

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE CIÈNCIES SOCIALS
DEPARTAMENT DE SOCIOLOGIA I ANTROPOLOGIA SOCIAL
“BIENESTAR SOCIAL, COOPERACIÓN Y DESARROLLO LOCAL”



LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.
PERFILES Y MODALIDADES DE VINCULACIÓN
CON EL ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD
ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Inés Soler Julve

Dirigida por:
Dr. Antonio Ariño Villarroya
Dr. Ramón Llopis Goig

Valencia, 2013

A lo largo de estos años han sido muchas las personas que de una manera u otra han contribuido a que esta tesis vea la luz. Quiero, por lo tanto, empezar mostrando mi gratitud hacia quienes me habéis acompañado en este largo proceso.

Desde su origen, esta investigación no se habría podido desarrollar sin el asesoramiento y la orientación de mi director de tesis, el Dr. Antonio Ariño Villarroya. Su capacidad profesional, su nivel de dedicación y trabajo han significado un constante estímulo y un modelo a seguir en mi desarrollo como investigadora. También quiero agradecer el apoyo recibido por mi codirector de tesis, el Dr. Ramón Llopis Goig, cuyos conocimientos han sido imprescindibles en el trabajo metodológico y a quien he podido acudir para superar los momentos más delicados de la investigación. Ambos directores me han acompañado en este largo periplo, sin bajar nunca el nivel de expectativas y de exigencia que me ha obligado a mejorar la calidad del trabajo.

También quiero hacer un reconocimiento explícito a la colaboración desinteresada de algunos profesores del departamento con los que he podido compartir ideas y debates sobre la Sociología de la Educación, como José Beltrán y Francesc Hernández.

De igual manera quiero agradecer el apoyo y el ánimo que me han brindado mis familiares y amigos, que siempre han estado ahí. Sus preguntas, cargadas de interés y desconocimiento, me obligaban a explicar y a replantearme constantemente el objeto de mi estudio y la mejor manera de abordarlo. Por fin tengo una respuesta positiva a la eterna pregunta acerca del final de la tesis, ya está aquí.

En especial, quiero dar las gracias a mi padre y a mi madre, por los valores que me han transmitido, por sus consejos que me han ayudado a superar todos los baches, tanto en el plano personal como en el profesional y por haber sido capaces de leerse todas estas páginas y aportarme valiosas sugerencias.

Por último, esta tesis está dedicada a Armando, que ha vivido la tesis como pareja y ha sabido darme su apoyo incondicional y su comprensión. También, a nuestro hijo Eloi, que en sus dos añitos de vida me ha alegrado en los días más duros de encierro delante del ordenador.

Índice general

Presentación.....	11
INTRODUCCIÓN.....	13
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.....	25
CAPÍTULO 1: El oficio de estudiante	27
1.1. El colectivo de estudiantes como objeto de estudio	29
1.2. La llegada de nuevos estudiantes.....	31
1.3. La afiliación al oficio de estudiante.....	34
1.4. Factores que influyen en las maneras de estudiar.....	36
1.5. Las formas de vinculación con los estudios	39
1.5.1. <i>Estados de desánimo</i>	39
1.5.2. <i>Resolución de abandono</i>	43
a) Modelos teóricos explicativos	45
b) Factores explicativos	46
1.5.3 <i>La receta para el éxito: tácticas flexibles</i>	51
1.5.4. <i>La dedicación parcial al estudio</i>	54
1.6- Recapitulación: el compromiso de los nuevos estudiantes	55
CAPÍTULO 2: La institución universitaria	61
2.1- La naturaleza de la institución universitaria.....	63
2.1.1- <i>La debilidad institucional</i>	63
2.1.2- <i>¿Es la inserción profesional la función principal de la universidad?</i>	65
2.1.3- <i>¿Merece la pena continuar estudiando?</i>	68
2.1.4- <i>Las respuestas de estudiantes universitarios</i>	74
2.2- La universidad en la sociedad del conocimiento.....	76
2.2.1- <i>Hacia una universidad de tercera generación</i>	76
2.2.2- <i>Los retos de la modernidad tardía para los estudios universitarios</i>	80
2.2.3- <i>El proceso de Bolonia y sus implicaciones</i>	84
a) Las modalidades de enseñanza y el régimen de dedicación al estudio.....	86
b) Nuevas metodologías y participación del alumnado en su aprendizaje	90
c) Movilidad internacional.....	91
d) Nueva estructura de los estudios universitarios	92
e) Evaluación por competencias y empleabilidad futura	93
2.3- Recapitulación: la transformación de la universidad	95
CAPÍTULO 3: El diseño de la investigación	100
3.1. Problematización y objetivos de la investigación	102
3.2. La estructuración del modelo de análisis.....	105
3.3. Metodología empleada en la investigación	110
3.3.1. <i>Estrategia técnico-metodológica y etapas del estudio</i>	110
3.3.2. <i>Marco del análisis documental y fuentes de información empleadas</i>	115
3.3.3. <i>El uso de la técnica cuantitativa de la encuesta</i>	118
a) Elaboración de los cuestionarios	118
b) Diseño y selección de la muestra	121
c) Soporte técnico y medidas de seguridad adoptadas.....	122

d) El tratamiento de la muestra obtenida	124
e) Estrategia de análisis de datos	126
3.3.4. <i>El uso de la técnica cualitativa de la entrevista en profundidad</i>	127
a) Objetivos perseguidos.....	127
b) Selección de la muestra y de las condiciones de la entrevista.....	129
 SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	 131
 CAPÍTULO 4: Caracterización y condiciones de vida de los estudiantes de la universidad española	 133
4.1. Características sociodemográficas del colectivo de estudiantes universitarios.....	136
4.1.1 <i>Edad de las y los estudiantes</i>	136
a) Estudiantes de primer año.....	136
b) Estudiantes matriculados en la universidad.....	137
4.1.2. <i>Sexo de las y los estudiantes</i>	139
4.1.3. <i>Estatus familiar en el colectivo de estudiantes</i>	144
4.1.4. <i>Origen social del que proceden</i>	145
4.2. El acceso a la universidad.....	148
4.2.1. <i>Evolución del número de estudiantes universitarios</i>	148
4.2.2. <i>Rutas de acceso a la universidad</i>	152
4.2.3. <i>Opinión de los estudiantes sobre el acceso</i>	154
4.3. Marco institucional y condiciones de vida del colectivo de estudiantes	156
4.3.1. <i>El marco institucional</i>	156
a) Costes de matrícula universitaria.....	156
b) Ayudas públicas	158
4.3.2. <i>Condiciones de vida del alumnado universitario</i>	162
4.3.2.1. <i>Fuentes de ingresos y gastos</i>	162
a) El alojamiento como coste principal	163
b) Fuentes de ingresos	164
4.3.2.2. <i>El trabajo y los regímenes de dedicación</i>	168
a) El empleo remunerado.....	168
b) La dedicación al estudio	172
c) El empleo y la dedicación al estudio	173
4.3.2.3. <i>La movilidad internacional</i>	176
a) Situación de las universidades españolas	176
b) Factores que condicionan la movilidad	178
4.4. La salida de la universidad	182
4.4.1. <i>Número de titulados y efectividad de las universidades</i>	182
4.4.2. <i>Transición de la educación universitaria al mundo laboral</i>	188
a) La búsqueda de empleo	188
b) Formas de búsqueda de empleo y efectividad de las mismas	188
c) Aspectos valorados por los empleadores.....	189
4.4.3. <i>Utilidad del título en el mercado de trabajo</i>	189
4.4.3.1 <i>Nivel de empleo de los titulados universitarios</i>	190
a) Tasa de empleo	190
b) Tasa de desempleo.....	191
4.4.3.2 <i>Calidad del empleo de los titulados universitarios</i>	193
4.4.3.3 <i>Nivel de ingresos de los titulados universitarios</i>	199
4.5. La dimensión social de la educación universitaria	201
4.5.1- <i>Introducción</i>	201

4.5.2. <i>El concepto de democratización</i>	203
4.5.3. <i>Las desigualdades desde una perspectiva temporal</i>	206
4.5.4. <i>La desigualdad en las etapas educativas anteriores a la universidad</i>	209
4.5.5. <i>Diversificación social en los estudios superiores</i>	212
a) Grado de equidad en el acceso.....	212
b) El origen social y la edad	218
b) El origen social y las áreas de conocimiento.....	220
c) El origen social y los ciclos universitarios	223
d) El origen social y la dedicación al estudio	226
4.5.6. <i>Desigualdades sociales en el acceso al mercado de trabajo</i>	231
4.6. <i>Recapitulación: consideraciones finales sobre el sistema universitario español</i>	236
4.6.1. <i>Las principales particularidades del sistema universitario español</i>	236
4.6.2. <i>La democratización relativa de la universidad española</i>	240
CAPÍTULO 5. <i>Hacia una tipología de los estudiantes universitarios</i>	243
5.1. <i>Acceso a la educación universitaria</i>	247
5.1.1. <i>Rutas de acceso</i>	249
5.1.2. <i>Elección de la carrera</i>	252
5.2. <i>Organización del tiempo</i>	261
5.2.1. <i>Regímenes de dedicación al estudio</i>	262
5.2.2. <i>Agenda semanal</i>	270
5.2.3. <i>Asistencia a clase</i>	278
5.3. <i>Condiciones de vida</i>	285
5.3.1. <i>Alojamiento</i>	286
5.3.2. <i>Los recursos económicos de que disponen</i>	291
5.4. <i>Valoración de la experiencia universitaria</i>	299
5.4.1. <i>Valoración de la actividad académica</i>	300
5.4.2. <i>Valoración de la contribución de la Universidad al desarrollo personal</i>	307
5.4.3. <i>Balance global y expectativas futuras</i>	312
5.5. <i>Principales hallazgos obtenidos en la encuesta ECoViPEU</i>	324
5.6. <i>Construcción de una tipología de estudiantes universitarios</i>	330
5.6.1. <i>Variables seleccionadas para la elaboración de la tipología</i>	330
5.6.2. <i>Dimensiones o componentes principales</i>	332
5.6.3. <i>Obtención de los conglomerados</i>	336
5.6.4. <i>¿Qué hay detrás de esta tipología?</i>	340
5.7. <i>Conclusiones parciales: evidencias empíricas e implicaciones teóricas respecto a los perfiles de estudiantes</i>	348
a) <i>El proyecto: representación de la utilidad de los estudios</i>	348
b) <i>La integración: vinculación con los estudios</i>	349
c) <i>La vocación: el sentido de estudiar</i>	351
CAPÍTULO 6: <i>El discurso de los estudiantes acerca de su oficio de estudiar</i>	355
6.1. <i>Los motivos para estudiar una carrera universitaria</i>	357
6.1.1. <i>La banalización de la decisión de estudiar en la universidad</i>	358
a) <i>El momento decisivo</i>	358
b) <i>La motivación por un título universitario</i>	362
6.1.2. <i>Los motivos para elegir la titulación adecuada</i>	365
a) <i>Los dos polos motivacionales: la vocación y el instrumento</i>	366
b) <i>El condicionamiento de las expectativas futuras</i>	372
c) <i>La universidad de las segundas oportunidades</i>	379

6.1.3. <i>Recapitulación: el sentido de estudiar en la universidad</i>	385
6.2. El compromiso con el estudio	390
6.2.1. <i>Las prácticas de estudio</i>	391
a) La laxitud en los estudios	391
b) El trabajo que compite con el estudio.....	395
6.2.2. <i>La vida universitaria más allá del aula</i>	400
a) La participación y valoración de las actividades extra-académicas	400
b) Relaciones sociales en la universidad	406
6.2.3. <i>Recapitulación: el compromiso con el estudio en las distintas etapas vitales</i> .	411
6.3. Los frutos del paso por la universidad y los cambios que implica el Plan Bolonia	414
6.3.1. <i>El rendimiento obtenido de estudiar en la universidad</i>	414
a) El desarrollo personal	415
b) El desarrollo profesional	421
6.3.2. <i>Lo que esperan de la universidad y el Plan Bolonia</i>	426
a) El cambio en la estructura de ciclos	426
b) Las nuevas metodologías.....	431
6.3.3. <i>Recapitulación: La transformación de la universidad con la aplicación del Plan Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes</i>	439
 TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y LINEAS DE FUTURO	 445
 CAPÍTULO 7: Las conclusiones de la investigación.....	 447
7.1. Las respuestas a las preguntas planteadas	450
7.2. Principales elementos diferenciadores de los perfiles de estudiantes.....	457
7.2.1 <i>Propuesta de un esquema de análisis interpretativo del oficio de estudiante universitario</i>	457
7.2.2 <i>Una tipología de estudiantes universitarios</i>	459
7.2.3. <i>El futuro del oficio de estudiante</i>	462
7.3 Las líneas futuras de investigación.....	464
 BIBLIOGRAFÍA	 469
 ANEXOS.....	 487
ANEXO 1: Documentación sobre las fuentes de información empleadas para el análisis documental	489
ANEXO 2: Informe detallado de la muestra por universidades	497
ANEXO 3: Texto de la convocatoria a los estudiantes seleccionados para realizar la encuesta	501
ANEXO 4: Informe de seguimiento de la encuesta ECoViPEU.....	504
ANEXO 5: Informe de tratamiento de la base de datos	507
ANEXO 6: Muestra por universidades definitiva	509
ANEXO 7: Perfiles de los estudiantes entrevistados.....	511
ANEXO 8: Guiones de las entrevistas	517
ANEXO 9: Tablas de correspondencias entre categorías estadísticas	525
ANEXO 10: Datos sociodemográficos y académicos de la muestra ECoViPEU	528
ANEXO 11: Pruebas estadísticas de significatividad.....	542
ANEXO 12: Salidas SPSS de la aplicación de técnicas de análisis multivariable.....	547

Índice de tablas

Tabla 1: <i>Proporción de mujeres en los distintos niveles educativos entre los años 1991 y 2011</i>	140
Tabla 2: <i>Evolución de la proporción de estudiantes universitarios según su dedicación al trabajo remunerado</i>	169
Tabla 3: <i>Proporción de la tasa de obtención de un primer título universitario (categoría 5A) según la duración de los programas (2007)</i>	183
Tabla 4: <i>Estructura porcentual de los alumnos matriculados en centros oficiales que abandonan los estudios universitarios, clasificados por universidades públicas, rama de enseñanza y duración de los estudios, curso 2008/2009</i>	187
Tabla 5: <i>Proporción de titulados universitarios (5y6) ocupando un empleo cualificado según la cohorte de edad</i>	197
Tabla 6: <i>Comparación de los niveles educativos alcanzados por los hijos nacidos en dos cohortes diferentes, según el nivel de estudios del padre</i>	207
Tabla 7: <i>Relación entre las probabilidades de ir a la universidad en los dos períodos t1 y t2 según el nivel educativo alcanzado por los padres</i>	209
Tabla 8: <i>Proporción de hijos en situación de vulnerabilidad educativa en función del nivel de estudios de sus progenitores (datos en %)</i>	211
Tabla 9: <i>Proporción de estudiantes en cada franja de edad según el máximo nivel de estudios alcanzado por sus padres</i>	219
Tabla 10: <i>Proporción de estudiantes en cada franja de edad según el máximo nivel de estudios alcanzado por sus madres</i>	219
Tabla 11: <i>Nivel de estudios de los padres de los estudiantes en las siete carreras con una composición social más injusta</i>	222
Tabla 12: <i>Nivel de estudios de las madres de los estudiantes en las siete carreras con una composición social más injusta</i>	222
Tabla 13: <i>Composición social de los estudiantes de los diferentes ciclos universitarios según el nivel de estudios más elevado alcanzado por sus madres</i>	224
Tabla 14: <i>Composición social de los estudiantes de los diferentes ciclos universitarios según el nivel de estudios más elevado alcanzado por los padres</i>	225
Tabla 15: <i>Régimen de dedicación de los estudiantes según el nivel de estudios más elevado alcanzado por sus padres</i>	227
Tabla 16: <i>Régimen de dedicación de los estudiantes según el nivel de estudios más elevado alcanzado por sus madres</i>	227

Tabla 17: <i>Valoración de la importancia del dinero para financiar sus estudios en su decisión de trabajar, en función del nivel de ingresos de sus padres.....</i>	229
Tabla 18: <i>Valoración de la necesidad de dinero para una vida independiente en su decisión de trabajar, en función del nivel de ingresos de sus padres.....</i>	229
Tabla 19: <i>Valoración de la necesidad de dinero para pagarse sus gastos en su decisión de trabajar, en función del nivel de ingresos de sus padres.....</i>	229
Tabla 20: <i>La valoración media de los estudiantes acerca de sus expectativas futuras, según el máximo nivel de estudios alcanzado por sus madres.</i>	234
Tabla 21: <i>La modalidad de transición en función del grupo de edad de los estudiantes encuestados</i>	249
Tabla 22: <i>Los dos motivos principales que han empujado a los encuestados a estudiar su carrera ..</i>	253
Tabla 23: <i>Los motivos para estudiar una carrera en función del área de conocimiento en que se encuentra</i>	256
Tabla 24: <i>Conocimiento previo de la carrera en función de los motivos principales que han favorecido la elección de esa carrera.....</i>	258
Tabla 25: <i>Conocimiento previo de la carrera en función del nivel de estudios de las madres de los estudiantes encuestados.....</i>	259
Tabla 26: <i>Régimen de dedicación al estudio en función de la edad de los encuestados.....</i>	263
Tabla 27: <i>Régimen de dedicación al estudio en función del área de estudios</i>	264
Tabla 28: <i>Régimen de dedicación al estudio en función de los ingresos de los padres.....</i>	265
Tabla 29: <i>Valoración media del grado de acuerdo con las siguientes situaciones en función de la modalidad de trabajo.....</i>	266
Tabla 30: <i>Valoración de la importancia que tienen para ellos las razones para trabajar</i>	268
Tabla 31: <i>Horas medias dedicadas a las tareas de estudio y al trabajo remunerado en función del régimen de dedicación</i>	271
Tabla 32: <i>Horas medias dedicadas a las tareas de estudio y al trabajo remunerado en función del sexo</i>	272
Tabla 33: <i>Distribución de los estudiantes según la intensidad con la que se dedican al estudio en cada etapa del ciclo universitario</i>	277
Tabla 34: <i>Frecuencia de asistencia a clase en función del régimen de dedicación al estudio y al trabajo</i>	279
Tabla 35: <i>Frecuencia de asistencia a clase en función del sexo</i>	280
Tabla 36: <i>Motivos aducidos para faltar a clase según la frecuencia con la que asisten.....</i>	281
Tabla 37: <i>Distribución de los estudiantes entre las formas de alojamiento según el tamaño del municipio de estudios de la secundaria.....</i>	289

Tabla 38: <i>Distribución de los estudiantes entre las formas de alojamiento según el nivel de estudios de las madres</i>	290
Tabla 39: <i>Contribución de los progenitores a los ingresos de los estudiantes según la franja de edad en la que se encuentran</i>	293
Tabla 40: <i>Contribución de los progenitores según el régimen de dedicación al estudio que tengan los encuestados</i>	294
Tabla 41: <i>Contribución de los progenitores al presupuesto de sus hijos según los ingresos paternos</i>	295
Tabla 42: <i>Proporción de estudiantes que califican de muy útiles las siguientes tareas en la medida en que les han permitido desarrollar competencias para su aprendizaje</i>	302
Tabla 43: <i>Proporción de estudiantes que califican de muy útiles las siguientes formas de evaluación</i>	305
Tabla 44: <i>Proporción de estudiantes que califican de “mucho” y “bastante” el énfasis que ha puesto la universidad en facilitar los siguientes aspectos</i>	308
Tabla 45: <i>Proporción de estudiantes que califican de “mucho” la contribución de la su experiencia universitaria al desarrollo de competencias en estas áreas</i>	310
Tabla 46: <i>Sentimiento respecto a la carrera en función de la edad</i>	313
Tabla 47: <i>Proporción de estudiantes que consideran útil o muy útil (valoración 4 ó 5) sus estudios para los siguientes fines según el sexo</i>	316
Tabla 48: <i>Variables incluidas en el estudio</i>	331
Tabla 49: <i>Análisis factorial intensidad de dedicación al estudio, trabajo y asistir a clase</i>	334
Tabla 50: <i>Análisis factorial rendimiento académico y competencias adquiridas</i>	335
Tabla 51: <i>Análisis factorial expectativas futuras</i>	336
Tabla 52: <i>Centros finales de los conglomerados</i>	337
Tabla 53: <i>Análisis de varianza</i>	337
Tabla 54: <i>Edad de los estudiantes que conforman los cuatro conglomerados</i>	341
Tabla 55: <i>Capital educativo de los progenitores de los estudiantes que conforman los cuatro conglomerados</i>	342
Tabla 56: <i>Régimen de dedicación de los estudiantes que conforman los cuatro conglomerados</i>	347
Tabla 57: <i>Duración de los estudios según los motivos considerados para elegir la carrera</i>	428
Tabla 58: <i>Presencia de los diferentes tipos de régimen de dedicación al estudio según la duración de la carrera que estudian</i>	430
Tabla 59: <i>Presencia de los estudiantes con diferente dedicación al estudio según la duración de la carrera que estudian</i>	431

Índice de gráficos

Gráfico 1: <i>Proporción de estudiantes de primer año de universidad en cada tramo de edad, desde el curso 1998-1999 hasta el curso 2010-2011</i>	137
Gráfico 2: <i>Proporción de estudiantes matriculados en la universidad en cada tramo de edad, desde el curso 1998-1999 hasta el curso 2009-2010</i>	138
Gráfico 3: <i>Evolución de la proporción de titulados en educación superior según la cohorte de nacimiento y el sexo</i>	142
Gráfico 4: <i>Gráfico-Resumen sobre la equidad en el acceso a la universidad</i>	144
Gráfico 5: <i>Proporción de titulados universitarios por grupos de edad en función del nivel educativo alcanzado por sus progenitores</i>	147
Gráfico 6: <i>Evolución del número de estudiantes matriculados en la universidad española entre el año 1990 y 2010</i>	149
Gráfico 7: <i>Variación relativa del número de estudiantes universitarios</i>	150
Gráfico 8: <i>La tasa de participación en la enseñanza superior, por edad y sexo en España y en la UE-27 (2007)</i>	151
Gráfico 9: <i>Gráfico-Resumen sobre la equidad en el tratamiento en la universidad</i>	157
Gráfico 10: <i>Proporción de estudiantes beneficiarios de ayudas públicas según la importancia relativa como fuente de ingresos (estudiantes económicamente independientes)</i>	160
Gráfico 11: <i>Contribución de las fuentes de financiación a los ingresos totales de los estudiantes que no viven con sus progenitores (%)</i>	166
Gráfico 12: <i>Proporción de estudiantes que trabaja mientras estudia, según su edad (%)</i>	170
Gráfico 13: <i>Carga de trabajo semanal en función de las horas dedicadas al empleo remunerado</i>	174
Gráfico 14: <i>Gráfico-Resumen sobre la equidad en la movilidad internacional universitaria</i>	177
Gráfico 15: <i>Evolución de la proporción de titulados universitarios en la población de 25 a 64 años (1997-2007)</i>	182
Gráfico 16: <i>Evolución de la tasa de obtención del primer título universitario (1995, 2000, 2007)</i>	183
Gráfico 17: <i>Proporción de titulados universitarios (ISCED 5 y 6) en la población de 30-64 años en función de la cohorte de edad, 2007</i>	184
Gráfico 18: <i>Gráfico-Resumen sobre la equidad en la salida de la universidad</i>	185
Gráfico 19: <i>Tasa de finalización de los estudiantes de nivel ISCED 5A</i>	186
Gráfico 20: <i>Tasa de desempleo (%) de la población de 20-34 años, por sexo y nivel educativo alcanzado (bajo, medio, alto), 2003-2007 acumulado</i>	192

Gráfico 21: <i>Proporción de población universitaria (ISCED 5y6) de 25-34 años según la categoría profesional que ocupa, 2007</i>	194
Gráfico 22: <i>Nivel de estudios más elevado alcanzado por las madres de los estudiantes y el de las mujeres de su generación</i>	213
Gráfico 23: <i>Nivel de estudios más elevado alcanzado por los padres de los estudiantes y el de los hombres de su generación</i>	214
Gráfico 24: <i>Ocupación de las madres de los estudiantes y de las mujeres de su generación</i>	216
Gráfico 25: <i>Ocupación de los padres de los estudiantes y de los hombres de su generación</i>	216
Gráfico 26: <i>Nota media de los estudiantes en función de su edad</i>	251
Gráfico 27: <i>Nota media de los estudiantes en función del nivel de estudios más elevado alcanzado por las madres</i>	252
Gráfico 28: <i>La nota de acceso a la universidad (agrupada en 4 categorías) en función de las horas medias de dedicación al estudio y al trabajo remunerado</i>	273
Gráfico 29: <i>Organización del tiempo de los colectivos con menor carga horaria</i>	274
Gráfico 30: <i>Organización del tiempo de los colectivos con mayor carga horaria</i>	275
Gráfico 31: <i>El alojamiento en la vivienda familiar y la intensidad de la dedicación al estudio en función de la edad de los estudiantes</i>	288
Gráfico 32: <i>Grado en que los ingresos de los estudiantes encuestados proviene de cada una de estas fuentes de financiación</i>	292
Gráfico 33: <i>Medida en la que los progenitores pagan los gastos de los estudiantes encuestados</i>	296
Gráfico 34: <i>Valoración media de la utilidad de las competencias académicas adquiridas en función del sexo</i>	304
Gráfico 35: <i>Valoración media de la utilidad de las formas de evaluación en función del sexo</i>	306
Gráfico 36: <i>Proporción de encuestados que valora la utilidad de sus estudios para los siguientes fines</i>	315
Gráfico 37: <i>Proporción de estudiantes que consideran útil o muy útil (valoración 4 ó 5) sus estudios para los siguientes fines según la edad</i>	317
Gráfico 38: <i>Proporción de estudiantes que consideran útil o muy útil (valoración 4 ó 5) sus estudios para los siguientes fines según los ingresos de las madres</i>	319
Gráfico 39: <i>Proporción de estudiantes que consideran útil o muy útil (valoración 4 ó 5) sus estudios para los siguientes fines según el área de conocimiento</i>	321
Gráfico 40: <i>La distribución de los estudiantes que conforman los cuatro conglomerados en función del área de conocimiento</i>	345
Gráfico 41: <i>Valoración media de las expectativas en función del factor motivacional al que pertenecen los estudiantes</i>	377

Gráfico 42: <i>Vía de acceso a la Universidad para la muestra total, los estudiantes mayores de 30 años y los que trabajan a tiempo completo</i>	381
Gráfico 43: <i>La edad de los estudiantes de la muestra total, de aquellos que accedieron a la universidad con retraso y de aquellos que trabajan a tiempo completo</i>	382
Gráfico 44: <i>El peso de cada grupo de edad entre las mujeres y los hombres matriculados en los primeros ciclos de la universidad en 2009-2010 y los encuestados en ECoViPEU</i>	383

Índice de esquemas

Esquema 1: <i>Representación de las categorías de estudiantes universitarios de F. Dubet</i>	33
Esquema 2: <i>Los perfiles de los estudiantes en la universidad</i>	58
Esquema 3: <i>La estrategia técnico-metodológica desarrollada en el trabajo de campo</i>	112
Esquema 4: <i>Técnicas de investigación social aplicadas</i>	114
Esquema 5: <i>La transformación de la universidad con la aplicación del Plan Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes</i>	443
Esquema 6: <i>Esquema de análisis interpretativo del oficio de estudiante universitario</i>	459

Presentación

La presente investigación tiene como fin estudiar las características sociodemográficas y las modalidades de vinculación con el estudio del colectivo de estudiantes de la universidad española. El tema es abordado desde la perspectiva de una investigadora, que todavía pertenece en la práctica a esa categoría de “estudiante universitaria”, pero sin embargo, tiene la sensación de haber dejado de serlo porque su perfil ya no se corresponde con el estereotipo clásico del estudiante.

El contacto con el tema se inicia por haber tenido la suerte de poder participar como becaria en varios proyectos de investigación promovidos por Antonio Ariño Villarroya, desde los vicerrectorados que ha dirigido en la Universitat de València. El primero lleva por título “Modalidades de vinculación al aprendizaje en la universidad” y constituye un estudio exploratorio muy sólido sobre los fenómenos que rodean al estudiante universitario, con observaciones durante el curso 2006/2007 en cuatro universidades españolas. Un año más tarde continúo mi labor como becaria en una nueva investigación muy vinculada a la anterior, pero esta vez limitada a la Universitat de València. Ésta llevaba por título “Perfiles y regímenes de dedicación de los estudiantes universitarios” y fue dirigida por Ramón Llopis Goig¹. Por último, el proyecto más reciente, en el que participo como técnica de investigación, pone en marcha en 2011 la Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de Estudiantes Universitarios (ECoViPEU) dirigida a la población estudiantil de la mayor parte de las universidades del estado español.

Con el bagaje que supone haber participado en dichas investigaciones surgen preguntas que van a determinar mi interés por profundizar en este objeto de estudio y me conducirán a elaborar este trabajo que tomará forma hasta convertirse en mi tesis doctoral, dirigida por los doctores Antonio Ariño Villarroya y Ramón Llopis Goig.

En este marco, las preguntas que inician y guían este trabajo giran en torno a cómo es la población estudiantil universitaria: ¿qué edad tiene? ¿A qué se dedica como actividad principal? ¿Cuáles son los motivos que les empujan a emprender estudios universitarios? Al tratar de contestar a estas preguntas, se percibe que las respuestas son diversas y responden a perfiles muy diferentes. De aquí surge la voluntad de comprender la heterogeneidad de los

¹ Surgió de un encargo al Departamento de Sociología y Antropología Social por parte del vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad bajo la dirección de Antonio Ariño Villarroya.

perfiles de estudiantes que pueblan las aulas de la universidad en este momento de cambios y profundas transformaciones, y de qué manera asumen su rol dentro de la institución universitaria.

El presente trabajo, empezado en septiembre de 2006 y terminado en febrero de 2013, pretende contribuir a delimitar este nuevo campo de estudio, todavía insuficientemente explorado en el contexto español.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la universidad se encuentra inmersa en un contexto de cambio. La globalización provoca una serie de transformaciones que influyen en los procesos de socialización y de construcción de identidades. Se producen cambios en las formas de organización del trabajo y en el ejercicio profesional de los titulados universitarios, así como en las formas de organización de la universidad y su relación con el Estado y el entorno (Neave, 2001).

