
PRESENTACIÓN

Quaderns de Ciències Socials es una publicación cuatrimestral de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia. Su objetivo preferente es divulgar las investigaciones realizadas en el seno de las titulaciones que agrupa la mencionada Facultad y, consiguientemente, en sus diversas áreas de conocimiento -Sociología, Derecho del Trabajo y Seguridad Social, Economía Aplicada, Organización de Empresas y Trabajo Social-. A pesar de esta preferencia, la revista está abierta a toda la comunidad universitaria y a otros autores externos a la Universidad de Valencia.

Esta publicación pretende dar a conocer y difundir los resultados de investigación mediante un doble proceso que conjugará, por una parte, la edición y, por otra, la discusión de dichos resultados. Para ello se seguirá el siguiente procedimiento:

- Selección de los trabajos de investigación y **publicación del número de Quaderns**.
- Convocatoria de un **seminario de trabajo** en la que se presentará y discutirá la investigación publicada. Esta reunión será convocada por el Consejo de Redacción y anunciada en el propio ejemplar de la publicación y a través de carteles. Generalmente, la sesión se celebrará en el plazo del mes siguiente a la publicación del cuaderno y su estructura será la de un seminario abierto, con una breve exposición inicial por parte de los autores publicados y el posterior debate. A estas reuniones se convocará a todos los miembros de la Facultad, aunque la invitación se hará extensiva a todos los interesados mediante su difusión en diferentes medios de comunicación.

Quaderns de Ciències Socials aspira a convertirse en un medio para la publicación de los primeros resultados de proyectos de investigación recientemente concluidos o en curso de realización, así como de investigaciones vinculadas a Tesis Doctorales u otros trabajos de investigación en el marco del Tercer Ciclo. Confiamos en que esta línea de trabajo de ***Quaderns*** sea atractiva, recoja vuestra atención y pueda potenciar la transmisión de resultados de investigación entre diferentes áreas y afianzar la participación de todos.

RESUM

L'estudiantat universitari està canviant respecte a èpoques anteriors en un moment de transformació accelerada en les universitats, emergint elements transformadors que influeixen en la configuració de noves maneres de relacionar-se en i amb la institució universitària. L'actual context de globalització afavoreix l'existència de realitats duals i, inclús, es poden advertir efectes paradoxals amb conseqüències notables en l'educació universitària. En l'actualitat 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, la qual cosa planteja un repte a la institució universitària perquè haurà d'afinar el seu coneixement sobre ella mateixa i el seu estudiantat emergent i, així, ajustar millor les programacions i polítiques educatives davant d'un moment de transformacions.

Paraules claus: universitat, estudiants, indicadors educatius, sociologia de l'educació.

RESUMEN

El estudiantado universitario está cambiando respecto a épocas anteriores en un momento de transformación acelerada en las universidades, emergiendo elementos transformadores que influyen en la configuración de nuevas maneras de relacionarse en y con la institución universitaria. El actual contexto de globalización favorece la existencia de realidades duales e, incluso, se pueden advertir efectos paradójicos con consecuencias notables en la educación universitaria. En la actualidad se está desarrollando una reforma universitaria de alcance europeo, con un estudiantado emergente heterogéneo que incorpora nuevos elementos y nuevas maneras de ubicarse en la universidad, cosa que plantea un reto para la institución universitaria porque tendrá que afinar su conocimiento sobre ella misma y su estudiantado emergente y así ajustar mejor las programaciones y políticas educativas ante un momento de transformaciones.

Palabras clave: universidad, estudiantes, indicadores educativos, sociología de la educación.

ABSTRACT

University students are changing respect to previous periods at a time of rapid transformations in universities. Transformational elements that influence in shaping new ways to interact in and with the university are emerging. The current context of globalization encourages the existence of dual realities and, sometimes, of paradoxical effects with remarkable consequences in the higher education. Now a university reform with European widening is developing, with a diverse student pop that incorporates new elements and new ways of location at the university, which poses a challenge for the university because they will need to sharpen their knowledge about itself and about its student and better align emerging programming and educational policies in a time of change.

Keywords: higher education, student experience, education indicators, sociology of education.

ÍNDEX

1. A mode de panoràmica: universitats en transformació i transformacions en l'estudiantat.
2. Presentació d'una recerca sobre absències i desajustos de l'estudiantat universitari.
3. Construcció i aplicació d'un indicador: la taxa d'absència avaluativa.
4. Opinions, expressions i discursos sobre l'experiència universitària.
5. Escenaris de situacions desajustades. Una enquesta a estudiantat universitari.
6. Model d'ubicació universitària.
7. Bibliografia citada.

PROCEDÈNCIA DEL TREBALL: Aquest treball recull una síntesi de la tesi doctoral "Absències en els estudis universitaris. Ubicacions i itineraris heterogenis", dirigida per Francesc Jesús Hernández i Dobon i per Albert Piñero Guilamany, i defensada per la Dra. Alicia Villar Aguilés el 16 de juliol de 2010. Aquesta tesi va ser qualificada unànimement com a excel·lent *cum laude* pel tribunal format pels doctors i les doctores Antonio Ariño Villarroya, Fernando Marhuenda Fluixá, Fidel Molina Luque, Begoña Asúa Batarrita i Belén Pascual Barrio.

DATA D'ENVIAMENT: 25 febrer 2011.

Absències i ubicacions heterogènies en l'estudiantat universitari. Una recerca en la Universitat de València

Alicia Villar Aguilés

*Dep. Sociologia i Antropologia Social
Universitat de València*

Com que semblava no ésser de cap servei allò d'esperar-se vora la porta, 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 Alicia, i al voltant del coll tenia un retolet de paper amb la paraula "Beveu-me", bellament impresa en lletres grosses (Alicia en terra de meravelles, Lewis Carroll).

1. A MODE DE PANORÀMICA: UNIVERSITATS EN TRANSFORMACIÓ I TRANSFORMACIONS EN L'ESTUDIANTAT

Les institucions universitàries travessen en l'actualitat per una època de canvis: s'estan donant transformacions en la institució que incideixen 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 considerem fonamentals en les institucions universitàries i en l'estudiantat per identificar l'escenari en el qual contextualitzem aquest treball.

¹ Emprarem el terme genèric *estudiants* i també el terme *estudiantat* per referir-nos a ambdós sexes, tot i això, s'ha optat per utilitzar amb major freqüència el terme *estudiantat* per evitar la utilització de la forma masculina *estudiants* i, així, posar de manifest la nostra pretensió per evitar l'ús d'un llenguatge sexista. Quan farem la distinció entre *els estudiants* i *les estudiantes* és perquè s'està tractant el component de gènere de manera específica i, per tant, és necessari distingir-lo així.

