	4,5	100,0	6,1	100,0	3,0	100,0	7,0	100,0	2,0	100,0

El majors percentatges d'assistència a classe (en aquest cas, teòrica) pel que fa a la resposta "sempre o quasi sempre" l'assoleixen les titulacions d'Educació, Ciències Bàsiques i Tècniques i Ciències de la Salut. En altres "anomalies acadèmiques" el major acostament a la norma acadèmica -entesa com a l'assistència total- es produeix en aquestes dues últimes les Ciències Bàsiques i Tècniques i de la Salut. En aquest cas, la variació té a veure amb l'heterogeneïtat interna dels resultats que presenten aquestes àrees, segons considerem les carreres d'un cicle i les carreres de dues i fins i tot les diferents carreres d'una mateixa àrea. Ara bé, si és cert que l'enquesta indica la presència d'aquesta heterogeneïtat en els resultats parcials, la mostra emprada no permet les successives subdivisions amb garanties de significativitat. El nostre estudi s'hauria de completar en aquest punt amb successives recerques.

6.7.6. Resultats destacats sobre els ritmes i les dedicacions als estudis i línees d'actuació

Abans, hem sintetitzat el panorama general amb la formulació que de cada 5 estudiants, 3 *declaren* anar a classe; 1 diu anar sempre a classes pràctiques, però no sempre a les teòriques; i 1 no anirà sempre ni a les teòriques ni a les pràctiques.

Les classes pràctiques, per la seua pròpia natura, es dediquen a "alguna cosa" distinta a allò que es fa habitualment a les classes teòriques, per a la qual cosa cal una activitat docent distinta. Aquesta justifica grups més reduïts d'estudiants, amb una interacció més pròxima entre docent i estudiantat. Quina és la raó que explicaria que el percentatge de gent que declara anar "sempre o quasi sempre" a classe siga major en les classes pràctiques? Una resposta satisfactòria exigiria recerques complementàries. A tall d'especulació, només podem, en aquest punt, introduir la distinció entre motius susceptibles d'una intervenció de les autoritats acadèmiques i motius no susceptibles d'intervenció. Per exemple, podem suposar que els grups reduïts de les classes pràctiques determinen un major control del docent sobre l'estudiantat present, la qual cosa potser promoga una major assistència; o també que l'estudiantat pot suplir millor l'assistència a classes teòriques que a les pràctiques - per exemple, si n'aconsegueix els apunts, estudia el manual que segueix el docent, etc. En el primer cas, hi hauria un certa possibilitat d'actuació dels responsables acadèmics per afavorir l'assistència, per exemple, reduint el nombre d'estudiants per grup; però no en el segon cas, ja que les pràctiques docents que eventualment permetrien la inassistència serien difícilment modificables, i en tot cas no ho serien de manera immediata.

Els resultats obtinguts relacionats amb la distinció de sexe i amb l'ocupació dels estudiants eren, fins a cert punt, previsibles. I les mesures acadèmiques que es podrien adoptar són les mateixes que ja han estat comentades: cal tindre en compte el comportament lleugerament divergent d'homes i dones pel que fa a les absències acadèmiques que podríem considerar anòmales, i estudiar-ne les causes amb detall. En el cas de l'ocupació, es planteja novament l'efectivitat d'una ordenació acadèmica organitzada al voltant de l'estudiant amb dedicació plena i exclusiva a l'estudi.

Una actuació acadèmica diferenciada mereixeria l'heterogeneïtat que hem advertit en les pautes de no assistència pel que fa a la introducció de distincions acadèmiques, com hem vist en el cas de la ubicació en les branques de coneixement. Caldria un estudi específic per detectar per què hi ha concentracions de respostes, per exemple, en unes carreres i no es dona en unes altres, aparentment anàlogues. Les condicions del nostre estudi no permeten anar més enllà.

6.8. L'abandó d'estudis: més que abandó definitiu, reubicacions

6.8.1. Introducció

El quart i darrer escenari de situacions desajustades plantejat fa referència a l'opció d'abandonar els estudis iniciats o canviar de titulació, una opció que pot entendre's com a una decisió individual, des de punts de vista més psicologistes i microsociològics, tot i que matisada des d'una perspectiva estructural, com preferim des d'ací abastar-ho. Considerem fonamental, com a aclariment de punt de partida d'aquest capítol, distingir entre allò que hom anomena *abandó universitari* (abandó d'estudis, de la carrera) d'aparició més freqüent en informes o mitjans de comunicació, i allò que, de manera menys freqüent, s'anomena *abandó parcial o canvi de titulació*. Existeix un ús abusiu, tal vegada, del terme *abandó*, així com del terme *absentisme*, en el sistema universitari quan, segons les nostres indagacions en etapes d'investigació anteriors i a partir d'aquest treball també, aquests termes no s'ajustarien al que ocorre en realitat: no sembla donar-se un abandó definitiu del sistema universitari, sinó, més bé, uns trànsits des d'una titulació a una altra, és a dir, uns *canvis d'itineraris* i *reubicacions* dins del sistema universitari, que ens fan plantejar-nos que ens trobem davant d'un fenomen prou comú que preferim anomenar-lo canvi de titulació o reubicació, prescindint de la càrrega més negativa del terme *abandó*. Malgrat intentar suavitzar la càrrega negativa, inclús etiquetadora, no significa que el fet de canviar-se de titulació tinga conseqüències positives vers la universitat, més bé, al contrari, si adoptem un posicionament de universitat pública mantinguda amb pressupostos públics. Conseqüentment, el canvi de titulació produirà pèrdues de crèdits matriculats o, millor dit, no aprofitats, la qual cosa generarà pèrdues econòmiques. A més, si seguim el raonament, produirà una pèrdua d'aprenentatge efectiu considerable. I aquestes conseqüències formen part d'un panorama universitari desajustat on entren en joc planificacions institucionals teòriques que no sempre es coincideixen amb els ritmes propis seguits per l'estudiantat, com veurem al llarg del capítol.

L'abandó dels estudis universitaris, matisant-ho millor, es pot entendre de dues maneres: en primer lloc, com una interrupció en el ritme anual de matriculació, que determina un abandó provisional o definitiu dels estudis universitaris, o com un canvi de titulació, val a dir, com un abandó de la titulació que estava cursant-se i una matriculació en una altra (de la mateixa universitat o d'una altra). El canvi de titulació, en aquest cas, pot significar tant allunyar la possibilitat d'un abandó provisional o definitiu, com servir-ne de preludi.

Ací tractarem en el segon dels sentits esmentats, val a dir, el canvi de titulació. Com veurem, l'estudi d'aquest fenomen proporciona informació també sobre les característiques de l'estudiantat de la Universitat de València i els factors que expliquen la seua ubicació i la seua mobilitat en l'espai universitari. D'altra banda, la nostra recerca ens portaria a suposar que l'abandó parcial o provisional és un fenomen molt menys important que el canvi de titulació i, en tot cas, exigiria una investigació longitudinal d'altres característiques. De fet, per tractar i parlar sobre l'abandó definitiu hauríem de fer servir una escala temporal major. Així, una investigació sobre l'abandó provisional o definitiu dels estudis universitaris hauria de contemplar el pes de factors extra acadèmics (malalties, problemes econòmics, etc) que, en general, poden ser menyspreats, com veurem, en tractar el canvi de titulacions.

El canvi de titulació pot ser jutjat, lògicament, des de dos punts de vista. Des d'una concepció *mercantil*, el canvi de titulació permetria una millor adequació entre la demanda de l'estudiantat i l'oferta acadèmica, i per tant hauria de ser valorat de manera positiva; es podria entendre que, en eliminar les rigideses per desplaçar-se d'una titulació a una altra i obrir el ventall de possibilitats s'afavoriria la lliure elecció de l'estudiantat. Ara bé, les titulacions universitàries no són béns de consum general, sinó més bé restringits i fortament subvencionats pels diners públics. Per això, des d'una concepció que podríem anomenar *social*, el canvi de titulació s'hauria de valorar de manera més bé negativa, en la mesura que podria estar determinat per disfuncions en la ubicació de l'estudiantat en l'espai universitari o representaria un malbaratament de recursos. Tot canvi determina una pèrdua de recursos públics, pel fet que les matrícules cobreixen una mínima part del cost global de la universitat. Si atenem a les universitats públiques presencials, durant l'exercici

de 2006, els ingressos per drets de matrícula d'ensenyaments oficials van ser de 859,8 milions d'euros, mentre que les transferències corrents de l'administració educativa, val a dir, l'aportació de diners públics, va ser de 5.118,6 milions d'euros⁷⁹. És a dir, per cada euro que paga un estudiant, l'Estat en posa 6 (més encara, si tenim en compte les transferències per investigació). Fins i tot, als darrers anys, ha crescut més l'aportació de l'Estat que la de l'estudiantat⁸⁰. A més, el canvi de titulació suposaria que un estudiant que deixa una carrera (de manera definitiva o parcial) deixa d'ocupar una plaça que podria haver estat ocupada per una altra persona que ha perdut l'oportunitat d'estudiar aqueixa carrera.

En aquest treball adoptarem la segona consideració, la *social*, i per tant farem propostes per tal de reduir el canvi de titulació.

⁷⁹ CRUE, *La universidad española en cifras 2008*, Madrid, p. 115.

⁸⁰ El capítol de taxes i altres ingressos, que l'exercici de 2006 era de 1.464,1 milions d'euros (dels quals, com hem vist, 859,9 eren drets de matrícula d'ensenyaments oficials), ha experimentat un creixement en el període 1994/2006 del 106,67% i en el període 2004/2006 del 13,70%, que són percentatges per baix del creixement de les aportacions estatals. El capítol de transferències corrents, que en l'any 2006 era de 5.393,0 milions d'euros (dels quals, com ja ha estat esmentat, 5.118,6 milions corresponen a transferències de les administracions educatives), ha experimentat un creixement en el període 1994/2006 del 177,90% i en el període 2004/2006 del 19,10%, sis punts més que l'aportació de les taxes (CRUE, *La universidad española en cifras 2008*, taula p. 75).

6.8.2. Volum del canvi de titulació

Comencem per l'anàlisi general. Aproximadament *una tercera part de la mostra estudiada va canviar de titulació entre el moment de formalitzar la primera matrícula (tardor de 2006)⁸¹ i la realització de l'enquesta (estiu de 2009)*. Poc menys de la dècima part de les persones que canviaren de titulació ho va fer dues vegades.

En conjunt, el percentatge de la mostra que no havia canviat de titulació era del 65,1%, el 32,3% havia canviat una vegada i el 2,6% dues vegades (Taula 187). Lògicament, aquests canvis es formalitzarien generalment en la segona matrícula (tardor de 2007) i/o en la tercera matrícula (tardor de 2008), i no s'hauria de descartar que algunes persones encara realitzaren més canvis de titulacions abans de concloure els seus estudis de grau.

Taula 187: Freqüències relatives a la pregunta sobre canvi de titulació (%).

	Sí, una vegada	Sí, dues vegades	No he canviat	NS/NC
T'has canviat alguna vegada de titulació?	32,2	2,6	65,1	0,1

L'estudi realitzat mostra dos escenaris distints pel que fa al canvi de titulació. El primer escenari correspon a canvis entre titulacions relacionades per pertànyer a una mateixa àrea de coneixement o dintre del mateix centre i que fan pensar en un reaprofitament per part de l'estudiant, si més no parcial, dels ensenyaments rebuts abans del canvi de titulació. El segon escenari correspon a canvis entre titulacions no relacionades, de àrees i centres diferents, que no permetrien l'aprofitament dels crèdits cursats. Dintre del grup estudiat, el 56,7% dels canvis correspondrien al primer escenari i el 33,1% al segon escenari. No ha estat possible determinar la relació de les titulacions en un 10,2% dels casos per tractar-se de respostes NS/NC (Taula 188).

⁸¹ La formalització de la matrícula, en realitat, per a l'estudiantat de primera matrícula és a finals de juliol. Tot i això mantenim la referència de tardor perquè és quan comença el curs acadèmic.

Taula 188: Freqüències relatives sobre el canvi de titulació segons titulacions relacionades o no.

	A titulacions relacionades amb l' anterior	A titulacions no relacionades amb l' anterior	NS/NC
Canvi de titulació (últim canvi realitzat)	56,7%	33,1%	10,2%

Així doncs, és raonable suposar, en general, que més d'una tercera part del total d'estudiants recents canviaran de titulació durant la seua estada a la universitat, dels quals més d'una tercera part ho farà a titulacions que no tenen relació amb l'anteriorment cursada; o dit d'un altra manera: aproximadament 1 de cada 10 estudiants recents es matricularà en una nova titulació, sense relació amb aquella altra que va començar a cursar en la universitat, i 2 o 3 estudiants de cada 10 canviaran també, encara que a titulacions amb una certa afinitat amb la cursada en primer lloc.

Les dades aportades per l'enquesta permetrien realitzar una aproximació al nombre de crèdits cursats pels estudiants en canviar de titulació. Com a mitjana i segons els nostres càlculs, cada estudiant que varia la seua titulació hauria cursat abans del canvi uns 40 crèdits ($36,7 \text{ crèdits} = 4.554 \text{ crèdits} / 124 \text{ estudiants}$, vegeu Taula 189).

Taula 189: Freqüències sobre el canvi de titulació segons titulacions relacionades o no.

Nombre de crèdits cursats	x_i	n_i	$x_i \cdot n_i$
0	0	27	0,0
1 a 15	8	25	200,0
16 a 30	23	24	552,0
31 a 60	45,5	17	773,5
61 a 90	75,5	17	1.283,5
91 a 120	105,5	7	738,5
121 a 150	135,5	3	406,5
Més de 150	150	4	600,0
N		124	4.554,0

x_i : valors de la variable (*Nombre de crèdits cursats*) considerant-se el punt el punt central de l'interval. En el cas de l'últim interval (*Més de 150*) hem considerat el límit inferior. n_i : freqüència absoluta.

En la mesura que l'enquesta es refereix als estudiants d'una cohort matriculada en el curs 2006-07, allò que tradicionalment s'anomena una "promoció", i suposem un comportament anàleg de la resta de cohorts, podem fer l'estimació dels canvis de titulació per curs basant-nos en el percentatge de la cohort. És a dir, podem fer servir el recurs d'entendre que tots els canvis d'una cohort d'estudiants es produeixen en un curs acadèmic. Lògicament, això no és així en la realitat, però si suposem el mateix comportament en totes les cohorts d'estudiants, els canvis en unes compensaran els de les altres, de manera que el resultat és el mateix.

Ara, realitzarem un senzill exercici. El 34,8% dels estudiants de la mostra han canviat de titulació (Taula 187), d'aquests el 33,1% ho ha fet a titulacions no relacionades (Taula 188). Cada estudiant que ha canviat havia cursat 36,7 crèdits (4.554 crèdits / 124 estudiants (Taula 189) de mitjana. Prenem com a referència numèrica la població dels 8.427 estudiants de la base de dades depurada que correspon a matrícules en titulacions (titulacions de primer cicles i titulacions de primer i segon cicles) per a la cohort del curs 2006-07 i afegim una estimació prudent sobre crèdits perduts pels estudiants que canvien a titulacions relacionades amb l'anterior: el 5% dels crèdits "perduts" com a mitjana pels estudiants que canvien de titulació. De tot açò obtenim el següent resultat: en la Universitat de València es produeix cada curs la "pèrdua" d'uns 40.000 crèdits o, per dir-ho d'altra manera, un milió d'hores d'aprenentatge efectiu, si fem servir l'equivalència dels ECTS.

Quadre 20: Estimació de crèdits "perduts" pels canvis de titulacions.

8.427 estudiants x 34,8% (canvien de titulació) = 2.933 estudiants canvien titulació
2.933 estudiants canvien titulació x 33,1% (canvien a titulacions no relacionades) = 971 estudiants canvien a titulacions no relacionades
971 estudiants canvien a titulacions no relacionades x 36,7 crèdits (mitjana) = 35.636 crèdits
2.933 estudiants canvien de titulació - 971 canvien a titulacions no relacionades = 1.962 estudiants canvien a titulacions relacionades
1.962 estudiants que canvien a titulacions relacionades * 1,83 crèdits (5% dels crèdits "perduts" pels estudiants en canviar de titulació) = 3.590 crèdits
35.636 crèdits + 3.590 crèdits = 39.226 crèdits

6.8.3. Raons del canvi de titulació

L'enquesta realitzada pregunta per les raons del canvi de titulació. Poc menys de la meitat dels estudiants que han canviat de titulació responen que la titulació no s'ajustava a la idea prèvia que la persona tenia de la carrera (45,4%). Com que aquest percentatge es refereix a tots els estudiants que han canviat, tant a aquells que, com hem vist, es mantenen en l'àrea o titulació, com aquells altres que no ho feien (34,8%), hem de deduir que almenys per a un 15,8% de tot el grup hi ha un desajust entre la representació de la titulació anterior a la matrícula i la posterior, que seria invocada com a justificació del canvi de titulació. Aquest és un percentatge més que notable, equivalent a 1 de cada 6 estudiants. I resultaria fal·laç deduir que per als altres 5 estudiants de cada 6 hi ha un ajust entre la representació anterior a la matrícula i l'assolida per l'experiència acadèmica; de l'enquesta no es pot deduir que hi ha ajust, sinó només que això no és adduït com a raó per canviar de titulació. Podem suposar que hi hauran estudiants que patisquen el desajust, però no siga suficient motiu per fer-los canviar de titulació.

Cal subratllar que el motiu de l'ajust de la representació arreplega un nombre de respostes molt més elevat que la segona raó adduïda, a saber: "no era la titulació que vaig triar com a primera opció en la preinscripció" (24,3%). També cal subratllar que el tercer motiu adduït, que és "els continguts de la carrera em van parèixer difícils" (11,8%), no s'allunya molt del primer, en la mesura que tot dos es refereixen a una representació inadequada general o referida a la dificultat dels continguts, que patiria el 57,2% dels estudiants que ha canviat de titulació, si sumem els dos grups. Per tant, pel que fa als motius adduïts pels estudiants, els factors, per dir-ho així, *subjectius* (relacionats amb les seues representacions) dupliquen els factors, diguem-ne, *objectius* (relacionats amb les restriccions sistèmiques). D'altra banda, presenten percentatges molt baixos com a motius del canvi de titulació tant els factors relacionals: "no em va agradar el professorat" (2,0%) i "no em vaig sentir integrat/a en la classe" (1,3%), com la incompatibilitat amb altres activitats de la carrera: "no podia compatibilitzar-la amb altres ocupacions" (4,6%) -més endavant tornarem sobre aquest motiu d'incompatibilitat-. Altres motius minoritaris agrupen el 10,5%

de les respostes (equivocació en la preinscripció, començar una carrera amb millor eixida laboral o un canvi de titulació argumentat per proximitat territorial).