En España, si en 1950 el colectivo de estudiantes universitarios superaba escasamente los cincuenta mil, hoy quienes pueblan las aulas universitarias en cualquier rincón del país están por encima del millón quinientos mil. Puede decirse que la universidad española ha experimentado cambios notables, sobre todo desde los años ochenta, en relación al número de estudiantes matriculados. En un corto espacio de tiempo, sólo una década, se produjo un tremendo incremento que ha sido calificado de “proceso de masificación de la universidad”². Proceso que se vio matizado en el final de la década de los noventa, siendo la tasa de crecimiento cada vez menor, hasta que en el comienzo del siglo XXI se empieza a producir la disminución del número de estudiantes, a causa de la menor natalidad que experimentan los países desarrollados desde hace algún tiempo³. Este fenómeno, que tiene consecuencias importantes en otros terrenos, no influirá demasiado en el tema que nos ocupa, puesto que, aunque en números absolutos la población universitaria joven disminuya, la diversidad de alumnado probablemente se mantendrá en lo fundamental, y en todo caso aumentará por el incremento de estudiantes adultos. A. Ariño afirma que se está produciendo el salto de la universidad de masas a la “universidad universal”, según el umbral establecido por Trow (1973), puesto que más del 40% de los jóvenes de la cohorte de 18 a 22 años está cursando estudios universitarios. Aunque también matiza que esta proporción no se mantiene conforme se avanza en la jerarquía de los niveles de estudios. Por ello concluye que “mediante las diplomaturas, la Universidad española ha iniciado su recorrido por la fase de universalización de la formación superior”. (Ariño *et alii*, 2008: 30).

² En el capítulo cuarto se presentan los datos de la evolución de la matrícula universitaria.

³ Se encuentran en la última fase de la Transición Demográfica, la de menor natalidad.

La principal característica que se detecta en la actualidad es la creciente heterogeneidad de la universidad, que se hace patente en múltiples dimensiones. Por un lado, la población universitaria experimenta cambios importantes: la base social del alumnado se amplía notablemente, al proceder éste de familias con capitales culturales muy dispares; el espectacular crecimiento del número de mujeres que alcanzan los estudios universitarios; el acceso a la universidad de sectores de población tradicionalmente excluidos como los que tienen una edad avanzada; o la presencia creciente de estudiantes extranjeros facilitada por las mayores posibilidades de movilidad internacional; están configurando una nueva estructura del colectivo estudiantil. Por otro lado, se detecta una mayor diversidad desde el lado de la oferta formativa, con cambios importantes en la estructura de las titulaciones que han sido introducidos en su mayor parte a raíz del proceso de convergencia europea. Por último, también se observa una creciente heterogeneidad en las trayectorias académicas estudiantiles. El fenómeno del credencialismo⁴, que concibe la educación como una señalización para el mercado laboral a través de las titulaciones otorgadas, los conduce por senderos cada vez más individualizados, donde combinan en muchos casos el estudio en diferentes áreas de conocimiento, con una creciente diferenciación en los regímenes de dedicación al estudio. Esta heterogeneidad es producto del fenómeno de democratización de los estudios universitarios, que va ligado al de masificación de las universidades si no se dotan los recursos necesarios para hacer frente a la creciente demanda. Al acceder a la universidad los hijos de las clases medias y populares, el carácter elitista se va desvaneciendo, y los perfiles de estudiantes se van diversificando. También el número de titulaciones y de posibles combinaciones entre ellas ha aumentado mucho, lo que permite al colectivo de estudiantes elaborar trayectorias mucho más personalizadas. Esto incide en la dedicación en tiempo y esfuerzo a su carrera universitaria, que puede ser de distintos grados, sobre todo por la cada vez más frecuente situación de compaginar los estudios con actividades remuneradas. Este conjunto de factores ha convertido a la universidad en una institución cada vez más compleja, que se enfrenta a una heterogeneidad inédita en los elementos que definen su estructura y a nuevas demandas desde ámbitos diversos. (OCDE, 2002).

⁴ Cuya elaboración teórica tiene su origen en la obra de Randall Collins en los años setenta. Lo que resulta de interés para este trabajo en el planteamiento de Collins es que: la enseñanza transmitida por la escuela no es lo que realmente se valora en el mercado laboral, sino que son las credenciales obtenidas. Esto explica la excesiva acumulación de títulos que se produce en el sistema educativo actual.

Al analizar el estado de la cuestión descubrimos que se dispone de importante información estadística⁵ sobre las grandes cifras relacionadas con la universidad y los universitarios, que han permitido detectar fenómenos como la democratización de la universidad acompañada de masificación, el alargamiento o retraso en los estudios, e incluso la creciente tendencia al abandono antes de finalizar⁶. Pero, en general, no se ha llegado al fondo de la cuestión, ya que hay una carencia de estudios centrados en comprender a los principales actores, que son las y los estudiantes.

La literatura existente pone de manifiesto que se ha investigado bastante sobre el rendimiento académico del colectivo de estudiantes, trabajando sobre todo aquellos aspectos relacionados con las características que rodean al estudiante previamente a su incorporación en la universidad -nivel educativo de los progenitores, situación familiar, nivel económico, centro educativo de procedencia, entre otros-. Algunos estudios también se han centrado en analizar cómo el medio social (la situación del mercado o la estructura económica del país) predispone de algún modo ese mismo rendimiento. Pero no existen demasiadas investigaciones que reflexionen sobre lo que sucede durante el proceso de formación en la educación universitaria, y cómo se transforma el proceso de aprendizaje que realiza el alumno. Desde hace unas décadas se están llevando a cabo un creciente número de estudios empíricos en los países desarrollados, que han empezado a ahondar en la cuestión. A lo largo del trabajo se hará mención a algunos de ellos, especialmente los del país vecino, Francia, y algunos del mundo anglosajón. Si bien es cierto que a través de las distintas encuestas realizadas a estudiantes se está consiguiendo una mayor comprensión de su vida universitaria en general, interesan igualmente los estudios acerca de la juventud, que ayudarán a comprender muchos de los comportamientos del alumnado universitario, cuyo rasgo más significativo sigue siendo su carácter juvenil⁷, con una media de edad cercana a los 22 años.

Esta investigación se enmarca en un proyecto más amplio que trata de explorar las modalidades de vinculación al estudio-aprendizaje de la población universitaria actual, con el

⁵ Datos que serán analizados en el capítulo cuarto a través de fuentes variadas, tanto acerca de España como del resto de países europeos.

⁶ La investigación se sustenta mucho más extenso que en España. Autores como Beaupère *et alii* (2007) ilustran con su análisis del fenómeno del abandono; Gruel y Thiphaine (2004) sobre las diferencias en las trayectorias en función del sexo; y Merle (2009) sobre el proceso de democratización de la educación.

⁷ Aunque, como se verá en el cuerpo del trabajo, hay cada día más estudiantes de mayor edad que retoman sus estudios en otras etapas de la vida diferentes de la prevista en el sistema educativo.

fin de conocer mejor sus perfiles y proporcionar a las universidades la información derivada del estudio, para que puedan diseñar estrategias e instrumentos que favorezcan una respuesta más adecuada a dichos perfiles. En el curso 2006/2007 se llevó a cabo una investigación cualitativa sobre el tipo de vinculación que establecen con sus estudios, para lo cual se realizaron entrevistas y grupos de discusión a estudiantes de cuatro universidades españolas: Universitat de València, Universidad de Murcia, Universidad del País Vasco y Universidad de Oviedo. Este estudio dirigido por A. Ariño, ha sido publicado en 2008 con el título de *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*. Esta investigación sitúa el presente trabajo desde un punto de partida más avanzado respecto al objeto de estudio. El trabajo de campo realizado con carácter exploratorio a universitarios de diferentes áreas de conocimiento ha servido para ser capaces de discernir entre aspectos relevantes, que se han de tomar en consideración a la hora de abordar la problemática que rodea al alumnado universitario, de aquellos que puedan ser más secundarios. Las entrevistas, que tenían como objetivo conocer el nivel de compromiso de los estudiantes con la universidad y su grado de dedicación, fueron planteadas de forma abierta y flexible con el fin de encontrar pistas de reflexión, ideas e hipótesis de trabajo para investigaciones futuras.

Se indagó, por un lado, acerca de la organización del tiempo, tanto semanal como a lo largo del curso: la dedicación al estudio y a las relaciones sociales; y por otro lado, sobre el significado de la universidad para el estudiantado y su entorno, así como los proyectos y perspectivas de futuro que tienen. A pesar de que las respuestas a veces parecen caóticas o desordenadas, los discursos aparentemente carentes de lógica se han convertido en muchos casos en datos reveladores para el estudio que aquí nos ocupa.

La presente investigación ha podido beneficiarse así de una fase de exploración amplia (abarca estudiantes de diferentes áreas), etapa extraordinariamente útil porque como dice Quivy- Campenhoudt, opera una “ruptura con la especulación gratuita y los prejuicios” acerca del público objetivo, que en este caso es la población estudiantil universitaria. (Quivy- Campenhoudt, 2001: 65)

Dicha investigación permitió extraer una serie de conclusiones que apuntan a tres elementos de reflexión que conviene tener presentes como base desde la que situar este trabajo:

- 1) La transformación que se está produciendo en la relación entre la educación y la vida de las personas: la formación académica deja de estar circunscrita a un momento

concreto en la vida de las personas. Tanto la entrada como la salida de la universidad se vuelven más flexibles, puesto que por un lado se “naturaliza el acceso” como una opción inercial, y por el otro se “desdramatiza el fracaso”, pudiendo retomarse los estudios en cualquier otra etapa de la vida.

2) Se reduce la presión familiar en cuanto a la orientación hacia la titulación que consideran más adecuada, o sobre el plazo temporal en el que deben culminar los estudios. Los entrevistados hablan de “padres comprensivos”, y asumen en muchos casos que terminarán la carrera en más tiempo del previsto teóricamente. Este fenómeno está inserto en el proceso de individualización de las sociedades contemporáneas.

3) Los compromisos de la población estudiantil con su formación se vuelven mucho más flexibles, fenómeno que está relacionado con dos aspectos diferentes: el régimen de dedicación y la actitud general de compromiso laxo. El primero hace referencia a la tendencia creciente del estudio a tiempo parcial, compaginado con distintos trabajos, que repercute en la intensidad del estudio. Los discursos de los encuestados presentan esta opción como el resultado de una decisión personal, que no responde a necesidades económicas familiares. Con estos trabajos la mayoría de estudiantes pretende aumentar su grado de autonomía, disponiendo de dinero para pagar sus gastos de ocio. También se detecta una voluntad de adquirir experiencias profesionales que les capaciten para la posterior entrada en el mercado laboral. Respecto a la actitud de compromiso laxo con los estudios, se perfila en las distintas estrategias de logro, en los significados que tiene para ellos la universidad y en las prácticas estudiantiles. (Ariño, *et alii* 2008)

Con el fin de completar las conclusiones a las que se llegó con el análisis cualitativo del discurso del estudiantado, en los años siguientes se realizaron una serie de encuestas a estudiantes de la Universitat de València⁸, que han enriquecido el conocimiento del objeto de estudio aportando la vertiente cuantitativa. Entre noviembre de 2007 y mayo de 2008 se lleva a cabo una encuesta presencial en el área de Ciencias Sociales de la Universitat de València, que permite poner a prueba la herramienta del cuestionario como instrumento para mejorar la comprensión que se tiene del alumnado universitario. Una vez validada la utilidad de las

⁸ Los resultados obtenidos en estos estudios se encuentran publicados en la página web del Observatorio de Estudiantes *Campus Vivendi*. Se puede acceder tanto a los cuestionarios utilizados como a las comunicaciones presentadas en algunos congresos (Soler, Ariño, Llopis, 2009 y 2010) <http://www.campusvivendi.com/perfiles-y-regimenes-de-dedicacion-de-los-estudiantes-de-la-universitat-de-valencia/>

preguntas de las que se nutría el cuestionario se lleva a cabo una nueva encuesta, esta vez dirigida a toda la población de estudiantes de esta universidad a través de la vía electrónica. En este caso es el soporte informático lo que se pone a prueba, así como el formato online para recoger las respuestas de estudiantes de la Universitat de València⁹. La experiencia adquirida con la participación en el desarrollo y análisis de estos trabajos empíricos, ha servido para iniciar la presente investigación con un mayor recorrido en la comprensión del objeto de estudio que nos ocupa. Los resultados de estas encuestas han proporcionado valiosa información que ha permitido esbozar algunas relaciones de causalidad acerca de las formas de ejercer el oficio de estudiante universitario, condicionado por el sexo, la edad y el origen social. Gracias al análisis cuantitativo se ha podido arrojar algo de luz sobre la representatividad de los distintos perfiles de estudiantes universitarios y sus principales características.

Las principales conclusiones que se desprenden de estas investigaciones hacen referencia a la heterogeneidad encontrada en el seno de la población estudiantil. Al igual que ocurre en los niveles preuniversitarios, las mujeres presentan unas prácticas de estudio más responsables que sus homólogos masculinos; aunque los buenos resultados no las conducen forzosamente a alargar más sus carreras académicas. En cuanto al condicionamiento del origen social, sigue incidiendo en los motivos y expectativas con las que la población estudiantil accede a la universidad. No obstante, el fenómeno que emerge con más fuerza para diferenciar entre distintos colectivos de estudiantes es, como ya subyacía en las investigaciones anteriores, la condición de compaginar sus carreras académicas con un trabajo remunerado. Son estudiantes de más edad y con mayor autonomía quiénes trabajan con más frecuencia a tiempo completo, relegando el estudio a un segundo plano. Sin embargo, los resultados indican que la principal razón para trabajar no son las necesidades económicas sino los gastos personales vinculados al ocio.

No obstante, la actual coyuntura de crisis económica podría introducir nuevas perspectivas respecto a estas conclusiones obtenidas unos años atrás. Ante la falta de oportunidades laborales parece estar produciéndose un repunte de la matrícula en todos los niveles educativos. El desempleo genera sin duda un aumento de la demanda en formación especializada de posgrado ofrecida por las universidades. Esto implica un crecimiento de

⁹ De ahora en adelante cuando se haga referencia a los resultados de dichas investigaciones se utilizará el acrónimo de Encuestas de la Universitat de València (EUV) de forma que resulten fácilmente reconocibles.

quienes alargan todavía más sus carreras académicas o que las retoman después de haber trabajado durante un tiempo. En cualquier caso, su nivel de compromiso con el estudio estará muy condicionado por la posibilidad de ejercer actividades remuneradas, ya que estos estudiantes que vuelven a las aulas tras haber sido expulsados -o rechazados antes de empezar- por el mundo profesional, tienen como prioridad la obtención de ingresos propios.

Como colofón al trabajo exploratorio y de someter a prueba los instrumentos de recogida de información llevados a cabo a lo largo de cuatro años, en enero de 2011 se pone en marcha la –Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de Estudiantes Universitarios- ECoViPEU-. El proyecto se inscribe en el marco de la convocatoria de concurrencia competitiva del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación (Orden EDU/1372/2010, de 20 de mayo). El objetivo general y a medio plazo de este proyecto consiste en asentar las bases para el desarrollo de un Observatorio de la Vida y Participación de Estudiantes Universitarios en España, similar al que existe en otros países, que permita obtener información sistemática para informar las políticas universitarias. Por tanto, pretende proporcionar al Ministerio de Educación las herramientas (cuestionario, base de datos y página Web) y las estructuras organizativas (redes de investigación y grupo operativo de coordinación) para la puesta en marcha en el medio plazo de dicho observatorio.

Así, el trabajo de campo del que se nutre el estudio que aquí se presenta es la encuesta ECoViPEU en la que se busca conocer a fondo, desde una perspectiva económica y sociológica, las condiciones de vida y participación del colectivo de estudiantes universitarios. Al hablar de participación, se hace referencia no solamente en el sentido de equidad participativa (foros de seguimiento del proceso de Bolonia), o de la participación política en la gestión universitaria (mediante elecciones, formas de representación, presencia en órganos), sino en un sentido multidimensional y más amplio, porque abarca también las formas de vinculación con el compromiso de estudiar (Ariño et alii, 2008) y las formas de implicación en la creación de vida universitaria en el Campus, así como los compromisos sociales y culturales con el entorno.

Puede decirse que la condición y la tarea de estudiante ha cambiado mucho, y tomando prestado el término de A. Coulon, vamos a calificarlo de ahora en adelante como “el oficio de estudiante”, analogía procedente del mundo laboral que trata de mostrar cómo las tareas y la condición de estudiante se han convertido en una profesión. Esto sucede en un contexto en el

que se alarga el proceso formativo, y se acorta la duración de los empleos en el mercado laboral, lo que puede dar lugar a que los universitarios ejerzan “el oficio de estudiante” durante más años de los que en el futuro probablemente emplearán en el ejercicio de una misma profesión.

Es sabido que el estudiante clásico que iniciaba sus estudios universitarios con la mayoría de edad, dedicaba todo su tiempo a ello, y terminaba una vez obtenido el título correspondiente, es cada vez menos frecuente. Las salidas profesionales para los universitarios se difuminan, diversificándose irremediabilmente la trayectoria formativa necesaria para alcanzar un determinado puesto de trabajo. Se busca averiguar qué cambios se están produciendo en el régimen de dedicación al estudio: puede distinguirse entre quienes se dedican a tiempo completo al estudio y quienes lo hacen a tiempo parcial compaginándolo con otras actividades externas a la universidad, como puede ser un empleo remunerado. También se presta especial atención a las modalidades de vinculación al estudio, que se sitúan entre dos polos de un compromiso más intenso o más flexible. El compromiso de los estudiantes con sus estudios se registra mediante la observación de sus prácticas de estudio y de sus rendimientos académicos. Asimismo, las expectativas que tienen respecto a su futuro laboral y el tiempo que tienen pensado seguir estudiando, son de vital importancia para comprender este oficio.

La relevancia del tema se halla conectada con el contexto en que nos encontramos inmersos, aunque su importancia no se agota con él. Actualmente, el sector universitario atraviesa un periodo de cambio en todos aquellos países firmantes del proceso de convergencia europea. Tratar de comprender en qué consiste el oficio de estudiante y cómo lo viven aquellos que pueblan las aulas universitarias es fundamental para poder valorar cómo afectarán los cambios a los distintos perfiles de estudiantes.

En resumidas cuentas, el llamado proceso de Bolonia genera nuevos interrogantes. Supone una serie de cambios formales, como la nueva estructura de las titulaciones con un primer ciclo de grado (cuatro años en España), un segundo ciclo de posgrado y un tercero de doctorado. También la forma de contabilización del crédito se ha visto modificada, para medir tanto las horas de docencia como las horas de trabajo del estudiante. En definitiva, se trata de favorecer un proceso de armonización de las titulaciones a nivel europeo, para facilitar con ello la movilidad internacional tanto de profesores como de estudiantes, y el reconocimiento de los títulos en mercados laborales de otros países. A todo esto va unido un cambio de

paradigma de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que presupone un perfil de estudiante a tiempo completo a quien se exigirá una mayor participación y unos profesores más orientados a la tutoría y la coordinación. La evaluación del alumnado tendrá que adaptarse a estas nuevas modalidades de enseñanza, donde se valorará la adquisición de competencias, en un intento de aproximarse a las demandas del mercado laboral con el fin de mejorar la empleabilidad de las tituladas y los titulados. Por tanto, en un proceso de reforma donde cambia el paradigma de enseñanza-aprendizaje, a la institución universitaria debe interesarle más que nunca conocer en profundidad quién es el colectivo de personas que debe liderar dicho cambio. La pregunta que subyace es ¿está la universidad pensada y preparada para acoger a los estudiantes que se encuentran en ella y que están por llegar? En el marco teórico, trataremos de comprender las reglas internas de funcionamiento, y si el plan Bolonia propone una mejor adaptación a los perfiles de estudiantes universitarios. El principal aporte de este trabajo será sin duda el de hacer hablar al estudiante y del estudiante.

Una vez que hemos definido y contextualizado el objeto de estudio, dejando constancia de la relevancia social y académica que tiene esta investigación, se procede a resumir brevemente la problematización y el objetivo general que se plantea. El origen de esta investigación surge de la pregunta inicial a la que trata de dar respuesta: ¿Cuáles son los perfiles de los estudiantes universitarios actuales?

Para realizar el planteamiento metodológico que se va a emplear en la presente investigación se han llevado a cabo algunos trabajos exploratorios previos y se han revisado en profundidad las diversas maneras de abordar el objeto de estudio por otros investigadores. Así, en los dos primeros capítulos se recoge el marco teórico utilizado y en el tercer capítulo se procederá a enunciar el diseño completo de la investigación que aquí se adelanta de forma resumida.

Con ánimo de acotar las dimensiones que recoge el concepto “perfiles de estudiantes” de la pregunta inicial, se plantean tres preguntas más concretas que definen la problemática: ¿Quiénes son? ¿Por qué deciden emprender una carrera universitaria? y, ¿Cómo ejercen el oficio de estudiante en la universidad? En definitiva, el objetivo general que se plantea en esta tesis es el de *explicar y analizar cuáles son los perfiles de la población estudiantil de la universidad española, comprender cómo ejercen el oficio de estudiante, qué tipo de vinculación mantienen con el estudio y cómo van a afectarles los cambios venideros.*

La estructuración del modelo de análisis se hará a partir de unas hipótesis de trabajo, que marcan un primer intento de responder a las preguntas planteadas, estableciendo unos presupuestos que serán validados o refutados con la explotación del trabajo de campo. La estrategia técnico-metodológica propuesta tiene un carácter mixto, combinando la observación cuantitativa mediante la técnica de la encuesta y cualitativa, mediante las entrevistas en profundidad a la población objeto de estudio, que son los estudiantes universitarios. En el trabajo de campo, se recogen las respuestas de una amplia muestra de encuestados (17.512), cuyo análisis permite realizar una descripción exhaustiva de los perfiles de estudiantes de las universidades españolas. A ello se añaden las entrevistas en profundidad, que propician el que sean los estudiantes quienes doten de sentido las prácticas y elementos que hayan quedado patentes gracias a las encuestas previas.

La tesis está estructurada en dos bloques diferenciados, que separan el marco teórico y metodológico de la investigación, de lo que sería su aplicación empírica.

De esta forma, en el primer bloque se encuentra el planteamiento general de lo que será la tesis y la fundamentación teórica en la que se sustenta. Una vez concluida esta introducción, se da paso a dos capítulos que componen el marco teórico de la investigación y un tercero donde se expone el diseño general del trabajo.

El primer capítulo está dedicado al propio estudiante universitario como objeto de estudio, con el fin de esclarecer cuáles son las dimensiones que conforman el oficio de estudiante y, sobre todo, de dibujar teóricamente los perfiles más característicos. El repaso de la literatura sobre el tema sirve como recorrido a través de las identidades que han ido adquiriendo en distintas épocas y los roles que han desempeñado los estudiantes. Con la ayuda de los teóricos más destacados, descubrimos cómo operan los fenómenos de la afiliación al mundo universitario y las formas de vinculación con los estudios que se dan con más frecuencia entre los nuevos estudiantes.

El segundo capítulo está centrado en la realidad de la institución universitaria y en el contexto social que rodea y condiciona a los estudiantes. Se aborda tanto la naturaleza de la institución como las funciones que desempeña en la sociedad, haciendo especial hincapié en la función de inserción profesional. En un segundo plano más global, se indaga sobre las condiciones históricas en las que se ha desarrollado la institución, para terminar explicando los cambios acontecidos en la sociedad del conocimiento. Todo esto visto desde la perspectiva de los efectos que pueda tener para el ejercicio del oficio de estudiante. Se completa el marco

con la exposición de los cambios más importantes que introducirá el proceso de convergencia europea.

El repaso de las aportaciones teóricas de otros investigadores del tema constituye la fundamentación necesaria para consolidar la base del trabajo. Así, en el tercer capítulo se expone el diseño general del trabajo, con los objetivos que se plantean en la investigación y la metodología propuesta para alcanzarlos.

En el segundo bloque se presenta el análisis de los resultados de la investigación empírica llevada a cabo por la investigadora. Se divide en tres capítulos donde se plasman los resultados del trabajo de campo obtenidos a través de las distintas técnicas empleadas en la observación de los estudiantes de la universidad española.

El capítulo cuarto ofrece una caracterización del estudiantado y sus condiciones de vida, a partir de una búsqueda exhaustiva de información estadística en una variedad de fuentes secundarias. Sirve como punto de partida para que el lector se sitúe en lo que significa ser estudiante en la universidad española. Se trata de contextualizar la realidad de la dimensión estudiantil de la educación universitaria española en un marco europeo, destacando los principales elementos diferenciadores. Como colofón, el capítulo termina con una exploración acerca de la dimensión social de la educación universitaria, de donde se extraen conclusiones sobre el estado actual del proceso de democratización de la universidad. La variable clave sobre la que pivota este último apartado es la del origen social de los estudiantes.

Los capítulos siguientes entran de lleno en la exposición de los resultados del trabajo empírico realizado. El quinto se focaliza en las condiciones de vida y participación de los estudiantes a través de los resultados de la encuesta ECoViPEU mientras en el sexto se profundiza en el discurso de los estudiantes acerca de su oficio.

En el capítulo quinto se presentan los resultados de la Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios (ECoViPEU), que permiten una descripción minuciosa de la forma en que tienen lugar los procesos de entrada, estancia y salida de la universidad. Se analizan las dimensiones del acceso a la universidad, la organización del tiempo que hacen los estudiantes, sus condiciones de vida y las valoraciones tanto de actividades académicas como de la vida en el campus universitario. El capítulo termina con la presentación de una tipología de estudiantes donde quedan definidos los cuatro

perfiles de estudiantes más característicos que se encuentran en estos momentos en la universidad.

En el capítulo sexto se desarrollan las principales dimensiones del oficio de estudiante a través del discurso de los entrevistados. En primer lugar se profundiza acerca de los motivos de los estudiantes para decidir estudiar en la universidad. Se abordan las dimensiones motivacionales y las expectativas respecto a los estudios universitarios emprendidos. En segundo lugar, se analiza la dimensión del compromiso con el estudio a partir de las prácticas y la dedicación con la que los estudiantes encaran sus carreras universitarias. Por último, se pone el acento en los resultados obtenidos por los estudiantes en el transcurso de esta etapa académica, incidiendo en las repercusiones que está teniendo la puesta en marcha de la reforma universitaria del EEES.

Para terminar, en el séptimo capítulo se exponen las conclusiones obtenidas de este trabajo de investigación, que recogen los principales aportes que este trabajo ha generado. Se describe la forma de ejercer el oficio de estudiante por los estudiantes universitarios españoles. Lo que nos conduce a una reflexión en profundidad sobre quiénes son los estudiantes, por qué estudian y cómo lo hacen. A continuación, en el segundo apartado se recogen los principales elementos diferenciadores de los perfiles de estudiantes. Se propone un esquema de análisis interpretativo del oficio de estudiante universitario y se exponen los cuatro perfiles de estudiantes hallados en la investigación. Por último, la reflexión acerca del futuro del oficio de estudiante está ligada a los efectos que tendrá la aplicación de la reforma del EEES sobre los diferentes perfiles de estudiantes. Y, para concluir, el capítulo se cierra con la propuesta de unas líneas futuras de investigación.

**PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y
METODOLÓGICO**

CAPÍTULO 1: El oficio de estudiante

- 1.1. El colectivo de estudiantes como objeto de estudio
- 1.2. La llegada de nuevos estudiantes
- 1.3. La afiliación al oficio de estudiante
- 1.4. Factores que influyen en las maneras de estudiar
- 1.5. Las formas de vinculación con los estudios
 - 1.5.1. Estados de desánimo
 - 1.5.2. Resolución de abandono
 - 1.5.3. La receta para el éxito: tácticas flexibles
 - 1.5.4. La dedicación parcial al estudio
- 1.6. Recapitulación: el compromiso de los nuevos estudiantes

En este primer capítulo se inicia la fundamentación teórica de la que se nutre esta tesis doctoral. Se presenta aquí un recorrido teórico de las principales investigaciones acerca de los estudiantes universitarios. Para aproximarnos a su realidad se requiere comprender las variables que determinan el oficio de estudiante en el contexto actual. Así, la función principal del capítulo será la de contribuir a delimitar el campo de investigación en el que se enmarca este trabajo.

Como ya se ha señalado, los cambios en la universidad se han producido fundamentalmente a raíz del proceso de masificación. Neave (2001) subraya que cuando el 25% o más de los individuos de una generación “siguen alguna forma de aprendizaje postsecundario, no es posible esperar el mismo grado de autodirección y motivo que podía darse por descontado cuando el cuerpo estudiantil no superaba el 5% de su grupo de edad”. Esta afirmación cobra todavía mayor importancia teniendo en cuenta que en la actualidad rondan el 40%,.

Se va a hacer un repaso teórico de las dimensiones que se consideran relevantes para comprender en qué consiste el oficio de estudiar en la universidad. Se empieza por revisar la evolución del estudiante como objeto de estudio y los factores que determinan el oficio. A continuación se analizan las nuevas formas de vinculación al estudio por parte de los universitarios, incidiendo en las actitudes de desánimo, flexibilidad y en general de dedicación parcial. En la recapitulación se rescatan los conceptos teóricos más relevantes de los autores analizados, que nos servirán como marco interpretativo para el resto del trabajo. Y, por último, se sitúan los perfiles teóricos de los estudiantes universitarios en función de las dos dimensiones principales: el compromiso con el estudio y los resultados académicos.

1.1. El colectivo de estudiantes como objeto de estudio

La literatura acerca de los estudiantes está marcada por la obra de P. Bourdieu y J.C. Passeron (1964) *Les héritiers: les étudiants et la culture*, que rompe con las creencias precedentes de que la escuela era liberadora para todos, desmontando así toda una concepción social acerca de los beneficios sociales de la educación. A esta obra le siguió *La Reproduction* (1970), de los mismos autores, que afianza la presencia de la problemática de las desigualdades sociales en las trayectorias escolares. Las teorías llamadas “reproductivistas”

han protagonizado las investigaciones sobre la escuela y la educación. Sin embargo, el estereotipo del “heredero” ya no se corresponde totalmente con los estudiantes universitarios que llenan las aulas hoy en día. Sin cuestionar la existencia de la reproducción social en el mundo educativo, con la masificación de las universidades, han aparecido nuevos elementos que han de tomarse en consideración para explicar el fracaso y el éxito escolar de los estudiantes.