Les formes de vinculació de l'estudiantat universitari cap a la institució universitària i cap als estudis estan canviant respecte a moments anteriors, especialment, des que la universitat d'elits passa a convertir-se en un sistema més massificat. 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 existeixen diferències territorials a dintre de l'Estat. Mentre que al curs 1959-60 la població universitària era de 170.602 estudiants matriculats, en el curs 2008-09 el sistema universitari espanyol estava conformat per 1.504.276 estudiants: 1.358.875 estudiants de primer i segon cicle, 18.353 estudiants de grau, 49.799 estudiants de màsters oficials i 77.249 estudiants de doctorat². L'estudiantat valencià representa, gairebé, un 10% d'aquest total³.

El sorgiment de noves universitats també ha estat considerable: en 1975 hi havia 28 universitats, en 1985 hi havia 35, en 2005 un total de 73 i al 2010 en són 77, distribuïdes en 50 públiques i 27 privades⁴. Aquestes xifres de creixement⁵ també s'acompanyen de períodes minvants a causa del descens poblacional en el tram d'edat (18-24 anys).

Així doncs, la dimensionalització de l'accés i de les institucions universitàries són elements indicatius quan s'assenyalen els canvis i les transformacions de la universitat al llarg de les darreres dècades del segle XX, com també ho és l'augment de la presència de les dones a la universitat, tant pel que fa al nombre d'estudiantes, com del personal universitari, tot i que aquesta presència, de vegades etiquetada com a una *feminització de la universitat*, s'ha distribuït, paga la pena remarcar-ho, de manera no equitativa respecte als barons. 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.*

2 Ministeri d'Educació: *Datos y cifras del Sistema Universitario 2009-10* < <http://www.educacion.es> >

3 Institut Valencià d'Estadística: *Estadística dels ensenyaments universitaris* <<http://www.ive.es> >

4 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.

5 [...] *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)

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 que s'han anomenat de *cicle curt*, principalment diplomatures, i considerades de poc prestigi social. Els homes i les dones porten a terme un procés diferenciat d'elecció dels estudis, com es constata en una enquesta recent entre estudiants i estudiantes de la Universitat de València⁶, així doncs, pel que fa a la decisió de triar la carrera, les dones responen amb major freqüència que aquesta decisió la comenten amb els amics i les amigues, en canvi, els homes responen en major proporció que cerquen informació per Internet per decidir l'elecció dels estudis. La incorporació de les dones a la universitat té, doncs, els seus matisos perquè es tracta d'una incorporació amb diferències, com també ho és la incorporació a la docència universitària: existeix una distribució desigual de les dones 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 s'ha anomenat una *dobla selecció* (García de León, 1990).

Al llarg del nostre treball hem comprovat diferències entre homes i dones, a través dels resultats empírics obtinguts, com ara una major proporció d'absència avaluativa en els homes, així com un procés diferenciat d'elecció dels estudis quant a l'ús dels recursos d'informació: les dones responen amb major freqüència que la decisió sobre escollir uns estudis o d'altres la comenten amb amigues, 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*.

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 (Lapiedra, 2000)⁷. Açò ha esdevingut un augment destacat de les titulacions de cicle curt (diplomatures, enginyeries tècniques) i un desplaçament

6 Aquesta enquesta forma part del treball empíric de la tesi doctoral de l'autora i va ser realitzada en juny de 2009 a una mostra de 460 estudiants.

7 [...] 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'emparedat del prestigi que hi poguera aportar la institució universitària (Lapiedra, 2000).

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)⁸.

Es tres elements transformadors del sistema universitari que acabem de destacar, *universitat de masses, major accés de les dones, diversificació de titulacions*, han generat al llarg dels anys 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. L'augment de l'accés a la universitat ha portat l'arribada d'estudiants de diferents condicions socioeconòmiques, amb una major diversitat de components sociològics (edat, classe social, situació laboral, situació familiar), tot un conjunt de caracteritzacions que, darrerament, es recullen baix el rètol de la *dimensió social* de l'estudiantat⁹ i que de vegades s'anomena, potser inadequadament, democratització de la universitat (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 pel que fa a la relació amb les seues missions fonamentals (formació i investigació/aportació cultural i compromís amb la societat), com pel que fa a la seua font de finançament (públic/privat), com a la 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

8 [...] *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.

9 Malgrat la seua actualitat, la *dimensió social* de l'estudiantat no es va incorporar com a un eix d'actuació en la gènesi del procés de Bolonya, és a dir, en la Declaració de 1999. Va ser a la cimera de Bergen de 2005 quan comença a fer-se referència a aquest concepte: *The social dimension of the Bologna Process is a constituent part of the EHEA and a necessary condition for the attractiveness and competitiveness of the EHEA. The social dimension includes measures taken by governments to help students, especially from socially disadvantaged groups, in financial and economic aspects and to provide them with guidance and counselling services with a view to widening access* (Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005).

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.

Altres novetats s'han establert per als nous plans d'estudis de grau. 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 en els plans anteriors, principalment, les enginyeries.

En els nous plans desapareixen els crèdits de lliure elecció i sorgeix una novetat que considerem significativa perquè s'aplicarà un reconeixement acadèmic per participació en activitats culturals, esportives, de representació, solidàries i de cooperació, tal i com està recollit al Reial Decret 1393/2007 pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials¹⁰.

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, s'està ampliant una oferta extensa de màsters oficials que esdevindran la continuïtat de formació especialitzada dels graus¹¹.

Un dels punts innovadors de la *reforma de Bolonya*, com es coneix popularment, és la 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,

10 El desenvolupament d'aquesta normativa per a la Universitat de València ha sigut aprovada en el Consell de Govern de 29 de novembre de 2010.

11 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 previsió i claredat la reforma universitària.

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.

Més enllà de les novetats que incorporen els plans d'estudis, 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.

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, *spin-off*, contractes amb el sector privat, augment d'universitats privades)
6. Estudiantat heterogeni (ritme d'estudis, vinculació, ubicació, condicions sociològiques variades)

Elaboració pròpia

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)¹².

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)¹³. 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, 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)¹⁴, d'altres insisteixen en la competitivitat econòmica. En resposta a aquest segon posiciona-

12 *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).

13 *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*.

14 L'informe GUNI 2008 posa en relleu la necessitat que les universitats contribuïsquen 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).

ment, Boaventura de Sousa Santos (2008)¹⁵ 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.

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 (Erlich, 2004)¹⁶, 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)¹⁷. 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.

Aquest estudiantat contemporani, que conceptualitzem 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 distints perfils. La incorporació d'un estudiantat heterogeni, *non-traditional students*,

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

16 *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* (Erlich, 2004:487).

17 *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)

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 quantios¹⁸, 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 línees 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 demanden 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*¹⁹. Aquesta situació representaria una paradoxa entre la lògica 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 admissió²⁰

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

19 En el treball de recerca en el que està basat aquest test, s'hi ha tractat una aproximació comparativa de dos cursos diferenciats per una dècada. En el curs més coetani (2003-04) es donen xifres més altes d'absència avaluativa (no assistència a exàmens) que en el curs més allunyat (1993-94).