Així doncs, *una eventual actuació dirigida a minimitzar el volum de canvi de titulacions disposaria d'un ampli marge per intervindre*, en la mesura que aquells motius que resultarien invariables (impossibilitat de matricular-se en la primera opció, característiques del professorat o de l'estudiantat i ocupacions de l'estudiant) representarien les raons adduïdes per només una tercera part del conjunt d'estudiants que, en la mostra, declarava haver canviat de titulació. Per tant, la quantitat estimada anteriorment, uns 40.000 crèdits per curs, *es podrien reduir a menys de la meitat si es minimitzaren els motius que es refereixen a factors variables*, en particular el desajust entre les representacions anteriors a la carrera i les assolides mitjançant l'experiència acadèmica. Fins i tot es podria pensar que minimitzar els canvis que es justifiquen per factors subjectius tindria un cert efecte en la baixada d'aquells altres explicats per raons objectives, en la mesura que els estudiants que abandonen una titulació, per exemple, per la inadequació de les seues representacions prèvies, cas de no haver accedit a la titulació, permetrien l'eventual matriculació d'altres que podrien canviar de titulació en no trobar-se en aquella que havien triat en primera opció.

Lògicament, la minimització de la inadequació entre la representació prèvia de la titulació i la seua experiència posterior es pot afavorir de dues maneres: a) enriquint la representació prèvia i b) flexibilitzant la matriculació en les titulacions. Sobre la informació prèvia ja hem parlat al capítol 4. Ara contemplem aquest fenomen des de les seues conseqüències relacionades amb un volum no menyspreable de pèrdua de crèdits per canvis de titulacions. En aquest sentit, considerem que s'haurien d'estudiar fórmules perquè les persones interessades en cursar una titulació pogueren tindre una experiència de la seua docència abans de procedir a la matriculació efectiva. En aquest sentit, es podria posar plantejar una proposta formativa que permeta que les persones interessades en matricular-se i iniciar una titulació tingueren una experiència prèvia, com un *formació de tast*, per contrastar amb les seues representacions anteriors. Hi ha recursos tecnològics suficients per fer que la matrícula efectiva de l'estudiant es realitze després d'obtenir una certa experiència de la titulació i permetre que, cas d'optar per un canvi de

titulació, la plaça vacant fora coberta immediatament per un estudiant en llista d'espera. En aquest cas es tractaria no d'activitats prèvies, sinó d'un termini ample de docència efectiva sense matrícula, una mena de "període de prova" de la titulació, que és tècnicament compatible amb el fet que les matriculacions efectives respecten l'ordre establert en la llista de persones admeses a través del procediment de preinscripció.

6.8.4. Canvi de titulació i gènere

Des de la perspectiva de gènere, s'aprecia una lleugera diferència entre el percentatge de canvi de titulació dels homes (37,4%) i de les dones (33,6%). Són més els homes que declaren haver canviat de titulació, tant pel que fa a una vegada, 34,5%, 3,5 punts més que les dones, com a dues, 2,9%, 0,4 punts més que les dones, (Taula 190).

Taula 190: Freqüències relatives del canvi de titulació segons sexe (%).

T'has canviat alguna vegada de titulació?	Sí, una vegada	Sí, dues vegades	No he canviat
Homes	34,5	2,9	62,6
Dones	31,0	2,5	66,5

Les respostes sobre crèdits cursats abans de procedir al canvi de titulació permeten estimar una mitjana superior en el cas dels homes (39 crèdits), que en el de les dones (35 crèdits). Així s'aprecia a la taula 191.

Taula 191: Mitjana de crèdits "perduts" segons sexe.

Crèdits cursats	x_i	Homes (n_i)	Dones (n_j)	$x \cdot n_i$	$x \cdot n_j$
0	0	11	16	0,0	0,0
1 a 15	8	13	12	104,0	96,0
16 a 30	23	7	17	161,0	391,0
31 a 60	45,5	6	11	273,0	500,5
61 a 90	75,5	8	9	604,0	679,5
91 a 120	105,5	3	4	316,5	422,0
121 a 150	135,5	2	1	271,0	135,5
Més de 150	150	2	2	300,0	300,0
N_i		52	72	2.029,5	2.524,5
<i>Mitjana</i>				39,02	35,06

x_i : valors de la variable (*Nombre de crèdits cursats*) considerant-se el punt central de l'interval (marca de classe). En el cas de l'últim interval (*Més de 150*) hem considerat el límit inferior.

Aquesta lleugera diferència entre homes i dones pel que fa al canvi de titulació i als crèdits cursats, es manté quan analitzem les respostes donades a la pregunta sobre els motius (Taula 192). Si bé s'adueix com a primera raó la resposta relativa al desajust entre la idea prèvia de la titulació i l'experiència acadèmica, el percentatge de respostes dels homes (49,2%) és molt superior al de les dones (42,9%). La relació inversa es dona en el segon motiu adduït, el fet que la titulació no era la primera opció en la preinscripció, resposta per la qual s'inclinen les dones en un percentatge major (27,5%) que el dels homes (19,7%). Pel que fa als motius vinculats amb la relació amb professors i estudiants, encara que representa un percentatge baix, la proporció d'homes és superior al de les dones.

Taula 192: Motius del canvi de titulació segons sexe (%).

MOTIU CANVI DE TITULACIÓ	Homes	Dones	Total
No era la titulació que vaig triar com a primera opció en la preinscripció	19,7	27,5	24,3
	32,4	67,6	100,0
No s'ajustava a la idea prèvia que tenia d'eixa carrera	49,2	42,9	45,4
	43,5	56,5	100,0
No em vaig sentir integrat/a en classe	1,6	1,1	1,3
	50,0	50,0	100,0
No em va agradar el professorat	3,3	1,1	2,0
	66,7	33,3	100,0
Els continguts de la carrera em van paréixer difícils	13,1	11,0	11,8
	44,4	55,6	100,0
No podia compatibilitzar-la amb altres ocupacions	6,6	3,3	4,6
	57,1	42,9	100,0
Altre motiu	6,6	13,2	10,5
	25,0	75,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0
	40,1	59,9	100,0

Quina explicació podem trobar davant d'aquets resultats? Doncs, una possible explicació es relacionaria amb els estereotips de gènere. Una actitud més decidida per part dels homes faria que assoliren un percentatge major de canvis de titulació que les dones, fins i tot amb més crèdits cursats; a més, en major proporció el motiu adduït tindria a veure amb una estimació subjectiva (la inadequació a la representació o les relacions amb el professorat o l'estudiantat); d'altra banda, les dones, amb una conducta més lleugerament reservada, realitzarien canvis de titulació amb una menor proporció i, en tot cas, explicada apel·lant a un factor objectiu, com és que la titulació no havia estat l'escollida en primera opció, açò és, referint-se a restriccions sistèmiques. No s'hauria de descartar també la influència que exerceix, en la diferència entre homes i dones, les diferències respecte a la situació econòmica d'ells i d'elles.

6.8.5. Canvi de titulació i situació econòmica

Com hem vist en l'apartat 6.3, la situació econòmica de l'estudiantat depèn dels seus ingressos, però aquests tenen tres possibles orígens: les aportacions familiars, el treball propi i les beques. La participació d'aquestes fonts d'ingressos pot ser variada i originaria una disposició dels individus en el continu entre la dependència absoluta i la autonomia econòmica. Amb la situació de precarietat laboral que afecta la joventut, el fet de treballar tampoc no és garantia d'independència econòmica, perquè és freqüent el treball temporal i el treball a temps parcial. Però també es dona la situació contrària: estudiants que es consideren autònoms encara que no treballen o ho facen poques hores a la setmana (i no només perquè reben beques).

Les dades mostren que és precisament el grup d'*estudiants quasidependents* el que presenta unes taxes de canvi de titulació major. Això podem comprovar-ho tant si creuem la resposta del canvi de titulació amb la font d'ingressos (Taula 193), com si la creuem amb la situació laboral (Taula 194).

En el cas de la font d'ingressos, el percentatge d'estudiants que han canviat de titulació és clarament superior en aquells estudiants que hem anomenat *quasidependents*, és a dir, aquells que obtenen els seus recursos econòmics de la família i que els complementen amb treballs esporàdics durant el curs, amb beques i, en tercer lloc, amb treballs eventuais estiuencs. La proporció d'estudiants que han canviat de titulació és inferior en el cas dels estudiants *dependents* de la família i, encara més baix, en el cas d'estudiants *autònoms o quasiautònoms* (Taula 193).

Taula 193: Relació entre la font d'ingressos de l'estudiant i el canvi de titulació (%).

FONT DELS INGRESSOS	Canvi de titulació una vegada	Canvi de titulació dues vegades	No	Total
<i>Estudiants dependents</i>				
Els obtinc per complet de la meua família	30,0	1,6	68,4	100,0
	38,8	25,0	43,8	41,7
<i>Estudiants quasidependents</i>				
La major part de la família i una part per treballs esporàdics durant el curs	41,5	4,3	54,3	100,0
	26,5	33,3	17,2	20,6
La major part de la família i una part per treballs esporàdics durant l'estiu	36,4	0,0	63,6	100,0
	8,2	0,0	7,1	7,2
La major part de la família i una part per beques	42,4	0,0	57,6	100,0
	9,5	0,0	6,4	7,2
<i>Estudiants quasiautònoms</i>				
La major part del meu treball i una part de la família	26,1	4,3	69,6	100,0
	4,1	8,3	5,4	5,0
<i>Estudiants autònoms</i>				
Faig front sol/a a les meues despeses	22,0	5,1	72,2	100,0
	12,2	33,3	19,2	17,3
Altres	25,0	0,0	75,0	100,0
	0,7	0,0	1,0	0,9
Total	32,2	2,6	65,2	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0

En el cas del treball (Taula 194), els estudiants que declaren treballar més de 15 hores a la setmana (68,7%) es mantenen en la mateixa titulació de la primera matrícula amb una proporció major que la mitjana, d'entre els quals trobaríem lògicament els estudiants en situació d'autonomia econòmica. Els estudiants que no treballen i que, per tant, estarien majoritàriament en situació de dependència presenten un percentatge de manteniment en la titulació lleugerament inferior a la mitjana (64,5%) i aquells altres que treballen menys de 15 hores a la setmana, i que pertanyerien al grup que hem anomenat quasidependents, es mantindria amb un percentatge encara menor (62,7%).

Taula 194: Relació entre el treball de l'estudiant i el canvi de titulació (%).

TREBALL DE L'ESTUDIANT	Canvi de titulació una vegada	Canvi de titulació dues vegades	No ha canviat	Total
<i>Estudiants autònoms i estudiants quasiautònoms</i>				
Treballa una mitjana de 15 o més hores a la setmana	26,1	5,2	68,7	100,0
	24,1	53,8	30,8	29,3
<i>Estudiants quasiautònoms i estudiants dependents</i>				
Treballa una mitjana de menys de 15 hores a la setmana	37,3	0,0	62,7	100,0
	17,2	0,0	14,0	14,7
<i>Estudiants dependents</i>				
No tinc cap treball remunerat	33,2	2,3	64,5	100,0
	58,6	46,2	55,2	56,0
Total	31,7	2,8	65,4	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0

Les taules anteriors permeten avançar una conclusió que ja havia quedat apuntada adés quan s'han tractat les raons adduïdes per al canvi de titulació: no és l'ocupació *normal*⁸² la que determinaria el canvi de titulació, sinó la situació de quasidependència, que es relacionaria, més bé, amb la influència dels factors que adés hem anomenat subjectius. Així, es pot deduir, per exemple, a partir del creuament entre la situació de laboral i els motius de canvi de titulació (Taula 195).

Taula 195: Relació entre el treball de l'estudiant i motiu del canvi de titulació (%).

MOTIU DEL CANVI DE TITULACIÓ	Treballa 15 h. o més	Treballa menys de 15 h.	No treballa
No era la titulació que vaig triar com a primera opció en la preinscripció	23,8	10,0	27,6
No s'ajustava a la idea prèvia que tenia d'eixa carrera	38,1	50,0	47,2
No em vaig sentir integrat/a en classe	4,8	0,0	0,8
No em va agradar el professorat	0,0	0,0	2,4
Els continguts de la carrera em van paréixer difícils	14,3	20,0	10,2
No podia compatibilitzar-la amb altres ocupacions	9,5	0,0	3,1
Altre motiu	9,5	20,0	8,7
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Com es pot veure en la taula, el grup d'estudiants que treballa menys de 15 hores setmanals, s'inclina de manera clara per les raons que hem anomenat *subjectives* (la titulació no s'ajustava a la idea prèvia i els continguts eren difícils sumen el 70%). En el cas dels estudiants que declaren treballar més de 15 hores setmanals o no treballar aquestes raons són menys importants (sumen el 52,4% i el 57,2%, respectivament). D'altra banda, l'apel·lació a motius *objectius* (la titulació no era la primera opció, no podia compatibilitzar-la amb altres ocupacions) representa el 33,3% o el 30,7% en el cas dels estudiants que treballen més de 15 hores a la

⁸² La norma d'ocupació és una noció habitual en Sociologia del Treball.

setmana o no treballen, però només el 10% en el cas dels estudiants que treballen menys de 15 hores. Cal recordar que, com hem vist, que la incompatibilitat entre l'estudi i altres ocupacions era adduïda per un percentatge mínim dels estudiants per justificar el canvi de titulació.

Si les anàlisis anteriors són encertades, es dedueix una conclusió no exempta d'un cert caràcter paradoxal pel que fa a una eventual actuació per part de les autoritats acadèmiques per reduir l'abandó de les titulacions. Una flexibilització de les condicions de la docència que permetera que un major percentatge d'estudiants pogueren compatibilitzar l'aprenentatge amb un treball temporal o a temps parcial podria representar un increment de canvis de titulacions i, consegüentment, una major pèrdua de recursos, en termes de crèdits cursats en la titulació anterior que no tenen aprofitament en la posterior. Afavorir la responsabilitat de l'estudiantat no s'ha de confondre amb estimular la situació que em descrit adés com de quasidependència.

6.8.6. Canvi de titulació i titulacions estudiades

El canvi de titulació no és un fenomen amb una distribució igualitària segons les diverses agrupacions de titulacions d'acord amb l'àrea de coneixement a la qual pertanyen (Taula 196).

Taula 196: Relació entre les àrees de coneixement de les titulacions i canvi de titulació (%).

	Canvi de titulació una vegada	Canvi de titulació dues vegades	No ha canviat	Total
Ciències Bàsiques i Tècniques	19,4	0,0	80,6	100,0
Ciències Socials	34,5	2,6	62,9	100,0
Educació	27,9	5,9	66,2	100,0
Humanitats	47,7	4,5	47,7	100,0
Ciències de la Salut	31,4	0,0	68,6	100,0
Total	32,2	2,6	65,2	100,0

Podem plantejar la següent fórmula: 1 de cada 3 estudiants canvia de titulació, tanmateix en les titulacions de Ciències Bàsiques i Tècniques aquesta proporció baixa a 1 de cada 5 estudiants i en Humanitats puja a 1 de cada 2. La resta d'agrupacions de titulacions, les àrees de Ciències Socials, Educació i Ciències de la Salut, presenten percentatges pròxims a la mitjana. Encara que la subdivisió de la mostra pot restar significativitat als resultats, paga la pena donar una ullada als resultats quan se subdivideix cadascuna de les agrupacions de titulacions, les grans àrees esmentades, perquè la diferència entre titulacions de primer cicle i de segon cicle esdevé important. En la taula 197 s'han simplificat els resultats, arreglant-se només el percentatge d'estudiants que declara no haver canviat de titulació.

Taula 197: Relació entre l'agrupació per àrees de coneixement de les titulacions i l'agrupació segons cicle per a l'estudiantat que no ha canviat (%).

	Titulacions 1 cicle	Titulacions 1 i 2 cicles	Total
Ciències Bàsiques i Tècniques	60,0	87,5	80,6
Ciències Socials	50,6	69,0	62,9
Educació	68,6	56,3	66,2
Humanitats	66,7	46,3	47,7
Ciències de la Salut	65,5	72,7	68,6

Així doncs, el major percentatge de canvis de titulació es dona en "diplomatures" de Ciències Socials i "llicenciatures" d'Humanitats i d'Educació, mentre que, d'altra banda, el menor percentatge de canvis es registra en les "llicenciatures" de Ciències Bàsiques i Tècniques i de Ciències de la Salut.

Una acció dels responsables universitaris per minimitzar els canvis de titulació hauria de tindre molt en compte aquesta heterogeneïtat. Com que les principals raons adduïdes tenien a veure amb el desajust entre la representació prèvia i l'experiència efectiva (a més de la dificultat que s'adverteix), caldria concentrar les iniciatives tendents a fer minvar el desajust en les titulacions esmentades: diplomatures de Ciències Socials i llicenciatures d'Educació i Humanitats, i lògicament en els graus que les continuen.