En un artículo de M. Fave-Bonnet y N. Clero (2001), se hace un repaso de las investigaciones sobre los estudiantes universitarios de los últimos 35 años en Francia, poniendo el acento en la evolución del objeto de estudio. Nos parece procedente recoger aquí las cuatro grandes etapas que distinguen las autoras, para hacernos una idea de cómo se ha llegado al interés actual por los estudiantes universitarios.

- 1964-1974: “el estudiante heredero”. Este primer período nace con la aparición de la obra de Bourdieu y Passeron que se ha comentado, y se caracteriza por las investigaciones centradas en las desigualdades sociales tanto en el acceso, como en el éxito académico de la educación en general y de la formación universitaria en particular.
- 1974-1982: “el estudiante actor”. Esta segunda etapa nace con la crisis económica de 1973, que provoca un incremento del desempleo, acompañado de una tendencia creciente de los efectivos universitarios. Nace el fenómeno del estudiante asalariado que no ha dejado de crecer desde entonces. Las investigaciones se centran en la pregunta de la legitimidad de la universidad, cuestionando sus funciones en la sociedad. Abarcan los temas de “la inflación y la rentabilidad de los diplomas y su inserción profesional”. La perspectiva del “estudiante actor” se explica por considerar la iniciativa que pueden desarrollar los estudiantes “utilizando” el sistema y midiendo su compromiso con los estudios. Por lo tanto, gana importancia la comprensión de los procesos, para analizar el sentido que los estudiantes dan a sus estudios, y no sólo de los resultados del sistema.
- 1982-1990: “los estudiantes y el sistema universitario”. En esta etapa las investigaciones empiezan a describir las diferentes identidades estudiantiles, marcadas por la relación que establezcan con las distintas titulaciones. Se acepta que la complejidad creciente del sistema universitario condiciona las múltiples facetas de la vida de los estudiantes. Los investigadores cambian sus métodos de encuesta: “para comprender la socialización de los estudiantes les interrogan sobre su vida cotidiana”.

▪ 1990-2000: “los estudiantes como un grupo social”. En esta etapa se produce un desarrollo considerable de las investigaciones, tanto en cantidad como en diversidad. En Francia, el *Observatoire de la Vie Étudiante* (OVE) publica su primer informe en 1991, y se lanzan otros programas de recogida de datos estadísticos, que motivan la aparición de numerosos ensayos sobre el tema. Se aborda la vida de los estudiantes universitarios, tanto dentro como fuera de la institución.

La interpretación de los datos empíricos ha estado presente en todas las etapas, aunque las variables consideradas han evolucionado en función de los intereses de cada período: así, por ejemplo, el origen social de los estudiantes ha sido muy estudiado durante los años sesenta y setenta, mientras que la variable “sexo” no aparecerá hasta la década de los ochenta, años en los que la perspectiva de género comienza a ser determinante en las investigaciones.

A modo de resumen, nos parece relevante resaltar que las investigaciones han pasado de interesarse por los estudiantes como un colectivo marcado por la reproducción social, a interesarse por la vida cotidiana de este “grupo social” y por su “experiencia estudiantil”. Aunque merece la pena recordar que se hace referencia a investigaciones llevadas a cabo principalmente en Francia, ya que en España este objeto de estudio apenas ha suscitado interés académico o político hasta la fecha.

A continuación, se pone el acento en los aportes teóricos y las nuevas problemáticas introducidas en lo que sería la última etapa comentada, y los primeros años del siglo XXI.

1.2. La llegada de nuevos estudiantes

A partir de la década de los noventa, un número creciente de estudios se interesan por el tema de la llegada de “nuevos estudiantes” y su experiencia en la universidad. Existe una creencia generalizada de que los estudiantes actuales son menos autónomos, más escolares, y tienen una visión utilitarista de los estudios y los diplomas. Pero, ¿qué hay de verdad en todo esto?

Las conductas y actitudes de quienes estudian en la universidad de masas no se prestan a una interpretación inmediata en términos de determinación social a partir de las variables clásicas. Esto no significa que escapen a todos los determinismos sociales, sino que no son

suficientes para dar cuenta de la complejidad de las trayectorias formativas, de los proyectos y, a fin de cuentas, de la condición de estudiante.

F. Dubet es uno de los primeros en Francia en poner en práctica trabajos de campo con el colectivo de estudiantes, en el marco del programa *Université et Ville* promovido desde la administración. Subraya la dificultad de definir a los nuevos estudiantes, puesto que ya no existe un tipo ideal que pueda sustituir a los « herederos ». Sin embargo, llega a una conclusión relevante, y es que “es en la relación de los estudiantes con los estudios mismos, más que con factores determinantes, donde se pueden buscar los principios de identificación y de construcción de las experiencias estudiantiles” (Dubet, 1994).

Según F. Dubet¹⁰, cada estudiante define su relación con los estudios según tres grandes principios que están directamente conectados con las tres funciones de todo sistema universitario: la función de adaptación al mercado de las cualificaciones, una función de socialización y una de creación intelectual crítica. Según el autor, estas tres dimensiones estructuran la experiencia de los individuos y definen el sentido de sus estudios: el proyecto, la integración y la vocación.

- El proyecto es la representación subjetiva de la utilidad de los estudios, que se ejerce teniendo en cuenta una serie de impedimentos externos al actor principal. Existen tres tipos de proyectos: el profesional, el escolar y la ausencia de proyecto. El proyecto profesional atañe a los estudiantes que esperan en primer lugar que su diploma sea convertible en el mercado de trabajo, mientras el proyecto escolar supone situar la finalidad de los estudios en su desarrollo mismo, y la ausencia de proyecto se asimila a la inexistencia de una finalidad concreta.
- La integración se vincula a la forma y el nivel de implicación de los estudiantes con la organización universitaria. Las dimensiones principales de la integración serían dos: la integración cognitiva, conocimiento de reglas explícitas y latentes; la integración social, que hace referencia a la densidad de las relaciones interpersonales en el marco escolar.

¹⁰ Artículo “Dimensions et figures de l’expérience étudiante dans l’université de masse » en la *Revue française de sociologie*, 1994. Está basado en un estudio dirigido por F. Dubet y B. Delage en 1993, que consistió en una encuesta a estudiantes de tres universidades de Burdeos, con un cuestionario completado por 370 estudiantes y 25 grupos de discusión.

- La vocación hace referencia al sentimiento de realización personal a nivel intelectual que proporcionan los estudios universitarios.

F. Dubet construye una tipología dicotomizando los tres factores que se han descrito. Obtiene de esta forma ocho categorías de estudiantes (representadas en el esquema 1) repartidas entre los dos extremos siguientes: en un polo se encuentran los que él llama “los verdaderos estudiantes”¹¹ que tienen un proyecto profesional definido, una fuerte vocación intelectual y una integración positiva en el medio universitario (1). En el polo opuesto estarían los estudiantes con una experiencia vacía, no teniendo ni proyecto, ni vocación, ni integración (8). Estos últimos son más difíciles de captar puesto que la mayoría están en las estadísticas de las tasas de abandono en las diferencias entre los que se matriculan y los que se presentan a los exámenes.

Esquema 1: Representación de las categorías de estudiantes universitarios de F. Dubet



Fuente: elaboración propia (Dubet, 1994)

En el eje entre los dos polos mencionados (1 y 8), el autor distingue los siguientes perfiles de estudiantes: 2) Se articula una vocación elevada, con un proyecto afirmado, pero una débil integración en la vida universitaria. Se trata de buenos estudiantes, que han tenido trayectorias de excelencia en las escuelas privadas y las clases preparatorias¹², y se sienten abandonados por la institución universitaria, que comparan con las anteriores; 3) La articulación de un proyecto, una fuerte integración y una débil vocación, parece corresponderse en Francia con un público preciso, que son los estudiantes de los institutos tecnológicos; 4) La afirmación de un proyecto unido a la ausencia de integración y a una débil

¹¹ Se reproducen aquí sus palabras aunque sería preferible aligerar la carga moral que implica considerar a unos estudiantes como “verdaderos” y por tanto al resto como estudiantes con una dosis de falsedad o engaño en su actividad estudiantil. Como se verá a lo largo del trabajo se trata más bien de distintas formas de ejercer el oficio de estudiante universitario, todas ellas legitimadas por su cabida en el sistema actual.

¹² Trayectoria de excelencia en Francia, como alternativa a la entrada directa en la universidad, que tiene un grado de exigencia académica muy elevado, así como un fuerte control y seguimiento del alumnado.

vocación, se corresponde con unos estudiantes cuya relación con el título universitario es puramente instrumental; 5) Una fuerte vocación, una fuerte integración y un proyecto incierto, se correspondería con alumnos como los de Ciencias políticas, que tienen un proyecto profesional arriesgado; 6) Alejados del proyecto profesional y de la vida universitaria, estos estudiantes se identifican por una vocación intelectual “vívida como una aventura de la personalidad” (1994: 527). Se encuentran mayoritariamente en las carreras de letras; 7) Los estudiantes de esta categoría son bastante especiales, no tienen proyecto, ni vocación, pero están plenamente integrados en la universidad. Están matriculados precisamente para disfrutar de “la vida de estudiante”, por motivos sociales. El autor los relaciona con jóvenes que llegan a la ciudad grande y que gozan de una libertad y autonomía desconocidas hasta el momento, que los alejan de sus estudios durante un tiempo o para siempre.

Cuanto más cerca se está del primer polo, se trata de una experiencia estudiantil dominada por factores internos a la universidad, como son: la naturaleza de los estudios, el marco, los programas, la organización de la institución, etc. En cambio, al situarse más cerca del último polo, son más influyentes los factores externos, como las condiciones sociales y las condiciones de vida: alojamiento, empleos paralelos, relaciones personales, etc.

1.3. La afiliación al oficio de estudiante

Se ha visto que la cuestión ya no se centra en saber quiénes logran llegar a la universidad, sino quiénes logran quedarse, mantenerse en ella hasta alcanzar un título académico que demuestre el nivel de estudios superado. De esta forma, se observa que los primeros tiempos en la universidad resultan decisivos en la continuación o no de los estudios.

La investigación de A. Coulon (1997) ayuda a comprender cómo se produce el proceso de selección dentro de la universidad¹³, qué elementos permiten distinguir a los que seguirán siendo estudiantes de los que o bien serán excluidos o bien abandonarán unos meses o unos años después de haber iniciado la carrera. El autor entiende la experiencia universitaria como

¹³ Aunque teniendo siempre presente que existen diferencias notables entre los sistemas educativos francés y español. En el caso de Francia, la selección más dura se produce en el segundo año de carrera, puesto que en primero los estudiantes entran en la universidad de su elección, a excepción de las escuelas privadas que tienen procesos de admisión propios. Sin embargo, en el caso de España, no todos los estudiantes pueden acceder a los estudios deseados, puesto que hay estudios universitarios en los que la demanda es superior a la oferta. En cualquier caso, el segundo año también puede ser decisivo puesto que valoran si desean continuar con los estudios iniciados, o si quieren volver a intentar la entrada en aquella facultad para la que no habían obtenido una puntuación suficiente.

una nueva profesión, que aunque transitoria¹⁴, requiere un aprendizaje y una adquisición de competencias para poder ejercerla. Introduce así un concepto que enmarca a la perfección lo que se ha tratado de comprender: *le métier d'étudiant* (oficio de estudiante) que ya ha sido abordado y que nos acompañará en el resto del trabajo. Se puede entender como una forma de socialización, o de adquisición de una identidad colectiva, que va más allá del aprendizaje en las aulas.

La hipótesis de la que parte A. Coulon es que el éxito académico está en función de la afiliación como proceso de inserción de los estudiantes en un nuevo medio, que es el universitario. Realiza una aproximación etnometodológica, puesto que en tanto que profesor, se sitúa como observador participante y realiza un trabajo de campo en la Universidad Paris VIII. Para estudiar el proceso que atraviesan los estudiantes, distingue tres fases: el tiempo de la extrañeza, el tiempo del aprendizaje y el tiempo de la afiliación.

La primera fase se corresponde con los primeros momentos de la entrada en la universidad. Describe las diferentes formas de acceder a los estudios superiores, ya sea a través de la vía tradicional (haber aprobado la prueba de acceso a la universidad el año anterior), ya sean las nuevas vías emprendidas por muchos de los “nuevos estudiantes” (que proceden de formación profesional o del mundo del trabajo). La forma de entrada resultará tener una incidencia en la posterior adaptación a la universidad. En cualquier caso, se producen rupturas en las condiciones de existencia (nuevas reglas), en la vida afectiva y en las relaciones pedagógicas. La entrada en la universidad supone cambios notables: respecto a los tiempos (ritmos de trabajo, horarios), al espacio (campus más extensos), y a las reglas y saberes (reglas más complejas y los campos intelectuales abordados son mayores).

En la segunda fase, los estudiantes empiezan a elaborar estrategias para poder seguir el curso. Éstas hacen referencia tanto a las reglas institucionales, como a las competencias sociales que se les exige para desenvolverse en el entorno universitario. En esta fase, pueden surgir las ganas de abandonar la universidad, asimiladas al “abandono por desvinculación” (alejamiento paulatino del mundo universitario), o bien a factores psicológicos (desestabilización, decepción académica, frustración). Pero, en cualquier caso, es el momento del aprendizaje del trabajo universitario. Los estudiantes logran empezar a identificar cuáles

¹⁴ En la actual era de movilidad laboral, cinco años o más de carrera universitaria es mucho más tiempo del que estarán ejerciendo un mismo empleo en el futuro más inmediato.

son las tareas que deben realizar y los tiempos para ello. En definitiva, se asimilan las rutinas intelectuales necesarias para el éxito.

Por último, A. Coulon afirma que el éxito en la universidad depende de la afiliación, que consiste en lograr naturalizar las prácticas universitarias, para saber hacer un buen uso de las reglas. Esta construcción de un *habitus*¹⁵ de estudiante implica la apropiación de “etnometodologías institucionales e intelectuales”. Al margen de los exámenes propiamente dichos, resulta siempre problemático para los estudiantes aprehender el grado de trabajo exigido por sus profesores. El autor dice así: “afiliarse al mundo universitario sería, desde el punto de vista intelectual, saber identificar el trabajo no explícitamente pedido, saber reconocerlo y saber cuándo realizarlo”. Así, para tener éxito será necesario, según su perspectiva, comprender los “códigos del trabajo intelectual cristalizados en un conjunto de reglas a menudo informales e implícitas”.

Superar con éxito esta fase de afiliación es lo que distingue y caracteriza a los estudiantes integrados en el medio universitario, que puede decirse que han adquirido el “oficio de estudiante”. El concepto de “currículum oculto” también podría resultar apropiado para referirse a aquellos aprendizajes incorporados por los estudiantes aunque no figuren en el currículum oficial, que adquieren principalmente a través de su experiencia en el seno de la institución universitaria.

1.4. Factores que influyen en las maneras de estudiar

En numerosas investigaciones, las variables que han servido para explicar los comportamientos y resultados académicos de los estudiantes, eran fundamentalmente sus propias características sociodemográficas: el origen social, el sexo, la edad, etc. Sin descartar su influencia, que se retomará a lo largo del trabajo, se presentan otros factores de reciente introducción, que también han resultado de utilidad a la hora de analizar el trabajo empírico.

El “efecto disciplina” hace referencia a la influencia que tiene en el comportamiento de los estudiantes, la titulación que están cursando. En Francia, algunos estudios han tratado de explicar en qué medida la titulación que se cursa influye sobre las prácticas estudiantiles y las

¹⁵ El *habitus* en la teoría desarrollada por P. Bourdieu remite al sistema de las predisposiciones corporales y cognitivas de los agentes sociales. Es individual y genera prácticas sociales, culturales, verbales, etc. (Bourdieu y Passeron, 1970).

maneras de aprender de los estudiantes. Algunos ejemplos de estos estudios son el de L. Faure-Rouesnel (2001), que se centra en el uso de los objetos escolares más materiales para comparar a estudiantes de Derecho y Filosofía, o el de M. Millet (2003) que analiza las lógicas socializantes de cada disciplina a partir de una comparación entre los estudiantes de medicina y de sociología de Lyon. Este último estudio resulta interesante por comparar dos disciplinas muy alejadas, que permiten detectar posiciones extremas de los estudiantes. Las diferencias aparecen desde la composición social y escolar de los estudiantes que las integran (más o menos homogénea), hasta la naturaleza de los saberes que forman parte de la disciplina, la manera de enseñar, las relaciones de aprendizaje y los métodos de trabajo inducidos, y la relación que mantienen los estudiantes con el tiempo, el trabajo, o la lectura. Aunque no vamos a entrar a describir las diferencias en cada uno de los aspectos citados, sí conviene señalar la conclusión principal del estudio: la manera de “ser estudiante” es muy diferente en cada una de las titulaciones analizadas. Mientras que para los estudiantes de sociología, los estudios no son más que un elemento entre otros de sus vidas, para los de medicina, son un elemento socializante central. Así, los estudiantes de medicina están directamente determinados por las características disciplinarias endógenas a la titulación: las perspectivas de futuro, los programas de estudio, la organización explícita del trabajo académico, etc. Por el contrario, los de sociología tienen una influencia más híbrida, determinados mayormente por aspectos extra-disciplinarios: el lugar que ocupan los estudios en el ciclo de vida (continuidad con la secundaria, retomados más tarde), ejercicio de una actividad remunerada, condiciones de vida, etc.

En otro orden de cosas, el trabajo de R. Boyer y C. Coridian (2002) es interesante puesto que aborda la cuestión de la socialización universitaria y disciplinar desde el punto de vista de la transmisión de los saberes y las prácticas de los profesores. Eligen para el trabajo empírico dos disciplinas como la sociología y la historia, próximas por su objeto de estudio, pero alejadas desde otras perspectivas, como el estatus social de los estudiantes o el posicionamiento de la disciplina en el espacio académico. Así, al estudiar la forma en que se imparten las clases, encuentran por supuesto elementos comunes en las dos disciplinas: las clases magistrales se caracterizan por tener un objeto pedagógico poco explícito y por una débil consideración del auditorio que les escucha. En este mismo punto surgen algunas diferencias, referidas a las formas de relacionarse de los profesores con los estudiantes: mientras que los historiadores levantan barreras para mantenerse a distancia de los

estudiantes, los sociólogos parecen intentar en mayor medida favorecer la interacción con ellos. En el estudio deducen que este hecho se halla relacionado con las propiedades estatutarias y académicas de los profesores, así como por las concepciones del rol de enseñante en las distintas tradiciones disciplinares. En sociología no existe un protocolo firme sobre el contenido del currículum, mientras que en historia está mucho más marcado.

En definitiva, lo que se pretende subrayar al citar este último trabajo, es que la comprensión de las diferentes formas que tienen los estudiantes de aproximarse a la universidad según la disciplina elegida, está relacionada con la mediación que hacen los profesores. Luego, para profundizar más en este objeto de estudio, sería necesario aprehender de manera conjunta las prácticas y representaciones de los estudiantes, con las de los profesores.

Unido al factor disciplinario, otros elementos pueden ser de interés, en particular la consideración del lugar donde realizan los estudios, denominado “efecto institución¹⁶”.

G. Felouzis (2001b) se ha interesado por esta cuestión, haciendo hincapié en la disparidad de la oferta, que se conjuga con el origen social de los estudiantes para terminar dibujando trayectorias muy diferentes, en función de la procedencia y el espacio físico donde se desarrollan los estudios. P. Losego apunta que mucho de lo que se achaca a “efectos disciplina”, en realidad son “efectos establecimiento”, puesto que en su investigación¹⁷ obtiene que los estudiantes de las mismas disciplinas de estudio, situadas en distintos lugares (ciudades grandes o pequeñas, etc.) presentan modalidades de trabajo muy distintas. Estos “efectos institución” se explican en parte por “efectos de tamaño”, que influyen en las relaciones sociales y en la organización del trabajo de estudiantes y docentes; aunque eso no impide que cada institución constituya una construcción social singular y propia, que los distingue del resto, al margen de su ubicación local.

Para terminar este capítulo sobre el “oficio de estudiante”, se aborda a continuación la problemática del compromiso con el estudio. A través de las propuestas teóricas sobre la vinculación y el comportamiento que adoptan los estudiantes frente al estudio, se distinguen

¹⁶ Traducción adaptada del francés, donde se emplea el término de *effet établissement*

¹⁷ Presentada en el *Colloque du RESUP*, Burdeos, junio 2006: “Regards croisés sur la question étudiante : parcours, diplômes, insertion”. Se trataba de una encuesta realizada a 983 estudiantes de cinco disciplinas diferentes repartidas en tres establecimientos distintos.

algunos tipos de estudiantes, que serán de utilidad para caracterizar el oficio en la investigación empírica.

1.5. Las formas de vinculación con los estudios

Existe un denominador común en las investigaciones sobre el compromiso de los actuales estudiantes con sus estudios, y es la repetida constatación de la falta de él. La heterogeneidad de los perfiles no puede sino generar una gran diversidad de formas de vincularse con los estudios y, sin embargo, el aspecto más señalado es la debilidad de dicho vínculo. Unos lo plantean desde una perspectiva negativa, subrayando la desafección respecto a los estudios y la universidad, que les puede llevar al abandono. Mientras otros prefieren hacer hincapié en la flexibilidad del compromiso como una forma alternativa de entenderlo, que se traduce en el desarrollo de unas acciones tácticas para tener éxito en los estudios, y en muchos casos en una dedicación parcial, compaginándolos con una actividad laboral.

1.5.1. Estados de desánimo

El uso de las dicotomías “éxito-fracaso” o “permanencia-abandono” para clasificar a los estudiantes dentro del contexto formativo conduce a un error en la apreciación. Una simplificación tan burda impide que el poder percibir una actitud muy frecuente entre los actuales estudiantes universitarios, que es la del creciente alejamiento de la institución educativa. La permanencia en la universidad, incluso alargando los estudios más años de los que en principio se necesitan para obtener el título, se califica de éxito medido únicamente por los resultados obtenidos. Sin embargo, el esfuerzo invertido y el aprendizaje realmente adquirido en el proceso son lo importante, aunque resulten más difíciles de valorar.

Muchos autores han descrito un fenómeno presente en las instituciones de educación secundaria que conceptualizan con distintos nombres, como “desmovilización”, “desenganche” o “desvinculación” de un sector creciente de adolescentes con respecto a los estudios. D. Glasman (2000) cuando habla de los *décrocheurs* (que se descuelgan) se refiere a aquellos estudiantes que abandonan los estudios temprano, pero a su vez califica a otro sector de estudiantes “desmovilizado” como *décrocheurs sur place* (se descuelgan sin moverse de su

sitio), es decir, se desvinculan sin abandonar los estudios. Asimismo, M. Fernández Enguita (2010) se refiere al problema del “desenganche” o “desvinculación” de los estudiantes de secundaria, que puede conducirles al abandono escolar. Propone una consideración más amplia del logro en materia de escolaridad, que se preocupe por quienes permanecen en la escuela y terminan por alcanzar los títulos con un alto coste en tiempo y esfuerzo: “fracaso en el sentido de ineficiencia”; e incluso por quienes tienen trayectorias de éxito académico pero no les ata a la institución más que la recompensa futura asociada a la obtención de un título: “fracaso como desmovilización”.

Lo sorprendente es que este tipo de problemática alcance también a los niveles de educación superior, donde los estudiantes en principio han elegido estar voluntariamente. En este caso, autores como el ya mencionado A. Coulon (1997) se refiere a una situación de “no afiliación” con la institución universitaria. Y otros han destacado que la complejidad creciente, tanto de la sociedad en general como de la misma universidad, ha contribuido a generar un tipo de estudiantes desorientados y poco motivados por los estudios que o bien abandonan relativamente temprano o bien disminuyen su participación y asistencia a las actividades académicas (Martínez y Salanova, 2003; Mann, 2001). En el caso de S. Mann lo conceptualiza oponiendo los fenómenos de “alienación” y “compromiso” (*alienation and engagement*), mientras Martínez y Salanova habla de *burnout* y *engagement*. Aunque la expresión *burnout* proviene del ámbito profesional, en este caso se emplea para los estudiantes, haciendo referencia a un sentimiento de agotamiento “en virtud de las exigencias del estudio”, en una actitud cínica y distante hacia el estudio y en un sentimiento de ineficacia como estudiantes.

Mann (2001) entiende por “alienación” una relación de separación y alejamiento con respecto a los estudios, y por “compromiso”, el aspecto positivo y óptimo de su desarrollo formativo. Asegura que se está produciendo una alienación con respecto a los estudios universitarios, que explica bajo distintas perspectivas. Por un lado, el contexto sociocultural en la sociedad postmoderna fomenta esta actitud, puesto que obliga a los estudiantes a focalizarse en el utilitarismo y la educación como un bien de consumo. Por otro lado, el alejamiento se produce porque el estudiante universitario es un extranjero en el nuevo entorno, factor que puede incidir con más fuerza en los estudiantes “no convencionales”, como los hijos de la clase obrera. También denuncia que el proceso de enseñanza-aprendizaje inhibe en muchos casos la capacidad creativa del estudiante, obligándole a ceñirse a las

demandas y prescripciones exigidas en las asignaturas, lo que le aleja del interés por la materia. Las prácticas valorativas que se emplean en la universidad aparecen como un elemento que fomenta la alienación, por situar a los estudiantes en una particular jerarquía del éxito y fracaso. Por último, el autor presenta la alienación como una estrategia de “preservarse a sí mismo”. Esto significa que al “no pensar”, la persona no se ve amenazada, mantiene una seguridad y unidad propias.

El interés de la investigación que se ha comentado es que apunta como factores explicativos del compromiso de los estudiantes con la universidad -o la falta de él-, desde aspectos sociales, hasta aspectos institucionales o individuales que conviene tener presentes en el trabajo de campo.

Martínez y Salanova (2003) realizan una investigación empírica¹⁸ con el fin de estudiar las variables que intervienen en las dimensiones de *burnout* y *engagement*, su capacidad predictiva sobre el desempeño, expectativas y desarrollo profesional¹⁹, así como su relación con las características sociodemográficas. El *burnout* lo conceptualizan como “cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación o fracaso”. Lo toman prestado del mundo profesional y trasladan el significado al mundo estudiantil con las dimensiones de agotamiento, actitud cínica hacia el estudio y sentimiento de ineficacia. En el lado opuesto, el *engagement* o compromiso, está vinculado al vigor o energía como predisposición al estudio, a la dedicación que implica un entusiasmo con su tarea, y a la absorción caracterizada por un estado de concentración. Construyen dichas variables a través de 40 ítems a los que responden los estudiantes con escalas valorativas.

Uno de los resultados más destacable es la diferencia por sexo en los niveles de *burnout* y *engagement*. Las mujeres se muestran menos cínicas que los hombres en relación a sus estudios y a la vez se perciben más eficaces. También muestran más vigor, están más absortas y dedicadas a sus tareas de estudio.

Como era de esperar, los niveles de *burnout* mantienen relaciones negativas con el desempeño real de la actividad académica, con el éxito esperado y con el desarrollo profesional. Esto significa que los estudiantes que presentan mayores niveles de agotamiento serán los que peor rendimiento y expectativas tengan. La relación positiva se dará con la

¹⁸ La muestra está compuesta por 525 estudiantes de la Universitat Jaume I de Castellón, pertenecientes a las titulaciones de Psicología, Ingeniería Técnica, Informática y Diplomado en Turismo.

¹⁹ Se refiere a la información que el estudiante tiene acerca del mundo laboral y sus oportunidades de empleo.

tendencia al abandono sobre todo condicionada por el mayor cinismo con respecto a los estudios. Las variables del *engagement* seguirán unas relaciones opuestas, siendo que los que se perciben más eficaces tendrán un mejor desempeño real, mejores expectativas y mejor desarrollo profesional.

El principal interés de este estudio es el uso de técnicas cuantitativas, que permiten predecir con fiabilidad las consecuencias de situaciones de *burnout* entre los estudiantes. Según lo expuesto, los niveles de *burnout* pueden influir en el desempeño real y percibido de los estudiantes, en su desarrollo profesional, así como en su tendencia al abandono.

M. Fernández Enguita (2010) plantea una reflexión sobre la hipótesis de que la base del desenganche generalizado se encuentra en la pérdida simultánea de valor instrumental y expresivo de los estudios a los ojos de los estudiantes. Por un lado, el valor instrumental de los estudios se pierde desde el momento en que la correspondencia entre el diploma y la ocupación no se mantiene. El autor intuye que la infravaloración instrumental será más común entre los estudiantes de las clases populares, menos familiarizados con el valor real general y particular de los títulos académicos en el mercado de trabajo. Por otro lado, el acceso generalizado al conocimiento a través de muy variados medios y formatos puede convertir a la experiencia educativa en muchos casos en una vivencia aburrida, rígida y estéril. El autor asume que la pérdida de valor expresivo se producirá, con más probabilidad, entre los alumnos de clase media, más familiarizados con las oportunidades de la información y la cultura por otros medios y, por tanto, mejor situados para cuestionar y relativizar el valor intrínseco de la cultura escolar.

En definitiva, un repaso a la literatura científica sobre el compromiso con el estudio deja una multiplicidad de conceptos que dan cuenta del fenómeno multiforme que nos ocupa, aunque todos tienen en común la insistencia en describir la actitud de los estudiantes que se encuentran más desvinculados de sus estudios. Lo más destacable es el parecido que presentan los comportamientos de estudiantes de educación secundaria obligatoria con los estudiantes universitarios. Y es porque estamos hablando de unos estudiantes que se han descolgado de sus estudios pero permanecen en la institución educativa. En el trabajo empírico se profundiza en la comprensión de este tipo de estudiantes universitarios que continúa estudiando sin una razón, sentido o motivación determinada. En el próximo apartado se hace referencia a aquellos que en última instancia deciden abandonar parcial o totalmente su carrera universitaria.