20 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.*

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;
- 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 comunitaris²¹;
- 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

21 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 puguem 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.

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).

A més, podem completar aquesta enumeració de característiques amb altres trets emergents que hem identificat mitjançant la realització de grups de discussió amb estudiantat:

- 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 puntillista²² (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.

²² 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.

2. PRESENTACIÓ D'UNA RECERCA SOBRE ABSÈNCIES I DESAJUSTOS DE L'ESTUDIANTAT UNIVERSITARI

D'acord amb la panoràmica que acabem d'exposar, de transformacions i efectes duals, de reptes per a la configuració de les universitats del segle XXI, resulta pertinent la realització de treballs teòrics i empírics que aporten raonaments, dades i propostes susceptibles de ser aplicades a les polítiques educatives universitàries.

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 indagar en l'objecte d'estudi. Aquest qüestionament dona pas a una sèrie d'enunciats plantejats a mode d'objectius que tenen en compte les dimensions i l'abast de la investigació, les fases de treball i la metodologia escollida per portar-ho a terme donant pas a les hipòtesis de treball formulades a partir de l'experiència en treballs previs²³. Aleshores, com a objectiu general es planteja *conèixer quantitativament i qualitativament les dimensions de l'absència en els estudis i indagar els elements i les característiques sociològiques que intervenen en els processos d'ubicació universitaris*. A partir d'aquest, es delimiten una sèrie d'objectius específics com a part d'un nivell més concret: 1) *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;* 2) *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;* 3) *Realitzar una aproximació al perfil sociològic de l'estudiantat definit com a absent avaluatiu en el període estudiat;* 4) *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;* 5) *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;* 6) *Identificar els canvis de trajectòries de matrícula en l'estudiantat definit com a absent en la Universitat de València;* 7) *Desenvolupar comparacions quantitatives de les dades explotades amb informació d'altres períodes i contextos universitaris;* 8) *Explorar els factors que intervenen en l'absència en els estudis, en les ubicacions i els itineraris universitaris a través dels discursos dels estudiants;* 9) *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;* 10) *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.*

23 Villar Aguilés, A. (2007).

Ens referirem ara a les hipòtesis enunciades, com a elements que doten la investigació d'un tarannà explicatiu i 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. Es vinculen amb deduccions obtingudes a partir de l'experiència investigadora anterior i, aleshores, podem dir que 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 prenocions 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).

Les hipòtesis enunciades en el nostre treball s'estructuren en tres seccions. Una primera secció d'hipòtesis estan vinculades amb la quantificació de l'absència en els estudis: 1.1) La taxa d'absència avaluativa es distribueix de manera heterogènia segons branques de coneixement; 1.2) El gènere, l'edat i el fet que l'estudiant trebal·le o no influeixen en l'absència en els estudis; 1.3) Les titulacions amb notes de tall més altes tenen una menor taxa d'absència avaluativa.

Una segona secció fa referència a aquelles hipòtesis vinculades amb la recerca qualitativa, desenvolupada mitjançant els grups de discussió: 2.1) 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; 2.2) L'absència és explicada per l'estudiantat com a causa d'una baixa identificació amb els estudis que s'estan realitzant; 2.3) 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; 2.4) Una de les causes per la qual és explicada l'absència és la incompatibilitat d'horaris entre estudi i treball; 2.5) L'absència en els estudis és una indicació de l'abandó dels estudis.

La tercera secció d'hipòtesis té a veure amb l'aplicació de l'enquesta a estudiants: 3.1) Les variables sociològiques condicionen l'elecció dels estudis universitaris; 3.2) Les variables sociològiques condicionen l'accés als estudis universitaris; 3.3) Les variables sociològiques condicionen les representacions satisfactòries o insatisfactòries sobre la incorporació a la universitat; 3.4) Les variables sociològiques condicionen els ritmes de dedicació a l'estudi; 3.5) Les variables sociològiques condicionen els canvis de titulació.

Aquesta recerca està construïda a partir de la intenció d'explorar i d'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 quina és la magnitud dels estudiants que decideixen no presentar-se als exàmens, allò que anomenarem *absència avaluativa*

i com es distribueixen aquestes xifres per titulacions i per àrees de coneixement. També s'exploren 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 permeten presentar una cartografia de l'estudiantat universitari, el qual es mostra 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.

Des d'aquest treball qüestionem l'*absentisme*, tant pel que fa a la seua mesura i existència en el sistema universitari, com en el sentit conceptual i definitori com

a terme emprat i aquest qüestionament l'acompanyem d'una proposta alternativa conceptual per entendre “el costum d'ésser absent algú del lloc on hauria d'ésser”²⁴ que anomenem *absència* (*absències, absència en els estudis*). 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)²⁵. 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. Aleshores, *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*²⁶ apareix una referència explícita a l'obligatorietat d'assistència que poden tenir les classes pràctiques: *La no assistència a les classes teòriques no impedirà, per si mateixa, 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).

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

25 *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).

26 *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”. 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.

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 exàmens²⁷.

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'expliciti 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 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).

²⁷ 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.

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*²⁸ tampoc es fa cap tipus de menció a aquest assumpte, llavors, sembla mantindre's en un cert buit normatiu.

Amb la implantació dels nous plans d'estudi de grau es diferencia entre hores presencials i hores de treball autònom de l'estudiantat i s'ha proposat una equivalència de per cada crèdit s'atribueixen 10 hores presencials. Aquesta equivalència, però, s'està aplicant actualment de manera diversa a la Universitat de València, perquè hi ha professorat que sí que aplica algun instrument de registre o de control de l'assistència i altre professorat que continua apel·lant al lliure criteri de l'estudiant quant a l'assistència o no a les classes.

A l'*Estatut de l'Estudiant*, com a al nou marc legal d'àmbit estatal, aprovat recentment (Reial Decret 1791/2010, de 30 de desembre), 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)²⁹.

L'absentisme, com a fenomen socioeducatiu, ha estat tractat des de la d'influència de la visió funcionalista com un fenomen de l'anomenada "caixa negra"³⁰ en les institucions educatives. En aqueixa caixa negra no tenen cabuda la perspectiva 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)³¹. 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.

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

29 *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* (Reial Decret 1791/2010, de 30 de desembre)

30 *Terme emprat per referir-se a un sistema en el qual només interessin 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).

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

Amb l'obertura de la caixa negra emergeixen elements que posen de manifest les condicions contextuals 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. Aleshores, podria entendre's aquest treball dins d'un model teòric i empíric d'obertura de la caixa negra de l'absència en els estudis en el context universitari. Aquesta afirmació s'associa amb una sèrie de qüestionaments preliminars per tal (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, 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*)³². Aquest fenomen precisarà en el futur del tractament des de les ciències socials per observar quina influència tindrà en la configuració de l'ensenyament universitari dels propers anys basant-se en un aprenentatge actiu i autònom, a més de compartit (*Open Educational Resources*)³³.