6.8.7. Resultats destacats

Ha quedat palesa la conclusió que els canvis de titulació produeixen una pèrdua econòmica i una pèrdua d'aprenentatge. Ambdós són recursos valuosos, per la qual cosa s'hauran d'implementar actuacions concretes. Planeja sovint la idea que *passar-se* d'una titulació a una altra no és complicat i no ho és si es té un nota d'accés més alta que la que es produirà com a nota de tall en la preinscripció. És a dir, existeix entre la població la idea errònia que una vegada s'accedeix al sistema universitari el fet de passar-se a una altra carrera ja no comporta tornar a demanar la plaça per la preinscripció i que existeix una espècie *d'accés directe*. Açò és un error, perquè la preinscripció és indefugible i, per tant, si no has tingut suficient nota per entrar en una carrera caldrà augmentar aqueixa nota o caldrà plantejar-se una altra via per accedir-hi. Ací s'hi dóna un desajust de difícil solució. Tot i això, es podrien valorar les següents línies d'actuació:

- 1) Una fórmula de *matriculació transitòria* a la universitat, és a dir, no a una titulació concreta, que permetera que l'estudiant no admés en la seua primera opció puguera cursar una oferta de crèdits, bé de caràcter metodològic o bé de caràcter específic i relatiu a titulacions relacionades o pròximes, mentre troba una ubicació que s'adeqüe als seus interessos. Es tractaria de generar una figura d'estudiant "propi", no adscrit a una titulació concreta, però que realitza cursos regulars⁸³ de manera que es puguera aprofitar el temps, les taxes de matrícula i l'aprenentatge per a un futura (millor) ubicació en una altra titulació, si així esdevé.
- 2) La determinació d'una *reserva de places* en una titulació amb alta demanda per a aquell estudiantat que ja estiga dins del sistema universitari però que es planteja fer un canvi de titulació mitjançant la superació d'un rendiment acadèmic excel·lent. Així no s'hi produiria

⁸³ Podem prendre com a referència aproximada l'experiència de persones que participen en el programa de la Nau Gran, els quals poden assistir a classes ordinàries, encara que no estiguen matriculats en la titulació corresponent, de fet, segueixen una programació formativa per itineraris diferenciada.

pèrdua econòmica, ni d'aprenentatge. És evident, que aquesta mesura només solucionaria un percentatge baix de casos, però seria una actuació raonable d'acord amb els resultats mostrats en aquest treball.

En el Reial Decret 1892/2008, de 24 de novembre, s'hi inclou la possibilitat de reconeixement d'estudis parcials davant de la sol·licitud de canvi d'universitat i/o d'estudis:

Article 56. Canvi d'universitat i/o estudis universitaris oficials espanyols.

- 1. Les sol·licituds de places d'estudiants amb estudis universitaris oficials espanyols parcials que desitgen ser admesos en una altra universitat i/o estudis universitaris oficials espanyols i se'ls reconega un mínim de 30 crèdits d'acord amb allò disposat en l'article 6 del Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris, seran resoltes pel Rector de la Universitat, d'acord amb els criteris, que a aquests efectes, determine el Consell de Govern de cada universitat.*
- 2. Les sol·licituds de places d'estudiants amb estudis universitaris oficials espanyols parcials que desitgen ser admesos en una altra universitat i/o estudis universitaris oficials espanyols i no se'ls reconega un mínim de 30 crèdits d'acord amb allò disposat en l'article 6 del Decret 1393/2007, hauran d'incorporar-se al procés general d'admissió.*

D'aquesta recent normativa sobre accés universitari sembla derivar-se una nova disposició, podríem dir, sobre l'abandó parcial en els graus universitaris: la possibilitat de què un estudiant amb 30 crèdits superats podrà realitzar un canvi de titulació sense, necessàriament, sol·licitar la plaça prèviament mitjançant la preinscripció universitària i se li seran reconeguts aqueixa quantitat de crèdits. Açò significa que hi hauran estudiants que no hauran de competir per aqueixa plaça en la preinscripció, perquè segons aquest article les sol·licituds seran resoltes pel Rector o per criteris propis de cada universitat, cosa que repercuteix considerablement en el panorama de l'admissió i de les possibilitats de canviar-se de titulació perquè, de fet, sembla ser que s'afavoririen, a no ser que els *criteris propis* de cada universitat obliguen a sol·licitar la plaça pel procediment ordinari (preinscripció).

Encara que la participació d'estudiants no és un tema articulats en aquest treball, considerem idoni apuntar una breu reflexió al respecte. Durant la dècada dels 90 en la Universitat de València les Assembles de representants d'estudiants (ADR) funcionàvem amb una certa presència en cada centre (en uns més que en altres i de manera heterogènia). El paper que desenvolupaven les ADR ha perdut presència i dinamisme, podem dir, com a un punt de referència per resoldre dubtes sobre la matrícula, sobre l'elecció de les assignatures o opinions sobre el professorat. El seu funcionament ha estat divers, algunes amb un major formalisme, i d'altres, de manera menys organitzada o més irregular, però suposaven un punt de trobada per a una part de l'estudiantat que les coneixia. Per altra banda, el voluntariat lingüístic és una xarxa d'estudiants col·laboradors que porta més de deu anys desenvolupant projectes de participació d'estudiants tenint com a eix vehicular la dinamització lingüística en la Universitat (matrícula, tàndems, activitats culturals) coordinat a través del Servei de Política Lingüística i també participant com a estudiants guies en el Programa Conèixer la Universitat coordinat des del Servei d'Informació a l'Estudiant-DISE. Potser, hui per hui, són l'única *xarxa institucionalitzada d'estudiants col·laboradors*, tot i que, potser també hi ha d'altres grups d'estudiants que puntualment participen en alguna activitat que organitze un centre universitari (setmana cultural, acollida d'estudiants Erasmus, etc) o a proposta d'alguna associació d'estudiants. Així doncs, caldria que la institució es puguera nodrir d'aquest tipus de capital, de la participació dels estudiants, impulsant projectes en els quals intervingueren de manera directa, seguint l'exemple del voluntariat lingüístic. Una de les propostes d'actuació que volem apuntar va en aquesta direcció: impulsar una *xarxa d'estudiants assessors* (o mentors o guies o el nom més apropiat) que participaren en un projecte d'acollida de l'estudiantat de primer curs, amb una formació específica i de manera gratificada (beques de col·laboració) distribuïts per centres universitaris afavorint-se, en certa mesura, l'afiliació de l'estudiantat amb la institució. Els nexes comunicatius podrien ser a través d'activitats fora i dins de l'entorn universitari i a través de blogs i de les xarxes socials virtuals.

6.9. Consideració final a propòsit de l'enquesta. Escenari de futur.

La construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior i Recerca produeix canvis i desencadena processos l'abast dels quals, a hores d'ara, només pot intuir-se. Els escenaris que han estat analitzats en aquest estudi, relacionats amb l'absència dels estudiants són objecte de reformes. Per una banda, l'oferta d'estudis universitaris i el sistema d'accés varien; per una altra banda, la nova organització de graus i postgraus i una docència centrada en els processos d'aprenentatge es generalitzen. A més, el context de crisi econòmica repercutirà de maneres distintes, i potser contraposades, en la institució universitària. Malgrat això, les relacions presentades en aquest estudi probablement es mantinguen en les noves circumstàncies. L'absència s'articula amb "absències", la vinculació de les quals amb les variables sociològiques fonamentals sembla establida. Al llarg de l'estudi han estat oferides diverses recomanacions als responsables institucionals per tal que minimitzen les situacions desajustades que hem relacionat amb l'absència. Posar en pràctica les recomanacions pot tenir una eficàcia limitada si, d'alguna manera, no és conscient el mateix estudiantat i col·labora en la superació de les situacions desajustades descrites. Aquesta participació correspon a la tradició democràtica de la Universitat de València, però a més es recolza en dues raons bàsiques. En primer lloc, les conclusions d'aquest estudi no discrepen de la abundant bibliografia que presenta una creixent individualització de les relacions socials, i que podríem resumir en el lema de l'estudiantat *líquid*. En cert sentit, també la universitat és una institució moderna que està destradicionalitzant-se encara més. En segon lloc, els processos d'ensenyament i d'aprenentatge sempre estan sotmesos a una certa incertesa, més encara en temps de reformes. I la incertesa no només té un component epistemològic: darrere de les situacions desajustades descrites hi ha fracassos i preocupacions, per part de l'estudiantat i, potser també, per part del professorat. L'absència i les situacions desajustades descrites no són disfuncions administratives, sinó elements nuclears de l'ambient universitari, que una universitat que aspire a l'excel·lència no pot bandejar.

Capítol 7

Cap a un model teòric sobre les ubicacions universitàries

A llarg del treball han aparegut elements, característiques i factors sobre l'estudiantat universitari i la seua opinió i valoració sobre les formes, heterogènies, d'ubicar-se a la universitat. En aquest darrer capítol apuntem, primerament, tres orientacions que arrepleguen a mode de síntesi alguns dels resultats més destacats al llarg del treball. Realitzem una revisió de les hipòtesis enunciades per constatar si podem afirmar-les. Seguidament, presentem una elaboració teòrica sobre un model comprensiu de les ubicacions universitàries de l'estudiantat emergent. Per concloure, apuntem unes línies de recerca futura que donarien continuïtat a aquesta tesi doctoral.

7.1. Unes orientacions normatives en les institucions universitàries

En els capítols precedents s'ha descrit el procés d'estudi i de recerca, així com els resultats obtinguts a partir d'una opció metodològica específica, s'han anat tractant les hipòtesis plantejades i destacant informacions, continguts i reflexions sobre l'estudiantat universitari, tant pel que fa a les seues característiques sociològiques, com a les seues trajectòries acadèmiques i vinculacions amb els estudis universitaris, emmarcades en un context universitari del qual també s'han descrit elements i factors de configuració. Aleshores, podem considerar que ja s'han anat destacant conclusions de tipus cognitiu que es poden trobar en cadascun dels capítols anteriors, per la qual cosa no anem ara a repetir-les de manera detallada, sinó més bé a recordar-ho de manera correlativa, tal i com s'han ordenat els capítols i, a partir d'açò, donar pas a un altre tipus de conclusions.

Així doncs, després de fer una presentació general del treball en el primer dels capítols, en el capítol segon es planteja un qüestionament necessari, considerem, sobre el camp dels indicadors educatius hegemònics, tant en la dimensió de les definicions, com en el seu ús; per altra banda, en un següent apartat, es proposa una acotació conceptual del terme *absència* com a una de les nocions claus del treball realitzat, tant en la seua accepció teòrica, com aplicada. El tercer capítol del treball està dedicat a algunes de les perspectives sociològiques contemporànies, a través de les quals es pot analitzar l'absència en els estudis de l'estudiantat universitari, de fet, aqueix capítol es conclou amb una síntesi sobre la interpretació de l'absència, tant des de la sociologia funcionalista, la sociologia interpretativa i la sociologia conflictivista. L'absència en els estudis en la seua versió avaluativa l'hem dimensionat en el quart capítol, un exercici que ens apropa a la diversificada realitat per branques de coneixement i titulacions, on constatem que existeix una relació directa entre l'absència avaluativa i les notes de tall de les titulacions, que l'anomenat i taxat *abandó universitari* s'ajusta més a canvis de titulacions i interrupcions de l'estudiantat que a un renúncia definitiva de seguir estudiant en el sistema universitari, i que la taxa d'absència avaluativa pot ésser emprada en altres contextos universitaris i en altres períodes acadèmics per realitzar una aproximació

comparativa que ens aporta pistes d'anàlisi. Els discursos i les verbalitzacions per part dels protagonistes d'aquest treball, els estudiants universitaris, es congreguen en el cinquè capítol construït a partir de material discursiu dels grups de discussió a través dels quals s'han anat identificant una sèrie de nuclis de significat que aporten continguts i deliberacions sobre l'elecció dels estudis, l'accés a la universitat i la incorporació als estudis, les expectatives creades sobre els estudis i el fet d'estar a la universitat, les altres ocupacions paral·leles que alguns estudiants combinen amb els estudis, unes certes interpretacions anòmiques, podríem dir, sobre les obligacions de l'estudiantat o les visions de raó instrumental i de raó expressiva que s'adueixen per descriure la vinculació amb els estudis i el sistema universitari. A més, també s'han destacat unes nocions o realitats dicotòmiques, com ara l'existència d'un ritme d'estudis institucional front a la realització d'un ritme propi d'estudis, més ajustat a les possibilitats personals i a l'itinerari que cada estudiant es va configurant. Els nuclis de significat detectats en els grups de discussió realitzats han estat dimensionats mitjançant l'aplicació d'una enquesta a estudiants que descrivim al capítol sisè on organitzem la descripció dels resultats a partir del que hem anomenat *escenaris de situacions desajustades* i que es refereixen a la tria dels estudis, els elements que intervenen en l'accés al sistema universitari, la incorporació a la universitat en el primer curs, la dedicació a l'ocupació d'estudiar i els canvis de titulacions i de reubicacions de l'estudiantat universitari.

Com comentàvem al primer capítol de la tesi, les hipòtesis formulades en aquest treball doten a la investigació d'un tarannà explicatiu, són de caràcter deductiu i, a més, es vinculen amb el coneixement obtingut a partir de la consulta de la literatura especialitzada i de l'experiència investigadora anterior. Les hem agrupades en tres seccions per tal de seguir l'estructura del treball.

La primera secció conté tres hipòtesis vinculades amb la quantificació de l'absència en els estudis, tractada al capítol quart. Segons l'explotació de les dades provinents del procediment de la matrícula i dels resultats acadèmics, facilitats per a aquest treball, i que hem explotat i descrit en el capítol quart, podem confirmar la primera de les hipòtesis: *la taxa d'absència avaluativa es distribueix de manera heterogènia segons branques de coneixement*. Hem observat que la distribució de la taxa d'absència avaluativa segueix pautes diferenciades segons les cinc branques de coneixement. Hem calibrat la taxa mitjançant les agrupacions de taxa alta, intermèdia i baixa, així doncs, Ciències Bàsiques i Humanitats tenen un grau alt d'absència, Ciències Socials seria la branca amb absència intermèdia i Ciències de Salut i Educació presenten taxes baixes. Convé matisar, com ja hem fet al llarg del treball, que en cada branca s'hi donen excepcions. En la segona hipòtesi plantejada s'afirma que *el gènere, l'edat i el fet que l'estudiant treballe o no influeixen en l'absència en els estudis*. Aquesta és una hipòtesi que està en relació amb l'estudi del perfil sociològic de l'estudiantat absent que s'ha desenvolupat al capítol quart. Segons els resultats obtinguts, podem constatar. Així doncs, el perfil de l'estudiant absent és majoritàriament baró, té més de 26 anys i es troba en una situació laboral activa. La tercera de les hipòtesis s'enunciava de la següent manera: *les titulacions amb notes de tall més altes tenen una menor taxa d'absència avaluativa*. A partir dels resultats de l'anàlisi de correlació lineal realitzada entre les notes de tall i les taxes d'absència es comprova que la hipòtesi plantejada es confirma.

La segona secció d'hipòtesis fa referència a la recerca qualitativa desenvolupada mitjançant els grups de discussió que descrivim al capítol cinquè. La quarta hipòtesi afirma que *un dels factors amb major influència en l'absència en els estudis és l'accés a una titulació distinta a l'escollida com a primera opció*. A partir dels discursos obtinguts hem observat que l'accés no satisfet a una titulació o accés frustrat, com ho hem anomenat, esdevé absència i d'altres situacions desajustades,

com ara una incorporació desajustada a la universitat. Per tant, podem confirmar aquesta hipòtesi.

La següent hipòtesi, la cinquena, afirma que *l'absència és explicada per l'estudiantat com a causa d'una baixa identificació amb els estudis que s'estan realitzant*. En les converses grupals mantingudes els estudiants i les estudiantes atribueixen sovint una baixa identificació amb els estudis elegits com a element que deriva, generalment, en una situació de desmotivació davant dels estudis i una desmotivació més alta per assistir a les classes i als exàmens, per la qual cosa, podem confirmar la hipòtesi que la baixa identificació amb la carrera en relació amb allò que s'esperava o amb els continguts que s'han trobat una vegada matriculats pot ocasionar absència en els estudis.

En la sisena hipòtesi afirmàvem que *un dels factors relacionats amb l'absència és una dedicació menys intensa als estudis com a reflex d'una tipologia creixent d'estudiantat a temps parcial*. A partir dels grups de discussió es detecta que l'estudiant parcial és una característica emergent, per tant, podem sostindre la hipòtesi. Al llarg del treball han aparegut diversos elements d'índole diferent que s'atribuirien a aqueixa dedicació menys intensa, com ara: la combinació entre treball i estudis, que són de diverses intensitats i situacions contractuals; la dedicació a altres formacions; la dedicació familiar; la dedicació a les amistats; el temps d'oci com a una reivindicació per assaborir el moment de joventut i en els primers moments universitaris, etc. Quan ens referim a estudiant a temps parcial o de dedicació parcial, doncs, no sempre es vincula a la combinació estudis i treball. Aquest comentari es troba en relació amb la setena hipòtesi: una de les *causes per la qual és explicada l'absència és la incompatibilitat d'horaris entre estudi i treball*. En aquest sentit, hem trobat diverses declaracions dels estudiants participants als grups de discussió que justifiquen la incompatibilitat entre treballar i estudiar, acompanyades, algunes d'elles, d'una demanda de major compatibilitat entre ambdues dedicacions. Per tant, podem confirmar aquesta hipòtesi sense més matisos.

La darrera hipòtesi de la segona secció, és a dir, la hipòtesi número vuit, afirma que l'absència en els estudis sembla ser una indicació de l'abandó dels estudis. Aquesta hipòtesi no podem afirmar-la, ja que no s'han detectat de manera palesa casos d'abandó d'estudis, el qual s'entén en aquesta hipòtesis com a abandó

definitiu i, per tant, deserció del sistema universitari. Com ja hem comentat al llarg del treball, més que abandó definitiu s'han detectat abandons parcials o interrupcions d'estudis, allò que també anomenem, de manera sinònima, les reubicacions per canvi de titulació. Els canvis de titulació podríem subratllar-los com un dels elements emergents detectats en un estudiantat universitari que tendeix a canviar d'itinerari amb cavil·lacions i, al mateix temps, amb facilitat.

La tercera secció d'hipòtesis estan vinculades amb l'aplicació de l'enquesta a estudiants descrita al llarg del capítol sisè. En cadascuna de les cinc hipòtesis enunciades s'associen les variables sociològiques tingudes en compte amb cinc escenaris o categories temàtiques. D'una banda, les tres variables sociològiques són el component de gènere, el component econòmic i el component acadèmics, és a dir, la titulació estudiada. De l'altra, els cinc escenaris descrits són els següents: l'elecció dels estudis, l'accés universitari, la incorporació a la universitat, la dedicació i el ritme de dedicació a l'estudi i els canvis de titulació.