1.5.2. Resolución de abandono

El abandono de los estudios universitarios es un fenómeno difícil de analizar, tanto por la dificultad de medirlo, como por la de comprender las causas que lo provocan. El problema con la medición procede de la necesidad de realizar estudios panel, tomando referencias de la misma muestra a lo largo del tiempo. Esto resulta imposible cuando la muestra ha abandonado la institución en la que se encontraba registrada, por lo que las tasas de abandono representan únicamente el abandono de una titulación en una institución, y no necesariamente el abandono de los estudios superiores. Se pueden estudiar factores de riesgo que hayan influido en la toma de esta decisión a través de estudios retrospectivos de las condiciones anteriores. Sin embargo, es muy complicado conocer las causas que los interesados aducen para la toma de esta decisión, puesto que ya no se encuentran en la institución educativa.

Pese a ser difícil de estudiar, este fenómeno resulta de suma importancia para las universidades, puesto que para medir la eficacia del sistema universitario, es inevitable considerar las tasas de éxito de sus destinatarios, es decir la adquisición del título por parte de sus estudiantes. Este principio rector de cualquier institución está siendo cada día más cuestionado en la universidad, al ser en estos momentos una de las organizaciones con mayor “índice de abandono”, traducido en “índice de fracaso”, tras comparar el número de estudiantes que se matricula con el que culmina con éxito los estudios. La medición estadística de la magnitud del fenómeno se expondrá en la segunda parte del trabajo, en el capítulo cuarto donde se aborda la dimensión cuantitativa de la educación superior en España.

El estudio realizado en la Universitat de València sobre el fenómeno del absentismo, que está muy ligado al posterior abandono de los estudios (Villar, A., Hernández, F., 2009; García, E. y Villar, A., 2006) ofrece una panorámica de este fenómeno en la UV. En la investigación se analizan datos empíricos obtenidos a través de una encuesta donde se aborda la cuestión de “la ausencia en las evaluaciones”, para después interpretar las posibles causas detectadas en el trabajo de campo cualitativo a través de entrevistas y grupos de discusión.

En el estudio consideran “absentistas” a aquellos que habiéndose matriculado al menos del 75% de los créditos del primer curso, se han presentado a menos del 25%: la tasa de absentismo así calculada es del 15% en la universidad. El perfil más frecuente de absentistas se corresponde con varones de más de 26 años, que trabajan más de 15 horas semanales. La distribución por titulaciones es notablemente irregular. Al distribuir por áreas de estudio,

obtienen que es poco frecuente en áreas de ciencias de la salud y educación, así como en nuevos programas de doble titulación; es muy visible en las áreas de ciencias básicas, técnicas y humanidades. Los estudios del área económica, jurídica y social ocupan una posición intermedia, cercana a la media de la universidad.

Respecto a la trayectoria académica posterior de los estudiantes ausentes, una proporción muy importante ha dejado la universidad: tres años después de no presentarse, el 70% no está matriculado en la UV (eso no impide que pueda estar matriculado en otra universidad).

En el estudio se partía de la base que “no presentarse a los exámenes” es un fenómeno ligado a las dificultades para continuar con los estudios, a la incidencia de opciones alternativas y a formas diversas de insatisfacción. Planteaban que podía asociarse a tres modalidades diferentes de respuesta o continuación:

- Cambio de carrera: elección inicial poco afortunada, o bien porque consigue entrar en los estudios deseados en un principio y a los que no pudo acceder
- Ritmos particularmente lentos de progreso en los estudios: asociados a la realización de otras actividades paralelas
- Abandono de la condición de estudiante, renuncia a alcanzar un título universitario.

En el análisis cualitativo para aproximarse a las causas del fenómeno, obtienen algunas respuestas consistentes con los resultados de la parte cuantitativa, como la imposibilidad de acceder a los estudios deseados, o la dificultad de compatibilizar los estudios con el trabajo. También detectan nuevos elementos, como son: el aprovechamiento del clima de libertad individual y obligaciones difusas, o la dificultad para orientarse debidamente en la pluralidad de opciones. En resumen, rechazan considerar el abandono de los estudios en la UV como un cese en su condición de estudiante, puesto que en muchos casos “se reubican” en otro tipo de formaciones.

Por lo tanto, según el enfoque adoptado, la valoración es diferente. Para una institución universitaria, cualquier interrupción de los estudios ha de ser valorada como fracaso pues no se consiguen los objetivos educativos del programa impartido; aunque desde el punto de vista del estudiante, en muchos casos se trata simplemente de un cambio de titulación, de universidad, o de país, que se ajusta más a la situación personal del estudiante. Las metas de los estudiantes no tienen que coincidir necesariamente con la obtención de un título, sino que

pueden estar vinculadas a la adquisición de créditos necesarios para obtener certificaciones con fines profesionales u otros. Probablemente, estas circunstancias serán más frecuentes tras la completa aplicación de la reforma universitaria europea, donde cobran relevancia el número de créditos alcanzados (a través de distintas vías) y no sólo la consecución de una titulación determinada.

A continuación, se pretende conocer los aspectos tratados en los modelos teóricos explicativos y las causas a las que apuntan los estudios realizados. Para ello, se toman como base, por un lado, las investigaciones realizadas por L. Cabrera y su equipo, que en un artículo repasan la literatura escrita sobre el tema y las causas apuntadas (2006a), y en otro presentan los resultados de su investigación (2006b). Por otro lado, se retoman las conclusiones de la obra de los investigadores franceses: N. Beaupère, L. Chalumeau, N. Gury, C. Hugrée (2007) que presenta el informe realizado sobre el abandono de los estudios superiores para el *Observatorio de la Vida de los Estudiantes* (OVE). Esta obra trata de reconstruir la historia de esta problemática haciendo un repaso de la literatura sobre los factores que motivan el abandono de los estudios.

a) Modelos teóricos explicativos

A la hora de valorar el abandono académico en la enseñanza superior se han propuesto diferentes modelos y teorías explicativas, que siguiendo las explicaciones de Cabrera *et al.* (2006a), pueden ser agrupadas en cuatro grandes enfoques: modelo de adaptación, modelo economicista, modelo estructural y modelo psicopedagógico.

▪ Modelo de adaptación: es el que ha tenido un mayor desarrollo y se ha empleado como referente en un gran número de estudios e investigaciones. “Según este modelo, el abandono se produce debido a una insuficiente adaptación e integración del estudiante en el ambiente escolar y social de la enseñanza universitaria”. Se fundamenta en el concepto de *anomia* de Durkheim, que empleaba para describir la falta de integración del individuo en el contexto (social, económico, cultural u organizacional). La teoría de la afiliación de A. Coulon que ha sido comentada en el apartado anterior se correspondería con este modelo de análisis, en el sentido de no haber integrado el conjunto de normas y reglas de la institución académica.

▪ Modelo economicista: explica el abandono como una elección por parte del estudiante de una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos que puedan producirle en el futuro beneficios mayores respecto a los costos de permanencia en la universidad. Este planteamiento se basa en la teoría del capital humano, según la cual un individuo invertirá tiempo y recursos monetarios en educación, solamente si los beneficios que obtiene son suficientes para cubrir los costos de la educación, y si la educación superior es al menos tan rentable como los usos alternativos de esos mismos recursos. Se profundizará esta visión al hablar de la inserción profesional, puesto que suele usarse como base para explicar la elección entre la continuación de los estudios o la dedicación al trabajo remunerado.

▪ Modelo estructural: “este modelo explicativo entiende que la deserción es el resultado de las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran el sistema social en su conjunto, y que finalmente influyen en las decisiones del alumnado de desertar”. Los estudios que se han emprendido dentro de esta corriente están en la línea antes citada, de los “reproductivistas” herederos de las teorías de P. Bourdieu, poniendo el énfasis en las variables de tipo social (estrato socioeconómico) o estructural (situación del mercado laboral).

▪ Modelo psicopedagógico: al contrario que el anterior, este modelo se centra en los factores individuales. Una gran cantidad de investigaciones, incluida la que estamos comentando, tienen en cuenta variables como: “las estrategias de aprendizaje, la capacidad para demorar las recompensas, la calidad de la relación profesorado-alumnado, la capacidad para superar los obstáculos y dificultades, la capacidad para mantener claras las metas de largo plazo, la habilidad para fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro, la pericia en el logro de las metas académicas y la reducción del tiempo de egreso, etc”.

b) Factores explicativos

Para extraer los factores principales que se han ido obteniendo en los estudios sobre el abandono escolar, se retoma la clasificación que hacen en la investigación francesa (Beaupère, N. *et alii*, 2007). Se procede a agrupar las razones fundamentales que explican el abandono en dos grandes bloques, que distinguirán entre los factores macrosociales y los microsociales.

▪ Factores macrosociales

○ El abandono puede ser visto como un **proceso de selección escondido o invisible**, recogido en el primer modelo que se ha descrito: “el modelo de adaptación”. Se produce por autoeliminación, no necesariamente debida a un fracaso académico, sino a una inadaptación al sistema universitario. (Felouzis, G. 2001a). De nuevo, la tasa de supervivencia²⁰ de los hijos de las clases altas es mucho mayor a la de los hijos de clases populares, que proceden de una cultura muy alejada de la de los estudios superiores. Se observan distintos factores que influyen en el proceso de adaptación al entorno universitario: la escolaridad anterior juega un papel fundamental, puesto que las elecciones decisivas se hacen cada vez más pronto y sus consecuencias aparecen cada vez más tarde, siendo la modalidad de bachillerato elegida determinante para el resto de la trayectoria estudiantil. En general, todos los estudiantes alargan más que antes sus procesos formativos, sin embargo las posibilidades de abandono surgen en los primeros años universitarios, producto en muchas ocasiones de malas orientaciones cuando eran más jóvenes. Sigue existiendo una discriminación por el origen social basada en una información asimétrica según clases sociales.

○ En el marco del mismo “modelo de adaptación”, estaría **la dificultad de afiliación**. La universidad tiene muchas reglas implícitas, que dotan de ventajas a quien consigue descodificar la coherencia general antes que el resto. En *El oficio de estudiante*, A. Coulon describe los obstáculos con los que se enfrentan los nuevos entrantes y considera que la afiliación a los códigos y reglas de la universidad es requisito imprescindible para tener éxito en los estudios. Entiende por afiliación: “el procedimiento por el cual se adquiere un nuevo estatuto social” (Coulon, 1997). Este proceso resulta menos chocante en carreras selectivas, en escuelas privadas cuyo funcionamiento recuerda mucho más al de la secundaria. Algunos intelectuales hablan de que los nuevos estudiantes ya no son “los herederos” (*les héritiers*) de Bourdieu, sino *les nouveaux lycéens bacheliers*²¹. Esta nueva forma de llamarlos pone el acento en la cercanía a la educación secundaria, que supone nuevos alumnos universitarios con mentalidades propias de alumnos de instituto, que tienen como peculiaridad haber superado la prueba de selectividad que les permite iniciar una nueva etapa formativa,

²⁰ Número de diplomados respecto del número de matriculados.

²¹ Esta expresión tiene una difícil traducción al español, una aproximación sería: los nuevos alumnos de instituto que han superado la prueba de selectividad.

estén o no preparados para ello. El recién llegado necesita dominar un lenguaje intelectual, que en muchas ocasiones desconoce. Este factor estaría relacionado con lo que Cabrera denomina “razones evolutivas”, poniendo el acento en la complejidad de la etapa por la que atraviesan los estudiantes durante el periodo que abarca la enseñanza universitaria y a la que no siempre llegan con la madurez necesaria.

○ **El acceso al mercado de trabajo**, vinculado al “modelo economicista”, constituye un factor relevante a la hora de explicar el abandono. Como ya se ha dicho, la teoría del capital humano plantea que en el momento en que los individuos deben optar entre la continuación de sus estudios y la inserción en el mercado de trabajo, realizan un cálculo racional sobre la rentabilidad futura de la obtención del título universitario y los beneficios presentes de desempeñar un trabajo remunerado. En principio, la elección de prolongar la formación sigue siendo rentable, puesto que garantiza mejores posibilidades de empleo. Sin embargo existen costes de oportunidad de seguir estudiando (gastos escolares, carencia de ingresos, falta de experiencia profesional) que pueden llevar a los estudiantes al abandono de la carrera formativa. Dependerá fundamentalmente de las expectativas de empleo, que vienen marcadas muchas veces por los miembros de la generación anterior, y están repartidas de forma desigual por clase, sexo, edad, gustos, etc. Puede que la compaginación de estudios con actividades remuneradas sea un factor más del abandono prematuro, en la medida en que ya tienen la salida profesional al alcance, sin la necesidad de obtener un título universitario. Pero la realidad es que, en la actualidad, con el aumento del nivel de vida familiar, con mejores situaciones económicas de los progenitores, y la dificultad de inserción profesional de los trabajadores no cualificados, la tendencia es a prolongar los estudios superiores. Las causas de tipo económico ligadas al coste de los estudios, han sido el gran determinante del fenómeno del abandono en el alumnado anglosajón, entre otros, pero han tenido escasa relevancia en España, donde las tasas de matrícula universitaria se han mantenido relativamente bajas²². Aunque desde otra perspectiva, el mercado de trabajo puede ejercer una fuerza de atracción para los jóvenes que buscan obtener ingresos fáciles y rápidos, como ha sucedido en zonas costeras de España, como la Comunitat Valenciana, donde las ofertas de trabajo no cualificado en la época de bonanza disuadían a muchos jóvenes de continuar estudiando. Según M. Fernández Enguita (2010) las migraciones de la escuela al trabajo tienen dos caras:

²² Situación que está siendo modificada con las recientes subidas de tasas, introducidas desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el curso 2012-2013. Sus efectos todavía no son visibles, pero sin duda supondrán un incremento de este tipo de abandono por causas económicas.

push and pull, lo que expulsa del lugar de origen y lo que atrae al lugar de destino. Cuando el atractivo del destino aumenta, como sucede en las zonas de gran actividad turística, el movimiento se intensifica.

○ Se van a resumir los factores más ligados a lo que se ha denominado “modelo estructural”. Según algunos autores, la universidad de masas y el proceso de democratización de los estudios superiores en el siglo XX lleva inherente una tendencia al abandono de los estudios iniciados. La **jerarquización de las titulaciones**, fruto de las sucesivas reformas educativas, genera nuevas desigualdades puesto que aportan distinto valor añadido, distintas dificultades de éxito académico y por consiguiente distinto prestigio y valor del título en el mercado laboral. En Beaupère, N. *et alii* (2007) se utiliza el término de “democratización segregativa” para calificar el proceso de los estudios superiores en Francia, con un sistema de “Escuelas Superiores” muy elitistas, con acceso limitado de las clases populares²³. Algunos autores consideran que se ha producido una “democratización cuantitativa” gracias al aumento del número de estudiantes que obtienen su selectividad y logran ingresar en las universidades. Sin embargo, objetan que no se ha producido la esperada “democratización cualitativa”, debido a los fracasos y abandonos en los estudios superiores.

▪ Factores microsociales

En la literatura sobre este tema, existe una tendencia hacia la “individualización del abandono de los estudios”. Fruto de la democratización de la enseñanza universitaria y la cada vez más generalizada igualdad de oportunidades, el estudiante se convierte progresivamente en único responsable de su fracaso escolar.

Los factores de carácter psicoeducativo han sido identificados en numerosas investigaciones como los más relacionados con las decisiones del estudiantado de abandonar. Se consideran como los que mayor peso explicativo o influencia tienen en el abandono o prolongación de los estudios superiores en estos momentos. Se citan a continuación los más relevantes para la presente investigación:

²³ En España no se podría hablar en los mismos términos puesto que no existe una dualidad tan marcada entre las universidades públicas y privadas. Estas últimas no están forzosamente asociadas con una mejor calidad, lo que implica que las titulaciones no gozan en general de mayor prestigio en el mercado laboral. Estos aspectos serán abordados con más profundidad en el capítulo 4, en el último apartado sobre la dimensión social de la universidad.

○ El **proyecto personal** del estudiante: Las investigaciones apuntan como elemento importante que el estudiante haya elaborado una estrategia para alcanzar un objetivo tanto educativo como profesional, y su trayectoria de estudios esté guiada por dicha estrategia. Sin embargo, existen límites conocidos para considerar este factor como garantía de la continuidad en los estudios. En muchos casos, los estudiantes efectúan elecciones en función de proyectos impuestos, ya sea por presiones familiares o por imposibilidad de entrar en la carrera deseada por falta de nota, lo que suele terminar en una elección por descarte.

○ **Estrategias de aprendizaje:** En muchas titulaciones universitarias los estudiantes se encuentran con multitud de problemas y dificultades, como el exceso de asignaturas, sobrecarga de contenidos de aprendizaje, limitación temporal para responder a tareas y trabajos académicos exigidos, excesiva concentración de exámenes, etc. Tales dificultades se convierten en un desafío ante el cual el estudiantado debe aprender a hacer frente para que no se convierta en causa de abandono.

○ **El uso de técnicas específicas de estudio:** diagramas, palabras claves, ejemplos, comprensión, organización del tiempo, etc. Éste es un factor muy discutido, puesto que muchos autores afirman que el alumnado que llega a la enseñanza universitaria presenta una cierta uniformidad en cuanto a su repertorio de técnicas y estrategias específicas de estudio. No en vano son estudiantes que han ido experimentado un proceso de filtrado y selección durante toda la escolarización anterior, que les ha ido homogenizando en lo relativo a su forma y capacidad para estudiar. Aunque como se verá en el trabajo empírico, sí que se observan algunas diferencias en cuanto a la organización del estudio, que pueden tener una influencia en los resultados.

○ **La dedicación al estudio:** Hace referencia a las horas y el esfuerzo invertido en el estudio. Se observa una mayor heterogeneidad en la actitud y esfuerzo prolongado a lo largo del tiempo. En este sentido, según Cabrera “el estudiantado persistente, en consonancia con sus características psicológicas, es capaz de mantener durante mucho tiempo una buena actividad de estudio que le asegure la consecución del éxito académico; en otras palabras, el estudiante persistente puede aprender y quiere aprender y aprobar, en contra del estudiantado que abandona, que suele carecer de constancia, tesón y dedicación”.

Para terminar, cabe decir que el análisis del abandono de los estudios universitarios resulta indispensable para comprender la situación de los estudiantes, siendo un indicador del grado de satisfacción general que tienen con su carrera. Al mismo tiempo, se trata de un

indicador de calidad institucional, al entender que la universidad debe poner todos los medios necesarios para atender y ayudar al alumnado con dificultades, y la tasa de abandono mide su fracaso en esta tarea.

A pesar de que los distintos estudios han identificado el conjunto de variables relativas al alumnado (sus características psicológicas y educativas), como más influyentes en el fenómeno del abandono, no puede obviarse que las interacciones de éstas con el contexto son las que producen resultados determinantes. Se ha visto que las cifras no miden un fenómeno sino muchos al mismo tiempo. De esta forma, puede afirmarse que el abandono no necesariamente tiene que estar vinculado al fracaso estudiantil, sino a la creciente flexibilidad de las modalidades de estudio que adoptan los implicados, aspecto que será abordado en el próximo apartado. En cualquier caso, la lucha contra el abandono debe ser un elemento protagonista en las políticas universitarias, poniendo el énfasis en la integración de los estudiantes de primer curso de carrera, y en lograr que tengan una percepción realista de la vida universitaria antes de entrar en ella.

1.5.3 La receta para el éxito: tácticas flexibles

Parece haber quedado evidenciado que en la amplia población estudiantil actual se encuentra un sector creciente de estudiantes que muestra un preocupante desinterés por sus estudios y que se aleja progresivamente de la institución educativa. En su mayoría, los autores que han sido revisados se focalizan en que la falta de compromiso con los estudios y los problemas que subyacen a dicho comportamiento son la causa fundamental del abandono. Sin embargo, en la investigación cualitativa que precede al presente estudio, A. Ariño (2008) destacaba la experiencia cada vez más frecuente de un “compromiso flexible” con los estudios universitarios, flexibilidad que está presente en muchos otros ámbitos de nuestra sociedad, como se verá en el próximo capítulo.

El autor que mejor retrata la flexibilidad en el comportamiento de los estudiantes universitarios es G. Felouzis (2001a). No comparte la visión de A. Coulon al hablar del “oficio de estudiante” que se puede adquirir para tener éxito en los estudios universitarios, puesto que esta perspectiva parte de la premisa de que existen unas reglas de funcionamiento, que aunque no sean explícitas, pueden ser descubiertas y puestas en práctica. En cambio,

Felouzis considera que la universidad es un mundo nuevo lleno de contradicciones e indeterminaciones que no podrán resolver los estudiantes adquiriendo ese nuevo oficio o profesión. Prefiere hablar de “la condición de estudiante” caracterizada principalmente por la incertidumbre en un universo poco estructurado y con un funcionamiento por descubrir, donde el sentimiento compartido por todos es el de estar solo. Define dicha condición como “el conjunto de elementos que limitan la acción de los estudiantes, sitúa a los actores en la obligación de hallar, para ellos mismos y por ellos mismos, las soluciones a los problemas con que se encuentran” (2001a: 107)

Presenta el momento de la entrada de los estudiantes en la universidad como si se tratase de “pasar de curso”, más que como una elección positiva. Al sumarle la falta de objetivos claros una vez dentro, Felouzis conceptualiza la acción de los estudiantes como “táctica” más que “estratégica”. Descubre en las entrevistas realizadas en cursos posteriores, que la mirada retrospectiva de los estudiantes hacia el momento en que tuvieron que decidir qué estudiar, es lo que hace que encuentren a posteriori “buenas razones” para tomar dicha elección. Esto implica que los “fines perseguidos por los individuos no eran en realidad más que el resultado de la acción y no su origen” (2001a: 26). Y así, su acción táctica está basada en “microelecciones” cotidianas que dan respuesta a situaciones con las que se van encontrando en sus trayectorias académicas en esa institución, con expectativas ambiguas y a veces contradictorias.

Se sienten “abandonados”, rodeados de unas relaciones sociales frías y distantes, donde el profesorado no les impone nada, son los únicos jueces de sus acciones. “Los estudiantes tienen el sentimiento de no existir, ni para los profesores, ni para la propia Universidad” (2001: 61). Las obligaciones se expresan en primera persona del singular, y se refieren a sí mismos para definir la naturaleza de su compromiso. Sustituyen de esta forma la carencia de normas institucionales por “obligaciones personales”.

La originalidad del argumento es que no achaca las dudas y la situación de incertidumbre que experimentan los estudiantes a razones externas, como la precariedad de su futura inserción laboral, sino que las explica por la debilidad de la propia institución universitaria, aspecto en el que se profundizará en el próximo capítulo. Cuando la imagen de libertad que tienen los estudiantes acerca de la universidad toma la forma de la indeterminación, se produce lo que Felouzis califica de actitud de “desafección” con respecto

a la institución, que puede constatarse en la naturaleza de la “acción táctica” de los estudiantes, a la que Felouzis atribuye las siguientes características:

- se ejerce en una situación de indeterminación e incertidumbre, que obliga a los estudiantes a fijar sus propios objetivos.
- se construye en función de los medios y no de los fines.
- es el producto de una imaginación práctica y creativa, más que de una acción racional.
- es pre-estratégica porque les sirve para construir los objetivos posteriores

Un ejemplo de este tipo de acción es el trabajo personal de los estudiantes, que se limita en muchos casos a la mera preparación para superar los exámenes y no suspender, sin que exista una estrategia para lograr un objetivo de aprendizaje. Asimismo, otras tácticas como las de “selección” de las asignaturas para las que saben que el esfuerzo garantizará un aprobado y descartar las más exigentes; o las del “sacrificio” de unas a favor de otras, repartiéndolas en las distintas convocatorias.

En definitiva, la acción táctica por parte de los estudiantes es la respuesta, por un lado, a la sensación de abandono que les produce la incertidumbre que rodea a la institución universitaria, y por otro, a la necesidad de satisfacer criterios de selección para no ser eliminados. Las discontinuidades de trayectoria y los cambios de opción sugieren que se da una construcción más táctica que estratégica de los objetivos en formación superior. Los objetivos se cambian más en función de los medios que de los fines y son producto de la acumulación de microelecciones cotidianas. Bajo esta perspectiva, ya no existe un proyecto personal y nítido del estudiante que se corresponda con lo que propone la institución universitaria.

Esa flexibilidad en el compromiso se traduce en una intensificación de las actividades extra-académicas en la vida de los estudiantes universitarios, en particular la dedicación a una actividad remunerada mientras todavía están estudiando. Se trata, por tanto, de una explicación añadida a las que han sido presentadas en el apartado anterior, que puede mejorar la comprensión de por qué se produce esa débil vinculación al estudio de una parte de los estudiantes universitarios.

1.5.4. La dedicación parcial al estudio

En la investigación cualitativa (Ariño, *et alii*, 2008) de la que se nutre este trabajo, ya se detectaba una tendencia de los estudiantes universitarios a compaginar los estudios con actividades remuneradas. Esto está relacionado con las nuevas formas flexibles de vinculación al estudio. Se trata de un fenómeno relativamente nuevo, que entra a formar parte de la vida universitaria de la mano de los “nuevos estudiantes”, con la llegada de las clases populares a la universidad. Aunque con esto no significa que sean los únicos que trabajan, puesto que el fenómeno se ha extendido entre el colectivo de estudiantes universitarios, adoptando formas muy variadas y desarrollado por motivos diversos. No pueden agruparse en un conjunto indiferenciado las situaciones de los estudiantes que trabajan porque en realidad no guardan ningún parecido entre ellas. Para caricaturizar los extremos se pueden describir dos situaciones opuestas. Por un lado, la de un joven estudiante que depende económicamente de su familia y decide dedicar una parte de su tiempo libre a la obtención de un ingreso extra que le permita pagarse sus caprichos, y lo consigue mediante lo que ellos mismos llaman “trabajillos”. Por otro lado, están los estudiantes que han retomado los estudios a una edad tardía, cuando ya habían adquirido responsabilidades económicas y familiares, y de cuyo trabajo remunerado dependen para subsistir. El lugar que ocuparán los estudios en la vida de uno y otro es, sin lugar a dudas, muy diferente.

La terminología que se emplea a lo largo del trabajo distingue entre diferentes tipos de dedicación: estudiar a tiempo completo; estudiar a tiempo parcial (compaginando los estudios con empleos intermitentes o de pocas horas de trabajo); trabajar a tiempo completo y además estudiar (dedicarse a la actividad laboral como actividad principal). Es en la segunda parte del trabajo donde se verá la dimensión que alcanza este fenómeno y a partir de ahí se profundiza en sus implicaciones en la vida del estudiante. Las próximas líneas son un breve resumen.

En algunas investigaciones encuentran una relación directa entre el hecho de compaginar los estudios con un trabajo y el fenómeno del abandono de los estudios. Beaupère *et alii* (2009) presentan los resultados obtenidos de entrevistar a sesenta estudiantes que abandonaron sus estudios y destacan tres explicaciones posibles: la mala orientación al inicio, unas modalidades de trabajo poco adaptadas a las expectativas universitarias y, por último, la realización de actividades extra-universitarias que compiten con los estudios. Plantean que cuando la dedicación al trabajo empieza a perjudicar los resultados académicos, la puerta de

salida ya está abierta. El puesto de trabajo favorece lo que califican de “transición dulce”, puesto que puede convertirse en un buen sustituto de su ocupación de estudiantes.

Sin embargo, muchos de los que están trabajando a tiempo completo ya lo hacían cuando reemprendieron los estudios, por lo que no parece que ese empleo previo vaya a ejercer de atracción para el abandono de la carrera. Y aquellos que tienen trabajos más esporádicos o simplemente poco cualificados y muy alejados de su formación, tampoco deben tener muchos motivos para sustituir los estudios por dichos empleos.

Más allá de la posibilidad del abandono total de los estudios, en lo que sí parecen coincidir la mayor parte de las encuestas es en la disminución del rendimiento académico de aquellos estudiantes que compaginan sus estudios con un empleo. En la encuesta australiana (Australian University Student Finances, 2006), donde se parte del supuesto de que un estudiante típico de sus universidades es un estudiante que compagina sus estudios con un trabajo, llegan a esta misma conclusión. En este país, la proporción se invierte respecto a España: tres cuartas partes de los estudiantes tienen algún tipo de actividad laboral paralela, tanto entre los que tienen un estatus de estudiante a tiempo parcial como los que lo tienen a tiempo completo (y aun así trabajan). El 43% de estos trabajadores que estudian afirma que sus obligaciones laborales afectan negativamente a su rendimiento académico y el 26% dice tener que faltar a clase regularmente para atenderlas. También en el informe de las universidades inglesas (HEFCE, 2009), donde analizan la situación académica de los estudiantes matriculados a tiempo parcial en la universidad, hacen hincapié en la importancia de la dedicación al estudio. Uno de los principales resultados que obtienen es que la prolongación de los estudios y el retraso en la obtención del título se explica fundamentalmente por la intensidad con la que se dedican al estudio. La diferencia con la universidad española es que en estos países sí existe un estatuto formal de estudiante a tiempo parcial. Aunque parece obvio, no está de más insistir en esta relación entre rendimiento académico y actividad laboral, que explica una parte de la flexibilización del compromiso.

1.6- Recapitulación: el compromiso de los nuevos estudiantes

Para concluir esta primera parte del marco teórico, es interesante resaltar que detrás de cada intento de caracterización del mundo estudiantil hay una apreciación implícita en cuanto

a la unidad o diversidad de los estudiantes. Esto quiere decir que se produce una disyuntiva en los análisis, que se debaten entre considerar a los estudiantes como un “grupo social” relativamente específico o, por el contrario, como una población atravesada por un gran número de diferenciaciones, ligadas a variables diversas (origen social, sexo, titulación, etc.). La evolución de las investigaciones ha pasado de considerarlos como un grupo homogéneo, a analizarlos teniendo en cuenta su heterogeneidad. Se toma su vinculación al estudio como elemento central de diferenciación de las identidades estudiantiles. Esto implica que los estudiantes no lo son en el mismo grado, ni de la misma manera, no sólo porque realicen estudios diferentes, sino porque éstos no ocupan el mismo lugar en su vida de estudiantes.