32 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).

33 *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). La Universitat de València forma part del

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).

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, 1975³⁴; Latiesa, 1992; Corominas, 2001³⁵; 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 a 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 de l'EES i sol incloure's en informes i estudis monogràfics sobre rendiment educatiu universitari, com ara als informes de la OCDE (2006), en els que 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

consorci *Open Course Ware* (Consell de Govern, 29 d'abril de 2008) mitjançant 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>

34 [...] *the modified definition then implies and 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.

35 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).

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.

Aquest treball, doncs, pretén ser 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.

3. CONSTRUCCIÓ I APLICACIÓ D'UN INDICADOR: LA TAXA D'ABSÈNCIA AVALUATIVA

Una vegada fets aquests aclariments de caire conceptual, el punt de partida per explorar l'abast de l'absència a les proves avaluatòries (*absència avaluativa*) ha estat definir un indicador propi que hem anomenat *taxa d'absència avaluativa* i que ens ha permet desenvolupar una quantificació de totes les titulacions de la Universitat de València al llarg d'una sèrie temporal de set cursos acadèmics (2000-01 al 2006-07). Així doncs, la taxa d'absència avaluativa l'hem definida a partir de dos components:

- El primer component de la taxa d'absència té en compte la matrícula, amb la pretensió d'estandarditzar la base de dades i així descartar persones matriculades de pocs crèdits per 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. 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 decidint-se, finalment, en un màxim del 25%.

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:

Figura 1: Expressió de la taxa d'absència avaluativa UVEG

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

Segons els càlculs realitzats, l'absència es manté com una magnitud amb una lleugera tendència a créixer al llarg dels set cursos analitzats, amb una mitjana per a tot el període i per al conjunt de la universitat de 15,75%.

Els resultats per titulacions mostren que l'absència segueix una distribució similar durant la sèrie, tot i que sempre es donen excepcions, és a dir, 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.

Titulacions com Matemàtiques, Enginyeria Informàtica, Sociologia o Filosofia sempre es troben entre el grup d'absència alta. Contràriament, titulacions com la de Mestre/a en Educació Infantil, Infermeria, Odontologia o la doble titulació d'ADE i Dret es mantenen en xifres baixes d'absència. Precisament, els programes de doble titulació segueixen un patró de menor absència. Aquesta realitat pot estar associada a la representació d'una major exigència del programa acadèmic, que pot generar una vinculació més forta als estudis i també l'efecte d'una entrada amb major nota d'accés.

La distribució de la taxa d'absència avaluativa segueix pautes desiguals segons branques de coneixement: en Ciències i en Humanitats s'hi dona una absència alta; en Ciències de la Salut i Educació una absència baixa i Ciències Socials se situa en un grau intermedi d'absència.

Quant al perfil sociològic, l'estudiantat actual de la Universitat és majoritàriament femení, tot i que hi ha una major proporció d'homes absents. Pel que fa a l'edat, 7 de cada 10 estudiants matriculats tenen entre 18 i 20 anys. Hi ha una tendència lleugera de descens d'aquesta cohort d'edat front a una d'augment dels estudiants més majors i en relació amb l'absència s'hi dona una major proporció d'absents en el majors de 25 anys. L'estudiantat classificat com a absent treballa, sobretot en treballs de més de 15 hores setmanals. Aquesta major proporció dels que treballen en el grup d'estudiantat absent apunta una possible incompatibilitat entre estudis i treball. El tractament de les dades no ens ha possibilitat destacar cap significativitat en les variables sociofamiliars en aquest punt de la recerca, tot i que

considerem que, segurament, la influència del capital educatiu i econòmic familiar resultarà important en moments anteriors a l'arribada a la universitat.

També hem observat la relació entre la taxa d'absència avaluativa i les notes de tall que es produeixen en el procés de preinscripció. Els resultats obtinguts a partir d'una anàlisi de correlació lineal indiquen que en aquelles titulacions on hi ha notes de tall altes i, per tant, en les quals és més difícil accedir-hi, s'hi dona un menor grau d'absència. Açò pot indicar que aquestes titulacions tenen atribuïdes un major valor i, com a conseqüència, una major dedicació i una major presència per part de l'estudiantat, perquè costa més *creuar la porta* d'aquestes carreres.

En un següent apartat hem descrit un seguiment de la matrícula dels casos identificats com a absents avaluatius, acompanyant-lo d'un qüestionament teòric sobre l'ús del concepte *abandó d'estudis*, emprat de manera freqüent com a indicador educatiu, com és la taxa d'abandó. En aquest sentit considerem que l'abandó d'estudis s'ajusta més a una realitat de canvi de titulació caracteritzat com un *abandó transitori*, més que definitiu, i experimentat més com un *canvi d'itinerari universitari* o *reubicació*, que com una eixida del sistema universitari.

També hem elaborat dues aproximacions comparatives en temps i espai: d'una banda, la comparació dels resultats obtinguts amb 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 nous, com el sistema de crèdits universitaris. Hem constatat que en el patró de l'absència avaluativa s'hi dona un augment considerable de l'absència deu anys després. D'altra banda, hem realitzat una aproximació comparativa amb un altre context universitari com és la Universitat Politècnica de Catalunya per tractar-se d'una universitat amb característiques diferenciades de la Universitat de València, amb una oferta acadèmica distinta i amb una normativa acadèmica diferent. Hem constatat que l'exigència acadèmica que es demana des de la UPC al seu estudiantat condiona una realitat molt distinta sobre l'absència respecte a la UVEG.

A partir dels resultats que hem exposat i d'altres obtinguts podem confirmar la primera hipòtesi que afirma que *la taxa d'absència avaluativa es distribueix de manera heterogènia segons branques de coneixement*. També podem confirmar la segona hipòtesi que afirma que *el gènere, l'edat i el fet que l'estudiant treballa influeixen en l'absència en els estudis*. I també podem confirmar la tercera hipòtesi que declara que *les titulacions amb notes de tall més altes tenen una menor taxa d'absència avaluativa* perquè els resultats de l'anàlisi de correlació lineal així ho verifiquen.

4. OPINIONS, EXPRESSIONS I DISCURSOS SOBRE L'EXPERIÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Arribats a aquest punt avançarem el treball, conceptualment i metodològicament, cap a una següent fase entenent l'absència des d'una mirada més extensiva i comprensiva. Ens referirem a les *absències universitàries*, en plural, per donar-li un abast de *desajustos* plurals. Hem dit que la quantificació de l'absència avaluativa, mitjançant la taxa d'absència, ha permet 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. 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*. 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 com a configuradors de les seus trajectòries universitàries.