Així doncs, la primera de les hipòtesis, la hipòtesi número nou, afirma que *les variables sociològiques condicionen l'elecció dels estudis universitaris*. Mitjançant els resultats obtinguts hem comprovat que existeixen diferències en el procés d'elecció dels estudis en aquells elements que intervenen i que s'han tingut en compte en l'enquesta aplicada, com ara els recursos emprats per a decidir la carrera. Així doncs, quant al component de gènere, els homes desenvolupen un procés d'elecció dels estudis més individualitzat, més intrínsec podem dir, que les dones, les quals porten a terme aquest procés de manera més consultada, és a dir, ho parlem més amb la família i les amistats. En relació amb el component econòmic podem destacar que aquell estudiantat que és més independent econòmicament solen acudir més a Internet per tal d'informar-se sobre les opcions d'estudis, és a dir, que portarien a terme un procés, com hem dit, més intrínsec. Quant al component acadèmic també s'hi ha detectat àmplies diferències, de fet, dels tres components, en general, seria el que més diferències plantejaria: les branques de Salut i d'Humanitats porten a terme un procés més intrínsec per a l'elecció d'estudis (Internet, cap recurs); les branques de Socials, d'Educació i de Ciències Bàsiques ho fan de manera més extrínseca (institut, família i amics, serveis d'informació). Per tot açò, i a través d'altres resultats que

hem detallat al llarg del capítol sisè, com ara els motius d'elecció de la carrera o l'existència de referents professionals, podem confirmar la hipòtesi enunciada.

La desena hipòtesi fa referència a l'accés als estudis universitaris en el sentit que les *variables sociològiques condicionen l'accés als estudis universitaris*. Hem procedit de la mateixa manera, és a dir, hem creuat els tres components sociològics amb les preguntes de l'enquesta relacionades amb l'accés a la universitat. Els resultats ens confirmen que existeixen diferències en relació amb la quota o via d'accés a la universitat segons es tracte de dones o homes: les dones de formació professional es decideixen més que els homes per continuar estudis universitaris. Un altre resultat detectat és que el percentatge de treballadors/es que provenen de la formació professional duplica al percentatge dels que accedeixen per batxillerat. Quant al component acadèmic podem destacar diverses dades: l'estudiantat d'Humanitats (cicle llarg) accedeixen més que els altres a titulacions preinscrites en primer lloc, en una proporció semblant també es troben les carreres de Socials (cicle llarg), les de Salut (cicle llarg) i les titulacions de Magisteri. Aquests resultats i d'altres, que no comentarem ara perquè ja han estat exposats, en permeten sostindre aquesta hipòtesi.

El tercer escenari que es tracta en l'informe dels resultats de l'enquesta és la incorporació a la universitat que pot tenir valoracions satisfactòries del primer any d'estudis o, en canvi, representacions d'insatisfacció. La hipòtesi onze està vinculada amb aquesta dimensió: les variables sociològiques condicionen *les representacions satisfactòries o insatisfactòries sobre la incorporació a la universitat*. Al llarg del cinquè apartat del capítol dedicat a l'enquesta es descriuen els resultats obtinguts en relació amb les valoracions satisfactòries sobre el primer anys d'estudis, unes valoracions que són diferents depenent de si qui ho valora és dona o home. Així doncs, 4 de cada 10 persones, sense distinció de gènere, valoren molt satisfactòriament la incorporació a la universitat: les dones responen amb major freqüència que els homes que tenen una valoració molt satisfactòria. Una altra de les variables emprades com a indicador de caracterització sociològica és el nivell de dependència econòmica familiar, segons les nostres dades aquell estudiantat parcialment dependent de la família declara amb més freqüència que els altres dos grups considerats un major nivell de no satisfacció en el recordatori del seu primer

any universitari. El component acadèmic també presenta diferències, així doncs, sense detenir-nos més, ja que es troba àmpliament descrit al sisè capítol, podem confirmar que les variables sociològiques condicionaran les representacions de major o menor satisfacció en relació amb el primer anys d'estudis.

El quart escenari té a veure amb la dedicació als estudis. En aquest sentit es va formular la dotzena hipòtesi on s'afirma que les *variables sociològiques condicionen els ritmes de dedicació a l'estudi*. Així doncs, segons els resultats obtinguts, en el cas del component de gènere, els estudiants barons contesten amb major freqüència que no es presenten a una convocatòria és perquè volen obtenir una nota millor, mentre que les estudiantes responen més en la probabilitat del suspès. Quant a la situació econòmica de l'estudiantat aquell estudiantat que treballa contestat amb major freqüència que no pot presentar-se per incompatibilitat amb altres ocupacions, una dada esperada i constatada a través de l'enquesta. També pel que fa al component acadèmic es poden observar notables diferències entre les agrupacions de titulacions per branques Així doncs, aquests resultats, així com d'altres obtinguts i que es poden consultar al capítol esmentat, es permeten mantindre la hipòtesi.

El cinquè i darrer escenari tractat en l'enquesta a estudiants ha sigut els canvis de titulació, per considerar-se a partir de la recerca qualitativa com un dels nuclis de significat emergents i que demanda una major atenció, tant pel que fa a la investigació sociològica, com a possibles línies d'actuació per a les institucions universitàries. Aleshores, la darrera hipòtesi, tretzena, afirma el següent: *les variables sociològiques condicionen els canvis de titulació*. Segons l'estudi estadístic de les variables sociològiques s'aprecien diferències, com en els altres escenaris comentats. Així, els homes canvien més de titulació que les dones, i és l'estudiantat que depèn de la família parcialment el que més canvia. Quant a les branques de coneixement, en les titulacions que pertanyen a Humanitats s'hi donen més canvis i en el cas contrari es troben les de Ciències Bàsiques i Tècniques. Amb aquestes i d'altres dades podem confirmar la hipòtesi.

A partir de l'estructura per capítols que hem repassat, comentant breument els continguts tractats en cadascun, i de la contrastació de les hipòtesis enunciades que acabem de desenvolupar, posem de manifest un corol·lari de fenòmens i de resultats que es poden prendre com a conclusions cognitives del treball, per la qual cosa no cal detallar-ho més, sinó, més bé, ens permeten avançar cap a la identificació de tres orientacions de tipus normatiu en el marc d'una política educativa encaminada a conèixer més acuradament l'estudiantat per tal d'ajustar-hi millor les decisions i les actuacions. Aquestes orientacions són les següents:

1. *Orientació de rigor*

Una de les orientacions que es desprenen del nostre treball és la conveniència de practicar el rigor analític i metodològic a l'hora de tractar l'assumpte de la *mesura* de l'ensenyament universitari (recursos, processos, resultats), allò que podem englobar sota l'apel·latiu dels indicadors educatius. Açò requerirà un exercici de *vigilància epistemològica* que exigeix realitzar una clarificació dels conceptes i la formulació dels enunciats de la recerca i de les hipòtesis susceptibles de verificació empírica. Es tracta, doncs, de *tornar a pensar* l'objecte d'estudi. Des d'aquest treball s'ha destacat de manera clara, primerament, un qüestionament crític de la noció i de la pràctica dels indicadors. Aquests, com ja hem dit, són eines amb les quals es treballa a l'agenda universitària amb una doble funció, de mesura i de control. Recordarem, per exemple, que en el procés de verificació dels títols de grau s'han emprat tres indicadors (graduació, abandó, eficiència). S'ha insistit sobre la rellevància de la revisió continuada i la precisió en la definició i el càlcul d'indicadors educatius que dimensionen i quantifiquen i que, al mateix temps, s'empren per seleccionar, distingir i decidir en el sistema universitari. Al llarg del treball hem argumentat aquests qüestionaments, com ara l'exercici de repensar els indicadors educatius, en el primer apartat del segon capítol, aportant-se, també, un qüestionament sobre l'indicador d'abandó al quart epígraf del quart capítol. Tot açò, s'ha completat amb la proposta d'un nou indicador com és la taxa d'absència avaluativa que hem definit i calculat al llarg del capítol quart d'aquest treball.

2. Orientació nominalista

Una de les troballes més paleses durant el treball descrit és el marc de complexitat que caracteritza les actuals institucions universitàries, sobre les quals hem advertit elements i característiques coetànies que fan emergir noves demandes i fenòmens en una realitat social canviant i en una realitat universitària en transformació. Les universitats actuals es troben en un moment clar de canvi: està desenvolupant-se una reforma universitària amb intencions de convergència cap a un espai europeu compartit, el qual significarà, principalment, un reconeixement dels crèdits universitaris cursats a nivell europeu. Aquest és, pel moment, l'acord assumit amb una aplicació més palesa i constatada. A més dels efectes derivats de la reforma europea també s'hi han detectat altres transformacions, com ara la immersió en el context universitari de les tecnologies i dels entorns virtuals com a eines d'aprenentatge i de creació d'una cultura digital que té la seua realitat diària de manera creixent en la universitat, però en la qual conviuen, al mateix temps, usos i maneres d'entendre la cultura digital de manera distinta que caldrà abordar en un futur proper emmarcat en un context d'universitat digital. Per tot açò i a partir d'altres elements i fenòmens que s'han descrit al llarg del nostre treball resulta imprescindible definir acuradament els conceptes que emprem des de la sociologia, determinant-se clarament els seus components definitoris i el seu abast. Es tracta de practicar l'acotació conceptual, d'establir unes bases conceptuals de partida, que podran ser modificades, òbviament, a mesura que s'aprofunditze en el seu estudi. El fet d'acotar conceptes no significa dotar-los de definicions tancades i definitives, sinó que significa posicionar-los epistemològicament per poder copsar-los, tot seguit, empíricament.

3. Orientació de reflexivitat

Aquest treball es pot inscriure dins d'una perspectiva de sociologia reflexiva en el qual es fa un tractament dels conceptes de manera disseminada, on la persona que investiga intenta identificar i conèixer la seua pròpia pràctica investigadora, la seua posició en la producció cultural des d'un acostament proper i no des d'una visió d'observació de satèl·lit respecte a l'observació científica *llunyana i des de dalt*, i

així, presumiblement, objectiva. Una de les orientacions normatives que es desprenen en el treball realitzat és l'oportunitat d'incorporar a la recerca sociològica sobre l'educació superior i el context universitari la condició de la reflexivitat, en el sentit de generar coneixement sobre la institució que, precisament, és una de les principals referències socials de generació de coneixement¹. El component de reflexivitat, doncs, permet una construcció dels objectes científics des d'una manera diferent i sotmet a la persona que investiga a un anàlisi crítica.

En el següent epígraf exposarem els elements i etapes bàsiques que podem identificar en el procés d'ubicació universitària d'acostar-nos cap a un model teòric sobre les ubicacions universitàries de l'estudiantat actual. Val a dir, que al llarg del treball ja s'han anat detectant i descrivint elements i factors que formen part de la noció d'ubicació universitària i d'aquest model teòric que presentem.

¹ La Universitat de València, per citar el cas que ens ocupa especialment en aquesta recerca, congrega un total de 45.731 estudiants de grau, a 8.886 de postgrau, a 3.347 professors i professores i a 1.742 persones treballant com a personal d'administració i serveis, açò és, una comunitat d'unes 60.000 persones aproximadament, una quantitat gens menyspreable en tant que objecte d'estudi, doncs, on tenen lloc processos, fenòmens, paradoxes, relacions socials que cal identificar i conèixer.

7.2. La ubicació universitària de l'estudiantat. Context i elements definitoris

En un escenari universitari en mutació, com hem descrit, s'hi deriven, considerables transformacions en l'estudiantat actual de principis de segle XXI². Un context en el qual es desenvoluparà una manera de vincular-se diferenciada d'altres formes i moments i, al mateix temps, conviurà amb altres maneres que ja havien estat identificades anteriorment, com ara, per Garfinkel, quan explicava la vinculació com a *membre* o, també, les vinculacions assolides pel desenvolupament d'un *habitus* específic, en el sentit de Bourdieu o, inclús, amb aquelles que s'associen pel desplegament de l'*afiliació* de Coulon. En la universitat actual hi haurà estudiants, doncs, que s'incorporaran com a *membres*, que incorporaran l'*habitus* i que s'*afiliaran* i aquests conviuran amb noves formes d'estar a la universitat. Així doncs, un dels punts fonamentals del plantejament exposat en aquest treball és l'existència d'un mode emergent d'incorporació i de vinculació que anomenem *ubicació universitària*. Aquesta noció i l'argument del qual s'acompanya prové del treball reflexiu i empíric desenvolupat, que hem anat presentant al llarg dels capítols anteriors.

Hem escollit la noció d'ubicació perquè: a) es tracta d'una noció apartada de sofisticacions conceptuals; b) correspon a una manera real de verbalitzar l'objecte d'estudi per part dels subjectes del nostre treball ("no em trobava ubicat", "estic desubicada"); c) permet entendre una manera coetània i emergent d'incorporar-se a la universitat. Entenem, tanmateix, que no és indispensable inventar un nou concepte o un neologisme, ja que es pot derivar el risc de tancar-se en un món propi, per la qual cosa, convé elegir nocions comunes, sempre que se'ls pugui atribuir un sentit inequívoc, abans de construir conceptes que no evoquen res més enllà d'una gramàtica personal, tal i com apunta François Dubet (2006:29).

² Existeixen una varietat d'etiquetes per classificar a la cohort de joves nascuts en els 80: *generació Y*; *generació @*; *generacion.net*; *generació digital*. A aquestes se suma, recentment, una nova ,tot i que més lligada als que han nascut en els 90: la *iGeneration*.
<http://www.dreig.eu/caparazon/2010/01/16/generacion-ne>

La definició del verb *ubicar*, literalment, s'associa al *llenguatge burocràtic*, en el sentit de *situar (un edifici o un terreny) en un determinat indret*. Per altra banda, de manera relacionada, trobem el mot *ubiqüitat* que significa *la qualitat de l'ésser que és present, tot ell, simultàniament, a tot arreu*³. La *ubiqüitat* és, doncs, la qualitat d'*ubic* (d'*ubiqua*) que prové del llatí *ubique* que significa *en tot arreu*. La qualitat d'*ubiqüitat* s'ha emprat sovint per referir-se a Déu en un sentit omnipresent, d'estar a tot arreu, en tots els llocs. Actualment, també s'empra en la terminologia relacionada amb Internet, amb les teoritzacions sobre la Web 2.0, la web mòbil, les xarxes socials virtuals o els potents i quotidians buscadors d'Internet pels quals transcorren, prèviament a l'accés als continguts, les nostres cerques deixant un rastre de petjades digitals sobre allò que busquem amb cercadors omnipresents. Certament, en els contextos en els quals es disposa d'accés a Internet, perquè cal remarcar i no es pot obviar que una gran part del món es troba a l'altra banda de la bretxa digital, la qualitat de la ubiqüitat podríem associar-la a aquestes tecnologies i a les persones que fan ús d'elles, especialment els joves i, per tant, una majoria d'estudiants universitaris. Aleshores, com a una imatge anecdòtica i quotidiana, al mateix temps que s'està cercant informació per a un treball de classe, s'està llegint una definició en una enciclopèdia digital, està obert el servidor de missatgeria instantània i s'estan pujant les fotos a una xarxa social: una ubiqüitat digital i virtual i, al mateix temps, social. Així doncs, la ubiqüitat, que ens recorda també al puntillisme juvenil al que es refereix Bauman (2008), té ací un sentit de la capacitat de ser vist i ser trobat virtualment i també se li pot atribuir la capacitat de trobar-se, al mateix temps, en diversos llocs, fent diverses coses simultàniament. En aquesta línia, l'estudiantat universitari, desenvolupa una àmplia dosi d'ubiqüitat: unes estudiantes i uns estudiants que són capaços de combinar l'*ofici d'estudiar* (Coulon, 1995) amb treballs diversos i diverses condicions i situacions laborals, amb altres ocupacions, com ara les responsabilitats familiars en casos d'estudiantat de major edat, amb la dedicació a les relacions socials entre iguals i a l'oci presencial i virtual. El fet d'ubicar-se amb ubiqüitat és un element amb el que caracteritzaríem l'estudiantat actual.

³ Definicions consultades a l'Enciclopèdia Catalana.

Es tracta, doncs, de tenir en compte, en la recerca sociològica sobre el sistema universitari i la formació superior, una manifestació emergent com és la ubicació universitària i l'estudiantat que s'ubica, com una forma contemporània de vincular-se als estudis universitaris i d'estar a la universitat que caldrà seguir investigant en successius treballs i també en altres contextos universitaris, així com, de manera desagregada per característiques sociològiques concretes de l'estudiantat universitari. Tot tenint present que el model d'ubicació universitària coexistirà també amb d'altres formes d'incorporar-se i d'ubicar-se.

En les trajectòries universitàries de l'estudiantat podem identificar unes etapes prèvies a la ubicació que anomenem *adscripció* i *admissió*. Aqueixes etapes provocaran uns efectes, doncs, en la ubicació de l'estudiantat i, inclús, un efecte possible de desubicació, que estarà associat a situacions desajustades viscudes en l'itinerari universitari de l'estudiantat que podran donar lloc, també, a *desubicacions* o, seguidament, al que anomenem *reubicacions*. Aqueixes desubicacions i reubicacions han estat tractades al llarg del capítol sisè quan es descriuen els escenaris de situacions desajustades.