A partir de la revisión teórica efectuada en este capítulo se constata la escasez de información disponible sobre este objeto de estudio en España, lo que marca la necesidad de beber de las fuentes del país vecino, donde han proliferado gran cantidad de investigaciones relativas a los estudiantes universitarios. De esta forma, las categorías analíticas que nos acompañarán en el resto del trabajo son producto de la decantación de las teorías de F. Dubet, A. Coulon y G. Felouzis. Aunque no se pueden olvidar contribuciones a la reflexión como las que aporta el sociólogo español M. Fernández Enguita. En resumidas cuentas, los conceptos que proporcionan estos autores son los siguientes:

- ❖ La investigación de F. Dubet será de utilidad en el trabajo empírico a la hora de definir las dimensiones principales que estructuran la experiencia estudiantil: el proyecto, la integración en la universidad y la vocación. Respecto a la integración, A. Coulon profundiza en el estudio de la afiliación como proceso de inserción en el nuevo medio universitario. La terminología de este autor proporciona un concepto que abarca las dimensiones que se han querido tener en cuenta en este trabajo: “el oficio de estudiante”. Otras investigaciones se orientan hacia los elementos determinantes de este oficio, como son: las variables sociodemográficas (origen social, sexo, etc.) y las variables de la titulación que cursan o la institución en que se encuentran.
- ❖ La constatación de un compromiso cada vez más flexible con el estudio resulta de la adaptación al contexto actual, aunque también puede implicar un riesgo creciente de abandono antes de finalizar la titulación. G. Felouzis proporciona un marco de análisis interpretativo²⁴ donde la “condición del estudiante universitario” se caracteriza

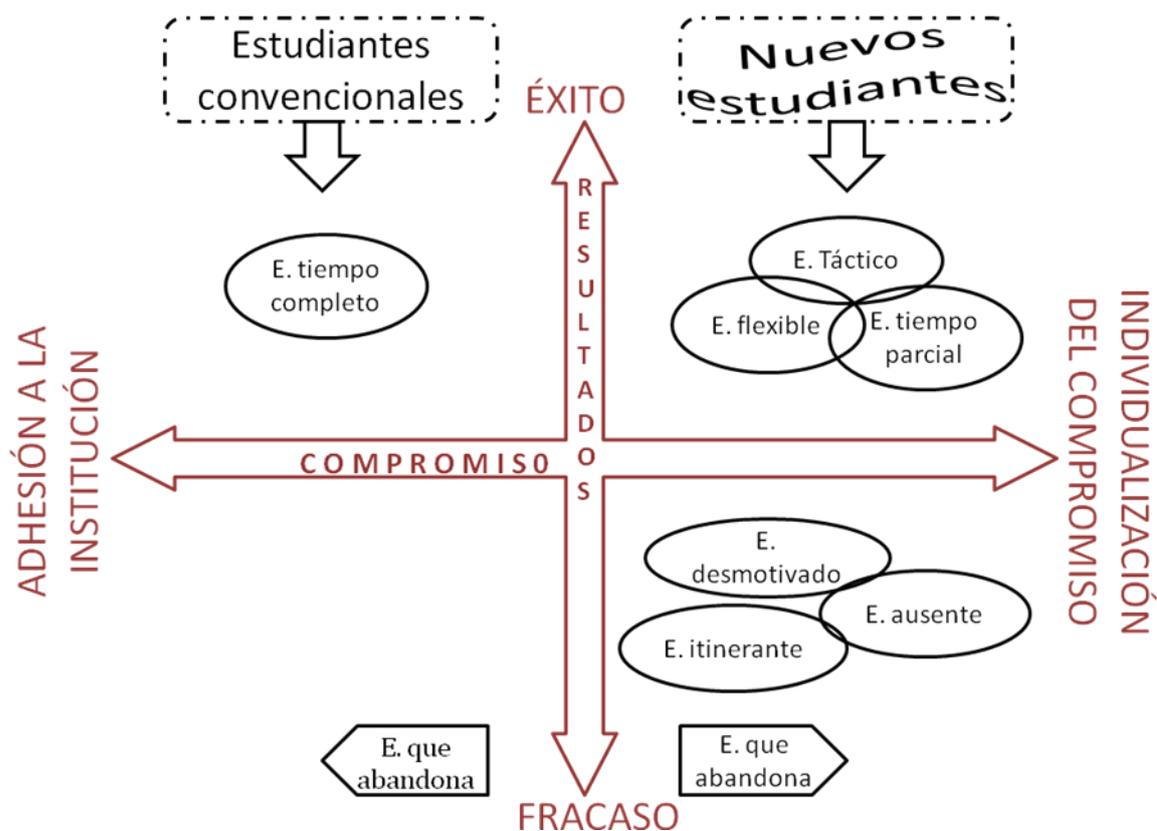
²⁴ En el que profundizaremos en el próximo capítulo al abordar la situación actual de la institución universitaria.

principalmente por la incertidumbre que les conduce al desarrollo de “acciones tácticas” para desenvolverse en el nuevo mundo universitario.

A pesar de las interpretaciones comentadas sobre el deterioro del compromiso que liga a los estudiantes con sus estudios, en este trabajo se entiende que, de manera global, la disminución del grado de compromiso puede interpretarse como un cambio en lugar de un deterioro, un cambio que se produce en un nuevo contexto más flexible. Que se detecte un cierto grado de desvinculación con respecto a los estudios, o un alejamiento de la institución universitaria, puede ser la consecuencia de la variedad de formas con las que los “nuevos estudiantes” se relacionan con sus estudios. No se descarta que estén más alejados de la cultura escolar por provenir de entornos sociales más desfavorecidos y con un menor capital cultural, o bien que estén más ocupados, tanto por motivos laborales como de ocio o realización personal, y los estudios no ocupen un lugar central en sus vidas. Aunque son innegables los efectos negativos que esto pueda tener sobre el aprendizaje adquirido, en definitiva, muchas de esas relaciones flexibles con el estudio son, en la institución universitaria actual, estrategias de éxito académico.

Con la siguiente representación gráfica (esquema 2) se sitúan los perfiles de estudiantes a los que se ha hecho referencia a lo largo del capítulo, aunque de manera muy simplificada, sin entrar en la multiplicidad de dimensiones que los conforman. Se abordan las dos dimensiones que se consideran más determinantes: el compromiso con el estudio y los resultados obtenidos. Se ha visto que se asocia con demasiada ligereza el éxito académico con un mayor compromiso con la institución y en el extremo opuesto, el fracaso con un menor compromiso. Con este esquema se pretende separar estas relaciones, que con la llegada de nuevos perfiles de estudiantes han dejado de ser automáticas. El eje horizontal representa la dimensión del compromiso con el estudio y la institución universitaria: en el extremo izquierdo se sitúa el máximo grado de adhesión a la institución y en el extremo derecho, la individualización del compromiso que genera distintos grados de desvinculación con la institución. El eje vertical representa los resultados académicos de los estudiantes, medidos entre los dos polos de éxito o fracaso.

Esquema 2: Los perfiles de los estudiantes en la universidad²⁵



En resumen, cada vez es menos habitual el perfil del estudiante convencional, totalmente adherido a la institución, y dedicado al estudio como actividad principal. Se producen muchos grados de vinculación, protagonizados por “los nuevos estudiantes”, que se aproximan al extremo derecho del eje horizontal, es decir, que se acercan a lo que puede considerarse una desvinculación, y que pueden mantenerse en el cuadrante del éxito académico comportándose de manera táctica frente al estudio, con compromiso flexible, o dedicándose a tiempo parcial. La proporción de “estudiantes convencionales” que fracasa es presumiblemente baja puesto que la mayoría se mantendrá leal a la institución y cumplirá con lo que se espera de ellos, obteniendo el título universitario en el tiempo previsto. En cambio, entre los “nuevos estudiantes” con un compromiso flexible las formas de fracaso también tienen más aristas. Se considera fracaso el que los estudiantes se encuentren desmotivados,

²⁵ La representación gráfica sólo pretende situar los perfiles de estudiantes en uno de los cuatro cuadrantes, sin ánimo de precisar el grado de compromiso ni de resultados que tiene cada tipo de estudiante (identificado con la abreviatura “E.”).

desilusionados, ausentes aunque sigan estudiando, itinerantes entre el mundo laboral y el académico, siendo el abandono el último escalón para algunos de ellos.

Este capítulo ha servido para presentar las dimensiones que envuelven al objeto de estudio, que son los estudiantes universitarios. El repaso de las investigaciones que lo han abordado en diferentes épocas aporta una información valiosa de los cambios por los que han transitado los estudiantes. De las más recientes se han tomado los parámetros que sirven para plantear las hipótesis que serán contrastadas en la segunda parte de este trabajo. Después de haber profundizado en las diversas investigaciones, sus planteamientos y conclusiones, se puede decir que ahora se tiene un mayor grado de comprensión acerca del “oficio de estudiante” y los elementos que lo determinan. Se trata de una contribución a la definición de este campo de estudio, todavía relativamente virgen en nuestro país.

Una tesis en sociología necesariamente debe considerar la estructura social en la que estos estudiantes universitarios actúan y ejercen su oficio. De esta forma se da paso al capítulo siguiente dedicado a la institución universitaria. Su naturaleza y funcionamiento ayudarán a explicar los comportamientos de los estudiantes. Y para poder situarse en un marco más amplio, se analiza la función que desempeña esta institución en la sociedad del conocimiento.

CAPÍTULO 2: La institución universitaria

2.1. La naturaleza de la institución universitaria

2.1.1. La debilidad institucional

2.1.2. ¿Es la inserción profesional la función principal de la universidad?

2.1.3. ¿Merece la pena continuar estudiando?

2.1.4. Las respuestas de los estudiantes universitarios

2.2. La universidad en la sociedad del conocimiento

2.2.1. Hacia una universidad de tercera generación

2.2.2. Los retos de la modernidad tardía para los estudiantes universitarios

2.2.3. El proceso de Bolonia y sus implicaciones

2.3. Recapitulación: la transformación de la universidad

En este capítulo se consolida la fundamentación teórica de la tesis. Se propone situar el objeto de estudio, que son los estudiantes universitarios, en la institución dónde se encuentran. Al ser el último eslabón del sistema educativo, la institución universitaria suscita debates en cuanto al lugar que ocupa en el seno de la sociedad y en cuanto a las funciones que desempeña en el marco de la sociedad del conocimiento.

En los distintos apartados se aborda, en primer lugar, la naturaleza de la institución y la importancia que tiene la función de inserción profesional, para terminar analizando los efectos que de ello se derivan para los estudiantes universitarios. En segundo lugar, se amplía la perspectiva introduciendo el análisis de la institución en el marco de la sociedad del conocimiento. La evolución histórica permite comprender las transformaciones sociales que la han condicionado y configurado tal y como ahora se presenta. Un repaso de las condiciones actuales de la sociedad en la modernidad tardía aporta los elementos clave impulsores del cambio en la institución universitaria. El marco queda completo con una breve introducción al proceso de convergencia europea y sus efectos para el oficio de estudiante universitario. El capítulo termina con un apartado de conclusiones en el que se ofrece un análisis de las relaciones causales entre los principales cambios sociales y sus efectos en el sistema universitario y en el oficio de estudiante.

2.1- La naturaleza de la institución universitaria

2.1.1- La debilidad institucional

A través del seguimiento de los estudiantes, Felouzis (2001a), autor al que ya se ha hecho referencia, trata de captar la esencia misma de la universidad, en la medida en que considera sus recorridos en relación con el sistema de acción en el que se inscriben. Se basa en el mundo vivido por los actores para comprender la naturaleza del sistema en el que evolucionan. Emplea la técnica que denomina “cohortes cualitativas”, que consiste en hacer un seguimiento entrevistando a los mismos 50 estudiantes a lo largo de sus dos primeros años de carrera. Resulta muy apropiado el uso de la dimensión temporal para comprender las trayectorias de los estudiantes y así analizar los efectos que tiene la naturaleza de la institución en el transcurso de la carrera académica. La dificultad con la que se encuentra al tratar con estudiantes recién llegados es que, como él mismo describe, no puede distinguir entre los efectos de socialización y de selección puesto que muchos estudiantes abandonan o

cambian en las primeras fases. En el trabajo empírico, como se verá en la segunda parte, la observación se dirige hacia los “supervivientes” de esta primera etapa, que habrán consolidado en mayor medida su permanencia en la universidad.

Mientras en la etapas educativas anteriores a la universidad los estudiantes se encontraban en un sistema que los dirigía y les ofrecía un marco de referencia estable fijándoles la carga de trabajo, la agenda semanal, los controles regulares y en definitiva unos objetivos claros a alcanzar; en el mundo universitario no hay nada establecido de antemano. Según Felouzis, es el propio estatuto de estudiante el que se ve afectado, puesto que se insertan en una institución débil, incapaz de imponer a sus miembros unos objetivos colectivos y donde los medios para lograr tener éxito se dejan en manos de cada individuo. No es la inscripción administrativa lo que puede asegurarles la adquisición de dicho estatuto, sino que se lo tienen que definir ellos mismos. A partir de la información recogida del trabajo de campo cualitativo, afirma haber podido constatar cómo se producen esos procesos de *individuación*, en lugar de socialización, en el ámbito de los estudios universitarios.

Felouzis contrapone la naturaleza de la institución universitaria a otras instituciones de la educación superior en Francia, como son las Escuelas de Comercio o los Institutos Tecnológicos. En estas otras instituciones se produce una fuerte integración normativa, con ritmos de trabajo muy fuertes y un seguimiento más cercano a los estudiantes. De esta forma, consiguen priorizar la acción normativa y la interiorización de las normas escolares por los estudiantes. Este funcionamiento podría acercarse a la situación que se produce en la universidad española dentro de las dobles titulaciones, donde el nivel de exigencia es superior y el número reducido de estudiantes propicia un mayor control por parte del profesorado. Se profundizará en estas diferencias cuando se aborden los resultados del trabajo de campo en la segunda parte.

En cualquier caso, Felouzis destaca como principio rector de la institución universitaria²⁶ la “selección”, “distinguir los mejores de los menos buenos” y otorgar títulos a quienes lo merezcan. Los exámenes y las evaluaciones son el elemento más visible de la puesta en práctica de esta “lógica universitaria”, tan cercana a la “lógica escolar”²⁷, y que deja para etapas más avanzadas la función de la universidad de formación intelectual. Felouzis

²⁶ Conviene tener en cuenta que el autor centra su análisis en los primeros ciclos de los estudios universitarios en Francia.

²⁷ La traducción exacta de los términos utilizados por Felouzis sería “razón universitaria” y “razón escolar”, pero se considera más apropiado emplear el término de “lógica”, que se corresponde mejor con el concepto que trata de reflejar.

cuestiona que las “normas intelectuales” estén activadas en los primeros ciclos, mucho más orientados a objetivos propiamente escolares. De aquí surge la disociación que sufren muchos estudiantes entre “estudiar para sí”, o “los estudios por los estudios”. Esta concepción de la enseñanza, que sólo adquiere sentido en función de los exámenes, y no en función del mundo exterior o de la propia persona, puede provocar en algunos estudiantes un cierto “desencanto”.

2.1.2- ¿Es la inserción profesional la función principal de la universidad?

La bibliografía consultada coincide en establecer como función principal de la universidad la transmisión y aplicación del conocimiento científico. A esto puede añadirse una función de enculturación general, junto con la adaptación económica al mundo laboral, y por último una orientación política que sirva para promover la participación de la ciudadanía en la vida social. Lo importante para la universidad es que las funciones cultural, profesional y política estén interrelacionadas y se mantengan vinculadas a la función principal.

Al hacer un breve repaso histórico, puede situarse la perspectiva profesional en el eje neurálgico de la universidad. Según Neave (2001), la categoría de lo profesional o técnico es un concepto que ha estado en la base de la mayor parte del pensamiento educativo de la Europa occidental, siendo la distinción entre conocimiento y conocimiento “útil” un elemento fundamental. Se puede distinguir entre las facultades que sustentan su identidad sobre la base de “paradigmas de erudición y originalidad”, y aquellas que se definen por la aplicación inmediata y la practicidad de los conocimientos que brindan a sus titulados, que responden a las demandas del mercado laboral. El autor apunta que lo que comenzó siendo un campo de estudio pertinente en cierto momento, llega a convertirse con el paso del tiempo en un proceso de “purificación”, mientras la economía avanza hacia nuevas formas y profesiones. Así, aunque la formación profesional no siempre haya contado con la respetabilidad académica, ha tenido y sigue teniendo una función importante en el proceso de adaptar la universidad a los cambios impulsados desde el exterior.

Neave vincula el proceso de incorporación de la formación profesionalizante en la educación superior, con el proceso de masificación y por tanto de democratización de la universidad. Dice así: “las demandas para que se fortaleciera la formación profesional están teñidas de un color democrático”. Al igual que se verá en el próximo apartado con Felouzis, Neave distingue dos etapas de lo que llama “la educación superior masiva”: la primera, que

comienza en los años sesenta, se distingue porque la enseñanza superior adoptó una nueva forma, “pasó de ser una institución concebida desde el punto de vista de su función política – la socialización de las elites, la transmisión de valores- a desempeñar un papel concebido en la perspectiva del rédito económico”. Esta tendencia se ve acentuada en la segunda etapa, que el autor entiende a partir de 1985, donde la universidad “responde de manera más resuelta a la lógica del mercado”.

Se puede decir que una cualidad que distingue al profesionalismo es su contemporaneidad, puesto que tiene que ver con el contexto, con los requerimientos de las ocupaciones de un país en un momento determinado. Según Neave, se fue integrando en la esfera de la enseñanza superior en un largo proceso, primero a través de instituciones paralelas como los institutos tecnológicos, luego con los ciclos cortos, y finalmente ha contribuido a redefinir la universidad “más en términos de capacitación que de estudio”.

En España, el sistema universitario ha incorporado las carreras más técnicas y orientadas al mundo profesional, por lo que han perdido el protagonismo que tienen en países como Alemania o Inglaterra los sistemas de formación profesional.

Jallade (1991) distinguía en su estudio comparado de la enseñanza superior en cuatro países europeos, los modelos binarios de los integrados. En los primeros, la enseñanza no universitaria ha ido creciendo progresivamente en paralelo a la universitaria (caso de Inglaterra y Alemania). Mientras en los segundos, el sistema universitario ha sabido adaptar y diversificar su oferta profesional desde dentro. En el caso de España, las universidades fueron incorporando progresivamente a las escuelas superiores desde los años cincuenta, lo que provoca que se confundan con los primeros ciclos de las carreras largas, perdiendo el lugar privilegiado que tienen en el mercado laboral de otros países por su aplicabilidad inmediata.

Asimismo, Neave en su obra denuncia que el lado negativo es “que cada vez se considera más (la universidad) en términos de capacidad de obtener altos ingresos y menos en términos de servicio público”. De esta manera, pronostica que continuará existiendo un dualismo “entre el apoyo que da el gobierno a lo utilitario y la demanda estudiantil que todavía se aferra a las ciencias axiológicas”, aunque se pregunta “¿hasta cuándo?”. (Neave, 2001).

En respuesta, cabe decir que también parece existir una demanda estudiantil que se orienta hacia lo utilitario, con un creciente interés por las titulaciones con mayores salidas

profesionales, como son las de Ciencias Empresariales o Administración y Dirección de Empresas²⁸. Según las palabras del experto en educación superior, O. Rey²⁹ “la demanda social se inclina por una cierta profesionalización de la educación superior con una verdadera angustia ligada al desempleo”. En los resultados de la investigación cualitativa sobre los estudiantes universitarios, en el último capítulo sobre las perspectivas de futuro, M. Hernández (2008) describe a un alumnado “poco idealista y mucho más pragmático con respecto a la visión de la universidad”. La mayor crítica que hacen los estudiantes de la universidad, parece ser “lo poco práctica que es y lo poco vinculada que está al mercado”. El autor define así las demandas de los estudiantes: “una enseñanza más práctica y menos académica, en una universidad más rápida en adaptarse a los requerimientos cambiantes del mercado”. Ya en 1983 Passeron escribía en un artículo que: “La Historia prueba que la rentabilidad social de la cultura es uno de los sentidos de la Cultura”. Es decir, que no existe el “conocimiento desinteresado”, únicamente por el placer de aprender porque sino en lugar de plantear el problema de la “devaluación de los diplomas”, se hablaría de la ventaja “de la extensión de la educación y de la cultura a una parte creciente de la sociedad, independientemente del puesto profesional ocupado”. La prueba se la da la historia porque esta realidad se ha destapado con la masificación de la universidad (Passeron, 1983).

Parece por tanto que la visión profesionalizante se ha extendido al discurso público, incluyendo a los mismos estudiantes y sus familias. Como dice H. Troyano (2005), “es por ello que no parece descabellado prever que tendrá una influencia importante en la construcción del rol y la identidad de los actuales estudiantes universitarios”. O, por lo menos, que se habrá reforzado este componente en las áreas con una orientación tradicionalmente más profesionalizadora y habrá asomado en las que históricamente se habían mantenido más alejadas de estos temas.

No obstante, las universidades siguen estando identificadas como el lugar del saber académico, más preocupadas por el avance de la investigación científica que por el devenir profesional de sus estudiantes. En muchos casos las carreras formativas están más pensadas en función de las disciplinas y de su función de producir conocimiento, que en función de las

²⁸ En la segunda parte se profundiza en este aspecto a partir de los resultados del trabajo de campo que corroboran esta tendencia de los estudiantes.

²⁹ En una entrevista que le hacen sobre el tema de la relación entre la institución universitaria y sus estudiantes, transcrita al final de la obra de Gruel, L.; Galland, O.; Houzel, G. (2009) como síntesis sobre la evolución del mundo universitario.

profesiones. La paradoja del sistema educativo es que mientras en la educación secundaria la vía profesional es la menos valorada, y terminan en ella por defecto los estudiantes que no han alcanzado el nivel suficiente para la vía general; en los estudios universitarios la problemática se invierte: son las carreras técnicas las más selectivas. El cambio se produce en la medida en que se acerca el plazo previsto para la inserción en el mercado laboral. Es en este punto donde los estudiantes de las áreas más generalistas encuentran dificultades para pasar del gusto por la disciplina al interés por la profesión, y relacionar la adquisición de conocimientos con las competencias requeridas por el mercado laboral.

2.1.3- *¿Merece la pena continuar estudiando?*

Una vez vista la importancia que tiene en la universidad la función de preparación para el mercado laboral, conviene considerar las dificultades crecientes que encuentran los estudiantes para hacer valer sus títulos universitarios, situación que por otro lado contribuye también a valorar en mayor medida dicha función. La pérdida de rendimiento profesional y económico que proporcionan los títulos universitarios es un hecho constatado y analizado por gran cantidad de autores y en numerosos estudios e informes³⁰. Sin embargo, esta situación no ha provocado un descenso de la matrícula universitaria, sino todo lo contrario. Vamos a exponer las explicaciones que nos ofrecen algunos autores que han estudiado el tema.

J. Planas (2011) aborda la relación entre educación y empleo en un artículo publicado recientemente, donde hace un repaso de las principales investigaciones en la materia. Afirma que las dinámicas a las que responden los sistemas educativos son autónomas respecto a las necesidades de la demanda de trabajo. El constante crecimiento del nivel educativo a lo largo de las últimas décadas no se ha visto condicionado por los ciclos económicos, ni las coyunturas de mayor o menor crecimiento. Además, señala que se produce una creciente presencia de la educación formal en la formación continua, mediante el reingreso de los adultos a los ciclos formales de educación, lo que contribuye a aumentar el número de titulados universitarios.

³⁰ Estas cuestiones han sido tratadas por autores como Passeron (1983); Carabaña Morales (2000) Santos Ortega (2003); Masjuan, Troyano y Vivas (2002); Troyano (2005). Tienen especial relevancia en los informes REFLEX (2008), o el proyecto CHEERS analizado por García-Montalvo (2001). También cabe citar un documento de trabajo de la OCDE donde se compara el mercado de trabajo en Europa y Estados Unidos: Quintini y Manfredi (2009).

En el artículo al que se ha hecho referencia en el apartado anterior, Passeron (1983) interpreta la analogía planteada entre la inflación monetaria y la devaluación de un valor social como son los títulos académicos en una economía de la educación. Para el autor, el valor de un título no se reduce a su valor económico, sino que debe integrar necesariamente el *valor simbólico*, sea en el campo de la estima de uno mismo o en otros mercados (matrimonial, social, cultural, etc.). La paradoja del incremento de la demanda de estudios universitarios en un mercado laboral poco sensible a ellos, se explicaría según su punto de vista por el *valor simbólico* que mantienen los títulos. Describe cómo se ha producido un descenso del rendimiento profesional de un diploma, derivado de la diferente velocidad de evolución de dos estructuras: la distribución jerárquica de la población según el diploma y la distribución jerárquica de los puestos de trabajo en el mercado laboral. Mientras la estructura de los diplomas ha crecido exponencialmente, la de los puestos de trabajo se ha mantenido inmóvil. Define la “inflación de títulos” como “una devaluación de la moneda universitaria y de curso obligado de los tipos”. El alargamiento de los estudios se convierte en necesario, pese a la pérdida de valor nominal de los títulos. Por supuesto Passeron no olvida que hay tipos no devaluados en la educación superior como son las Grandes Escuelas (en Francia), y que pueden producirse inflexiones según el diferente valor que revista en función del origen social del estudiante. Sin profundizar en el análisis sobre las oportunidades que las distintas clases sociales tendrán en este sistema de inflación de títulos, se destacan a continuación los efectos genéricos de la devaluación que subraya:

- La perseverancia en el sistema escolar como estrategia mínima obligada

La tendencia a prolongar los estudios se explica por la falta de oportunidades laborales que proporciona el diploma obtenido, es lo que llama “el efecto boomerang de la devaluación”. El peligro de devaluación de una moneda impone maximizar los valores nominales poseídos. Los estudiantes tienden por tanto a maximizar el capital escolar, sin calcular el coste en la mayoría de las ocasiones. P. Navarro³¹ describe con precisión la estrategia de prolongar los estudios para tener mejores oportunidades en el mercado de trabajo. Dice así: “ese momento estelar que solía ser en lo biográfico la obtención de *el* título universitario, se está convirtiendo en algo más modesto: en el instante en el que se pasa a disponer de *un* título, sin duda importante, pero no necesariamente decisivo. Un título al que

³¹ En *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*, de A. Ariño (dir.), Pablo Navarro escribe el capítulo IV “la universidad como proceso: entrada, integración y salida” (2008:145).

probablemente tengan que seguir otros, en una carrera profesional que, cuanto más ambiciosa se plantea, más se resiste a desvincularse de la institución universitaria”. (2008: 145). De esta forma, el desempleo juvenil puede ser asumido como una prolongación de la estrategia previamente definida de acumulación de credenciales educativas para disfrutar de mejores posibilidades futuras. Aunque el bloqueo de la transición al mundo adulto no deja de ser una situación problemática y no deseada para la mayoría de jóvenes.

- La persistencia discontinua y la minimización del esfuerzo escolar

Hace ya unas cuantas décadas que Levy-Garboua trató de explicar por qué se seguía produciendo un constante crecimiento de la demanda universitaria a pesar de que la rentabilidad profesional no aumentase a la misma velocidad. Sostiene que los estudiantes mantienen la rentabilidad de sus estudios reduciendo el tiempo que les dedican. De esta manera los estudiantes reducen el coste temporal de sus estudios, empleando ese tiempo y esfuerzo en otro tipo de actividades de ocio o trabajo. A su vez, el autor señala dos grandes motivos que atraen a los estudiantes. En primer lugar, estaría la anticipación del acceso al mercado profesional futuro y, en segundo lugar, como beneficio directo: “el acceso al mercado de la calidad de vida” estudiantil. Con ello se refiere a todas las actividades que rodean a los estudios y que se disfrutan por el hecho de pertenecer a este colectivo: salidas, ocio, relaciones sociales. Aunque el primero se haya degradado notablemente, se ha comprobado que en el mercado laboral la titulación todavía supone una ventaja comparativa respecto al resto de jóvenes sin estudios. El segundo es más difícil de aprehender, se trata de las condiciones de la vida estudiantil que serán exploradas en el trabajo empírico.

En definitiva, el estudiante de la Universidad de masas tiene tendencia a revisar a la baja el tiempo y el esfuerzo consagrados al trabajo escolar, dando mayor importancia a actividades externas. Siguiendo con la terminología económica del individuo racional, Passeron, basándose en Levy-Garboua, afirma lo siguiente: “La optimización del comportamiento del estudiante, en una situación de inflación de títulos, pasa por la reducción al mínimo compatible con la supervivencia más larga posible en el sistema escolar del tiempo consagrado al trabajo universitario” (1983: 12). Los usos del tiempo fuera del ámbito académico se reparten entre las actividades de ocio y las experiencias profesionales esporádicas. Como dice Ariño, “si el título que se obtendrá no supone una vinculación de destino (no es la estación Destino, puesto que se asume la incertidumbre sobre las ocupaciones futuras una vez conseguido el título), entonces tampoco hay razones poderosas

para implicarse a fondo en la dedicación al estudio de las asignaturas que conducen a él”. El título tiene cada vez más un carácter instrumental y coyuntural y en ese escenario es más fácil que se produzcan recorridos discontinuos, con interrupciones, poco lineales. (Ariño *et alii*, 2008).

Los efectos que se han presentado generan lo que Passeron llama una nueva “edad social”, que se extiende desde la preadolescencia hasta muy lejos en la posadolescencia por la elevación continua del umbral que determina el paso al “estatus de adulto profesionalizado”.

A su vez, Felouzis (2008) aporta una perspectiva novedosa para explicar el fenómeno de la depreciación de los títulos universitarios. Sin negar los efectos que tiene el incremento del número de titulados que buscan empleo, añade una explicación plausible ligada a un problema de incertidumbre sobre la calidad de los títulos obtenidos.

Felouzis defiende que los sistemas de educación superior y de inserción laboral obedecen a una misma lógica. Las transformaciones sociales han afectado tanto al mundo universitario como al mundo laboral y resume la evolución sufrida como la transición “de un mundo regulado por la reproducción de las posiciones sociales a un mundo regulado por los mercados de la formación superior y del empleo”. Mientras en el primero el destino era fácilmente predecible, el segundo se caracteriza por ser inseguro e incierto, dejando desprotegidos a los hijos de la masificación escolar. Según su perspectiva, la incertidumbre de los titulados en cuanto a su inserción profesional es el resultado de la incertidumbre de los empleadores acerca de la calidad de los títulos que poseen.