La proposta metodològica que s'ha seguit articula fases de recerca de caràcter quantitatiu i qualitatiu, configurant-se un procés en espiral, en el que els resultats que es van obtenint de manera precedent es tenen en compte de manera conseqüent. Així doncs, els resultats de la quantificació de l'absència ens han possibilitat definir i desenvolupar la següent fase de recerca en la que es van realitzar set grups de discussió amb estudiants i estudiants universitaris. 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.

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). Primerament, hem identificat uns nuclis de significat mitjançant una lectura vertical de cadascuna de les transcripcions literals. Es tracta d'una lectura del text complet, la qual ens aporta una idea global dels nuclis que posteriorment hem destacat i de les connexions que mantenen uns amb altres. Tot seguit, hem realitzat 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*³⁶, les quals mostren les verbalitzacions dels participants sobre cada nucli de significat.

A continuació, destacarem uns nuclis de significat que han aparegut amb major freqüència al llarg dels grups de discussió relacionats amb la vinculació amb els estudis universitaris, amb els elements que intervenen en la ubicació universitària i amb les vivències sobre ser universitaris.

El primer nucli de significat està relacionat amb l'accés frustrat a causa d'una nota de tall no accessible generant-se situacions desajustades, perquè no tothom pot iniciar la carrera que vol. Hem comprovat que l'accés, matisat d'una manera o de l'altra, és un tema especialment en l'estudiantat els quals li atorguen importància per tal d'explicar diferents casos i situacions esdevingudes en l'entrada a la universitat.

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)*

Un següent nucli de significat té a veure amb l'accés a una carrera no escollida com a primera opció, cosa que té relació amb el nucli anterior. Aquest accés dóna lloc a situacions d'insatisfacció en el sentit d'identificar-se escassament amb el que s'està estudiant. Es tracta d'exemples d'una ubicació universitària desajustada.

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)

³⁶ Les frases textuales dels participants també han sigut anomenades com a *comentaris* (Vallés, 1999) o *verbatimms* (Llopis, 2004).

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)

Destaca també el desajust que s'hi dóna entre el ritme que la institució espera i els ritmes particulars que els estudiants s'organitzen i estableixen en funció de les seues situacions personals. En aquest sentit es menciona la relació entre fer compatible estudiar i treballar, produint-se, per una banda, una trajectòria acadèmica més pausada, tot i que es tracta d'una opció que permet la independència econòmica i les possibilitats de consum que els joves valoren positivament.

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)

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)

També s'han recollit diverses expressions sobre la incorporació a la universitat en el primer any d'estudis. S'identifica, per part de l'estudiantat, una petició d'assessorament personalitzat. L'arribada a la universitat suposa per a una part significativa d'estudiants un moment de vivència personal en el qual cobra importància l'experimentació d'una llibertat que fins aleshores era desconeguda, acompanyada de noves possibilitats d'oci pensades i promogudes pels universitaris.

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)

Sobre l'abandó d'estudis, hem constatat en les converses grupals allò que havíem detectat en l'anàlisi del seguiment de les trajectòries de matrícula de l'estudiantat absent: s'hi dóna una realitat de canvi de titulació o de reubicacions, més que l'abandó definitiu del sistema universitari.

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)

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)

Respecte al professorat, els estudiants i les estudiantes retrauen al professorat una falta d'implicació, un tracte llunyà o la mancança de qualitat docent. Inclús hi ha qui associa l'absència en els estudis a causa de les crítiques al professorat. Cal destacar, doncs, la vinculació entre el professorat i el procés d'ubicació universitària de l'estudiantat com un agent clau en aquest procés.

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 número 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)

- 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)

Respecte als exàmens, per una banda es qüestiona que l'examen final siga l'únic mètode per a avaluar l'aprenentatge i, per altra, també apareixen opinions crítiques sobre l'avaluació continuada. Els exàmens i la manera d'aplicar-los generen opinions duals.

Yo siempre he pensado que la evaluación continua es más justa y efectiva (GD2b)

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)

Un altre nucli de significat identificat i que destaca significativament és la idea de la universitat com a lloc en el que no hi ha obligacions que connecta amb la visió de disposar de molt de temps per endavant i també apareix connectada amb

la posició social de l'estudiant, en el sentit que una situació econòmica solvent pot permetre alentir el ritme acadèmic.

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)

El fenomen d'allargament de la condició de joventut és un fet molt nomenat 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.

Ha aparegut també la idea de desvalorització de la universitat, però al mateix temps s'han detectat representacions favorables explicades en termes de prestigi social i d'aconseguiment de capital simbòlic. S'hi percep una valorització alta del que significa ser estudiant universitari, independentment que els resultats acadèmics no siguin exitosos i representa 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, un allargament de la condició d'estudiant universitari. Segurament, açò s'intensificarà amb la situació actual de crisi econòmica i laboral.

Ser universitario es mucho más que eso; consiste en,.. consiste en aprender cosas que no valen, que no tienen una aplicación. Son cosas que valen por sí 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 más 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)

Yo creo que también todos, hemos conseguido quitarle valor a lo que es la Universidad, la hemos hecho que... a mí 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 más cómodos, entonces vamos ... (GD2b)

Com a cloenda sobre la vivència de ser universitaris, malgrat haver-se recollit diverses declaracions sobre una incorporació a la universitat insatisfactòria o opinions contràries amb el professorat i el sistema d'exàmens o casos sobre accessos a titulacions no desitjades, sospesa més una valoració final satisfactòria respecte a la vivència de ser universitari.

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)

Aquest conjunt de nuclis de significat detectats, fonamentats amb les expressions recollides en les converses grupals, ens han permet confirmar les hipòtesis que plantegen una associació directa entre l'absència en els estudis i l'accés, la baixa identificació amb la titulació iniciada, una dedicació parcial als estudis i amb el fet d'intentar compatibilitzar estudis i treball. Tota aquesta informació obtinguda mitjançant els grups de discussió ens fan avançar el treball cap a una següent fase, en la qual es quantifiquen i concreten els elements i els factors que intervenen en els processos d'ubicació universitària a partir de l'aplicació d'una enquesta d'opinió a estudiants.

5. ESCENARIS DE SITUACIONS DESAJUSTADES. UNA ENQUESTA A ESTUDIANTAT UNIVERSITARI

La definició operativa d'absència emprada en aquest treball mitjançant el càlcul de la taxa d'absència avaluativa, considera 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. En aquest epígraf presentarem el concepte d'absència entenant-lo com una *noció-contenidor* de situacions desajustades, en les quals es poden trobar tant l'estudiantat absent com el no absent. La perspec-

tiva que considerem no és la de calcular a posteriori taxes d'absència i proposar mesures correctives *ad hoc*, vinculades amb els indicadors definits normativament 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. 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 ha exigít l'elaboració d'una enquesta per disposar de dades primàries i avançar en la indagació de les situacions desajustades.

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 avaluat.

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.