El concepte d'*adscripció* l'entendem d'una manera més contemporània, allunyant-se així de les aportacions sociològiques clàssiques que ho associen exclusivament amb el parentiu i amb la posició que s'ocupa en l'escala social, com una condició assignada per naixement i invariable. Així doncs, considerem que és possible emprar *adscripció* com a instrument conceptual per apropar-se a aquell procés pel qual els subjectes atorguen una sèrie d'elements de significat i d'estatus social a uns estudis universitaris:

- 1) el terme *adscripció* vinculat al sistema educatiu universitari i, més concretament, a l'oferta de titulacions universitàries, es pot emprar per observar el procés de construcció d'un univers mental col·lectiu sobre la universitat i sobre la condició d'universitari creat anteriorment a la inscripció formal com a estudiant universitari;

- 2) en aquest sentit, *l'adscripció universitària* incorporaria un conjunt d'expectatives, d'imatges, de representacions socials⁴, d'idees preconcebudes, del que significa ser estudiant universitari, construïda socialment i culturalment en un espai i en un temps determinat, la qual cosa comporta l'existència de variants d'adscripcions en una realitat social diversa;
- 3) així doncs, el fet d'*adscriure's* a una universitat i a una titulació universitària concreta produirà sentiments i accions diferents de pertinença, amb major o menor intensitat, depenent dels casos, del context, de la biografia personal i del grups social de referència;
- 4) aquest *procés d'adscripció* atorgarà un significat de classificació social, d'estatus social, que produirà diferències de valor i, per tant, manifestacions de distinció social, en la institució educativa universitària.

Per tot açò, definim l'adscripció universitària com aquella vinculació i associació subjectiva a una institució universitària, a uns estudis universitaris i a un exercici professional, creada en etapes prèvies a l'accés a la universitat, per part d'aquelles persones, en la seua major part joves, que contempen la possibilitat formativa universitària i que conté diferents elements referencials de configuració i condicionants estructurals, els quals produiran efectes de distinció social.

La següent etapa vinculada amb el procés d'ubicació universitària és el que anomenem *admissió*, que, tot i tractar-se d'un procediment administratiu i institucional regular i normativitzat, en el qual l'estudiantat sol·licita plaça en la universitat, també genera efectes en la posterior ubicació de l'estudiantat, efectes que s'han anat constatant al llarg del treball, com ara l'existència d'una correlació directa entre les notes de tall i la taxa d'absència avaluativa, els casos que es produeixen d'accessos frustrats a titulacions que no s'havien escollit en primer lloc o la representació no satisfactòria del primer curs universitari per no poder accedir a la

⁴ Les representacions socials produeixen un coneixement que podem entendre'l como un *coneixement socialment elaborat i compartit* (Jodelet, 1984:473, citat en Araya Umaña, S., 2002).

carrera elegida. L'etapa de l'admissió, doncs, té els seus efectes que caldrà tenir en compte a l'hora d'apropar-se a l'estudi de la ubicació universitària.

Actualment, a més, en el context universitari espanyol, s'està aplicant un nou marc normatiu d'accés a la universitat diferent a d'altres moments anteriors que donarà lloc a l'afavoriment d'una política d'admissió d'obertura cap a altres col·lectius i situacions acadèmiques o professionals que fins a ara es quedaven fora del sistema universitari. Açò fomentarà encara més l'heterogeneïtat que, com hem insistit al llarg del treball, és un dels principals atributs que podem associar a la universitat (entre titulacions, entre estudiants, entre formes diverses d'ensenyament-aprenentatge, etc). Caldrà, doncs, seguir investigant les formes heterogènies d'ubicació universitària, és a dir, la ubicació en l'estudiantat que treballa a temps complet (*heterogeneïtat de dedicació*), la ubicació en l'estudiantat major de 25 anys, major de 40 o de 45 (*heterogeneïtat d'edat*), com a noves vies d'accedir a la universitat segons criteri d'edat o la ubicació de l'estudiantat estrangers que accedeix per realitzar estudis de postgrau (*heterogeneïtat per internacionalització*), per citar-ne algunes. Una vegada més insistim en què no estem davant d'una universitat, sinó, si ens permeten l'expressió, d'una *multiversitat* dins de la universitat.

Com hem descrit en anterior capítols, les trajectòries universitàries de l'estudiantat són diverses i heterogènies, com un recorregut compost per distints moments que es van travessant en el temps, des de l'adscripció als estudis realitzada en un moment preuniversitari, fins als efectes i resultats de l'admissió, fins a la posterior ubicació. En aquest sentit distingirem tres etapes afegint una figura per visualitzar-ho gràficament (figura 1):

1. *Etapa preuniversitària*

En aquesta etapa encara no es pertany a la universitat, però la universitat està present, amb major o menor intensitat, en les expectatives, en les decisions, en la cerca d'informació, en els referents, en les activitats de promoció de les universitats, etc. Segons les dades del nostre treball, 4 de cada 10 estudiants s'informen en l'institut sobre la decisió universitària i 1 de 5 a través d'Internet; quan es pregunta pel recurs determinat d'informació augmenta la cerca per Internet.

En l'etapa preuniversitària es poden distingir dos moments: l'adscripció i l'admissió. L'adscripció es construeix en els nivells educatius anteriors a l'arribada a la universitat, a partir dels referents i representacions que es tenen de la universitat i dels significats de ser universitari/ària. En aquesta configuració de representacions i significats es vinculen, sovint, idees prèvies equivocades sobre les titulacions o sobre els procediments de la universitat en general. És una categoria temàtica constatada en els grups de discussió quan ens referim a les *expectatives equivocades* que poden generar situacions desajustades. Aquest motiu, a més, és el que es declara amb major freqüència en la mostra enquestada com a factor d'una representació insatisfactòria del primer any d'estudis.

L'etapa preuniversitària conclou amb la resolució de dos procediments: primerament, té lloc el procediment de preinscripció, a partir del qual se sol·licita plaça en una titulació universitària. Hem apuntat en diversos moments del treball que aquest procediment d'admissió té efectes ajustats i també desajustats a les expectatives i decisions de l'estudiantat, és el que hem anomenat com a *accessos frustrats*, un nucli de significat destacat als grups de discussió. Una part d'universitaris viuen negativament el procediment de preinscripció, bé perquè es té una certa confusió sobre l'elecció dels estudis en la sol·licitud, o bé perquè no s'obté un resultat satisfactori. Si la resolució de la preinscripció no és favorable a l'estudiantat, en el sentit de no ser admés en aquella carrera que volia té l'opció d'intentar ocupar una de les places vacants que es puguin produir. Recordem que, segons els resultats de l'enquesta a estudiants, una part considerable dels estudiants que no van ser admesos en la primera titulació elegida van decidir matricular-se en aquella titulació assignada sense intervindre en cap acció organitzada institucionalment (distribució de vacants, sessions informatives) ni en altres de caràcter més personal (intentar augmentar la nota d'accés o contemplar altres opcions formatives). Els resultats de l'enquesta han mostrat una especial heterogeneïtat de resposta quan s'observa la variable de la titulació acadèmica estudiada. El segon procediment és la matrícula a partir de la qual l'estudiantat s'inscriu en la universitat pertanyent a una Facultat o Escola i a una titulació concreta. L'adscripció subjectiva construïda socialment, que s'ha anat formant al llarg de moments educatius anteriors es transforma en adscripció institucionalitzada.

2. Etapa universitària

L'estudiantat ja forma part de la universitat. Aquesta etapa és el nucli de la trajectòria universitària. L'adscripció institucionalitzada donarà lloc a un procés d'ubicació en el qual l'estudiant anirà experimentant diversos components i diverses reaccions amb una major o menor intensitat vivencial, especialment durant el primer curs. Com ha aparegut en els converses dels estudiants que han participat als grups de discussió, s'ha distingit el nucli de significat que hem anomenat *desorientacions en l'arribada*: hi ha estudiants que en la transició entre l'institut i la universitat, i també en casos d'altres vies d'accés a la universitat, els resulta difícil adaptar-se als canvis que suposa el nou escenari, perquè es prové d'un context amb elements coneguts i més controlats i es transita cap a un nou escenari que incorpora components desconeguts i és viscut de manera més impersonalitzada. Estem davant d'un tipus d'estudiantat, diguem-ne, que desitjaria una transició més *naturalitzada*, podríem dir, sense transformacions d'impacte respecte a anteriors experiències educatives. Però, paral·lelament açò existeix un altre tipus d'opinió i de reclam entre l'estudiantat universitari: un nou escenari amb possibilitats personals d'alliberament familiar, que permet conèixer nous companys i establir noves relacions socials i noves experiències, que connecta, a més, amb la idea d'una *universitat sense obligacions*, com hem apuntat mitjançant els grups de discussió, on es té la representació que no és obligatori assistir a classe i on *no passa res* si no et presentes als exàmens. Açò ho hem constatat també a les respostes de l'enquesta titulant-ho com a *no presentar-se és normal*.

Els components espacials també estan relacionats amb el procés d'ubicació universitària: espais físics com a llocs que faciliten o no el moment de l'arribada a la universitat i la incorporació durant el primer curs. Inclús, els estudiants i les estudiantes que han participat en aquesta recerca associen els espais al procés d'integració personal en relació amb el grup de companys. Les aules són els espais més propers i quotidians on es desenvolupa la formació, són espais de gran significació i on els estudiants, en general, solen passar prou de temps. Uns altres espais universitaris freqüentats, en tant que espais físics, són els accessos, les biblioteques, els espais oberts d'alguns campus, els bars i cafeteries, les secretaries dels centres per realitzar gestions administratives o els pàrquings. Tots aquests

edificis, sales, corredors, places o carrers formen part de l'arquitectura i del paisatgisme experimentat pels universitaris quotidianament. Aquests espais s'emplenen de continguts socials, espais socials on tenen lloc tot tipus d'interaccions entre estudiants, entre estudiants i professorat i també amb el personal de les secretaries, dels serveis universitaris.

El procés d'ubicació pot tenir altres efectes diferents a una experiència satisfactòria, que poden ser viscuts en un primer moment com a negatius. És allò que anomenem com a efecte de la *no-ubicació* o a la sensació de trobar-se *desubicat*. Aquest efecte pot estar vinculat, com hem assenyalat, amb l'accés frustrat, amb les expectatives equivocades, amb l'impacte del primer curs universitari, a sensacions de despersonalització respecte a anteriors etapes educatives o a d'altres situacions viscudes, com diu Coulon, com una *carrera d'obstacles*. Una carrera dins d'una carrera que serà viscuda de manera heterogènia dependent de les condicions sociològiques que tinga l'estudiantat. Al llarg del treball i, especialment, a través dels resultats de l'enquesta hem apuntat diferències segons els components de gènere, situació laboral i nivell de dependència econòmica familiar així com l'alta heterogeneïtat apreciada segons unes titulacions i d'altres. Aquest component acadèmic és el que més diferències ha aportat a la recerca. L'efecte de desubicació podrà donar lloc, com s'ha tractat en diversos capítols del treball, a l'absència o, inclús, a un canvi de titulació, a una reubicació acadèmica, ja siga a una titulació en una mateixa branca de coneixement, com a una altra diferents. A partir dels resultats obtinguts no hem constatat, de manera palesa, l'abandó definitiu, entès com a abandó del sistema universitari, sinó, més bé, es dona un nombre significatiu d'abandonos parcials o canvis de titulació. Aquest estudiantat que canvia de carrera tornarà a trobar-se en el moment de preinscripció, de la resolució de l'admissió i començarà de nou el procés d'ubicació universitària.

3. *Etapa postuniversitària*

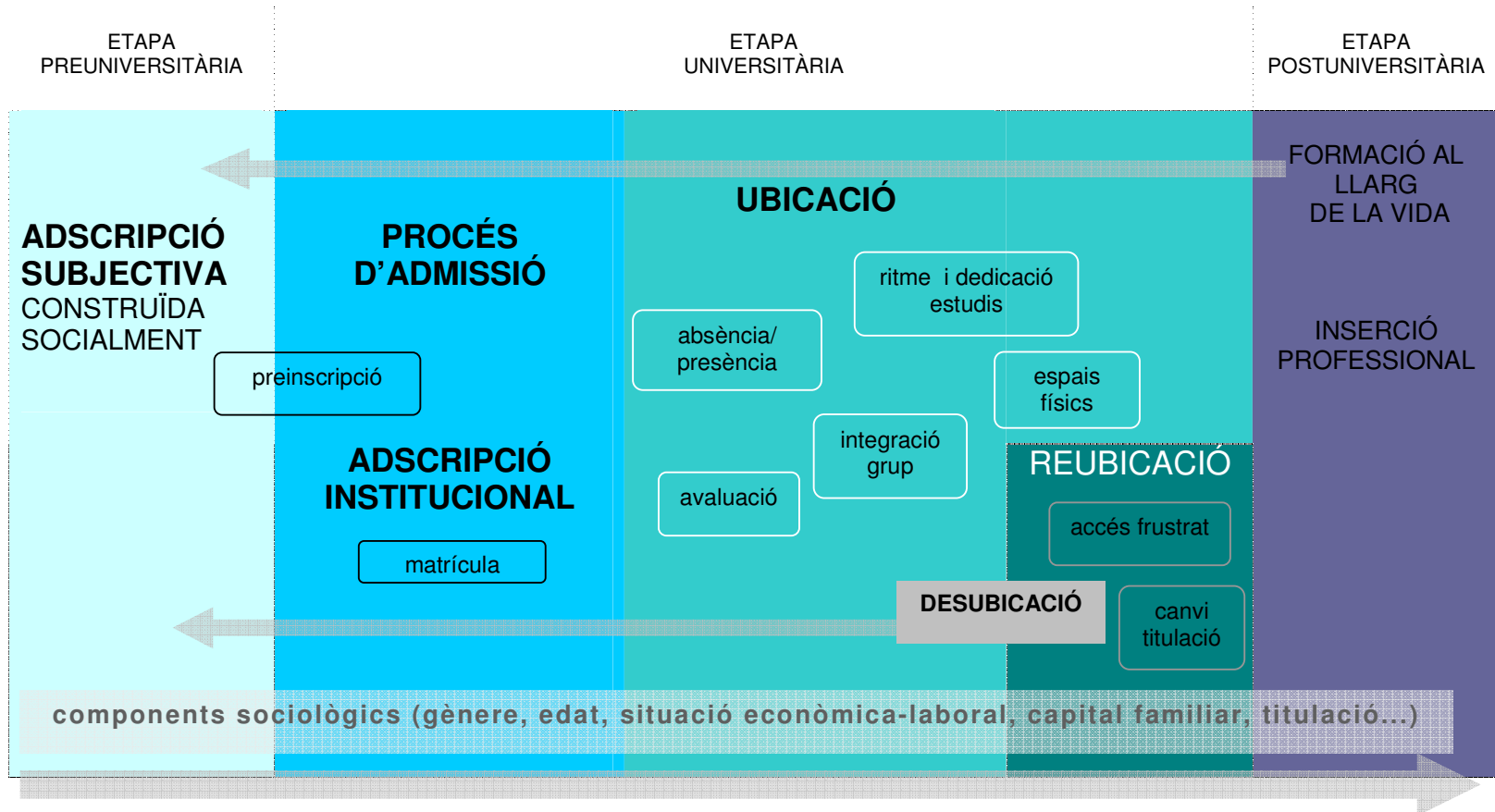
L'etapa universitària conclou amb l'acabament de la carrera, quan es fa el dipòsit del títol universitari i es tanca l'expedient. Aquest tancament administratiu de la relació formal de l'estudiant amb la universitat està transformant-se, ja que sembla ser que cada vegada més es tracta d'un *tancament provisional*. A més, açò és una tendència

en creixement tenint en compte l'oferta de formació de postgrau (màsters oficials i doctorat) que s'enclava, en un nombre significatiu, dins d'una lògica acumulativa de capital educatiu i en un marc de política educativa afavoridora de la formació al llarg de la vida. Aquesta és una de les característiques emergents en el sistema universitari i en l'estudiantat actual qui va acumulant formació en un moment de realitat socioeconòmica on també s'acumulen alts nivells d'incertesa laboral. Tanmateix, la pèrdua de la condició administrativa d'universitari, significa, però, en molts casos que continuarà tenint-se en ment tornar a la universitat, com una espècie de no pèrdua de la vinculació universitària. És un element que ha aparegut als grups de discussió (*Universitaris per sempre*). Una vegada més ens trobem amb l'heterogeneïtat: hi ha universitaris que estan desitjant acabar la carrera per *alliberar-se* de la universitat i d'altres que no voldrien acabar-la mai per no haver-s'hi d'enfrontar a allò que els espera fora de la universitat: un mercat laboral inestable i precari condimentat pel discurs i la realitat de la crisi econòmica actual. Per tal de combatre les pors de l'etapa postuniversitària alguns estudiants, una part important, decideixen, doncs, perllongar la seua vinculació com a estudiants i tornen a reprendre una altra titulació o accedeixen a estudis de postgrau. Els universitaris que, com ja hem dit tenen una vinculació amb la institució i amb els estudis heterogènia, tenen obertes diverses oportunitats formatives al llarg de la vida, per continuar sent universitaris, gairebé, per a sempre.

Al fil del que acabem d'exposar, l'estudiantat emergent s'ubica en la universitat a partir de les representacions i factors que ha elaborat i viscut subjectivament i socialment en etapes prèvies, com hem dit, en una etapa d'adscripció als estudis, anterior a l'arribada a la universitat, i a partir del resultat d'un procés d'admissió, que no sempre genera resultats ajustats a les expectatives i demandes, com hem constatat tant en els discursos dels estudiants participants als grups de discussió, com en les dades extretes de l'enquesta realitzada per a aquesta recerca. La ubicació universitària toparà amb situacions desajustades, com ja hem tractat anteriorment, en el sentit que les programacions i els mecanismes institucionals per resoldre l'accés, la incorporació o la dedicació als estudis no

sempre s'ajusten a les planificacions estudiantils, ni al seu grau d'absència i presència o al seu ritme d'estudis. Per tot açò, es desprèn una conclusió clara, que ja ha aparegut al llarg del treball, i en la que ara insistim: per poder programar i aplicar transformacions en el sistema universitari convé conèixer el públic que es té davant que és a qui revertiran aqueixes transformacions. Considerem que convé insistir en l'objectiu de conèixer millor l'estudiantat, perquè en la mesura que es coneguen les seues opinions, valoracions i situacions es podran ajustar millor les programacions i les finalitats institucionals en relació amb la seua vinculació universitària, en relació amb els drets i els deures, que han de plasmar-se clarament, en relació amb el rendiment i, també, amb la participació i la implicació més enllà de la qüestió merament acadèmica. Açò significa dotar estructures i recursos de recollida d'opinió, per tal d'identificar tendències i projectar actuacions, tant en el seu desenvolupament com a institució de formació i d'investigació, sinó també en la relació de la universitat i el seu entorn, en el context urbà i en la transferència de coneixement, d'assessoria i de servei a la societat.