Por lo tanto, en opinión de Felouzis, la depreciación del valor de los títulos no responde únicamente al incremento del número de titulados sino que intervienen otros factores que generan incertidumbre en cuanto a la calidad de dichos títulos. Por un lado, la multiplicación del número de titulaciones dificulta su legibilidad en el mercado de trabajo, por otro, la heterogeneidad en los requisitos de obtención de la titulación en función de la institución considerada siembra dudas respecto a los resultados obtenidos por el titulado. Y, por último, la variabilidad de la implicación de los estudiantes en su formación en una *institución débil* tiene importantes consecuencias en su nivel de competencias adquiridas. En este sistema, Felouzis señala que los títulos se han convertido en un “bien singular”, ligado al propio individuo. Este carácter singular se ha visto enfatizado con la aplicación del Plan Bolonia, con el énfasis puesto en el aprendizaje autónomo y la evaluación por competencias.

Beck también abordó este tema ya en 1986, desde la perspectiva de una sociedad del riesgo individualizada, donde cada individuo está solo para hacer frente a los avatares de la vida y en especial a la “desestandarización del trabajo productivo”. Una de sus aportaciones fundamentales es la metáfora que asocia la institución escolar con una “estación fantasma”, donde la gente continúa comprando billetes de tren pero nadie les asegura el destino porque los trenes ya no cumplen su horario, están llenos o no llegan al destino indicado. Se refiere a un sistema educativo afectado por la crisis del empleo, que lo vacía de sentido puesto que ya no puede realizar la tarea que tiene atribuida de otorgar una formación profesional que permita a los poseedores de una titulación encontrar un buen trabajo. No obstante, se sigue invitando a los jóvenes a que compren los billetes de tren porque aunque el futuro para ellos será incierto, sin ellos nunca podrán viajar en el tren de la prosperidad. Esto provoca que las carreras formativas sean cada vez más largas, con itinerarios individualizados, que los estudiantes van construyendo sin ninguna garantía de que les vayan a llevar a buen puerto. Dice así: “Para una cantidad creciente de cuantos finalizan los distintos niveles formativos, se interpone entre formación y ocupación una zona gris llena de riesgos de lábil subocupación” (Beck, 1986: 188).

En cualquier caso, es bien sabido que las perspectivas de empleo de los individuos dependen tanto de la demanda que exista en el mercado de trabajo, como de la oferta de mano de obra en los diferentes niveles de cualificación. Las tasas de desempleo son datos reveladores del grado de adecuación entre la producción de competencias en el sistema educativo y la demanda de éstas en el mercado de trabajo. Las personas con menor cualificación suelen estar más expuestas a los riesgos de marginación económica, puesto que son más susceptibles de encontrarse entre los inactivos, o bien entre los desempleados. En los países miembros de la OCDE, el diploma de final de estudios secundarios es considerado como el mínimo imprescindible para encontrar un empleo. Sin embargo, no hay que olvidar que los titulados universitarios siguen teniendo empleos más estables a lo largo de su carrera profesional, siendo que la tasa de paro disminuye considerablemente si se compara este segmento de la población, con el de los menos cualificados. No se entra aquí a valorar estadísticamente el rendimiento de los estudios universitarios, puesto que será tratado en el capítulo cuarto cuando se analice lo que implica estudiar en la universidad española. Pero sí se van a comentar brevemente dos estudios empíricos que se han realizado sobre este tema, para poder hacerse una idea de la importancia que las perspectivas laborales tienen en el

comportamiento de los estudiantes. Ambos estudios están basados en la investigación del FREREF de las tres regiones europeas, que realiza la encuesta a los estudiantes que se encuentran a la mitad de sus estudios³². La perspectiva que adoptan es un análisis de lo que se ha venido llamando “el oficio de estudiante”, considerando principalmente la variable de las expectativas que tengan de inserción profesional al terminar sus estudios. Así, tienen en cuenta desde las prácticas estudiantiles más concretas, hasta la vinculación general al estudio y las estrategias elaboradas para realizar su proyecto profesional.

A. Fernex y L. Lima se preguntan cómo influyen las perspectivas de inserción laboral en las prácticas de los estudiantes, así como en su vinculación al estudio. Los resultados muestran que las condiciones de inserción laboral, percibidas más o menos favorablemente, influyen significativamente en los comportamientos y las prácticas de los estudiantes, así como en la valoración que hacen de la utilidad de la universidad. Los más temerosos de un desclasamiento cuando el día de mañana ocupen un puesto de trabajo, son aquellos que se dedican menos intensamente al estudio y tienen con mayor frecuencia otro tipo de actividades, como son los empleos esporádicos.

H. Troyano pretende identificar la consistencia y orientación del proyecto profesional de los estudiantes universitarios, medida según el grado de certidumbre en la elección de una profesión, tanto en las perspectivas acerca de las oportunidades que ofrece el mercado de trabajo, como en las reacciones previstas para hacer frente a posibles problemas de inserción. Al diferenciar entre las distintas titulaciones, obtiene como resultado la existencia de un *ethos* profesional propio de cada área de estudio, que conlleva distintos valores y estrategias. Su conclusión final es que “la percepción del futuro proceso de inserción (condiciones externas) parece afectar a las estrategias futuras de forma menos fundamental de lo que lo hacen los valores desarrollados durante una larga vida de estudio, con un alto grado de esfuerzo ya invertido sobre el propio proyecto profesional” (Troyano, 2005: 197).

Terminamos el apartado citando a Ariño (2008a), quien considera que el tránsito entre el mundo educativo y laboral se está diluyendo para dejar paso a un “horizonte formativo abierto”, donde las estrategias de los estudiantes están menos acotadas y se vuelven “borrosos los lindes entre tiempos vitales de estudio y de trabajo”. A partir de la investigación cualitativa sobre los estudiantes universitarios, llega a la conclusión de que existe un

³² Están publicados en la revista *Papers*, 76 (2005); así como en el libro *Étudier dans une université qui change* (2005).

sentimiento generalizado de insuficiencia formativa, de débil capital educativo, generado por la falta de expectativas que tienen sobre el futuro laboral.

2.1.4- Las respuestas de estudiantes universitarios

En una institución universitaria debilitada, que ve cuestionadas sus funciones, en particular debido a la incertidumbre generada por la inestabilidad laboral que les espera a sus titulados universitarios, es inevitable que exista descontento y malestar entre sus estudiantes. Se toma como referencia la obra de Hirschman (1970), que interpreta las posibles reacciones de los clientes de una organización, de la naturaleza que sea (empresarial, estatal, etc.), ante la disminución de la calidad del servicio prestado por ésta. En principio plantea que los individuos optarían entre *la voz* o *la salida*, actitudes que se refieren: a la queja con un intento de mejora, o bien el abandono de dicha institución. Una tercera opción sería *la lealtad* hacia la institución, que evitaría cualquiera de los otros dos comportamientos. Este ensayo, donde se mezcla el análisis económico y político, puede ser utilizado para explicar las reacciones que se producen en cualquier institución social, como en este caso sería la universidad. Cabe pensar que los estudiantes más *leales* a la institución y a su funcionamiento son los que en el capítulo anterior han sido calificados de “estudiantes convencionales”, que respondían a lo que se esperaba de ellos y eran menos en elegir la opción de *la salida*. Aunque entre “los nuevos estudiantes” se opte por esta opción en mayor medida, no ocurre lo mismo con la expresión de descontento. El ejemplo más reciente del recurso a *la voz* entre los estudiantes se produjo a raíz del proceso de convergencia europea de las universidades. Hubo una protesta contundente desarrollada en España principalmente en el curso 2008-2009 por parte de un sector del estudiantado que se opuso a la aplicación de las reformas contempladas en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el llamado proceso de Bolonia. No se va a entrar a analizar la totalidad del argumentario utilizado pero, los indicios apuntan a que detrás de la protesta contra la privatización de la universidad provocada por un hipotético acercamiento al mundo empresarial, se escondía su miedo al futuro laboral. Prueba de ello es que las principales movilizaciones tuvieron lugar en las facultades de humanidades, donde la incertidumbre respecto al empleo es mayor. Consideramos pues, que estas movilizaciones son la consecuencia directa de un cierto descontento con la institución universitaria actual, y no tanto de la que está por llegar tras la aplicación de la reforma. Sin embargo, aunque los estudiantes que alzaron la voz hicieron mucho ruido en todas las universidades europeas, no

dejan de ser una minoría aquellos que protestan contra la institución. Puede ser, como dice Hirschman, que “la voz sea un mecanismo eficaz de recuperación sólo en condiciones de monopolio pleno cuando los consumidores están cautivos” (1977: 50). Se refiere a situaciones como puede ser una dictadura, cuando no existe la opción de la salida, cosa que no ocurre en la institución universitaria.

Una vez agotadas las tres posibles reacciones: lealtad, voz o salida, ¿dónde se sitúa la mayor parte del colectivo de “nuevos estudiantes” que llamábamos “flexibles” y “tácticos”? Puede considerarse una cuarta opción, que podríamos llamar la “del escaqueo”, en la que los individuos se mantienen leales a la institución pero con una menor aceptación de la autoridad, una menor contribución a las necesidades de la organización. En este caso, los estudiantes harían lo posible por obtener el mayor beneficio de la universidad, invirtiendo el menor trabajo personal y el menor tiempo posible. Esto se produce cuando no existen los instrumentos de control o son muy laxos, como se ha visto que de hecho ocurre en la universidad. También se podría interpretar este comportamiento como otra forma de salida o de huida, aunque manteniéndose dentro, como hacen los estudiantes que calificábamos de “ausentes”. O incluso, podría hablarse de sabotaje a las normas de la institución, que por no ser lo bastante explícitas, son más fáciles de sortear.

Si recapitulamos lo que se ha visto hasta ahora, puede decirse que la empleabilidad se ha ido convirtiendo en uno de los principales objetivos de la universidad, que ha tenido que ser incorporado para adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad, y que forma parte de una demanda creciente de los propios universitarios. Todo ello, aunque se ha producido un deterioro de las condiciones laborales de los titulados universitarios, que ha llevado a muchos a ocupar puestos que no requerían formación superior, lo que se conoce como el fenómeno de sobrecualificación. Esto ha desencadenado debates sobre la pérdida de valor social de los títulos, que en el momento actual ya no constituyen un mecanismo que asegure la ascensión social. A pesar de ello, como se verá en el capítulo cuarto todavía resulta rentable emprender estudios universitarios, puesto que garantizan sueldos superiores, aunque no una estabilidad o seguridad en el empleo. En cualquier caso, aunque se mantenga una demanda alta de los títulos universitarios, se modifican los comportamientos y las estrategias que siguen los estudiantes que se matriculan en ellos. Dos de estas estrategias merecen especial atención:

- La estrategia de adquisición continua de saberes con el objetivo de mantenerse constantemente actualizado en una sociedad cuyo ritmo de cambio es muy rápido y cuyos mínimos exigidos para desempeñar puestos cualificados en el mercado laboral no dejan de aumentar. De esta forma se producen cada vez más recorridos discontinuos entre la formación y el empleo y esto va asociado a un fenómeno de dilatación de los estudios universitarios que abarcan diferentes etapas vitales.

- La estrategia instrumental, que concibe los estudios universitarios como un mero instrumento para alcanzar el empleo deseado. Puede ir en muchos casos asociada con el mínimo esfuerzo académico puesto que la estación de destino no estará garantizada aunque le dediquen más energía al estudio.

Ambos comportamientos quedan recogidos por unos estudiantes que adoptan una lealtad particular hacia la institución universitaria, escaqueándose o sorteando el seguimiento de las normas establecidas.

2.2- La universidad en la sociedad del conocimiento

En la sociedad de la información y el conocimiento, la institución educativa está llamada a jugar un papel central, puesto que sus funciones adquieren más valor que en épocas anteriores. Sin embargo, la competencia de las nuevas formas de vehicular la información y el conocimiento a través de la red de Internet también disminuye su esperado protagonismo, puesto que ya no tiene el monopolio en este campo. Tras haber pasado de ser una institución elitista a expandirse a buena parte de la sociedad, Fernández Enguita *et alii* (2010) utilizan la expresión de “morir de éxito” para referirse a la situación en la que se encuentra en la actualidad.

2.2.1- Hacia una universidad de tercera generación

Con la obra que lleva por título el que encabeza el apartado, el autor, Wissema (2009) pretende mostrar los nuevos paradigmas por los que se rige la institución universitaria de nuestros días a través de un análisis evolutivo. Adoptar una perspectiva histórica le permite una descripción minuciosa de los cambios acontecidos.

Distingue tres fases en la historia de la universidad, utilizando el término de “generación” para etiquetarlas. Denomina “universidad de primera generación” a lo que fue la universidad medieval, que emerge lentamente a partir del siglo XII conforme los hombres con más capacidades sienten la necesidad de enseñar a los más jóvenes más privilegiados que muestran un interés por aprender. En la Edad Media, la palabra *universitas*, que literalmente significa “la totalidad”, se emplea para referirse a la asociación de docentes y alumnos. El objetivo en aquella época no era el de generar nuevos conocimientos, sino el de proteger la sabiduría del pasado y enseñar la obediencia a las doctrinas de la iglesia. Pero a partir del siglo XV se empiezan a producir cambios, las universidades pasan a depender en mayor medida de las autoridades civiles y las facultades generalistas de arte, medicina o derecho se convierten progresivamente en facultades más especializadas. Habrá que esperar hasta el siglo XIX para ver aparecer la “segunda generación de universidades”, asociada por el autor a la *Humboldt University*, en honor a la universidad de Berlín fundada por W. Humboldt siguiendo las ideas liberales del filósofo Schleiermacher. Este último propone desplazar la función de la universidad de la transmisión del conocimiento científico a la demostración de cómo ha sido descubierto, con el fin de estimular la idea de la ciencia en las mentes de los estudiantes y animarles a aplicar ese tipo de razonamiento en todos sus pensamientos. Al integrar la investigación en la educación universitaria, sólo se acepta como verdadero el conocimiento de aquello que haya sido observado en la realidad. Aunque esta dedicación “a la ciencia por la ciencia” contribuyó a alejar a la institución de las necesidades de la sociedad. De tal manera que las principales innovaciones tecnológicas que cambiaron el mundo en los siglos XVIII y XIX, como el ferrocarril, la luz eléctrica y otras, se desarrollaron en el mundo empresarial y no en el universitario.

Los principales cambios producidos en el seno de la institución universitaria que aquí se han querido resaltar son:

- La introducción de las lenguas nacionales en la enseñanza universitaria, sacrificando el latín como lengua franca. Aunque fue un requisito imprescindible para ampliar el espectro de estudiantes tuvo como efecto negativo que la movilidad y los intercambios entre universidades se redujeron drásticamente, convirtiéndose en una rareza. El ámbito de actuación de estas instituciones se redujo notablemente, con una orientación principalmente local.

- La especialización que trajo consigo la revolución industrial alcanzó a la universidad. Las facultades se especializaron y muchas de las áreas técnicas se trasladaron fuera de la universidad, convirtiéndose en lo que serían más adelante las politécnicas.

No obstante, la estructura de las universidades de segunda generación plantea ciertos límites a la hora de hacer frente a los cambios sociales que se están produciendo:

- El numeroso grupo de estudiantes que se matriculan cada año hace que la institución se quede obsoleta para atender las necesidades que presenta este colectivo creciente.
 - Un efecto de este incremento de los efectivos es que la educación se convierte en un bien de consumo, donde se reduce el número de horas en las que los estudiantes asisten a clase, aumenta la duración media de las carreras y el porcentaje de los que abandonan sin obtener el título.
 - Las universidades están cada vez más condicionadas por los plazos presupuestarios impuestos por el Estado y las demandas de eficiencia y efectividad imponen serios recortes a su autonomía.
- La globalización ha traído una nueva lengua franca: el inglés, que facilita la comunicación a nivel internacional. La movilidad de los estudiantes universitarios vuelve a estar a la orden del día, acompañada de un aumento de la competencia entre universidades para conservar sus efectivos. Los países europeos que forman parte del proceso de Bolonia siguen esa lógica.
- La emergencia de la investigación transdisciplinaria, con equipos compuestos por investigadores de distintas áreas de conocimiento, choca con la estructura de la institución basada en facultades.

Según Wissema (2009), estos cambios sociales están conduciendo a las universidades a una segunda transición que las convertirá en instituciones de “tercera generación”. Cada una sigue un ritmo de cambio diferente, pero de manera global el autor resume la transformación de la forma siguiente: “Están experimentando con modelos de comercialización o explotación del *saber hacer*, nuevas formas de organización, actividades de marketing para atraer más y mejores estudiantes, y nuevas formas de financiación”. Afirma que algunas de estas instituciones se llaman a sí mismas “universidades empresariales”, donde la explotación económica del *saber hacer* ha pasado a convertirse en una de sus principales funciones. También O. Rey, en la entrevista comentada anteriormente, describe el paso de una universidad que se centraba en su papel de “servicio público de proximidad” para atender a la ola de estudiantes que aterriza con la democratización; de una universidad del “tercer

milenio” que prioriza la innovación y la investigación y se la valora por sus posibilidades de creación de riqueza. Apunta también que se estaría redefiniendo de nuevo el objetivo anterior de “formación de las elites” dejando de lado el de “la elevación del nivel general de cualificación” (Gruel, L. *et al.*, 2009).

En resumen, las palabras clave utilizadas para caracterizar cada una de las generaciones de universidades son las que siguen. El objetivo principal de la institución empieza siendo únicamente “la educación”, añadiendo “la investigación” y por último se le suma la “explotación del *saber hacer*”. El rol que asumen evoluciona desde “la defensa de la verdad”, a continuación “el descubrimiento de la naturaleza” y en la tercera generación estaría más centrado en “la creación de valor”. El método empleado para lograrlo empieza siendo “el escolástico” que se convierte en el de la “ciencia moderna”, diferenciándose las dos últimas fases por la “monodisciplinariedad” (2ª) y la “interdisciplinariedad” (3ª). Los trabajadores pasan de ser simples “profesionales” a tener que ser también “científicos” e incluso “empresarios”. La orientación de la institución nace “universal”, se torna “nacional” y vuelve a ser “global” en la última etapa. Muy vinculado a esto está el idioma vehicular que pasa de ser el “latín” a las “lenguas nacionales” y cada vez más al “inglés”.

Felouzis (2001a) también se ocupa del análisis histórico de la institución universitaria, explicando el paso de una universidad tradicional, a una democrática y por último a una “dispersa”. El principal factor explicativo de los cambios que presenta vuelve a ser el incremento de efectivos, apoyándose en la estrecha relación que existe entre los fenómenos demográficos y la evolución de las instituciones. Aunque no se remonta tan lejos en los orígenes de la universidad, también distingue las tres fases que acabamos de comentar con Wissema.

Describe la universidad tradicional como un periodo en que el “habitus escolar” regulaba los comportamientos y las actitudes de los estudiantes, siendo éstos un público homogéneo, de origen privilegiado. Presenta un modelo universitario de enseñanza general, sin otra finalidad que él mismo, y sin relación directa con el mundo del trabajo. A continuación nace “la universidad de masas”, con la democratización a partir de los años 60. La acción normativa, en adecuación con el modelo universitario y el “habitus cultivado”, ya no se corresponde con la realidad de la población estudiantil. Se convierte por tanto en un periodo de competencia y de estrategias utilitaristas de los estudios. A partir de los años 90 la competencia se intensifica y en Francia se produce una dualización del sistema de estudios

superiores con la creciente diferenciación de las instituciones de educación superior. La universidad no deja de perder peso frente al sistema de las Grandes Escuelas, que garantizan unas normas de funcionamiento y de seguimiento de los estudiantes, así como unas expectativas futuras más atractivas. En España puede haberse producido la misma pérdida de credibilidad de las universidades, pero no se ha sentido con la misma intensidad porque no se ha desarrollado un sistema paralelo de instituciones privadas o de otro tipo que haya absorbido al público descontento. En los últimos tiempos la institución universitaria habría evolucionado hacia una nueva forma de “universidad dispersa”, con un sistema que ha estallado, que ha dejado de cumplir la función de socialización puesto que los estudiantes desarrollan estrategias de “personalización”. El estudiante ya no es “el heredero” con un nivel cultural alto, ni el pequeño burgués que utiliza la universidad como un medio para ascender socialmente, es un estudiante que emplea acciones tácticas para ir superando los obstáculos que se encuentra en el camino.

2.2.2- Los retos de la modernidad tardía para los estudios universitarios

Vivir en la modernidad tardía es asumir como normales cambios frecuentes y riesgos de todo tipo, la duda se infiltra en la mayoría de los aspectos de la vida cotidiana puesto que se nos presenta un amplio abanico de posibilidades. Las ideas modernas rechazan la creencia en un destino marcado por determinismos fuera del alcance de los seres humanos. Por el contrario, en la modernidad tardía el riesgo se infiltra en todas nuestras acciones, siendo la consciencia del riesgo lo que se ha desarrollado, y con ella la sensación de inestabilidad (Giddens, 1991). La fuerte especialización nos convierte a la mayoría en profanos en gran parte de los sistemas expertos que invaden las actividades diarias, y si a eso se le suman las constantes variaciones en las pretensiones de conocimiento por la propia naturaleza evolutiva de éste, el clima de riesgo resulta imposible de eludir para cualquiera. Giddens plantea que existen sistemas institucionalizados de riesgo donde los riesgos que se corren no son algo incidental sino que son constitutivos de dichos sistemas, como son los mercados competitivos en la producción, la fuerza de trabajo, las inversiones, etc. Se trata por tanto de factores de riesgo inherentes a la economía capitalista de la modernidad, a los que los estudiantes tendrán que enfrentarse el día de mañana cuando se integren en el mercado laboral. Por otro lado, en las condiciones sociales modernas, las crisis son más o menos endémicas. En un sistema con constantes cambios, aparecen crisis con mucha facilidad, cuando las actividades se tornan

inadecuadas en determinadas situaciones. El término crisis proviene del ámbito médico, con el que se indicaba que una vida estaba amenazada. En este caso es el proyecto de vida el que puede verse amenazado, por una situación inestable en el mercado laboral frente a la que no tienen recursos para hacerle frente.

No cabe duda que la institución universitaria se enfrenta a nuevos retos en una sociedad donde al mismo tiempo que se incrementa el nivel educativo general, pierden valor la mayoría de los títulos en particular.

En primer lugar, en la sociedad de la información y el conocimiento, la institución educativa ha perdido el monopolio que ostentaba sobre ellos. Muchos autores han hecho referencia al efecto que tenía la abundancia de información generando una escasez de atención en sus destinatarios³³. En la economía de la información hay mucha competencia para ser escuchado. Asignar importancia a la diversidad de información es una de las tareas más complicadas, quedando a veces como única regla empírica la relevancia momentánea del tema. A pesar de ello, Castells asegura que la universidad es la institución central en nuestra sociedad del conocimiento por ser “la fuente principal de producción de conocimiento científico, técnico y artístico, y porque es el sistema de formación de quienes dirigen la sociedad, hacen funcionar la economía, administran las instituciones y generan la innovación, fuente esencial de riqueza y bienestar” (Castells, 2006: 9). Teniendo en cuenta la rapidez de los cambios en nuestra sociedad, el conocimiento se queda obsoleto demasiado pronto para que merezca la pena invertir mucho tiempo seguido en adquirirlo. De acuerdo con esto, Castells afirma que “lo que la universidad puede y debe aportar es la estructuración de la mente humana, su capacidad analítica, porque la información está en Internet”. Esto muestra que ha llegado a la formación lo que introdujo Bacon en la ciencia: lo importante es el método. Desde luego, en una “modernidad líquida”, como la descrita por Bauman (2005)³⁴, donde el conocimiento que se necesita deberá ajustarse a un uso instantáneo puesto que envejecerá rápidamente; lo único que persiste es la forma de pensar y razonar. El autor afirma que “hoy está en tela de juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas de la educación” (2005: 27). El “encogimiento del lapso de vida del saber” se vuelve inevitable en una sociedad consumista donde lo que prima no es la “acumulación” de cosas, sino “el breve goce de éstas”.

³³ Véase, Bauman (2005) o Fernández Enguita (2010).

³⁴ En una pequeña publicación que Bauman titula “Los retos de la educación en la modernidad líquida”.

En segundo lugar, el profesorado ha perdido la autoridad que le conferían sus conocimientos científicos en la universidad de la segunda generación. En la tercera generación se encuentra desbordado por las nuevas tecnologías que los estudiantes dominan mejor que ellos. “El ejército que nos llevó con éxito a la *galaxia Gutenberg* no está en las mismas condiciones para llevarnos a la *galaxia Internet*” (Fernández Enguita *et. al.*, 2010) Según Bauman el quid de la crisis actual de las universidades es “que se enfrentan a la necesidad de replantear y expresar de nuevo su papel en un mundo que no necesita de sus servicios tradicionales, establece nuevas reglas de juego del prestigio y la influencia y ve con creciente recelo los valores que representaban” (2001: 155). Les quedarían por tanto dos salidas posibles: o bien someterse a los criterios de mercado y medir la utilidad social de los productos universitarios, o bien “quemar los puentes” que la unen a la sociedad y retirarse a su fortaleza. Ambas significarían según su punto de vista una rendición. La primera sería aceptar una posición subordinada a las fuerzas del mercado, y la segunda aceptar la irrelevancia social impuesta por la supremacía del mercado.

En tercer lugar, se ha producido en la modernidad avanzada o en la postmodernidad un cambio de valores y de principios. Tomamos la frase de García y Ariño para explicar este cambio: “Si un rasgo fundamental del tránsito a la modernización fue la sustitución de la autoridad religiosa y familiar por la autoridad racional-burocrática (..) un componente clave de la postmodernización es un alejamiento de todo tipo de autoridad, sea ésta religiosa, familiar, científica, económica o política”. (García y Ariño, 2001: 27) Se trata de lo que Inglehart y Welzel (2005) llaman “emancipación de la autoridad”. Según ellos se ha producido una transformación a todos los niveles, se produce un declive de las instituciones jerárquicas y las normas sociales rígidas, ampliándose al mismo tiempo los ámbitos de elección individual y la participación de las masas. Presentan en su obra una teoría de la postmodernidad donde reinan los “valores de la autoexpresión”, que dan mayor prioridad a las personas y a sus elecciones individuales. Según ellos, “la difusión de los valores de la autoexpresión no es el reflejo de un proceso universal de difusión cultural global; depende de si las personas de una sociedad han experimentado niveles altos de seguridad existencial y autonomía” (Inglehart y Welzel, 2005: 130). Y es lo que han integrado los jóvenes que han crecido en Estados de Bienestar y se han formado en una época de prosperidad y paz. También existe lo que llaman “memoria colectiva” que se inculca a los más jóvenes por sus mayores, pero los primeros no necesariamente absorben todos los valores que les intentan

transmitir, sino sólo aquellos que encajen con su experiencia directa. Hoy viven en una sociedad donde nada es para siempre, por lo tanto la flexibilidad les resulta muy adecuada para desenvolverse en ella. También el individualismo se desarrolla naturalmente conforme disminuye la necesidad grupal para la supervivencia y el Estado de Bienestar pasa a satisfacer muchas necesidades para las que ya no será tan necesario el vínculo familiar. No obstante, los cambios sociales que están aconteciendo a raíz de la actual crisis económica podrían estar provocando un retroceso de los valores postmodernos. El deterioro de la protección que proporcionan los sistemas de bienestar y la inseguridad permanente respecto a los ingresos percibidos de unos empleos cada vez menos duraderos, tienen muy probablemente un efecto en el comportamiento de los jóvenes. Así, como se verá en la segunda parte del trabajo, los estudiantes universitarios eligen la carrera que desean estudiar cada vez más condicionados por los aspectos materiales, como son las salidas laborales.

Por último, se pueden mencionar los nuevos estilos de vida de la juventud que tan bien ha sabido retratar Ruiz de Olabuénaga en su obra “La juventud liberta”. Los inserta dentro del género de vida juvenil, condicionado por la pérdida de hegemonía demográfica, la reclusión escolar y en definitiva una etapa de juventud “desproporcionalmente alargada”. Esta precarización de la autonomía hace que los jóvenes vivan más como “libertos” que como ciudadanos libres. En lugar de la interpretación generalizada de que los jóvenes se mantienen en esa situación voluntariamente, por tener mayor confort y estabilidad, en esta obra se describe este fenómeno de la juventud alargada como el de “una adultez bloqueada y pospuesta, un estrechamiento de la sociedad adulta, un estrechamiento de la franja vital en la que se permite a los ciudadanos vivir en plenitud su condición de adultos” (1998: 54). Describe el género de vida liberto como el de un joven cuyo marco de referencia es uno mismo, posee un gran potencial de autonomización derivado de la “fragmentación ética” y de la ausencia de una racionalidad universal, pero que, sin embargo, se encuentra limitado para desarrollarlo por encontrarse atado a la institución familiar. El tiempo se ha convertido en un bien comercializable, una mercancía de consumo de la que se habla en términos de “gastar o perder *mi* tiempo” en lugar de “dejar pasar o matar *el* tiempo”. Así, según Olabuénaga el individualismo y la constelación del presente gobiernan sus vidas. Para Bauman (2005) la juventud está presa del “síndrome de la impaciencia”, que ilustra a través del gusto creciente por la comida rápida en Estados Unidos. Afirma que el tiempo se ha convertido en un recurso que no se debe malgastar y que la demora es un signo de inferioridad. Considera que los

jóvenes huyen del modelo laboral de sus padres, que se conformaron con quedarse en el mismo empleo para toda la vida, mientras ellos prefieren hacer trabajos con fecha de caducidad. Es posible que una parte de la juventud haya integrado los valores de la flexibilidad y el cambio constante como algo positivo para multiplicar las vivencias y alejarse del compromiso duradero. Aunque no hay que olvidar la amplia proporción de jóvenes españoles que desearían ser funcionarios para asegurarse una estabilidad y una vida sin riesgos. No puede sabere cuántos de los que realizan trabajos eventuales lo han elegido o se ven obligados a ello.

En definitiva, la supervivencia de los estudiantes en esta sociedad requiere una cierta adaptación al cambio. Bauman emplea una metáfora muy acertada para ilustrar esto: si te encuentras sobre una delgada línea de hielo, la salvación está en la velocidad, no puedes quedarte parado. En el mundo volátil³⁵ ninguna estructura se conserva el tiempo suficiente como para garantizar confianza, mejor es correr.