En el qüestionari dissenyat específicament per a aquesta enquesta hi ha una selecció de preguntes que es vinculen concretament amb els cinc escenaris i les hipòtesis enunciades. 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. La mostra està composta per 460 estudiants de primera matrícula d'un conjunt de 2.103, que són els estudiants que han permès la cessió de les seues dades recollides en el procés de matrícula, com preveu la Llei de Protecció de Dades i que ha funcionat com a mecanisme d'autoselecció aleatori. Les dades obtingudes s'han explotat mitjançant un tractament estadístic de caràcter bivariant per tal d'acreditar les relacions de condicionament que mantenen les variables sociològiques amb les variables dependents, pròpies de la investigació, que es corresponen amb els cinc escenaris de situacions desajustades. Les variables sociològiques investigades són: component de gènere (variable sexe); component econòmic (variables 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). L'enquesta ens ha permet obtenir una gran quantitat de dades. Ara, exposarem alguns dels resultats agrupant-los en cinc escenaris.

El primer dels escenaris fa referència a les decisions de l'elecció d'estudis. Aclarirem una qüestió que és extensiva als altres quatre escenaris també: no tractarem d'especular sobre quins elements han provocat l'absència d'un estudiant pel que fa als elements de l'elecció d'estudis, la qual cosa seria conduir-nos per esquemes de causalitat forta, sinó, més bé, mostrar 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. L'absència no és un resultat mecànic d'una sèrie de factors, sinó més bé una noció-contenedor, com hem dit, que apunta a situacions desajustades, que es poden presentar en moltes combinacions.

Concretarem alguns dels resultats obtinguts. Hem detectat que els homes desenvolupen un procés d'elecció dels estudis més individualitzat, més intrínsec que les dones, les quals porten a terme aquest procés de manera més consultada amb la família i les amistats. 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. També hem detectat que aquell estudiantat que és més independent econòmicament sol acudir més a Internet per tal d'informar-se sobre les opcions d'estudis.

Per altra banda, l'estudiantat de titulacions de Salut i d'Humanitats porta a terme un procés d'elecció d'estudis més intrínsec. En el quadre següent podem observar la relació entre l'ús dels recursos per a l'elecció (extrínsecs, intrínsecs) i les branques de coneixement.

Quadre 2: Recursos d'informació utilitzats i branca de coneixement

		Major ús	Menor ús
<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

També hem explorat el motiu pel qual els estudiants van triar la titulació. 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 presa des de distintes lògiques: expressiva, instrumental, intrínseca, professional, etc. Així doncs, podem emprar una classi-

ficació per a les respostes sobre elecció d'estudis: 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;* b) Motius d'elecció delegada: *vaig voler entrar en una altra carrera però no vaig ser admès/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.*

Les xifres percentuals mostren que 2 de cada 3 estudiants han elegit la carrera 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.

En relació amb aquest escenari d'elecció d'estudis, destacarem també que podem qualificar com a alta la proporció de l'estudiantat enquestat que no asseynala cap referent professional. La manca d'un referent professional de cara a l'elecció d'estudis s'hauria de prendre com a un objecte d'estudi notable, que justificaria recerques posteriors. Si l'estudiantat que accedeix a la universitat majoritàriament no té una informació precisa o directa de en què consisteix l'activitat professional concreta a la qual s'adreça (2 de cada 3, segons la nostra enquesta) potser genere posteriorment una certa insatisfacció en accedir al mercat laboral. En aquest sentit, considerem que caldria posar en marxa un programa de cerca i d'identificació de referents professionals en etapes preuniversitàries.

El següent escenari 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.

Hem obtingut que una quarta part de l'estudiantat enquestat no ha accedit a aquella titulació triada com a primera opció.

Es constaten diferències en relació amb la via d'accés segons el component de gènere: les dones de formació professional es decideixen més que els homes per continuar estudis universitaris.

Un altre resultat mostra que els estudiants que treballen i que accedeixen per la via de formació professional dupliquen al percentatge dels que accedeixen per batxillerat.

En relació amb aquest escenari de l'accés a la universitat, considerem que les actuacions de comunicació i d'informació sobre els estudis universitaris i sobre el procediment d'accés a la universitat estan concentrats en un període de temps puntual i concret i que açò genera segurament saturació en els preuniversitaris. Es tracta d'un moment en el que han d'informar-se, han de conèixer les titulacions possibles i, en alguns casos, les instal·lacions universitàries, han de conèixer les eixides professionals i prendre *la decisió*. Aleshores, considerem que 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.

A partir de l'enquesta també ens hem aproximat a un tercer escenari, la incorporació universitària i les representacions associades al primer any d'estudis. Així, hem quantificat aquell estudiantat que declara tenir una representació satisfactòria de la seua entrada a la universitat i aquell que ho declara de manera contrària, així com els motius d'una opinió i d'altra. En el cas de les representacions d'insatisfacció estaran connectades amb situacions que hem anomenat desajustades vinculades amb l'absència. Hem tractat la satisfacció o la no satisfacció (també emprarem el terme insatisfacció) des d'un enfocament de representació.

Com a síntesi dels resultats obtinguts, hem obtingut que 4 de cada 10 persones valoren molt satisfactòriament la incorporació a la universitat; aquesta resposta és més freqüent en dones que en homes. L'estudiantat que és parcialment dependent de la família declara amb més freqüència un major nivell de no satisfacció en el recordatori del seu primer any universitari.

Les 3 raons amb major freqüència de resposta pel estudiants enquestats respecte a una valoració negativa de la incorporació a la universitat són: per haver-se construït unes expectatives que després no s'ajusten a la realitat, per un accés frustrat, perquè es volia accedir a una altra carrer i per dificultats amb els continguts de la carrera. Aquestes tres respostes estan connectades amb 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 els canvis de titulació seria convenient enfocar accions en aquests tres motius, principalment.

L'estudiantat universitari en el seu exercici de l'ofici d'estudiant (Coulon, 1995) desenvolupa diferents ritmes i dedicacions als estudis, cosa que podem entendre-la com a condicionada socialment, tot recordant Bourdieu (1973). Un de les hipòtesis enunciatades al nostre treball afirma que *les variables sociològiques condicionaran els ritmes de dedicació a l'estudi*. Així doncs, hem tractat com influeix el gènere, la situació econòmica i la ubicació acadèmica en la dedicació als estudis. El desajust entre crèdits matriculats i el fet de concórrer a l'examen d'una 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.

Les dades obtingudes sobre assistència a classes mostren 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 va sempre ni a les teòriques ni a les pràctiques. En tot cas, queda constatada una major freqüència dels estudiants a assistir a les classes pràctiques. Açò segurament es veu influenciat perquè es crea una interacció amb el professorat més propera i també suposem que els grups reduïts de les classes pràctiques determinen un major control del docent sobre l'estudiantat present per la qual cosa l'estudiant podrà suplir amb més facilitat la no assistència a les teòriques que a les pràctiques. En aquest sentit, en el primer cas, hi hauria una certa possibilitat d'actuació dels responsables acadèmics per afavorir l'assistència, amb la reducció del nombre d'estudiants per grup, una situació que, segurament es veurà afavorida en els nous plans d'estudis de grau.