Figura 8: Etapes i elements de trajectòries universitàries i del procés d'ubicació



7.3. Línies futures de recerca

Conclourem aquest treball mitjançant la presentació d'algunes línies de recerca que podrien donar continuïtat a aquesta tesi doctoral. La finalitat és doble: per una banda, insistim en la conveniència de seguir aprofundint en aquest objecte d'estudi en un moment d'importants transformacions al sistema i a l'ensenyament universitari i sobre les maneres d'ubicar-se de l'estudiantat; d'altra, considerem convenient presentar línies de recerca futures que no han pogut ser abastides per traspasar els límits d'aquest treball, però que poden ser objecte d'estudi de futur:

Continuar la dimensionalització de fenòmens universitaris vinculats amb la dedicació als estudis de l'estudiantat, mitjançant l'afavoriment d'un marc de redefinició d'indicadors educatius i d'una proposta de creació de nous indicadors de processos i de resultats acadèmics que s'ajusten a les transformacions emergents.

L'absència en els estudis s'ha entès en aquest treball com a una representació de la divergència de la norma, és a dir, d'allò esperat institucionalment. S'ha definit una taxa per aproximar-se quantitativament a la mesura de l'absència avaluativa a mode d'*aparell quantitatiu* que ens permet explorar, més enllà de les xifres, divergències i situacions desajustades. Es podria seguir, en una recerca futura, en aquesta línia de definició o de redefinició d'indicadors educatius, amb un qüestionament previ necessari en el moment de definir-los i en una cura especial en el moment d'aplicar-los i d'interpretar-los en un context en transformació. Aquesta línia ja havia estat apuntada en el capítol segon en l'apartat dedicat a una revisió teòrica sobre els indicadors educatius, també al llarg dels posteriors capítols on es s'aplica la taxa d'absència avaluativa i en l'apartat on s'exposa el qüestionament sobre la taxa d'abandó. Els elements emergents que hem anat identificant al llarg del treball han de tenir-se em compte a l'hora de redefinir indicadors i de definir-ne de nous.

Continuar la recerca presentada en aquesta tesi doctoral, mitjançant l'aplicació d'una metodologia sociològica, tant de tall quantitatiu, com qualitatiu, en l'oferta acadèmica d'estudis de Grau, així com en la formació de Postgrau.

Els límits epistemològics i metodològics d'aquesta tesi doctoral van estar acotats en l'oferta acadèmica dels plans d'estudis anteriors (diplomatures, llicenciatures, enginyeries tècniques i superiors) als nous plans d'estudis de Grau. Açò ha estat així perquè en el moment d'iniciar aquesta recerca no existia la nova oferta acadèmica adaptada a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Ara, considerem fonamental donar-li continuïtat a la recerca mitjançant l'estudi de les ubicacions de l'estudiantat de Grau, la dimensionalització de l'absència i d'altres fenòmens que s'associen a les maneres d'ubicar-se en la universitat, així com l'aprofundiment en l'estudi dels components sociològics de gènere, situació econòmica i laboral, edat o procedència, per citar-ne alguns. També es podria obrir una nova línia de recerca sobre l'estudiantat de Postgrau, on una part significativa és estudiantat estranger. Aquest és un fenomen en augment i que planteja ulteriors línies d'investigació sociològica, com ara les condicions socioeconòmiques d'arribada d'aquest estudiantat, les expectatives de formació, la ubicació acadèmica, social i urbana o les relacions i xarxes socials que estableixen.

Continuar indagant mitjançant la incorporació de les opinions, representacions i valoracions d'altres subjectes socials, tant del personal docent i investigador i del personal d'administració i serveis, com, també, dels agents socials (públics i privats) que tenen vinculacions i relacions amb el sistema universitari.

Aquest treball ha tingut com a subjecte social d'estudi a l'estudiantat universitari de titulacions de primer i de primer i segon cicle, els quals apareixen al llarg del treball mitjançant moments i formes diverses: a partir de les xifres i dades estadístiques obtingudes mitjançant l'explotació de les dades de matrícula i dels resultats acadèmics (crèdits presentats) que ens permeten calcular les taxes d'absència; mitjançant els seus discursos a partir dels grups de discussió realitzats, on exposen valoracions, vivències i emocions sobre la seua trajectòria universitària; a partir de les seues respostes d'opinió en l'enquesta realitzada a una mostra d'estudiantat. Lògicament, convindria donar-li continuïtat investigadora a aquest treball mitjançant la incorporació de les opinions i valoracions d'altres subjectes implicats en la ubicació universitària de l'estudiantat i també en altres fenòmens a dintre del sistema i de l'ensenyament universitari, com són el personal docent i investigador i el personal d'administració i serveis que diàriament treballen, participen i conviuen amb l'estudiantat al si de la universitat. A més, caldria incorporar també, en futures recerques, altres agents socials que mantenen relació amb la universitat, en diferents nivells i objectius, com ara les empreses en les quals l'estudiantat realitzen les pràctiques externes i preprofessionals, com a un dels elements intensificats en la reforma dels plans d'estudis de Grau.

Continuar elaborant i nodrint el model teòric de la ubicació universitària analitzant els elements emergents i les transformacions contemporànies i la complexitat que aporta l'heterogeneïtat a dintre de la institució universitària, per a açò, es pot continuar amb aquesta línia prenent com a estudi de cas altres institucions o, també, titulacions concretes o agrupades per branques de coneixement.

El treball que hem realitzat i descrit estudia de manera aprofundida el cas de la Universitat de València i, de manera puntual, també s'ha incorporat els cas de la Universitat Politècnica de Catalunya. Aquesta aproximació a una altra universitat ens ha permès realitzar un acostament quantitatiu a un altra institució universitària dotada d'una normativa acadèmica diferent, d'una oferta de titulacions distinta i on hem constatat que s'hi dóna una realitat prou diferent sobre l'absència avaluativa. Açò ens indica que l'heterogeneïtat existent a dintre d'una mateixa institució universitària, en la qual tant s'ha insistit en aquest treball, és un atribut fonamental a tenir en compte si es considera adient estudiar altres casos, és a dir, altres universitats. Així doncs, en futures recerques emmarcades en altres contextos universitaris convindrà tenir cura a l'hora de copsar l'heterogeneïtat i, sobretot, a l'hora de plantejar estudis comparatius entre universitats que són, essencialment, distintes, tant pel que fa a la trajectòria històrica, com al context social, així com a la normativa pròpia que s'aplique o quant a l'oferta d'estudis. Un altre dels aspectes fonamentals és la identificació dels elements emergents en un context en transformació permanent, intensificada actualment. Aquesta identificació permet acompanyar una recerca de les ubicacions universitàries amb contemporaneïtat i copsar-les de manera ajustada a l'estudiantat emergent, ja siga per titulacions de grau concretes, com per agrupacions de titulacions segons branques de coneixement.

Perquè escriure és sempre una voluntat de cridar l'atenció. Això és així, amb independència de l'estil. D'altra banda, tot escriptor reivindica per a ell mateix prou prestigi com per merèixer que els altres el llegeixin. L'universitari, i especialment l'universitari jove, vol totes dues coses; i com se sent poc reconegut, sovint el preocupa més que els lectors li facin cas a ell que no pas que facin cas d'allò que està dient.

Charles Wright Mills
La imaginació sociològica

BIBLIOGRAFIA UTILITZADA

ADORNO, Theodor W. (2004): *Escritos sociológicos I*. Akal, Madrid.

ALMARAZ, Jose (1979): *La transición del modelo interactivo al sistémico en Parsons*. REIS pàgs. 5-32.

ALONSO, Luis Enrique (2003): *La mirada cualitativa en sociología*. Editorial Fundamentos, Madrid.

ANGOITIA GRIJALBA, Miguel, RAHONA LÓPEZ, Marta (2007): *Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005)*. Revista de Educación, 344. Ministerio de Educación y Ciencia.

ARAYA UMAÑA, Sandra (2002): *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuadernos de Ciencias Sociales. FLACSO.

ARIÑO, Antonio (dir., 2008): *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Col·lecció Educació. Informes i Dossiers. Publicacions de la Universitat de València. València.

——— (2009): *El movimiento Open. La creación de un dominio público en la era digital*. Publicacions Universitat de València.

BAUMAN, Zygmunt (2007): *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcàdia, Barcelona.

——— (2008): *Una nova escena del drama entre vell i jove*. Observatori Català de a Joventut. Col·lecció Aportacions 36.

BELTRÁN LLAVADOR, José (2004): *Márgenes de la educación: la lucha por la claridad*. Germania, Alzira.

BELTRÁN LLAVADOR, José, VILLAR AGUILÉS, Alícia (2010): *Indicadors alternatius o alternativa als indicadors? Algunes reflexions sobre política educativa*. I Congrés Valencià de Sociologia (pendent de publicació).

BIENEFELD, Stefan, ALMQVIST, Johan (2004): *Student life and the roles of students in Europe*. European Journal of Education, vol. 29, issue 4, p. 429-441.

BLUMER, H. (1982): *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Ed. Hora, Barcelona.

BONAL, Xavier (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica las corrientes contemporáneas*. Paidós, Barcelona.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude, PASSERON, Jean Claude (2002): *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI Editores.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, JC. (1973): *Los estudiantes y la cultura*. Editorial Labor. Buenos Aires.

—— (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona.

BOURDIEU, Pierre i WACQUANT, Loïc J.D. (1994): *Per a una sociologia reflexiva*. Editorial Herder. Barcelona.

BOURDIEU, Pierre (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial siglo XXI.

—— (1998): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid

—— (1999): *Contrafuegos*. Anagrama.

—— (2008): *Homo academicus*. Editorial Siglo XXI.

CABRERA, Lidia, BETHENCOURT, José Tomás, ALVAREZ, Pedro y GONZÁLEZ, Míriam (2006): *Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios*. Revista RELIEVE, vol. 12, núm. 1.

—— (2006): *El problema del abandono de los estudios universitarios*. Revista RELIEVE, v. 12, núm. 2.

CALLEJO, Javier (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel, Barcelona.

CAMÚS GALLEGUILLOS, Pablo (2007): *Más allá de la convergencia educativa. Instrumentalización política y fanfarria de la calidad en VV.AA: Espacios de formación. Educación y formas de vida social*. Editorial Germania. Alzira.

CARABAÑA, Julio (2002): *El "punto ciego" de la ley de universidades*. Claves de razón práctica. Núm. 119, 2002 , pp. 32-41

—— (2008): *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA* [en línea] <http://www.colegiodeemeritos.es/>

CARROLL, Lewis (1971): *Alícia en terra de meravelles*. Traducció de Josep Carner. Editorial Joventut, Barcelona.

CASAL BATALLER, Joaquim (1996): *Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI. Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración*. REIS 75, p. 295-316.

CASTELLÓ COGOLLOS, Rafael (2006): *Els estudis sobre la situació sociolingüística al País Valencià*. Institut d'Estudis Catalans, Barcelona.

CHRISTIE, Hazel and MUNRO, Moira (2003): *Why do students leave university early?* Research Briefing No.1, Centre for Research into Socially Inclusive Services (CRSIS), Heriot-Watt University, Edinburgh

CHRISTIE, Hazel (2009): *Emotional journeys: young people and transitions to university*. British Journal of Sociology of Education. Vol. 30, No. 2, March 2009, 123-136.

COLLINS, Randall (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Akal, Madrid.

CONDE, Fernando (2008): *Los grupos triangulares como espacios transicionales para la producción discursiva: un estudio sobre la vivienda en Huelva en Estrategias y prácticas cualitativas en investigación social*. Pearson Educación, Madrid.

CONSEJO COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2007): *Financiación del sistema universitario español*. <http://www.educacion.es>

COROMINAS ROVIRA, Enric (2001): *La transición de los estudios universitarios: Abandono o cambio en el primer año de Universidad*. Revista de Investigación Educativa. ISSN 0212-4068, Vol. 19, núm. 1, 2001 , pàgs. 127-152

COULON, Alain (1988): *La etnometodología*. Càtedra, Madrid.

——— (1995): *Etnometodología y educación*. Ediciones Paidós. Barcelona.

COULON, A., PAIVANDI, S., (2008) : *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. OVE.

CRUE (2002): *La Universidad española en cifras (2002). Información Académica, Productiva y Financiera de las Universidades Españolas. Indicadores Universitarios. Curso Académico 2000-2001*. <http://www.crue.org/>

DE LAVIGNE, Richard (2003): *Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos*. http://www.uv.es/%7Eoce/Asignacion_Espaol.pdf

DE MIGUEL, Jesús M. (2001): *Excelencia: Calidad de las universidades españolas*. CIS, Madrid.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2004): *A Universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Cortez Editora. Sao Paulo.

DELGADO ACOSTA, M^a del Carmen (2000): *Los indicadores educativos: estado de la cuestión y uso en Geografía*. VII Congreso de la Población Española. Madrid.

DUART, Pura, QUIÑONES, Olga, TOBARRA, Andreu (1993): *La reforma dels plans d'estudis. L'elecció d'estudis universitaris: opinions, representacions i valors sobre les preferències universitàries dels estudiants valencians*. Vicerectorat d'Estudis. Universitat de València.

DUART, Josep M. (2010): *Nuevas brechas digitales en la educación superior*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, núm. 1, vol. 7. <http://rusc.uoc.edu>

DUBET, François (2006): *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa, Barcelona.

DURKHEIM, Émile (1986): *Las reglas del método sociológico*. Ediciones Morata, Madrid.

——— (2003): *Educación y Sociología*. Ediciones Península, Barcelona.

ELIAS, Marina (2005): *Abandons de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona* (document facilitat per l'autora).

ERLICH, Valérie (2004): *The "New" Students. The Studies and Social Life of French University Students in a Context of Mass Higher Education*. *European Journal of Education*, vol. 39, No. 4.

ESCUDEU VALLÉS, Roberto y MURGUI IZQUIERDO, J. Santiago (1995): *Estadística aplicada. Economía y ciencias sociales*. Tirant lo Blanch. València.

FEITO ALONSO, Rafael (2007): *La sociología de la educación en España desde 1991*. *Revista de Sociología de la Educación*. Número 1, pàgs. 1-48

FEIXA PÀMPOLS, Carles (2001): *Generació @. La joventut en l'era digital*. Aportacions; 12. Secretaria General de Joventut, Generalitat de Catalunya.

FERNÁNDEZ-CORONADO GONZÁLEZ, Rosario i GONZÁLEZ SANJUÁN, Ma Eugenia (2009): *Dones i Homes en la Universitat de València*. Publicacions de la Universitat de València.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1988): *El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?*. *Revista Política y Sociedad*, núm. 1.

——— (1989): *¿Hacia dónde va la sociología de la educación?* en ORTEGA, F. y otros (comps.): *Manual de sociología de la educación*. Visor, Madrid.

——— (1999) (editor): *Sociología de la educación*. Ariel. Madrid.

—— (1999): *La transformación de la universidad española*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 34, p. 31-37.

GARCÍA DE LEÓN ÁLVAREZ, Ma Antonia (1990): *Las profesoras universitarias: el caso de una élite discriminada*. Revista Complutense de Educación, Vol. 1, Nº 3, p. 355-372

GARCÍA FERRANDO, Manuel, IBÁÑEZ, Jesús y ALVIRA, Francico (2003): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (3a edición)*. Alianza, Madrid.

GARCÍA FERRANDO, Manuel (1985): *Anàlisis y modelización causal en sociología*. REIS, 29, p. 143-164.

GARCIA GARCIA, Ernest (1991): “Reforma escolar, acumulación, legitimación y estado del bienestar”, en VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alerón*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Universidad Complutense de Madrid.

—— (2004): *Tres notes sobre identitat i mundialització*. Quaderns de filosofia i ciència, 34, pp. 101-109

GARCIA, Ernest i VILLAR, Alícia (2006): *No presentat*. Revista Futura, número 5. Universitat de València.

GARCIA GRACIA, Maribel (2001): *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona* (tesi doctoral publicada en Internet).

—— (2004): *L'absentisme escolar a l'ensenyament primari i secundari obligatori. Alguns resultats de la recerca*. Educar 33, p. 159-180

GARCÍA ROS, Rafael y PÉREZ GONZÁLEZ, Francisco (2009): *Una aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso en situación de riesgo académico. @tic. revista d'innovació educativa.* (nº 2). Universitat de València.

GARFINKEL, Harold (2006): *Estudios en Etnometodología.* Anthropos Editorial, Rubí (Barcelona).

GENERALITAT VALENCIANA (1999): *El sistema universitario valenciano. Libro blanco.*

GEORG, Werner (2009): *Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey.* Studies in Higher Education, 34: 6, 647-661.

GINER, Salvador, LAMO DE ESPINOSA, Emilio i TORRES, Carlos. (1998): *Diccionario de Sociología.* Alianza Editorial, Madrid.

GIROUX, Henry (1992): *Teoría y resistencia en educación.* Siglo XXI Editores, Madrid.

GREENAWAY, E. (1999): *Lower secondary education: an international comparison.* <http://www.inca.org.uk>

GUERRA RODRÍGUEZ, Carlos y RUEDA DOMÍNGUEZ, Eva María (2005): *Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de la enseñanza secundaria a la universidad: orientación, expectativas, toma de decisiones y acogida de los nuevos estudiantes en la universidad.* Ministerio de Educación y Ciencia.

GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (2008): *La educación superior en el mundo 3: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social.* <http://www.guni-rmies.net>

HERNÁNDEZ, Francesc Jesús., BELTRÁN, José y MARRERO, Adriana (2005): *Teorías sobre sociedad y educación*. Tirant lo Blanch. València.

——— (2006): *Mutaciones del campo educativo: nuevas reglas del juego en la modernidad radicalizada*. Comunicació presentada al XVI World Congress of Sociology.

HERNÁNDEZ i DOBON, Francesc Jesús (2004): *Crítica de l'escola zombie*. Editorial Germania, Alzira.

——— (2006): *El Marco Europeo de las Cualificaciones y su importancia para la educación y la formación de la UE y de otros países* (article en pdf).

——— (2008): *Què han estudiat els teus companys i companyes de primer de Primària?* Revista Futura, núm. 12, 16-17.