2.2.3- *El proceso de Bolonia y sus implicaciones*

El proceso de Bolonia tiene el objetivo de volver a situar a las universidades en el centro de la sociedad, lo que algunos autores como Bauman (2001), describen como una expresión nostálgica de una situación que se desvanece. En cualquier caso se trata de un proceso en marcha, lo que hace difícil el análisis de sus implicaciones para la institución universitaria. A continuación, se subrayan los elementos más significativos que sin duda tendrán una influencia notable en el oficio de estudiante.

En junio de 1999, los ministros de educación europeos firman la declaración de Bolonia y crean el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)³⁶, el cual no se limita a los estados miembros de la Unión Europea, sino que está abierto a la incorporación de otros estados europeos. La mencionada declaración recomienda seis actuaciones:

- La promoción de la movilidad, de estudiantes, profesorado, investigadores y personal técnico administrativo.

³⁵ Aunque la crisis económica actual demuestra que no todos los procesos son volátiles en nuestra sociedad, ciertas estructuras como la estratificación de clases se mantienen prácticamente intactas.

³⁶ Ver <http://www.mec.es/universidades/eees/bolonia-proceso.html>

- La promoción de la cooperación entre universidades para garantizar la calidad, desarrollando criterios y métodos comparables. Actualmente se ha establecido un Registro Europeo de Agencias de Garantía de Calidad.
- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación de un suplemento europeo al título con vistas a favorecer la empleabilidad (*employability*) y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.
- La adopción de un sistema basado fundamentalmente en dos niveles principales de estudios, grado y postgrado. El título de grado, de una duración mínima de tres años, debe tener un valor específico tanto académico como laboral. El segundo nivel, de una duración máxima de dos años, da lugar a la obtención de un título de postgrado.
- El establecimiento de un sistema común de contabilización del crédito, basado en el trabajo del estudiante. (*European Credit Transfer System, ECTS*).
- La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior.

Posteriormente, las declaraciones de Lisboa (2000), Praga (2001), Barcelona (2002), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest (2010) y Bucarest (2012) reafirman las propuestas anteriores y añaden algunos aspectos como la educación a lo largo de toda la vida, la necesidad de incorporar a los estudiantes en la toma de decisiones, y la promoción del atractivo de las universidades europeas en el contexto internacional. La constante repetición de términos como: competitividad, movilidad, calidad, aprendizaje a lo largo de la vida o transparencia, denota la lentitud del proceso, que ha necesitado que se reafirmen los mismos objetivos una y otra vez. Esto es debido al carácter siempre opcional de aplicación de las reformas. En el contexto español se han redactado documentos para regular los cambios en la universidad. El principal es el Documento Marco del Ministerio de Educación de febrero 2003, acompañado por una serie de regulaciones relativas al Suplemento Europeo al Título (Real decreto 1044/2003), al crédito europeo (Real decreto 1125/2003), y a la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real decreto 1393/2007)³⁷. En definitiva las palabras clave son: movilidad, reconocimiento, compatibilidad y comparabilidad.

³⁷ Información extraída de la página web: <http://www.eees.es/> y de la página oficial del EEES <http://www.ehea.info/>

El debate que resulta de más interés para el presente trabajo se centra en evaluar en qué medida los cambios de concepción y organización de la docencia que plantea el EEES afectan al aprendizaje y al oficio de estudiante³⁸. El elemento central a este respecto es el cambio de paradigma en la enseñanza universitaria. Frente a los posicionamientos clásicos centrados en el aula y la actividad del profesor, el proceso de Bolonia promueve una creciente autonomía del estudiante siguiendo la modalidad de “enseñanza-aprendizaje”. Como señala Mario de Miguel en los Cuadernos de Integración Europea de la Universitat de València, “no se trata de distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma o distribución horaria, sino de autorizar secuencialmente las experiencias de aprendizaje de los estudiantes guiando sus aprendizajes” (2005: 21).

Se van a tratar los aspectos más relevantes que conformarán el nuevo marco en el que van a situarse los estudiantes universitarios. El proceso de Bolonia implica una serie de transformaciones que afectan entre otras cosas, al régimen de dedicación al estudio, a las prácticas estudiantiles más o menos activas, a la movilidad internacional y a la empleabilidad futura.

a) Las modalidades de enseñanza y el régimen de dedicación al estudio

El proceso de Bolonia propone nuevas modalidades de enseñanza con la introducción del sistema de créditos europeo (ECTS) como forma de computar la actividad académica, cambio que a su vez está muy relacionado con el régimen de dedicación de los estudiantes a su carrera formativa.

Siguiendo a Mario de Miguel (2005), se entienden las modalidades de enseñanza como el conjunto de actividades que deben realizar los profesores y los alumnos en el desarrollo de una asignatura. El criterio de diferenciación más interesante para analizar los cambios introducidos con Bolonia es el de la presencialidad. Lo que distingue a las modalidades presenciales y no presenciales está basado en la presencia física de alumnos y profesores a la hora de trabajar una materia³⁹. En las actividades calificadas de presenciales, profesores y

³⁸ Para conocer la opinión de los estudiantes sobre este proceso es interesante la encuesta anual que realiza el ESIB (Nacional Unions of Students in Europe) desde 2003, cuyos resultados son presentados en un informe llamado “Bologna with students eyes”.

³⁹ Se está considerando o bien el trabajo del profesor y el alumno que se realiza de forma conjunta y en un mismo lapso temporal, o bien el que realizan por separado. No se incluye por tanto en la modalidad no presencial la clase virtual, que es aquella en la que ambos se encontrarían trabajando de forma conjunta sin estar presentes físicamente en un mismo espacio. Se deja esta cuestión para el siguiente apartado sobre nuevas metodologías.

estudiantes coinciden en un mismo espacio físico y temporal, ya sea en un contexto de clases teóricas, seminarios, clases prácticas, o tutorías. En las segundas los alumnos realizan un trabajo autónomo, ya sea individual o en grupo, alejados de sus profesores, que con posterioridad tendrán que evaluarlo.

Frente a la concepción clásica de la enseñanza que otorga un claro protagonismo a las clases teóricas, el proceso de convergencia europea pretende impulsar un enfoque más plural, dando un mayor peso al resto de modalidades presenciales como las tutorías, que se convierten en un elemento fundamental para el seguimiento del alumno, o las prácticas externas que adquieren una mayor importancia. Y al mismo tiempo se fomentan las modalidades no presenciales, con ánimo de aumentar la autonomía de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. No hay duda que a través de los trabajos individuales o en grupo, que obliga a los estudiantes a presentar un informe final y a exponerlo en público en muchos casos, se convierten en protagonistas de la búsqueda de información y de la adquisición de conocimiento. El error es considerar la utilidad de estos trabajos únicamente como una forma de poner en práctica lo que se ha estudiado y aprendido en clase. Se trata de algo más, el estudiante también produce conocimiento, y si esto se reconoce, esta modalidad no presencial adquiere un mayor valor. Esta nueva concepción se materializa en las “guías docentes” que elaboran los profesores para cada asignatura, sustituyendo a los anteriores “programas”.

Asimismo, con estos créditos se pretende reconocer la formación adquirida fuera del ámbito estrictamente universitario. En los objetivos la Declaración de Bolonia (1999) dice así: “estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades de que se trate”. Esto favorece una creciente flexibilización del sistema universitario.

En otro orden de cosas, los créditos ECTS establecen que para cada asignatura se programen las horas según el tiempo y la cantidad de trabajo que el estudiante necesita realizar para superarla (*workload*⁴⁰). Este cambio implica una mayor dedicación al estudio por parte de los implicados, puesto que se estima que cada crédito equivale a 25 horas de esfuerzo en el aprendizaje. En este cómputo se incluyen las horas dedicadas a las actividades presenciales tradicionales y al resto que acabamos de comentar. La principal objeción con la

⁴⁰ Conviene señalar los términos habituales en lengua inglesa en que se denominan los elementos claves del proceso.

que se ha encontrado este nuevo sistema es la de sentar sus bases concibiendo a los alumnos como estudiantes que van a dedicarse a tiempo completo al estudio de su titulación. Por un lado dificulta la posibilidad de compaginar los estudios con un trabajo remunerado, lo que supone un problema para aquellos estudiantes que tienen una necesidad de obtener ingresos propios. Por otro lado, también dificulta la realización de otro tipo de actividades formativas extra-universitarias, lo que resulta cuanto menos paradójico en el mundo actual, puesto que hemos pasado de una educación centrada en la escuela, a una “educación y formación a lo largo de toda la vida”, que muchas veces exige experiencias diferentes y actividades realizadas en paralelo a las formaciones regladas.

En el estudio dirigido por I. J. Alfaro (2006), se analiza “la tipología del usuario inmediato de la universidad: los estudiantes”, en función de cómo se van a ver afectados por el proceso de Bolonia. Resulta interesante su aproximación al tema, que consiste en una exploración de los sistemas organizativos y metodológicos que adoptan las universidades para hacer frente a la diversidad estudiantil. Plantea el problema que acabamos de comentar, de la siguiente forma: “algunos estudiantes no quieren ser contabilizados como trabajadores de 1600 horas anuales de *workload* (40 horas semanales por 40 semanas), cuestión que parece ser indiscutible entre los promotores de este proceso.” Al analizar la respuesta institucional desde las universidades europeas para hacer frente a las dificultades que presentan los alumnos no convencionales⁴¹, detectan una escasez de mecanismos previstos. En el caso concreto que aquí nos ocupa, de los trabajadores que estudian, no existe de forma generalizada una oferta concreta para “estudiantes a tiempo parcial”. En algunos países está reconocido como estatus diferenciado, y algunas instituciones disponen de programas específicos, donde predomina la organización de un currículo ordenado temporalmente, pero con mayor flexibilidad que en el resto de programas. Se suelen adoptar programas de fin de semana u horarios vespertinos, así como un incremento de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de forma que “se minimizan los requisitos de presencialidad”. En el estudio, mencionan el caso de Portugal, como único país donde se hace referencia a una legislación nacional específica para las personas que simultanean el trabajo y el estudio. Así, la Ley nº 116/97, *Estatuto do Trabalhador-Estudante* regula diversos aspectos que deben cumplir tanto las empresas como las instituciones de enseñanza. En el caso de España, el informe destaca ya en el 2006 el notable incremento de la utilización de las TIC

⁴¹ En esta categoría quedan recogidos todos los estudiantes con problemas para asistir a clase y seguir el curso con normalidad: discapacitados, asalariados, emigrantes, etc.

con la creación de campus virtuales que permiten la adopción de estrategias semi-presenciales y, en algunos casos, la oferta de titulaciones completas en modalidad no presencial. Aunque estas últimas se corresponden con iniciativas concretas, de carácter experimental, que ya están cubiertas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). No obstante, la iniciativa del ministerio de crear un Estatuto del Estudiante Universitario⁴² reconoce como un derecho el estudio a tiempo parcial en la universidad. Dice así:

En el marco del compromiso con la dimensión social de la educación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, las administraciones públicas con competencias en materia universitaria y las universidades establecerán las medidas que sean necesarias para hacer posible el ejercicio de estos derechos⁴³ a los estudiantes a tiempo parcial y, en especial, la obtención de cualificaciones a través de trayectorias de aprendizaje flexibles. A estos efectos, los estudiantes que lo deseen solicitarán el reconocimiento de estudiante a tiempo parcial a su universidad, que procederá a identificar esta condición. (Ministerio de Educación, 2010: 6)

Falta por ver el mecanismo a través del cual las universidades implantan la posibilidad del estudio a tiempo parcial, que por ahora sigue sin existir.

Los supuestos en los que se basa el ECTS como unidad de medida del trabajo del estudiante reflejan dos visiones distintas y contrapuestas: frente al reconocimiento de una creciente heterogeneidad en las fuentes de adquisición de conocimientos, se promueve la institucionalización de un modelo de seguimiento y tutorización del estudiante muy homogéneo. Por un lado, como subraya Ariño, “existe implícita una idea de equivalencia, intercambiabilidad, modularidad y acumulatividad”. Por tanto, un estudiante teóricamente puede ir acumulando saberes y competencias en distintos espacios que luego la institución le reconoce. Desde este punto de vista, la flexibilidad parece máxima. Pero, por otro lado, el nuevo modelo de enseñanza cooperativo entre el profesorado y el estudiante, con dedicación regular y participación activa, “presupone una modalidad organizativa más integrada, homogénea, continuada y grupal” (Ariño *et alii*, 2008).

⁴² A nivel español, la modificación de la Ley Orgánica de Universidades del año 2007 (LOMLOU), la aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario en el año 2010 y la constitución del Consejo del Estudiante Universitario del año 2011 significan un cambio importante en el marco regulador de la participación estudiantil.

⁴³ Refiriéndose aquí a los anteriormente enunciados en el documento, accesible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>

b) Nuevas metodologías y participación del alumnado en su aprendizaje

En la obra de Ariño *et alii* (2008) se analizan los discursos de los estudiantes sobre la implantación de las nuevas metodologías basadas en la incorporación del crédito ECTS y la filosofía pedagógica que le subyace. El problema con el que se encontraron es que sólo un número pequeño de estudiantes conocía o participaba en proyectos de innovación basados en el ECTS. Describían los cambios básicamente como un incremento de la carga de trabajo y un mayor control de la asistencia a clase. La incorporación de técnicas más dinámicas en el aula se basa según sus discursos en: la realización de trabajos en grupo y la exposición en clase y un seguimiento regular de lecturas. En cualquier caso, afirman que sigue dependiendo de la voluntad individual de los profesores que quieran aplicar nuevas dinámicas en el aula.

La valoración que hacen los estudiantes es ambivalente. Los aspectos positivos que resaltan son: que el nuevo modelo les permite tener más continuidad en el trabajo y regularidad en el seguimiento de las clases, lo que les ayuda a aprender en el proceso sin necesidad de concentrar todos los esfuerzos antes de los exámenes. Los aspectos negativos que aparecen en sus críticas al modelo son: la presencialidad obligatoria que impide que puedan compatibilizar el estudio con otras actividades, como puede ser un trabajo remunerado, y un exceso de evaluaciones puesto que los trabajos se añaden a los exámenes que permanecen invariables. Esto termina constituyendo el fundamento de la mayor crítica que hacen: el exceso de carga de trabajo que supone este modelo. Por otra parte, la presencialidad también choca con la práctica convencional de los estudiantes, acostumbrados a disponer de su tiempo con más libertad para fijar sus propios ritmos de estudio.

Desde el punto de vista de la aplicación concreta en las aulas, la conclusión final de A. Ariño es que “las metodologías participativas suponen una transformación de los procesos comunicativos dentro del aula: de la situación típicamente unidireccional del paradigma instructivo, en la que el profesor dicta (rol activo, aunque muy limitado) y los alumnos copian (rol pasivo), se pasa a una situación de comunicación multidireccional y multinivel, y se precisan nuevos instrumentos de gestión de la participación y entrenamientos de la misma” (Ariño *et alii*, 2008).

El nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje que promueve el proceso de Bolonia, contempla al estudiante como participante activo –en contraposición con el rol histórico de recipiente pasivo- de su propio aprendizaje. Se reconoce que su desarrollo académico y personal se produce tanto dentro como fuera de las clases, y por ello se plantea que debe

existir una conexión del proceso educativo con todas las experiencias de vida. El profesor tendrá que dejar de lado su rol de instructor para asumir una función de “tutor universitario” que facilita y guía el aprendizaje de sus alumnos. La tutoría supera así su papel de tutoría burocrática, centrada únicamente en la resolución de dudas de los estudiantes, para pasar a ser una tutoría de carácter orientador que busque facilitar el desarrollo del alumno. Este nuevo modelo educativo incentiva en mayor medida la interacción profesor-alumno. (Sanz, 2005)

c) Movilidad internacional

La promoción de la movilidad de estudiantes, profesorado, investigadores y personal técnico administrativo es uno de los principales objetivos que persigue el proceso de Bolonia a través de la homologación de las titulaciones universitarias. Hasta ahora los sistemas educativos de cada Estado presentaban grandes diferencias, con titulaciones distintas, que además ofrecían capacitaciones diferentes a aquellos que obtenían el título. Esto es lo que se pretende cambiar.

Los programas Erasmus dieron inicio a la movilidad estudiantil reconocida de forma generalizada gracias a los convenios entre universidades y estuvieron funcionando desde 1989 hasta 1994, fecha en que fueron sustituidos por los Sócrates- Erasmus. De aquí surgió la creciente necesidad de encontrar un sistema adecuado de equivalencias entre las titulaciones de los países participantes, lo que puede decirse que origina el surgimiento del sistema de créditos ECTS.

Con el establecimiento de un sistema común de contabilización del crédito, a través del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), y la implantación de un suplemento europeo al título, se pretende lograr un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones en los distintos países participantes. Con la intención de dar un impulso importante a la dimensión europea en la educación superior, la reforma trata de facilitar la movilidad internacional con el máximo reconocimiento posible de los estudios realizados en cualquier país que forme parte del proceso. Para no limitarse a un sistema de convalidaciones automáticas de la titulación que se corresponda en cada país, se ha planteado como objetivo la homogeneización de los estudios que se imparten en las titulaciones. Esto ayudaría sin duda a lograr un objetivo de mayor alcance como es el de consolidar la identidad europea. Conforme aumenta el número de ciudadanos que ha disfrutado la oportunidad de vivir y estudiar en otros países europeos, se favorece la consolidación de una cierta cohesión social.

No podemos dejar de referirnos a la importancia del “Suplemento Europeo al Título”, que atestigua los conocimientos y las competencias adquiridas. De esta forma, no sólo permite la movilidad europea sino también la identificación de la empleabilidad de los títulos en el mercado laboral. Traduce lo que el estudiante es capaz de hacer en términos comprensibles para el empleador. Y obliga por tanto a que se produzca un cuestionamiento general sobre la pertinencia de las titulaciones y la naturaleza del contenido que comportan.

Algunas de las críticas que plantean los detractores del plan hacen referencia a la voluntad implícita de establecer un sistema de competición entre universidades gracias a este proceso de homogeneización de las titulaciones. Aseguran que gracias a la evaluación de los resultados docentes e investigadores con criterios comunes y cuantificados, podrá elaborarse un ranking de universidades, para que las que lleguen a los primeros puestos puedan diferenciarse del resto y convertirse en centros de elite, como ocurre con algunas universidades americanas.

d) Nueva estructura de los estudios universitarios

La introducción de una nueva estructura de estudios como es la de grado/ máster/ doctorado también ha sido objeto de numerosas críticas. Desde los sectores contrarios al cambio, se denuncia una supuesta devaluación del valor de las antiguas licenciaturas y diplomaturas (nuevos grados), en favor de los masters, que serán las únicas titulaciones realmente valoradas por el mercado de trabajo. Denuncian así un nuevo intento de elitización de la universidad puesto que sólo podrán costearse la matrícula de estos postgrados los estudiantes con mayor capacidad adquisitiva. Sin embargo, cabe señalar que independientemente de las ayudas que puedan ofrecerse por parte del Estado para pagar dichas matrículas, la situación no es nueva. Los masters que existían antes de la introducción de los cambios del EEES ya servían para que quienes los cursaban pudiesen diferenciarse del resto, aunque resultaban relativamente más caros y no eran oficiales. El verdadero cambio con la introducción del EEES es una democratización de estos masters y con ello puede que se produzca un incremento de la demanda de estos títulos por parte del mercado de trabajo, que terminará –como predicen los más críticos- convirtiéndolos en requisitos “quasi obligatorios” para ocupar puestos cualificados.

e) Evaluación por competencias y empleabilidad futura

Uno de los objetivos perseguidos por el proceso de Bolonia es el de adoptar un sistema de titulaciones comparables y compatibles. Esto conlleva a su vez la necesidad de definir los perfiles académicos y profesionales de cada titulación y la concreción de las competencias que deben ser capaces de desarrollar los poseedores de dicha titulación.

Cuando se habla de “competencias”, se está haciendo referencia a la capacidad de los estudiantes de una determinada titulación para resolver problemas reales relacionados con el ámbito de estudio. Se intenta superar la evaluación que se basa únicamente en los exámenes finales, donde se plantean problemas académicos que podemos calificar “de laboratorio”, y no se valora en qué medida los estudiantes son capaces de enfrentarse a los problemas de la vida real. En las Ciencias Sociales, el concepto de “competencia” surge desde tres grandes tradiciones. A principios de siglo, Ferdinand de Saussure, dentro de su Teoría del signo lingüístico menciona la influencia de las competencias de los sujetos en el momento de la comunicación. N. Chomsky⁴⁴ lo emplea para referirse al dominio de una lengua, hablando de la “competencia lingüística”. Argumentaba que no es lo mismo conocer la gramática inglesa y saber hacer los ejercicios -que es lo que se suele aprender en nuestras clases de idiomas- que saber hablar inglés en Londres, es decir dominar esa competencia lingüística. Por otro lado, J. Habermas⁴⁵, desde la Sociología Crítica de la Escuela de Frankfurt, teoriza sobre la “competencia comunicativa”, como capacidad de los hablantes no sólo para producir oraciones gramaticales bien formadas, sino también para comunicarse entre sí, se trata de la capacidad de generar actos de habla con sentido dentro de determinadas situaciones reales. A su vez, L. Boltansky⁴⁶, desde la Sociología Pragmática, introduce la “competencia crítica” de los actores en diversos campos como el amor o la justicia. Más tarde, el concepto se inserta en el mundo profesional, donde se utiliza cada vez más en lugar del término “cualificación”. Ambos conceptos harían referencia al *saber hacer* que certifica una titulación académica, pero las competencias ponen más énfasis en la persona, puesto que implican una cierta autonomía del trabajador para hacer frente a ciertas situaciones donde ha de demostrar una capacidad de innovación (VST, 2008). La traslación al mundo académico queda plasmada en el RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

⁴⁴ N. Chomsky (1965) *Aspectos de una teoría de la sintaxis*, Aguilar, 1970.

⁴⁵ J. Habermas (1981) *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols. Taurus, Madrid, 1987.

⁴⁶ L. Boltansky (1990) *El Amor y la Justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Amorrortu, Buenos Aires, 2000.

Dice así: “Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas”. Así, no tiene por qué existir una dualidad entre conocimientos y competencias. El planteamiento que se hace de las competencias en el marco europeo de las cualificaciones y en la posterior adaptación del Ministerio de Educación incorporan: el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades y destrezas) y el saber estar (actitudes y valores). Puede que una de las diferencias fundamentales sea que la enseñanza no esté tan centrada en la transmisión de unos saberes descontextualizados, considerados necesarios antes de realizar cualquier actividad; sino que se enfoque teniendo presentes las actividades donde los saberes se encarnan (VST, 2008). Aunque parece razonable marcar como objetivo de los estudios universitarios formar a los estudiantes para que adquieran las competencias necesarias que les permitan desempeñar una función en el mercado laboral, existe un riesgo de convertir el saber en puramente utilitario. Una de las críticas más proclamadas contra este proceso ha sido el tratar de encubrir bajo el término de “competencias” un objetivo de convertir la docencia universitaria en una mera formación profesional adaptada a las exigencias del mercado. Dada la complejidad del concepto de “competencias”, no es acertado reducirlo a las consecuencias prácticas obtenidas con ellas.

Si se parte de la premisa de que los alumnos estudian fundamentalmente con el objetivo de aprobar la asignatura, el sistema que se utilice en la universidad para evaluarlos será el factor que module la metodología de estudio del alumno. De ahí la importancia de detenerse en lo que el proceso de Bolonia plantea como “evaluación por competencias”, que es más compleja que la tradicional, puesto que lo que se valora es la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes aplicadas a determinadas situaciones en las que pueden encontrarse las personas (tanto de trabajo, como de vida social o desarrollo personal). Ello supone que los resultados del aprendizaje se midan en términos de competencias adquiridas, donde el proceso de planificación y trabajo personal del alumno cobra una mayor importancia. El papel de la universidad hacia la sociedad es el de acreditar competencias y no la manera en que éstas fueron adquiridas. De esta forma, la aplicación reciente del Plan Bolonia, basado en un diseño curricular centrado en la carga discente -donde suele incluirse la asistencia a clase y el trabajo continuo- puede incurrir en una contradicción al pretender evaluar el proceso por encima de los resultados.

En definitiva, se ha descrito el marco en el que se encuentran los estudiantes universitarios, para contextualizar los aspectos que se verán con más profundidad en la parte empírica, como son el régimen de dedicación y las prácticas estudiantiles más o menos activas.

2.3- Recapitulación: la transformación de la universidad

En este capítulo se ha presentado la estructura social en la que estos estudiantes universitarios actúan y ejercen su oficio. A continuación, se recapitulan los elementos principales que merecen ser tenidos en cuenta en la continuación del trabajo.

- ❖ Respecto al marco institucional, queremos subrayar la debilidad que caracteriza a la universidad actual, donde se producen según Felouzis procesos de individuación más que de socialización. En cuanto a la función social que desempeña, se pone el acento cada vez en mayor medida en la inserción profesional, relegando a un segundo plano la función principal hasta la fecha, que consistía en la transmisión y aplicación del conocimiento científico. Esta situación institucional junto con el cuestionamiento de la rentabilidad de los títulos en el mercado laboral tiene implicaciones sobre el ejercicio del oficio de estudiante. Destacamos la estrategia de adquisición continua de saberes y la estrategia más instrumental, asociada al mínimo esfuerzo académico, puesto que lo único importante es la obtención del título. Estas estrategias se enmarcan en una respuesta estudiantil que generalizamos como “la actitud del escaqueo”, situada en un punto intermedio entre la lealtad, la voz y la salida que plantea Hirschman.
- ❖ Wissema propone entender la universidad actual como una institución de tercera generación (aunque no todas hayan llegado todavía), donde el objetivo principal es la suma de la educación, la investigación y la explotación del *saber hacer*. El rol que asumen estaría ahora más centrado en la creación de valor. El método empleado para lograrlo es el de la ciencia moderna, con una creciente interdisciplinariedad en los equipos de trabajo. Los docentes son profesionales, científicos e incluso empresarios. La orientación de la institución es puramente global en la última etapa, con un uso creciente del inglés como idioma vehicular. Existe un cierto consenso entre los investigadores en la conceptualización del estudiante a lo largo del tiempo como:

- “estudiante heredero” en la universidad tradicional, que tiene su comportamiento regulado por el *habitus* escolar,
 - el pequeño burgués en la universidad de masas con estrategias utilitaristas con respecto a sus estudios,
 - finalmente el estudiante táctico de la universidad dispersa que desarrolla estrategias de personalización ante la falta de normas y de coherencia interna (G. Felouzis).
- ❖ El contexto social de la modernidad tardía presenta una serie de retos para la institución universitaria y para los propios estudiantes. El más importante es la pérdida de centralidad de la universidad en la sociedad a consecuencia de haber perdido el monopolio que ostentaba sobre la información y el conocimiento. En una sociedad donde el conocimiento se queda obsoleto demasiado pronto para que merezca la pena invertir mucho tiempo seguido en adquirirlo, el papel de las universidades está siendo reinterpretado. De acuerdo con esto, Castells afirma que “lo que la universidad puede y debe aportar es la estructuración de la mente humana”. Una serie de nuevos valores como la flexibilidad, el individualismo, la “constelación del presente” (R. Olabuénaga) o la “emancipación de la autoridad” (Inglehart y Welzel) gobiernan las vidas de los individuos en la sociedad actual. En particular se ven condicionados los jóvenes, que sufren un alargamiento impuesto de esta etapa de la vida con “una adultez bloqueada y pospuesta”.

Tras haber analizado por separado, por un lado, la naturaleza y las funciones que desempeña la institución universitaria; y por otro, el lugar que ocupa en la sociedad del conocimiento y los cambios sociales que se están produciendo en la modernidad tardía; presentamos a continuación una aproximación a la relación causal entre las estructuras de la sociedad, la universidad y los estudiantes. En las siguientes líneas se pretende explicar la existencia de una serie de relaciones que vinculan las transformaciones sociales con las dimensiones dentro de la institución universitaria y por último sus efectos en el ejercicio del oficio de estudiante.

Se toma como referencia las dos últimas fases o “generaciones” universitarias que han sido comentadas en la evolución histórica de la institución propuesta en el segundo apartado del capítulo. Se opta por dejar de lado la fase inicial de la universidad tradicional por estar

más alejada en el tiempo, y centrarse en el análisis de las dos que están todavía vigentes, puesto que los ritmos de cambio no son los mismos para todas las instituciones universitarias.

La universidad de “Segunda Generación” según Wissema, o “Democrática” según Felouzis, puede ser calificada como una Universidad Nacional-Estatal. Las transformaciones sociales que la han acompañado se resumen en una sociedad dominada por el sector industrial, donde el consumo va adquiriendo progresivamente mayor importancia y los ciudadanos se benefician de un sistema de bienestar cada vez más extendido. Las respuestas institucionales que se vinculan con estos procesos sociales serían por un lado una oferta cada vez más sólida de formación especializada que responde a las nuevas necesidades. Y por otro lado, la universalización de la educación que adquiere la categoría de “derecho universal” dentro de este nuevo sistema de bienestar. La democratización de la formación universitaria se acompaña de una creciente dispersión de las instituciones por todo el territorio. En cuanto a los efectos que estos cambios introducen en el ejercicio del oficio de estudiante merece la pena destacar la demanda creciente de una formación práctica que acompaña unas estrategias utilitarias con respecto a la formación universitaria. Cada vez más un sector creciente de jóvenes busca en la universidad una institución que le conceda un estatus reconocido socialmente, prolongando así la identidad estudiantil durante más tiempo.