Hem detectat que existeix una porció considerable d'estudiants s'allunyen de la pauta més estandarditzada de matrícula de 60 crèdits per curs: 4 de cada 5 estudiants oscil·larien entre 45 i 80 crèdits matriculats.

Els estudiants barons contesten amb major freqüència que el motiu de no presentar-se a una convocatòria d'avaluació és perquè volen obtenir una nota millor, mentre que les dones responen més que el motiu és perquè pensen que poden suspendre.

Segons les dades obtingudes qui no es presenta als exàmens és perquè no pot, perquè treballa o perquè té altres ocupacions. Per això, resulta important tenir en

compte que la noció d'un estudiant dedicat en exclusiva a la seua formació universitària sembla no correspondre amb la realitat que hi tenim.

El 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, però matisada des d'una perspectiva estructural, com preferim des d'ací abastar-ho.

Hem constatat que els canvis de titulació es donen amb major freqüència en els homes, en aquell estudiantat que depèn de la família parcialment i en les titulacions que pertanyen a Humanitats.

Els motius al·legats per decidir canviar-se tenen connexió amb els motius sobre la valoració no satisfactòria del primer curs, és a dir, que els motius són que pensaven que la titulació seria d'una altra manera, que volien accedir-hi a una altra i que els continguts els van resultar difícils.

Quadre 3: *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%)

Segons els nostres resultats de canvis de titulació per branques de coneixement, el major percentatge de canvis de titulació es dona en “diplomatures” de Ciències Socials i “licenciatures” d'Humanitats i d'Educació, mentre que, d'altra banda, el menor percentatge de canvis es registra en les “licenciatures” de Ciències Bàsiques i Tècniques i de Ciències de la Salut. Aquestes situacions poden continuar-se en els graus que succeeixen a aquestes titulacions de primer i segon cicle. Caldrà, per tant, continuar investigant-ho en els propers cursos.

A través del nostre treball ha quedat palesa la conclusió que els canvis de titulació produiran pèrdues de crèdits matriculats o, millor dit, no aprofitats, la qual

cosa generarà pèrdues econòmiques. Si seguim el raonament, es produirà una pèrdua d'aprenentatge efectiu considerable. 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. Respecte a aquest panorama s'haurien d'implementar mesures concretes per evitar o reaprofitar la pèrdua d'aprenentatge efectiu.

A partir d'aquests resultats i d'altres que hem obtingut, podem assumir, doncs, que les variables sociològiques influeixen en els processos d'accés, d'elecció, d'incorporació a la universitat, així com, en la dedicació i el ritme d'estudis i en les decisions sobre els canvis de titulació.

6. MODEL D'UBICACIÓ UNIVERSITÀRIA

D'acord amb els continguts i resultats obtinguts en aquest treball es proposa un model d'anàlisi sobre la incorporació dels estudiants emergents, en un context universitari en transformació que dona lloc a un nou model de vinculació que anomenem *ubicació universitària*, en el que podem distingir tres etapes (figura 2):

1) *L'etapa preuniversitària* en la qual es produeix un efecte d'*adscripció*, entesa com aquella vinculació i associació subjectiva a uns estudis universitaris i a un exercici professional, que es configura en un moment anterior a l'arribada a la universitat i que conté elements referencials i condicionaments estructurals. En aquesta configuració de representacions i significats es vinculen, sovint, idees prèvies, que poden ser equivocades, sobre les titulacions o sobre els procediments de la universitat en general. És una categoria temàtica que hem constatat 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. Un altre moment que es vincula amb el procés d'ubicació universitària és el que anomenem *admissió* en el que intervé el procés de preinscripció universitària, que tot i tractar-se d'un procediment administratiu pel quals els preuniversitaris sol·liciten plaça, se generen efectes en la posterior ubicació de l'estudiant com hem constatat al llarg del treball, com és l'existència d'una correlació directa entre les notes de tall i la taxa d'absència avaluativa o els casos de representació no satisfactòria del primer curs universitari per no poder accedir a la titulació que s'ha escollit en primer lloc. Aleshores *l'adscripció subjectiva*, construïda socialment, que s'ha anat formant al llarg de moment educatius anteriors i on intervenen diversos components sociològics, es transforma en una

adscripció institucionalitzada a través del tràmit de la matrícula pel qual es vincula administrativament a una institució i uns estudis universitaris.

2) En la següent etapa l'estudiantat ja forma part de la universitat. Aquesta etapa és el nucli de la trajectòria universitària, el que podem anomenar com a *etapa universitària*. L'*adscripció institucionalitzada* donarà lloc a un *procés d'ubicació* en el qual l'estudiant anirà experimentant diversos moments i diverses reaccions amb una major o menor intensitat vivencial, especialment durant el primer curs. Els components que hem anat detectant en les converses amb estudiants han assenyalat com a afavoridors o no de la ubicació elements com són la integració al grup de classe, el fet d'establir noves relacions socials, els espais físics que es transformen en espais carregats de continguts socials, les possibilitats de no assistir a classes i a exàmens o els processos d'avaluació. El procés d'ubicació universitària pot ser viscut negativament i podria donar lloc a efectes de *no-ubicació* o a la sensació de trobar-se *desubicat*, tal i com ho expressen alguns estudiants. Aquest efecte pot estar vinculat 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 una *carrera d'obstacles*, com assenyalava el sociòleg Alain Coulon. Una carrera que serà viscuda de manera heterogènia dependent de les condicions sociològiques que tinga l'estudiantat i que pot provocar interrupcions dels estudis o canvis de titulació. A partir dels resultats obtinguts, ja hem comentat, que no hem constatat de manera categòrica casos d'abandó definitiu, en el sentit de deserció del sistema universitari, però sí que s'ha detectat una pràctica prou habitual a l'abandó parcial. Aquest estudiantat que canvia de carrera tornarà a trobar-se amb el moment de preinscripció, en la resolució de l'admissió i començarà de nou el procés d'ubicació universitària.