——— (2009): *Pamflet sobre el Procés de Bolonya* (article en pdf).

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (coord.,) (2002): *Información Académica, Productiva y Financiera de las Universidades Españolas. Indicadores Universitarios (Curso Académico 2000-2001)*. CRUE.

——— (2003): *La universidad española en cifras (2002). Información académica productiva y financiera de las universidades públicas españolas. Indicadores universitarios*. CRUE. 84-930819-8-1.

——— (2003): *Universidades e Indicadores de Gestión: El documento de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Año 2000*. Jornadas “Indicadores sobre la calidad universitaria”. Universidad Carlos III, Getafe, Madrid.

IBÁÑEZ, Jesús (1979): *Más allá de la sociología*. Siglo XXI, Madrid.

JEREZ MIR, Rafael (1990): *Sociología de la Educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Consejo de Universidades, Madrid.

LA-ROCA, Francesc (2006): *Estadística aplicada a les ciències socials*. Publicacions Universitat de València.

LAPIEDRA CIVERA, Ramón (2000): *Dos problemas básicos de la Universidad actual*. L'Espill, núm. 5, p. 44-53

LATIESA, Margarita (1992): *La deserción universitaria*. CIS, Madrid.

LIZÓN, Ángeles (2006): *Estadística y causalidad en la sociología empírica del XX*. Revista PAPERS, núm. 80.

LEATHWOOD, Carole, O'CONNELL, Paul (2003): *"It's a struggle": the construction of the "new student" in higher education*. Journal of Education Policy, 1464-5106, Volume 18, Issue 6, 2003, p. 597-615

LÓPEZ ROLDÁN, Pedro (2003): *Estudi sobre l'absentisme a la Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia UAB* (publicació en Internet).

LLOPIS GOIG, Ramón (2004): *Grupos de discusión*. ESIC.

LLOSADA, Joan, MORCLO, Vanessa, TROIANO, Helena (2005): *L'elecció d'estudis i les expectatives de futur dels estudiants universitaris*. Revista PAPERS, núm. 76.

MARTÍN CRIADO, Enrique (1997): *El grupo de discusión como situación social*. REIS, 79, p. 81-112.

MASJUAN, Josep Maria, PLANAS, Jordi y CASAL, Joaquim (1988): *Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta*. Revista Política y Sociedad, núm. 1, p. 97-104

MASJUAN, Josep Maria (2004): *Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes*. Revista Educar, núm. 33, p. 59-76.

MCINNIS, Craig (2004): *Studies of Student Life: an overview*. European Journal of Education, Vol. 39, No. 4

MILLS, C. Wright (1992): *La imaginació sociològica*. Herder. Barcelona.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003): *Borrador del Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español*. <http://www.educacion.es>

——— (2006): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006. Indicadores Prioritarios*. Madrid [en línea] <http://www.institutodeevaluacion.mec.es>

——— (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

——— (2009): *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2009*. Madrid [en línea] <http://www.institutodeevaluacion.mec.es>

MORDUCHOWICZ, Alejandro (2006): *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. UNESCO, Buenos Aires. <http://www.eduglobalcitizen.net>

MORROW R. A. y TORRES, C. A. (2002): *Las teorías de la reproducción social y cultural. Manual crítico*. Editorial Popular, Madrid.

MUÑOZ, Soledad (2005): *Indicadores de rendimiento académico del alumnado de la Universidad de La Laguna*. Gabinete de Análisis y Planificación. Universidad de La Laguna

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (1998): *Redefining tertiary education*. OCDE, Publications. Paris

——— (2006): *Education at a glance*. Paris.

ORTEGA, F. y otros (1995): *Manual de Sociología de la Educación*. Visor Distribuciones, Madrid.

PARSONS, Talcott (1951): *The Social System*. The Free Press of Glencoe. New York.

QUIVY, Raymond, VAN CAMPENHOUDT, Luc (1997): *Manual de recerca en ciències socials*. Herder, Barcelona.

RITZER, George (1993): *Teoría sociológica clásica*. McGraw-Hill

——— (1993): *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw-Hill

RODRÍGUEZ, Raquel, HERNÁNDEZ, Jesús, DIEZ-ITZA, Eliseo y ALONSO, Ana (2003): *El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase*. ISSN 0210-2773, Aula Abierta, núm. 82, p. 117-146

RUÉ, Joan (2003): *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

SANTOS ORTEGA, Antonio (2003): *Jóvenes de larga duración: biografías laborales de los jóvenes españoles en la era de la flexibilidad informacional*. Revista Española de Sociología, núm. 3, p. 87-97

SEBASTIÁN DE ERICE, J. R. (1994): *Erving Goffman. De la interacción focalizada al orden interaccional*. CIS, Madrid.

SOTELO MARTÍNEZ, Ignacio (2007): *La Universidad en la encrucijada*. Claves de razón práctica, ISSN 1130-3689, núm. 181, 2008, p. 66-73

SUBIRATS, Joan (2001): *Universidad en Espanya ¿época de cambios o cambio de época?*. Revista Educar, núm. 28, p. 11-39.

SUBIRATS, Marina (2003): *La enseñanza secundaria y la motivación por la tecnología desde la perspectiva de género*. Quark: Ciencia, medicina, comunicación y cultura, núm. 27.

TABERNER, Josep (2003): *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Editorial Tecnos, Madrid.

TINTO, Vincent, CULLEN, John (1975): *Dropout in Higher Education: a review and theoretical synthesis of recent research*. Review of Educational Research, vol. 45, No 1, p. 89-125.

TROAINO GOMÀ, Helena (2001): *La reforma universitària: gestió del pas d'un entorn institucional a un entorn parcialment tècnic*. Revista Educar, núm. 28, p. 163-178

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (1991): *La reforma dels plans d'estudis. La reforma a la Universitat de València*.

——— (1993): Acord del Consell Social de la Universitat de València pel qual s'aprova la normativa reguladora de la permanència dels estudiants.

——— (1998): Carta de Drets i Deures dels Estudiants de la Universitat de València.

—— (2003): *Pla d'Avaluació i Millora del Rendiment Acadèmic dels Estudiants de 1er curs (PAMRA)* Gabinet d'Anàlisi i Diagnòstic Educatiu.

—— (2004): *Estatuts de la Universitat de València.*

—— (2007): *Pla Estratègic 2008-2011.*

—— (2007): *Recull de dades estadístiques 2006-07.* Servei d'Anàlisi i Planificació.

—— (2008): *Recull de dades estadístiques 2007-08.* Servei d'Anàlisi i Planificació.

—— (2009): *Reglament de Permanència dels Estudiants i de les Estudiantes de la Universitat de València.*

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA (2008): *Normativa Acadèmica General.*

VALLES, Miguel S.(1999): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Editorial Síntesis, Madrid.

VAN HAECHT, A. (1999): *La escuela a examen. Preguntas a la sociología de la educación.* Editorial Biblos, Buenos Aires.

VAN DIJK, Teun A. (1999): *El anàlisis crític del discurs.* Anthropos, número 186, setembre-octubre, p. 23-36.

VAN VUGHT, Frans (2009): *The EU Innovation Agenda: Challenges for European Higher Education and Research.* Higher Education Management and Policy, OECD.

VILLAR AGUILÉS, Alícia (2002): *Associacionisme en Els estudiants prenen part: associacionisme i voluntariat a la UVEG.* Publicacions Universitat de València.

—— (2007): *No me presento al examen. Ausencias evaluativas en la Universitat de València* en VV.AA: *Espacios de formación. Educación y formas de vida social*. Editorial Germania. Alzira.

—— (2008): *Absències i desajustos en l'estudiantat de primer curs a la Universitat de València*. *Revista Catalana de Sociologia*, número 23, p. 97-118

—— (2008): *Medir la universidad. Una propuesta de indicadores educativos de segunda generación*. XIII Conferencia de Sociología de la Educación. Editorial Milrazones Universidades.

VIVAS, Jesús (2005): *El abandono de estudiantes universitarios. Análisis y reflexiones sobre la experiencia de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Encuentro Internacional Deserción Estudiantil en Educación Superior. Experiencias significativas. Bogotá (publicado en Internet).

WILLIS, Paul (1986): *Producción cultural y teorías de la reproducción* en Fernández Enguita, M. (1999).

—— (1988): *Aprendiendo a trabajar : cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal, Madrid.

—— (1994): *La metamorfosis de mercancías culturales* en Manuel Castells et al. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona.

ZABALZA, Miguel A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, Madrid.

ANNEXOS

ANNEX 1. Fitxa tècnica de l'enquesta

La mostra per a l'enquesta ha estat seleccionada a partir d'una base de dades d'estudiants matriculats en primer curs en la Universitat de València en el curs 2006-07 amb un total de 8.427 estudiants. La mostra està composta per 460 estudiants de primera matrícula de titulacions de primer i de primer i segon cicle. Abans de l'extracció de la mostra, es van eliminar aquells estudiants matriculats en titulacions de només segons cicles perquè aquest perfil d'estudiants s'allunya dels objectius d'aquest treball. S'ha considerat adequat aplicar aquesta enquesta a una cohort d'estudiants que es van matricular dos cursos enrere i que es troben, aproximadament, en un moment intermedi de la seua trajectòria universitària per tal de poder indagar temes que tenen a veure més amb la seua incorporació universitària i una primera fase a mode de preguntes de recordatori, fent referència a aqueix moment de fa dos anys enrere, però també preguntar-los per temes que els afecten actualment.

Cal matisar que el total de 460 registres corresponen a un conjunt d'estudiants, un total de 2.103, que han permès la cessió de les seues dades recollides en el procés de matrícula¹. Podem considerar que la mostra emprada, doncs, és una mostra aleatòria, tot i que tinga aquest *component no aleatori*, el qual pot considerar-se, al mateix temps, com un mecanisme d'autoselecció que suposem aleatori i que, aleshores, no introduiria biaix perquè no hi ha estudis previs que ho puguen provar, ni cap altra justificació que ens faça pensar el contrari.

La dimensió teòrica de la mostra es va plantejar, en un principi, en 400 entrevistes, obtenint-se, finalment, un total de 460. Per obtenir les 460 entrevistes han sigut necessàries 2.848 telefonades realitzades des del 25 al 29 de juny de 2009. L'errada mostral és del $\pm 4,11\%$ per a un interval de confiança de 2σ (95.5%).

¹ D'acord amb la Llei de Protecció de Dades. Base de dades facilitada pel Servei d'Informàtica de la Universitat de València.

Malgrat que hem dit que suposem que el tipus de mostreig no introduiria biaix, hem considerat convenient fer una comparació entre la distribució de la població (8.427 estudiants) i la distribució de la mostra (460) seleccionant tres variables que es consideren fonamentals en aquest treball: sexe, treball de l'estudiant/a i titulació agrupada per branca de coneixement.. A partir de la comparació entre les freqüències relatives s'ha considerat tenir la precaució de reponderar la variable treball de l'estudiant (pregunta 37 del qüestionari) per corregir la desproporcionalitat de la mostra respecte a l'univers.

Distribució de freqüències absolutes i relatives segons el sexe, treball de l'estudiant i titulació agrupada per àrees de coneixement en la població i en la mostra

<i>SEXE</i>	<i>Població</i>	<i>%</i>	<i>Mostra</i>	<i>%</i>
Homes	3.279	38,90	171	37,17
Dones	5.148	61,10	289	62,83
	8.427		460	

<i>TREBALL DE L'ESTUDIANT</i>	<i>Població</i>	<i>%</i>	<i>Mostra</i>	<i>%</i>
Treballa 15 o més hores/setmana	1.390	16,49	137	29,78
Treballa menys de 15 hores/setmana	502	5,96	67	14,57
No té cap treball remunerat	6.535	77,55	256	55,65
	8.427		460	

<i>TITULACIÓ PER ÀREES</i>	<i>Població</i>	<i>%</i>	<i>Mostra</i>	<i>%</i>
CIÈNCIES BÀSIQUES I TÈCN.	950	11,3	64	13,9
CIÈNCIES SOCIALS	3.874	46,0	232	50,4
EDUCACIÓ	1.144	13,6	68	14,8
HUMANITATS	1.206	14,3	47	10,2
CIÈNCIES DE LA SALUT	1.253	14,9	49	10,7
	8.427		460	

ANNEX 2. Qüestionari de l'enquesta

Som un equip de la Universitat de València que estem realitzant una investigació sobre l'experiència en la universitat i la dedicació als estudis dels estudiants universitaris. Hem contactat amb tu per demanar-te que ens contestes unes preguntes segons la teua opinió i experiència personal com a estudiant. D'entrada volem agrair-te la teua col·laboració i assegurar-te la màxima confidencialitat i el bon ús de la informació que ens proporciones.

P1. Quina titulació estàs estudiant actualment? (nom de la titulació i Universitat)

98. NS

99. NC

P2. Quina va ser la quota d'accés universitari que vas emprar?:

1. Prova d'Accés a la Universitat (PAU) des de Batxillerat LOGSE o equivalent
2. Cicle Formatiu de Formació Professional de Grau Superior (CFGS) o equivalent
3. Prova d'accés per a majors de 25 anys
4. Estudiants de sistemes educatius estrangers (prova d'accés, convalidació parcial d'estudis, credencial per a estudiants de sistemes educatius europeus)
5. Titulació universitària
6. D'altra (especificar-ho)

98. NS

99. NC

P3. Si has accedit per les PAU-Batxillerat, quina opció de Batxillerat vas cursar?

1. Científic-Tecnològica
2. Ciències de la Salut
3. Humanitats
4. Ciències Socials
5. Arts
6. Doble via
7. COU Ciències pures
8. COU Ciències mixtes
9. COU Lletres pures
10. COU Lletres mixtes
11. D'altres (especificar-ho)

98. NS

99. NC

P4. Si has accedit per la via de Cicle Formatiu de Grau Superior de Formació Professional (FP), quin cicle vas cursar? _____

- 98. NS
- 99. NC

P5. Si has accedit per la via de TITULATS universitaris, quina titulació t'ha donat accés?

- 98. NS
- 99. NC

P6. En quin lloc de preferència en la preinscripció vas posar la carrera que estàs estudiant?

1. La vaig posar en 1er lloc
 2. En 2n lloc
 3. En 3r lloc
 4. En 4t lloc o més endavant
- 98. NS
 - 99. NC

P7. En el cas de no ser admés/a en la carrera que vas posar en primer lloc (respostes 2, 3 o 4 en la P6), vas fer alguna acció per intentar ser admés/a?

1. Vaig acudir a la distribució de places vacants (subhasta) i vaig poder entrar finalment
 2. Vaig acudir a la distribució de places vacants (subhasta), però no vaig obtindre plaça
 3. Vaig acudir a la sessió informativa per a nous estudiants de la titulació que volia en primera opció
 4. Vaig decidir tornar a preparar-me les PAU per pujar la nota
 5. Em vaig matricular en un CFGS per intentar entrar en eixa titulació per la via de FP
 6. Em vaig matricular en una universitat privada
 7. No vaig fer res, em vaig matricular en la titulació on em van admetre
 8. No em vaig matricular i em vaig esperar a la següent preinscripció
 9. D'altra (especificar-ho)
- 98. NS
 - 99. NC

P8. A l'hora d'informar-te per a l'elecció de titulació universitària, quins van ser els recursos que vas utilitzar? (màxim 3 respostes) I quin va ser el més determinant? (1 resposta)

El vaig
utilitzar

Va ser el
determinant

1. No en vaig utilitzar cap
2. Assessorament en el meu institut
3. Assessorament familiar
4. Assessorament d'amistats
5. Utilització del servei d'informació de la Universitat
6. Utilització de serveis d'informació juvenil a la meua localitat o altres serveis d'informació
7. Cerca d'informació pel meu compte per Internet
8. Vaig elegir per la meua experiència laboral prèvia
9. D'altres (especificar-ho)
98. NS
99. NC

P9. Creus que va influir algun referent professional o d'altre tipus a l'hora de triar la carrera? (1 resposta)

1. Sí, vaig tindre a mon pare o a ma mare com a referent professional
2. Sí, vaig tindre a un familiar com a referent professional
3. Sí, vaig tindre a una amestat o company/a com a referent professional
4. Sí, vaig tindre a un/a professor/a de l'institut com a referent professional
5. Sí, tinc un referent relacionat amb les produccions culturals (llibres, teatre, música, cinema, etc)
6. Sí, tinc un referent televisiu (sèrie de televisió, etc)
7. No sabia identificar cap referent professional o d'altre tipus en la meua decisió de triar la carrera
98. NS
99. NC

P10. De les següents afirmacions sobre l'elecció de la titulació que estàs estudiant, quina diries que s'ajusta millor al teu cas? (1 resposta)

1. Era la que carrera que més m'agradava, la que volia estudiar
2. Era la carrera que pensava que tindria millors eixides laborals
3. Vaig voler entrar en una altra carrera però no vaig ser admés/a
4. La vaig triar sense pensar-m'ho massa perquè em donava igual una que altra
5. No sabia molt bé què estudiar i els meus pares em recomanaren aquesta carrera
6. Per ser un complement formatiu a la carrera que ja tenia
7. D'altra (especificar-ho)
98. NS
99. NC

P11. De les següents afirmacions, quina seria la raó principal per la qual vas triar estudiar en la Universitat de València? (1 resposta)

1. Per proximitat territorial
 2. Pel seu bon nivell acadèmic i prestigi
 3. Perquè era l'única que oferia la carrera que volia estudiar
 4. Va ser a l'atzar, em donava igual
 5. Perquè els meus amics anaven a aquesta universitat
 6. Perquè ofereix millors eixides laborals
 7. Per ser una universitat pública
 8. Per la llengua de docència
 9. D'altres
98. NS
99. NC

P12. Quin va ser l'any de la teua primera matrícula? _____

98. NS
99. NC

P13. Com recordes el primer curs universitari? (en el cas d'haver començat una altra carrera anteriorment, preguntem per eixe primer curs universitari)

1. Molt satisfactori
 2. Més o menys satisfactori
 3. Poc satisfactori
 4. Insatisfactori
98. NS
99. NC

P14. En el cas de considerar el primer curs universitari MOLT SATISFACTORI o MÉS O MENYS SATISFACTORI, quins serien els 2 aspectes principals que et fan valorar-ho així? (només per als que han contestat 1 o 2 en la P13)

1^{er} 2ⁿ

1. L'adquisició d'una major autonomia personal
2. L'inici de la carrera desitjada, l'interés pels seus continguts i per haver obtingut bones qualificacions
3. El fet de conèixer nous companys de classe i fer noves amistats
4. Pel professorat
5. El descobriment de noves opcions culturals i d'oci
6. La utilització de nous recursos i oportunitats per a la formació (cursos, activitats, beques, etc)
7. D'altres (especificar-ho)

98. NS
99. NC

P15. En el cas de considerar el primer curs en la Universitat POC SATISFACTORI O INSATISFACTORI, quins serien els 2 aspectes principals que et fan valorar-ho així? (només per als que han contestat 3 o 4 en la P13)

1^{er} 2ⁿ

1. El fet de no trobar-me integrat/da en el grup de companys
2. L'espai i el campus
3. Pel professorat (metodologia docent, falta d'atenció personalitzada, qualitat, etc)
4. El no haver començat la titulació que volia
5. Les dificultats amb els continguts de les assignatures
6. Perquè la carrera no era com l'esperava
7. Per la meua dedicació parcial als estudis (treball, altres ocupacions, etc)
8. Per falta d'informació i d'orientació como a estudiant de primer curs
9. D'altre (especificar-ho)

98. NS

99. NC

P16. Coneixes l'oferta de recursos i serveis de la Universitat? Has fet ús d'aquests recursos?

Alternatives de resposta per cada ítem:

Resposta 1: Ho conec;

Resposta en blanc: No ho conec

99. NS/NC

1. Horari d'atenció a estudiants del professorat (tutories)
2. Secretaria de la Facultat o Escola
3. Biblioteques
4. Servei d'Informació a l'Estudiant (DISE)
5. Servei de Política Lingüística (formació, recursos lingüístics)
6. Servei d'Informàtica (aules d'informàtica, tècnic informàtic)
7. Servei d'Extensió Universitària (cursos de lliure opció)
8. Servei d'Esports (cursos de lliure opció, instal·lacions esportives)

9. Centre d'Assessorament i Dinamització a l'Estudiant (CADE)
10. Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral (OPAL)

P17. Quines 2 accions principals creus que es podrien implantar, de manera prioritària, per tal de facilitar una incorporació més satisfactòria dels estudiants en el primer curs universitari? (2 respostes)

1. Tutories i atenció més personalitzada
2. Cursos de reforç de continguts de matèries de la titulació
3. Sessions informatives a les classes sobre els serveis universitaris disponibles i els recursos existents (beques, programes d'intercanvi, etc)
4. Incloure altres elements en l'avaluació i de manera continuada (treball en grup, treballs escrits, assistència a les classes, etc)
5. Incentivar procediments més didàctics per fer més propera i entenedora la docència
6. Oferir la matrícula parcial per possibilitar una dedicació parcial als estudis reconeguda
98. NS
99. NC

P18. De quants crèdits i assignatures t'has matriculat en el curs actual?

Nombre de crèdits matriculats: _____

Nombre d'assignatures matriculades: _____

98. NS

99. NC

P19. De quantes assignatures t'has presentat en primera convocatòria?

Nombre d'assignatures presentades en la convocatòria: _____

98. NS

99. NC

P20. De les assignatures que no t'has presentat en primera convocatòria, és a dir, que has deixat per a la segona convocatòria, quin ha sigut el principal motiu que t'ha fet decidir-ho així?

1. Perquè no he pogut compatibilitzar l'estudi de l'assignatura amb altres ocupacions que tinc
2. Perquè pensava que suspendria, no em donava temps
3. Perquè no tinc pressa per presentar-me ja que no hi ha cap normativa que m'ho exigisca
4. Perquè vull traure una bona nota i em prepararé amb més temps l'assignatura
5. Perquè m'he dedicat més a altres assignatures
6. Per incompatibilitats entre assignatures i altres exàmens
7. Per motius de salut i personals
8. D'altra (especificar-ho)
98. NS
99. NC

P21. De quantes assignatures t'has presentat a l'examen en el primer quadrimestre? I en el segon?

Assignatures presentades 1er quadrimestre: _____

Assignatures presentades 2n quadrimestre: _____

98. NS

99. NC

P22. Quins serien els 2 principals motius per no presentar-te als exàmens?

1. Per no preparar-me suficientment l'assignatura

2. Per dedicar-me més a altres assignatures

3. Perquè no hi ha cap penalització per utilitzar una altra convocatòria

4. Perquè porte el meu ritme, no tinc pressa (ritme més lent, menor dedicació)

5. Per incompatibilitat laboral

6. Per tenir càrregues familiars

7. Per incompatibilitat amb altres ocupacions (formatives, oci, d'altres)

8. Perquè no estic estudiant la titulació que realment voldria

9. Perquè voldria canviar de titulació

10. Perquè voldria cursar uns altres estudis no universitaris

11. Per incompatibilitat amb altres assignatures i/o exàmens

12. Per un altre motiu (especificar-ho)

98. NS

99. NC

P23. Quants crèdits tens superats fins al moment en la titulació que estàs estudiant?

Nombre de crèdits superats: _____

98. NS

99. NC

P24. Podries dir amb quina freqüència has assistit a les classes de teoria i de pràctica en aquest curs (en general per al conjunt d'assignatures)?:

Classes de teoria

1. Sempre o quasi sempre (80-100%)
 2. Frequentment (60-80%)
 3. De vegades (40-60%)
 4. Excepcionalment (20-40%)
 5. Mai o quasi mai (0-20%)
98. NS
99. NC

Classes de pràctica

1. Sempre o quasi sempre (80-100%)
 2. Frequentment (60-80%)
 3. De vegades (40-60%)
 4. Excepcionalment (20-40%)
 5. Mai o quasi mai (0-20%)
98. NS
99. NC

P25. En general, la principal raó per la qual no has assistit a classe és perquè:

1. No vull assistir-hi
 2. No puc assistir-hi
98. NS
99. NC

P26. Si la raó és que NO VOLS assistir-hi (resposta 1 en P25), quins serien els 2 principals motius d'açò, segons es tracte de classes de teoria o classes de pràctica?

	Classes teoria	Classes pràctica
Em prepare l'assignatura per compte propi amb llibres i/o apunts	1	1
He cursat anteriorment l'assignatura i ja tinc apunts	2	2
Per motius del professorat (baix nivell, falta de didàctica, desinterés del professorat)	3	3
Vaig a una acadèmia per preparar l'assignatura	4	4
Perquè a la Universitat no hi ha obligació d'anar a classe	5	5
M'he organitzat amb altres companys per intercanviar apunts	6	6

Perquè no estic estudiant la titulació que realment voldria	7	7
Els materials de classe estan en l'aula virtual	8	8
Perquè no s'han complert les meues expectatives i no m'identifique amb el que estic estudiant o amb algunes assignatures	9	9
Per un altre motiu (especificar-ho)	10	10
NS	98	98
NC	99	99

P27. Si la raó és que NO POTS assistir-hi (resposta 2 en P25), quin seria el principal motiu d'açò, en general, tant per a les classes de teoria, com les de pràctica?

Teòriques Pràctiques

1. Per incompatibilitat amb altres classes de la Universitat
 2. Per incompatibilitat laboral
 3. Per dedicar-me a l'atenció de càrregues familiars
 4. Per dedicar-me a una altra formació no universitària (conservatori de música, dansa, idiomes, etc)
 5. Per motius de salut (malaltia, embaràs)
 6. Per un altre motiu (especificar-ho)
98. NS
99. NC

P28. Quines mesures o incentius creus que animarien a l'assistència a les classes en general (màxim 2 respostes):

1. Avaluació contínua (presentar treballs i altres activitats)
2. Valoració de l'assistència
3. Millor pedagogia per part del professorat
4. Tutories i atenció més personalitzada
5. Aprenentatge no presencial (virtual, TIC)
6. Flexibilitzar l'elecció i combinació d'horaris
7. D'altres (especificar-ho)

98. NS
99. NC

P29. T'has canviat alguna vegada de titulació?

1. Sí (1 vegada)
2. Sí (2 vegades)
3. No
98. NS
99. NC

P30. Si t'has canviat, quina titulació estudiaves immediatament abans a la que estàs estudiant ara? (nom de la titulació i Universitat)

98. NS
99. NC

P31. Quin seria el principal motiu del canvi de titulació? _____

1. No era la titulació que vaig triar com a primera opció en la preinscripció
2. No s'ajustava a la idea prèvia que tenia d'eixa carrera
3. No em vaig sentir integrat/a en classe
4. No em va agradar el professorat
5. Els continguts de la carrera em van parèixer difícils
6. No podia compatibilitzar-la amb altres ocupacions
7. D'altres (especificar-ho)
98. NS
99. NC

P32. Quants crèdits tenies superats quan canviaves de titulació? _____

98. NS
99. NC

P33. Sexe:

1. Home
2. Dona

P34. Any de naixement: _____

P35. En quin tipus de col·legi vas cursar l'educació primària?

1. En un col·legi públic
 2. En un col·legi privat (concertat o no)
98. NS
99. NC

P36. En el curs actual, has rebut alguna beca en concepte d'ajuda als estudis?

1. Sí, la beca del Ministeri d'Educació
 2. Sí, la beca de la Generalitat Valenciana
 3. Sí, l'ajuda als estudis de la Universitat de València
 4. Sí, una beca de mobilitat (Erasmus, Sèneca, etc)
 5. Sí, un altre tipus de beca (diferent a les anteriors; especificar: _____)
 6. No, en vaig sol·licitar una, però me la van denegar
 7. No, no la vaig sol·licitar
- a. 98. NS
8. NC

P37. Voldríem preguntar-te si actualment estàs treballant:

1. Treballe una mitjana de 15 o més hores cada setmana
 2. Treballe una mitjana de menys de 15 hores cada setmana
 3. No tinc cap treball remunerat
98. NS
99. NC

P38. En el cas que TREBALLE (respostes 1 i 2 en P 37), quina és la teua situació laboral?

1. Empresari/a amb persones assalariades
 2. Empresari/a sense persones assalariades i/o treballador/a autònom/a
 3. Assalariat/da amb un contracte fix
 4. Assalariat/da amb un contracte eventual
 5. Assalariat/da sense contracte (becari/a sense contracte, ocupacions sense contracte)
 6. Treball domèstic sense assalariar
 7. D'altra (especificar-ho)
98. NS
99. NC

P39. En el cas que NO TREBALLE (resposta 3 en P37), quina és la teua situació?

1. No treballe perquè em dedique només a estudiar
 2. Treballava però ara estic en l'atur
 3. Sóc jubilat o pensionista
 4. No treballe però estic buscant treball
 5. D'altra (especificar-ho)
98. NS
99. NC

P40. Voldríem preguntar-te si tens al teu càrrec alguna persona de manera freqüent:

1. Sí, tinc a la meua cura a un familiar o a una amiatat
 2. Sí, tinc a la meua cura al meu fill/a (o fills/filles)
 3. No en tinc
 4. D'altres (especificar-ho)
98. NS
99. NC

P41. Com obtens els recursos econòmics per fer front a les teues despeses personals durant el curs universitari?

1. Els obtinc per complet de la meua família
 2. La major part els obtinc de la meua família i una part els obtinc a través de treballs esporàdics que faig durant el curs
 3. La major part els obtinc de la meua família i una altra part per treballar a l'estiu
 4. Una part els obtinc de la meua família i una altra part de la beca d'estudis
 5. Els obtinc majoritàriament pel meu treball i rep una ajuda puntual de la meua família
 6. Faig front sol/sola a les meues despeses
 7. D'altra (especificar-ho)
98. NS
99. NC

P42. Si depens econòmicament de la teua família, totalment o parcialment, podries dir-nos quins són els ingressos mensuals dels teus pares, aproximadament?

	Pare	Mare
Menys de 450€	1	1
Entre 451 i 750€	2	2
Entre 751 i 1.200€	3	3
Entre 1.201 i 1.500€	4	4
Entre 1.501 i 2.300€	5	5
Entre 2.301 i 3.000€	6	6
Entre 3.001 i 3.800€	7	7
Entre 3.801 i 4.500€	8	8
Més de 4.500€	9	9
NS	98	98
NC	99	99

P43. Nivell d'estudis del pare:

1. Sense estudis
2. Primaris complets
3. Batxillerat elemental, EGB o equivalent
4. Batxillerat superior o equivalent
5. FP de 1er grau, o equivalent
6. FP de 2on grau, o equivalent
7. Estudis universitaris
98. NS
99. NC

P44. Nivell d'estudis de la mare:

1. Sense estudis
2. Primaris complets
3. Batxillerat elemental, EGB o equivalent
4. Batxillerat superior o equivalent
5. FP de 1er grau, o equivalent
6. FP de 2on grau, o equivalent
7. Estudis universitaris
98. NS
99. NC

P45. Situació laboral del pare:

1. Empresari amb persones assalariades
2. Empresari sense persones assalariades i/o treballador autònom
3. Assalariat amb un contracte fix indefinit
4. Assalariat amb un contracte eventual
5. Assalariat sense contracte
6. Jubilat o pensionista
7. Membre de cooperativa
8. Treball domèstic sense assalariar
9. Aturat
98. NS
99. NC

P46. Situació laboral de la mare:

1. Empresària amb persones assalariades
2. Empresària sense persones assalariades i/o treballador autònom
3. Assalariada amb un contracte indefinit
4. Assalariada amb un contracte temporal
5. Assalariada sense contracte
6. Jubilada o pensionista
7. Membre de cooperativa
8. Treball domèstic sense assalariar
9. Aturada
98. NS
99. NC

P47. Quan es parla de política s'utilitzen normalment les expressions esquerra i dreta. En quina situació et situaries en una escala d'1 a 10 (1 és el més a l'esquerra possible i 10 el més a la dreta possible)?

Esquerra

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

 Dreta

P48. T'agradaria fer alguna observació final en relació amb el que hem parlat?

ANNEX 3. Dades acadèmiques dels participants als grups de discussió

ESTUDIANT	SEXE	TITULACIÓ INICIADA (2000-01)	TITULACIÓ ACTUAL (2005-06)
GRUP DE DISCUSSIÓ 1			
E1	H	Física	Està matriculat en Física
E2	D	Filosofia	Està matriculada en Filosofia
E3	D	Geografia	No finalitza Geografia; està matriculada en Educació Social
E4	H	Història	No finalitza Història; ha acabat Relacions Laborals

ESTUDIANT	SEXE	TITULACIÓ INICIADA (2000-01)	TITULACIÓ ACTUAL (2005-06)
GRUP DE DISCUSSIÓ 2a			
E1	H	Filologia Catalana	Cap titulació; no va finalitzar Filologia Catalana
E2	H	Empresarials	Cap titulació; no va finalitzar Empresarials
E3	H	Empresarials	Cap titulació; no va finalitzar Empresarials

ESTUDIANT	SEXE	TITULACIÓ INICIADA (2000-01)	TITULACIÓ ACTUAL (2005-06)
GRUP DE DISCUSSIÓ 2b			
E1	D	Filologia Hispànica	No finalitza Filologia Hispànica; ha acabat Dret
E2	D	Economia	No finalitza Economia; està matriculada en Periodisme (universitat privada)
E3	H	Psicologia	No finalitza Psicologia; ha acabat Treball Social
E4	D	Pedagogia	No finalitza Pedagogia; està matriculada en Treball Social
E5	H	Matemàtiques	No finalitza Matemàtiques; està matricula en Eng. Tècn. Informàtica de Gestió
E6	D	Història	Cap titulació; no va finalitzar Història
E7	D	Història	Es va matricular a Història de l'Art anteriorment a Història

ESTUDIANT	SEXE	TITULACIÓ INICIADA (2000-01)	TITULACIÓ ACTUAL (2005-06)
GRUP DE DISCUSSIÓ 3			
E1	D	Filosofia	No finalitza Filosofia; està matriculada en Història de l'Art
E2	H	Matemàtiques	No finalitza Matemàtiques; està matriculat en Eng. Informàtica
E3	H	Física	No finalitza Física; està matriculat en Comunicació Audiovisual (univ. privada)

ESTUDIANT	SEXE	TITULACIÓ INICIADA (2000-01)	TITULACIÓ ACTUAL (2005-06)
GRUP DE DISCUSSIÓ 4			
E1	H	Filologia Hispànica	No finalitza Fil. Hispànica; ha acabat Educació Primària (univ. privada); està matriculat en Psicopedagogia
E2	D	Empresarials	No finalitza Empresarials; està matriculada en Turisme
E3	D	Química	No finalitza Química; està matriculada en Educació Social

ESTUDIANT	SEXE	TITULACIÓ INICIADA (2000-01)	TITULACIÓ ACTUAL (2005-06)
GRUP DE DISCUSSIÓ 5			
E1	D	Filosofia	No finalitza Filosofia; ha acabat Educació Primària (univ. privada)
E2	D	Turisme	No finalitza Turisme; està matriculada en Educació Social
E3	D	Periodisme	No ha acabat Periodisme; anteriorment a la matrícula en Periodisme havia acabat Biblioteconomia, després d'estar matriculada en Eng. Camins i en Matemàtiques
E4	D	M. Educació Primària	No finalitza Educació Primària; ha acabat Educació Infantil (univ. privada)
E5	H	Fisioteràpia	Va acabar Fisioteràpia; està matriculat en CAFE

ESTUDIANT	SEXE	TITULACIÓ INICIADA (2000-01)	TITULACIÓ ACTUAL (2005-06)
GRUP DE DISCUSSIÓ 6			
E1	H	C. Activ.Física i de l'Esport	Està matriculat en CAFE
E2	H	Empresarials	No finalitza Empresarials; està matriculat en Ciències Polítiques
E3	H	Filologia Hispànica	Cap titulació; no va finalitzar Filologia Hispànica
E4	D	Filologia Anglesa	No finalitza Filologia Anglesa; està matriculada en Educació Primària
E5	D	Administració i Direcció d'Emp.	No finalitza ADE; està matriculada en Psicologia