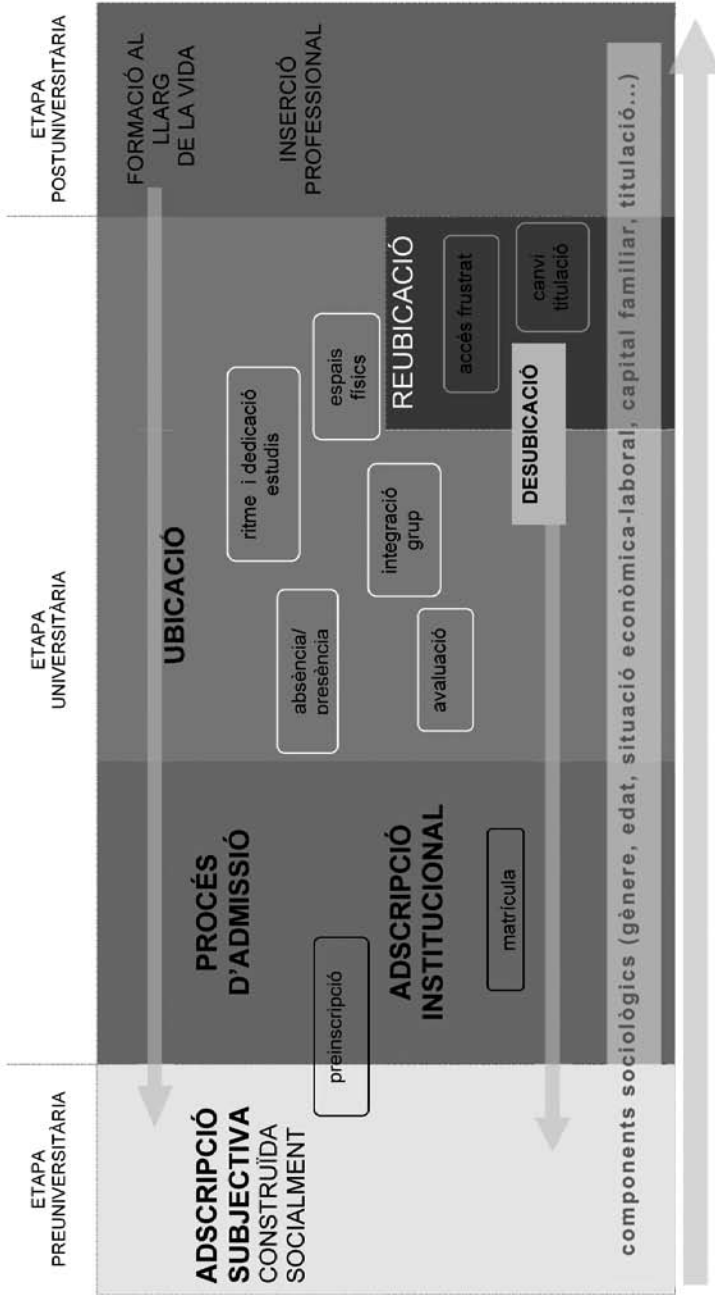
3) L'etapa universitària conclou amb l'acabament de la carrera, quan es fa el dipòsit del títol universitari i es tanca l'expedient, podem anomenar-la *etapa post-universitària*. Hem detectat, però, que aquesta cloenda administrativa de la relació formal de l'estudiant amb la universitat està transformant-se, en el sentit que sembla estar en augment la tendència de la *lògica acumulativa* de capital educatiu en un marc de política educativa afavoridora de la *formació al llarg de la vida*, així doncs l'estudiantat actual tendeix a acumular 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, 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 en els converses analitzades a partir dels grups de discussió. Una vegada més, ens trobem amb l'heterogeneïtat i la dualitat: 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.

Com a última consideració a partir d'aquest treball, considerem que cal tenir en compte, per part de la recerca sociològica en el camp de l'educació superior, una manifestació emergent com és la ubicació universitària i l'estudiantat que s'ubica i que es reubica com una forma contemporània de vincular-se als estudis universitaris i d'estar a la universitat. Caldrà que ho continuem investigant en successius treballs, en altres contextos universitaris i, especialment, amb les dades i fenòmens sociològics que ens aporten els recentment implantats nous plans d'estudis de grau i de postgrau.

Al principi d'aquest treball incloem una cita d'Alicia en terra de meravelles perquè la redacció d'aquest treball ens ha fet recordar, en alguns moments, escenaris que acompanyen l'Alicia de Carroll, com quan la protagonista 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. Alicia ha d'intentar-hi entrar per una de les portes, tot i que açò comporte riscos, és el que més l'importa en aquell moment, travessar la porta, i beu l'ampolla cavil·lant la decisió, però sense imaginar què podrà trobar-se a l'altra part de la porta, en un escenari on, d'entrada, tot resulta desconegut i, certament, desbaratat.

Figura 2: Etapes i elements de trajectòries universitàries i del procés d'ubicació



6. 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, Alicia (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, PASSERON, J.C. (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): *Alicia en terra de meravelles*. Traducció de Josep Carner. Editorial Joventut, Barcelona.
- 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.
- 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/%7Eoeco/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 una reforma democràtica e emancipatòria 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>

- 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.
- ESCUDELLER 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
- 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): *Análisis 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, Alicia (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 construc-*

tion of the "new student" in higher education. Journal of Education Policy, 1464-1506, 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, MORCLLO, 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 análisis crítico del discurso*. 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, Alicia (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.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Se aceptarán trabajos de investigación no publicados fruto de investigaciones en curso o recientemente finalizadas, así como síntesis de tesis doctorales o trabajos de investigación de Tercer Ciclo.

2. El Consejo de Redacción recibirá los trabajos y comunicará a los autores cualquier sugerencia de modificación. La selección de textos se apoyará en evaluadores externos a la revista.

3. La extensión **total** de los originales se ajustará a **40-41 hojas** DIN-A4. El texto se presentará en Arial de 11 puntos, con un 1,5 de interlineado. En la primera página aparecerá el título del trabajo y el nombre del autor. En una hoja aparte, los autores deben presentar un resumen del trabajo en 100 palabras especificando 3 palabras clave, así como una breve descripción sobre la procedencia del trabajo (Tesis doctoral, proyecto de investigación financiado, u otros) y cualquier otra indicación (dirección postal, cargo profesional, e-mail, fax).

4. Se enviarán **una copia impresa** y el archivo de texto a través de e-mail.

5. Para las **referencias bibliográficas** se seguirá el **sistema autor-año** tanto en el texto como en las notas a pie de página:

-Se incluirán a lo largo del texto las citas con la indicación entre paréntesis del autor citado, el año de publicación y, en su caso, de las páginas donde se halla el texto original: (Sennet, 2000: 8-9).

-Se incluirán al final del texto, las referencias bibliográficas completas ordenadas alfabéticamente de acuerdo al siguiente modelo:

Sennet, R. (2000) La corrosión del carácter, Anagrama, Barcelona.

Subirats, M.(1999) “Les desigualtats socials a la Catalunya actual”, Revista Catalana de Sociologia nº 9, setembre 1999.

6. Los trabajos podrán presentarse en cualquiera de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana.

7. Los originales han de remitirse a: **Quaderns de Ciències Socials**

Facultat de Ciències Socials

Edifici Departam. Occidental

(Entreplanta-Deganat)

Avda. Tarongers s/n 46022- València

e-mail: Quaderns@uv.es