A continuación tiene lugar lo que llamamos “fase de transición”, donde actúan una serie de factores como impulsores del cambio. Las transformaciones más importantes se producen a partir de los años sesenta, cuando algunos autores como A. Tourraine o D. Bell empiezan a hablar de “sociedad postindustrial”. Además de la terciarización de la economía, Bell (1973) introduce la cuestión del poder que otorga la posesión del conocimiento. Los factores de cambio social más determinantes serán: la obsolescencia de la información, el aprovechamiento del recurso del tiempo y la individualización creciente. Por un lado, la información pierde valor en un corto espacio de tiempo debido a la cantidad creciente que se difunde a diario en medios variados. Por otro lado, hay un creciente interés en el aprovechamiento de un recurso que se percibe como escaso, que es el tiempo, con el consiguiente tinte de *presentismo* que envuelve todas las acciones. Por último, los patrones de comportamiento social se desdibujan dejando paso a la individualización por parte de los sujetos, que se emancipan progresivamente de la autoridad en la sociedad postmoderna descrita por Inglehart y Welzel (2005). Las consecuencias que suponen estos cambios para la institución universitaria no han tardado en dejarse notar. Se ha comentado la pérdida de valor

de los títulos en el mercado laboral, así como el debilitamiento institucional, que dificulta el cumplimiento de la función de socialización que toda institución educativa tiene asignada. Como intento de respuesta a las nuevas demandas sociales, la universidad ofrece en el seno de sus campus la posibilidad de realizar actividades extra-académicas, tenidas en cuenta en muchos casos en el currículum mediante la fórmula de los créditos de libre elección. En cuanto a los efectos sobre la evolución del oficio de estudiante, merece la pena destacar tres elementos principales. En primer lugar, el reciclamiento y la formación a lo largo de toda la vida están a la orden del día. En segundo lugar, los estudiantes a tiempo parcial proliferan en la institución, haciendo una gestión del tiempo apretada que les permita compaginar diferentes actividades laborales, formativas y de ocio. Y por último, la autonomía y el seguimiento de sus propias normas les conduce por itinerarios cada vez más personalizados en su trayectoria universitaria.

La universidad de “Tercera Generación” según Wissema, o “Dispersa” según Felouzis, puede ser calificada como una Universidad Global según nuestra argumentación. El conjunto de transformaciones sociales que hemos comentado en el apartado anterior han dado lugar a lo que llamamos sociedad digital y sociedad global. Esto implica por un lado, que esta nueva generación de universidades tendrá que ir introduciendo progresivamente la modernización tecnológica en sus lógicas de funcionamiento. Y por otro lado, el proceso de internacionalización es un requisito imprescindible para que las instituciones puedan hacer frente al sistema competitivo en el que se instalan cuando los estudiantes tienen la posibilidad de la movilidad internacional y los rankings adquieren una importancia cada vez mayor. Asimismo, la introducción de la lengua inglesa como segundo idioma vehicular en las universidades, empieza a convertirse en un requisito imprescindible para configurarse como Universidad Global. Ante estas exigencias de cambio ha nacido la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior que supone un intento de resituar a la institución universitaria en el centro de las sociedades. La pregunta clave es si la reforma universitaria será capaz de integrar a todos esos estudiantes flexibles y móviles en el seno de las instituciones.

Este capítulo cierra el primer bloque sobre el planteamiento general del trabajo y su fundamentación teórica. Una vez llegados a este punto, ya contamos con las herramientas teóricas necesarias para desarrollar el trabajo de campo mediante la operacionalización de los presupuestos analizados. En concreto, este tercer capítulo ha contribuido a definir el campo de investigación contextualizando la realidad de la institución y la sociedad en la que los estudiantes se encuentran inmersos. El capítulo cuarto completará dicha contextualización

acercando al lector al entorno universitario español desde una perspectiva estadística. De esta forma, se inicia el segundo bloque donde se expone la investigación empírica.

CAPÍTULO 3: El diseño de la investigación

3.1. Problematización y objetivos de la investigación

3.2. La estructuración del modelo de análisis

3.3. Metodología empleada en la investigación

3.3.1. Estrategia técnico metodológica y etapas del estudio

3.3.2. Marco de análisis documental y fuentes de información empleadas

3.3.3. El uso de la técnica cuantitativa de la encuesta

3.3.4. El uso de la técnica cualitativa de la entrevista en profundidad

El repaso de las aportaciones teóricas de otros investigadores del tema constituye la fundamentación necesaria para consolidar la base del trabajo. Así, en este tercer capítulo se expone el diseño general de la investigación. Se parte de una pregunta inicial de la cual se derivan tres preguntas más concretas que fundamentan la problemática objeto de estudio y el objetivo perseguido. A continuación, se estructura el modelo de análisis, configurado por un cuerpo de hipótesis de trabajo que servirán de guía en el desarrollo de la investigación. Por último, se expone la metodología empleada en la observación y en el análisis de los datos. La estrategia técnico-metodológica comprende el análisis de fuentes secundarias, el uso de la técnica cuantitativa de la encuesta y el de la técnica cualitativa de la entrevista en profundidad.

3.1. Problematicación y objetivos de la investigación

El origen de esta investigación surge de la pregunta inicial a la que trata de dar respuesta:

¿Cuáles son los perfiles de los estudiantes universitarios actuales?

La actividad de estudiar, como toda actividad social, presupone una serie de recursos: humanos, sociales, culturales; mediante los cuales se desarrollan estrategias propias en esta etapa vital. Así, interesan los esquemas cognitivos para interpretar el mundo que tienen las y los estudiantes, quienes a través de sus actitudes, configuran unos estilos de vida propios.

Para realizar la problematicación de la presente investigación se parte de los trabajos exploratorios previos comentados en la introducción y de la revisión en profundidad de las diversas maneras de abordar el objeto de estudio por otros investigadores, analizadas en los dos primeros capítulos. En el marco teórico se ha hecho un esfuerzo por precisar los conceptos fundamentales y concretar los elementos que componen la pregunta de partida. Así, los dos primeros capítulos han servido para conceptualizar y delimitar los fenómenos que van a ser estudiados en esta investigación. Se han definido una serie de conceptos en base a las líneas teóricas propuestas. El concepto central es el “oficio de estudiante” (Coulon), del que se derivan dimensiones como el nivel de compromiso con el estudio, el grado de adhesión

a la institución, la dimensión motivacional y las expectativas futuras. La diversidad de perfiles que adoptan los estudiantes se describen con conceptos como el de “estudiante convencional” o el de “los nuevos estudiantes” (tácticos, flexibles o a tiempo parcial). Respecto a la estructura social en la que se desenvuelven los estudiantes, se subraya el debilitamiento de la institución universitaria actual (Felouzis) y la importancia de su función de inserción profesional en un mercado donde se deprecia el valor de los títulos académicos. Se analizan estrategias de adquisición continua de saberes en una sociedad postmoderna donde la universidad ha perdido el monopolio que ostentaba sobre la información y el conocimiento. Una serie de nuevos valores como la flexibilidad, el individualismo, la “constelación del presente” (R. Olabuénaga) o la “emancipación de la autoridad” (Inglehart y Welzel) gobiernan las vidas de los individuos en la sociedad actual.

El repaso de los enfoques planteados en otras investigaciones y las explicaciones propuestas en estudios exploratorios anteriores permite adoptar el enfoque que se describe a continuación.

La pregunta central se descompone en tres interrogantes que servirán para formular el objetivo general de la investigación. Para conocer los perfiles de estudiantes universitarios, necesariamente se ha de responder a las preguntas de quiénes son, por qué estudian y cómo lo hacen. Veamos a continuación con más detalle estas cuestiones.

¿Quiénes son los estudiantes que se matriculan hoy en la universidad?

Esta primera pregunta plantea en el reto de conocer las características sociodemográficas del colectivo de estudiantes universitarios, que van asociadas con unas necesidades determinadas en cada caso. La importancia de conocer la edad, el sexo o el origen social radica en la influencia que esto pueda tener sobre su relación con la universidad. A su vez, esta pregunta introduce la temporalidad dentro de la problemática de nuestra investigación. Aunque el trabajo de campo se ocupe de la observación de quienes estudian actualmente, el análisis de la evolución de este colectivo será de gran utilidad para comprender mejor quiénes son.

¿Por qué deciden emprender una carrera universitaria?

Esta segunda pregunta contribuye a definir la problemática en lo que respecta al atractivo que puede tener la educación universitaria en el momento actual. Se plantea la cuestión acerca del sentido que le otorgan los estudiantes a sus estudios universitarios. El nivel de educación universitaria adquiere su superioridad con respecto a los niveles de formación inferiores, lo que exige que una parte significativa de la población se contente con éstos últimos. Pero cuando la proporción de universitarios crece tanto como lo hace en la actualidad, es plausible que se produzca una transformación del sentido que tenía ser titulado superior y que este cambio tenga diferentes matices para los distintos colectivos sociales. Las jerarquías educativas han estado largo tiempo asociadas a la clase social de origen, lo que conduce a preguntarse no sólo sobre la persistencia o no de las desigualdades en las oportunidades de acceso a los estudios superiores sino también por las diferencias que se producen en el sentido atribuido.

Por último, la pregunta del *por qué* obliga a dirigir el enfoque hacia los motivos que tienen para elegir una determinada carrera. No se trata de un acto individual, condicionado por la personalidad del individuo, sino que es un fenómeno colectivo, lo que implica que las características del grupo social en el que se encuentren y la visión que se tenga de la universidad pueden influir en dicha elección y en el posterior vínculo que se establezca con el estudio.

¿Cómo ejercen el oficio de estudiante en la universidad?

Esta tercera pregunta está directamente relacionada con el cuerpo de esta nueva profesión, que es el oficio de estudiante. Contribuye a concretar la problemática de la investigación en torno a las diversas maneras de poner en práctica el oficio por parte de los distintos perfiles de estudiantes, y cómo van a verse afectados por los cambios introducidos con el plan Bolonia.

Al tratar de responder a las preguntas de quiénes son, por qué estudian y cómo lo hacen, se estará en definitiva completando y construyendo los verdaderos perfiles de estudiantes

universitarios y, por tanto, contestando a la pregunta central de: ¿Cuáles son los perfiles de las y los estudiantes universitarios actuales? Dicho lo cual, el Objetivo General que persigue esta investigación puede definirse en los siguientes términos:

OG: *Explicar y analizar cuáles son los perfiles de la población estudiantil de la universidad española, comprender cómo ejercen el oficio de estudiante, qué tipo de vinculación mantienen con el estudio y cómo van a afectarles los cambios venideros.*

A continuación, se aborda la manera de estudiar los conceptos y fenómenos planteados a través de las hipótesis de trabajo, en la medida en que son proposiciones de respuesta a las preguntas objeto de esta investigación.

3.2. La estructuración del modelo de análisis

La formulación de las hipótesis de trabajo servirá de guía para el análisis de los datos empíricos que se comentan en la segunda parte del trabajo. Se plantean aquí una serie de suposiciones para responder tentativamente a las preguntas que se han hecho en el apartado anterior.

El modelo de análisis está configurado por un cuerpo de hipótesis estructuradas en tres grandes bloques, vinculados a cada una de las preguntas. En el primero, se establecen unas hipótesis donde quedan recogidas las relaciones entre las variables sociodemográficas de los estudiantes. Los objetivos específicos que sirven para operacionalizar dichas relaciones tienen un carácter más descriptivo acerca de la población objeto de estudio. En el segundo, las hipótesis recogen las relaciones entre las dimensiones motivacionales y las expectativas de futuro de los estudiantes. Los objetivos específicos planteados tienen un carácter más comprensivo, donde se trata de entender el *por qué* de una decisión. Por último, en el tercer bloque de hipótesis se relacionan las modalidades de vinculación al estudio con las variables

sociodemográficas y académicas de los estudiantes. En este caso, los objetivos específicos planteados tienen un carácter más analítico, puesto que buscan explicar el *cómo* estudian.

A continuación, se enumeran las hipótesis planteadas como respuestas a cada una de las preguntas, que serán operativizadas a través de unos Objetivos Específicos (OE) concretos y serán sometidas a prueba en los próximos capítulos.

Pregunta 1: ¿Quiénes son las y los estudiantes que se matriculan hoy en la universidad?

H1: *La creciente heterogeneidad en la composición del alumnado universitario se traduce en una mayor flexibilidad a la hora de establecer un vínculo con los estudios.*

H2: *La evolución del perfil sociodemográfico del colectivo de estudiantes se traduce en:*

- *Una desigual distribución de la creciente presencia de mujeres en función de las áreas de estudio.*
- *Incremento de la edad media de quienes estudian, provocado por un retraso en la edad de entrada en la universidad.*
- *La procedencia social de los estudiantes se amplía con la incorporación progresiva de las clases populares a la universidad.*

H3: *La forma de ejercer el oficio de estudiante universitario está condicionada por las variables sociodemográficas como el sexo y el origen social.*

- *Las prácticas de estudio son mejores entre las mujeres que entre los hombres.*
- *El nivel de estudios que esperan conseguir es más ambicioso para los hijos de clases altas que para los hijos de clases populares.*
- *La necesidad de compaginar los estudios con un trabajo es más frecuente entre los hijos de clases bajas.*

Estas primeras hipótesis se traducen en unos objetivos específicos de carácter principalmente descriptivo.

OE 1: *Identificar las características sociodemográficas del alumnado de la universidad española y asociarlas con maneras determinadas de ejercer el oficio de estudiar.*

OE 2: *Describir la evolución de los perfiles de estudiantes universitarios a lo largo del tiempo con el propósito de comprender la naturaleza del cambio que deben operar las*

instituciones universitarias para responder a las necesidades que plantean los nuevos perfiles de estudiantes.

OE 3: *Entender el sentido que adquieren los estudios universitarios para quienes los emprenden y diferenciar el valor atribuido en función del origen social de procedencia.*

La comprobación de la veracidad de las afirmaciones aquí planteadas tendrá lugar en distintos capítulos. Por un lado, se ha de tener en cuenta el recorrido por las etapas históricas de la universidad y los perfiles de estudiantes dominantes en cada momento explicado en el marco teórico (capítulo 1 y 2). Por otro lado, en el capítulo cuarto se presentan las estadísticas de la universidad española en cuanto al sexo, la edad y el origen social de sus estudiantes, y en el capítulo quinto, las encuestas a estudiantes ayudarán a diferenciar perfiles de estudiantes y a relacionar sus características sociodemográficas con las condiciones de acceso, de estudio y de salida de la universidad. Sobre todo, la riqueza de la encuesta ECoViPEU, permite establecer relaciones de causalidad y construir unos perfiles de estudiantes completos, donde se tienen en cuenta todas las dimensiones del oficio de estudiante.

Pregunta 2: ¿Por qué deciden emprender una carrera universitaria?

H4: *El escaso prestigio de la formación profesional, el apoyo familiar y la facilidad de acceso a la universidad, sin otras instituciones que le hagan la competencia, contribuyen al crecimiento de los efectivos de estudiantes universitarios en España.*

H5: *Los motivos de acceso a la universidad tienen un carácter postmaterialista que se corresponden con los valores de autoexpresión propios de la sociedad en la que viven y la institución a la que acceden⁴⁷.*

H6: *Tanto la carencia de un motivo claro en el momento de la elección de carrera como el excesivo pesimismo acerca del futuro profesional generan un desinterés en el colectivo de estudiantes universitarios.*

En este caso se plantean unos objetivos más comprensivos, que tratan de explicar el *por qué* de una decisión.

⁴⁷ Se hace una lectura de los motivos expresados por los estudiantes en términos de la escala de valores establecida en Inglehart y Welzel (2005).

OE 4: *Diagnosticar las condiciones de estudio en las universidades españolas adoptando una perspectiva comparada con la situación de otros países del entorno, y con la situación de España unas décadas atrás.*

OE 5: *Identificar los motivos y expectativas que empujan a los estudiantes de la universidad española a optar por estudiar una carrera universitaria, e interpretar las relaciones de causalidad con respecto al vínculo que establecen con sus estudios.*

Por un lado, se confirmará o refutará la H4 a partir de la información contenida en el capítulo cuarto donde se abordan las condiciones de estudio en la universidad española. El tema de las dimensiones motivacionales para acceder a la universidad y su relación con las expectativas de futuro será analizado en el primer apartado del capítulo sexto.

Pregunta 3: ¿Cómo ejercen el oficio de estudiante en la universidad?

H7: *El mayor número de estudiantes que se reenganchan a los estudios universitarios a edades avanzadas hace crecer el perfil del estudiante a tiempo parcial en España y modifica la forma de dedicarse al estudio.*

- *La flexibilidad del vínculo con el estudio crece conforme aumentan las responsabilidades externas que asumen.*
- *La asistencia a clase se sacrifica por las obligaciones laborales y es compensada por una mayor dedicación al estudio personal.*

H8: *El estudio ya no ocupa un lugar central en la vida de muchos estudiantes universitarios, pierde peso a medida que lo gana el ocio y la autorrealización personal a través de múltiples actividades en la modernidad avanzada.*

H9: *El régimen de dedicación a tiempo parcial, en el que se compaginan los estudios con un trabajo, y las prácticas de estudio flexibles son más factibles en las áreas de sociales y humanidades, y menos en las áreas científicas.*

En este caso, de las hipótesis se derivan unos objetivos específicos más analíticos, que explican el cómo ejercen el oficio de estudiar.

OE 6: *Analizar el lugar que ocupan los estudios universitarios en la vida de las y los estudiantes de la universidad española y asociar el vínculo que establecen con los perfiles de estudiantes.*

OE 7: *Identificar las relaciones que se establecen entre las variables de la dedicación al estudio y las prácticas de estudio de estudiantes universitarios en función de la titulación que cursan.*

En el capítulo 5 se han trabajado estas dimensiones desde la perspectiva del colectivo de estudiantes de encuestados. En el capítulo 6, se profundiza en la forma en que ejercen el oficio, perciben y comprenden los fenómenos a través del análisis cualitativo con las entrevistas en profundidad.

Por último, se formulan dos hipótesis que responden a la pregunta del *cómo* desde la perspectiva de la aplicación de la reforma del EEES.

H10: *El control continuo y las nuevas formas de evaluar el aprendizaje tras la reforma de Bolonia dificultarán la flexibilidad en la dedicación al estudio, de forma que puede emerger una universidad a dos velocidades según la dedicación que tengan los estudiantes: a tiempo completo o a tiempo parcial.*

H11: *La personalización y autonomización del aprendizaje introducido con la reforma metodológica promovida por el Plan Bolonia favorecerán las actitudes frente al estudio de los nuevos estudiantes flexibles, aunque también la exigencia de participación activa puede poner a prueba la determinación en la continuación de los estudios para aquellos menos interesados.*

Para estas dos últimas hipótesis el objetivo específico adopta un carácter predictivo, ya que se trata de imaginar cómo afectarán los cambios introducidos con la reforma universitaria a las formas de ejercer el oficio de estudiante por los diferentes perfiles.

OE 8: *Pronosticar cómo afectarán los cambios introducidos con el plan Bolonia al oficio de estudiante ejercido por los diferentes perfiles de estudiantes de la universidad española.*

El análisis de los aspectos clave de la reforma tratado en el marco teórico (capítulo 3) junto con las respuestas valorativas que los propios estudiantes hacen en las entrevistas (tercer apartado del capítulo 6) ayudarán a verificar estas hipótesis.

Una vez planteada la estructuración del modelo de análisis a través del cuerpo de hipótesis y su traducción en unos objetivos específicos, se entra en la fase de operacionalizar los conceptos en variables e indicadores que puedan medirse y observarse empíricamente en

el trabajo de campo. Así, en el próximo apartado se expone el diseño de la investigación con el plan de trabajo metodológico propuesto para llevarla a cabo.

3.3. Metodología empleada en la investigación

La manera de abordar una investigación acerca de los perfiles de estudiantes universitarios no podía ser otra que dándoles la palabra a los protagonistas. El trabajo de campo se ha iniciado en la observación de estudiantes de la Universitat de València (UV), elegido como lugar privilegiado por la cercanía y las facilidades que encuentra la investigadora, al haber estudiado y desarrollado un trabajo como becaria en la misma institución. A partir de esta experiencia adquirida, se ha ampliado el espectro de la población observada, abarcando una muestra representativa de la totalidad de estudiantes de la universidad española a través de la encuesta ECoViPEU.

Como ya se ha explicado en la introducción, parte de esta investigación fue encargada y financiada por el vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad de la Universitat de València, así como por el Ministerio de Educación a través de la convocatoria de Estudios y Análisis 2011. Tras colaborar en dichos proyectos, ha sido utilizada por la investigadora para la redacción de una tesis doctoral. Esto implica que las técnicas de recogida de datos cuantitativas no fueron diseñadas expresamente para responder a los objetivos de la tesis, sino que intervenían otros factores de interés institucional a la hora de plantear los objetivos y elaborar los cuestionarios de estudiantes. La recogida de los datos empíricos se ha llevado a cabo en distintos momentos, a distintas muestras y mediante la combinación de técnicas diferentes. Posteriormente, han sido adaptadas y utilizadas de manera que respondan a las hipótesis planteadas, sin la necesidad de utilizar la totalidad de la información recogida.

3.3.1. Estrategia técnico-metodológica y etapas del estudio

Se presenta en este apartado la estrategia seguida en la recolección de datos de carácter empírico, con los tiempos, las etapas y las técnicas utilizadas. Se marcará en todo momento la diferencia con lo que será la estrategia seguida a la hora de interpretar y analizar dichos datos.

La estrategia técnico-metodológica queda ilustrada por el esquema 3 donde se recogen tanto las observaciones llevadas a cabo, como los colectivos hacia los que se orientan.

El análisis documental y de datos secundarios aparece como la primera técnica empleada, aunque en realidad dicha recogida de datos se realiza a lo largo de todo el proceso de la investigación, conservando en última instancia la información más reciente para describir la situación actual. Se concentra en dos tipos de documentación: en primer lugar la que concierne al ámbito español, con la principal fuente estadística del INE; en segundo lugar la que concierne al contexto europeo, con informes elaborados por la OCDE y Eurostat, así como los que surgen a partir del proyecto Eurostudent. A continuación, se recurre a la técnica cualitativa de las entrevistas en profundidad, de las que se extraerá la interpretación de los discursos de estudiantes procedentes de la Universitat de València (UV). En tercer lugar, se aplica la técnica cuantitativa de la encuesta, también limitada a la población estudiantil de la UV. Se empieza por una encuesta presencial (desarrollada en tres fases) al colectivo del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y, posteriormente, se hace uso de una encuesta electrónica para dirigirse a toda la población estudiantil matriculada en los dos primeros ciclos de la UV⁴⁸.

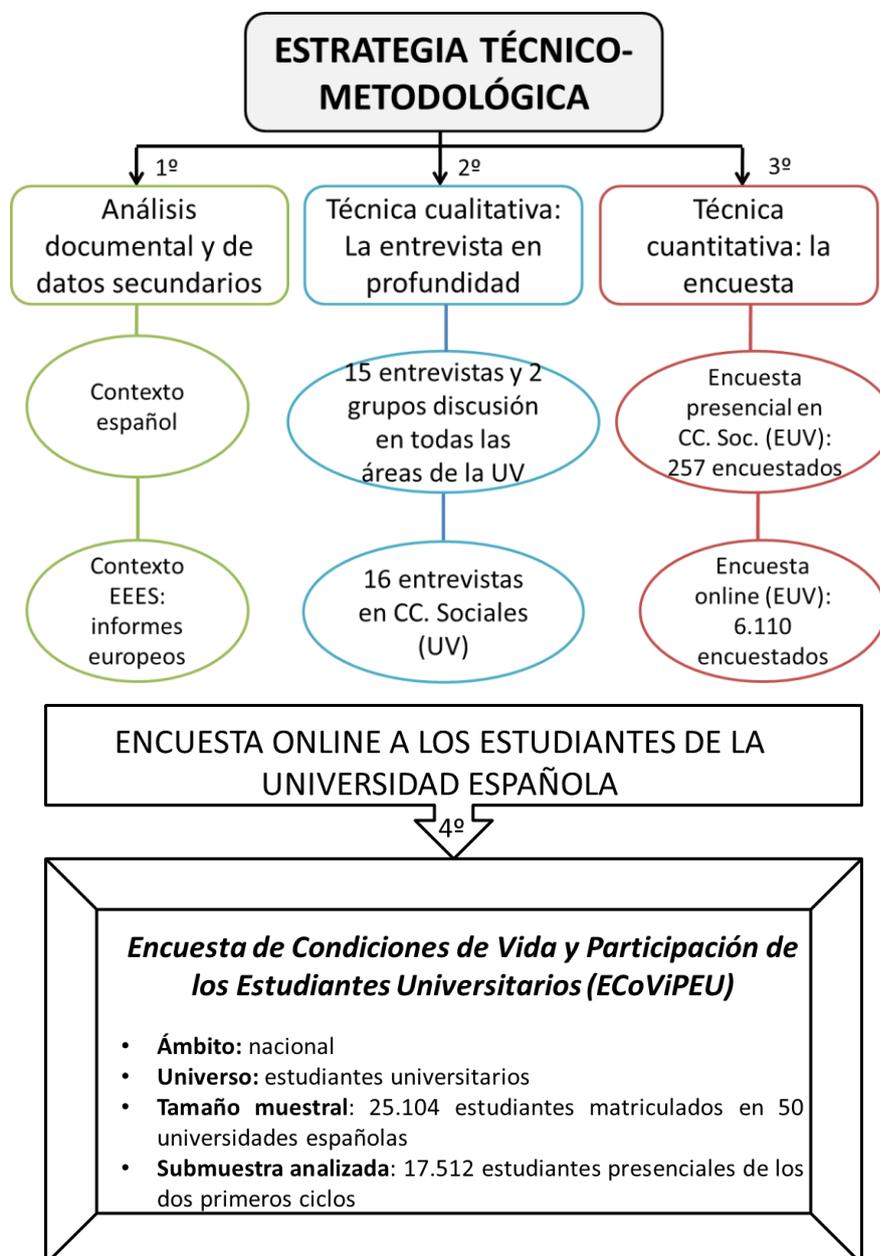
Como colofón al trabajo exploratorio y tras someter a prueba los instrumentos de recogida de información llevados a cabo en la Universitat de València, en cuarto y último lugar, se pone en marcha una encuesta de gran envergadura dirigida a la población universitaria de 50 universidades españolas. Los resultados de esta Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de Estudiantes Universitarios (ECoViPEU) constituyen el cuerpo central de la información empírica con la que cuenta este trabajo.

En resumen, el proyecto tiene un carácter mixto: es cuantitativo en la medida en que la observación empírica mediante la técnica de la encuesta permite medir la magnitud de los fenómenos que caracterizan la vida de los estudiantes; y cualitativo, puesto que se completa con las entrevistas en profundidad que permiten recopilar la información de forma más directa e individual. Cuenta con una fase de exploración muy amplia, donde se han puesto a prueba los instrumentos de recogida de información. Las entrevistas en profundidad forman parte de este primer trabajo exploratorio, aunque su relectura posterior también facilita una mayor comprensión de la problemática que rodea al estudiante universitario, tratando de encontrar elementos explicativos sobre las diversas formas que tienen de estar en la universidad. La presentación de los resultados de la encuesta ECoViPEU adoptará en un primer momento una

⁴⁸ Se recuerda que se utilizará el acrónimo de Encuestas de la Universitat de València (EUV) para referirse a estos estudios.

forma descriptiva, aunque también tratará de establecer relaciones causales entre las distintas variables y se obtendrá así una tipología de estudiantes de la universidad española.

Esquema 3: La estrategia técnico-metodológica desarrollada en el trabajo de campo



Con ánimo de clarificar el uso que se le ha dado a cada una de las técnicas de recogida de datos empleada, el esquema 4 presenta el ámbito de aplicación, las muestras recogidas y la temporalización en la que se desarrollaron.

En el primer estadio de la investigación se realiza el análisis documental y de fuentes secundarias, que conlleva una reelaboración de la información y los datos estadísticos obtenidos a través de la combinación, el estudio en paralelo y el análisis en profundidad de las fuentes consultadas. Con ello, se construye un marco de referencia completo desde donde situar los resultados obtenidos con las técnicas que se describen a continuación.

Se emplea la técnica cualitativa de las entrevistas en profundidad. Investigadores de cuatro universidades españolas realizan 15 entrevistas y 2 grupos de discusión de estudiantes de cada una de sus instituciones. Aunque la globalidad de los resultados obtenidos está presente en todo el trabajo (Ariño, *et alii* 2008), se explotan en profundidad únicamente las 15 entrevistas y los dos grupos de discusión realizados a estudiantes de la UV. Esta primera aproximación al fenómeno permite acotar sus dimensiones, características y alcance.

En lo que respecta a las encuestas realizadas en el área de ciencias sociales, se efectúa la encuesta principal en noviembre de 2007. Así, las respuestas se sitúan en un horizonte temporal concreto, que es el del principio del curso académico. Este momento resulta interesante para que puedan valorar la experiencia estudiantil que vivieron el año anterior con una cierta distancia, así como las expectativas que tienen para este curso y el tiempo que les queda en la universidad. Además de la toma de datos reseñada, los investigadores volvieron a recoger información de la muestra seleccionada en dos ocasiones más. La realización de estos recontactos con fracciones relevantes de la muestra inicial ha permitido realizar un seguimiento de los entrevistados y profundizar en algunas dimensiones e indicadores que no habían sido abordados inicialmente. Esto supuso, como era de esperar, una pérdida considerable de la población muestral, que pasó de 257 (m1) en la primera encuesta a 124 (m2) en la segunda y 110 (m3) en la tercera. En último término se cuenta con una población de 108 individuos que habían rellenado los tres cuestionarios y permitían un análisis de tipo evolutivo, para tratar de comprender los posibles cambios que se producen a lo largo de un curso escolar.

La encuesta, limitada a una muestra de estudiantes del área de ciencias sociales, sirve para someter a test el instrumento de medida y comprobar su validez para este objeto de estudio, que es el de la vida del colectivo de estudiantes universitarios. El siguiente uso que se hace de esta técnica de la encuesta cuenta con un cuestionario online, que va dirigido a la población estudiantil de la UV. De esta forma, queda recogida la información concerniente al alumnado de todas las áreas de estudio y las diferencias que existen entre ellas. El

cuestionario permanece colgado en la red durante el mes de octubre de 2009, y 6.110 estudiantes responden a la convocatoria de cumplimentarlo enviada vía el correo electrónico de la universidad⁴⁹.

Esquema 4: *Técnicas de investigación social aplicadas*

TÉCNICA	ÁMBITO DE APLICACIÓN	RECOGIDA DE DATOS	TEMPORALIZACIÓN
Análisis documental y de datos secundarios	Recopilación de información estadística	Informes europeos y españoles	Sept. 2006 – Sept. 2010
Entrevistas en profundidad	Todas las áreas en la UV	15 entrevistados y 2 grupos de discusión	2006-2007
	Muestra de CC. Sociales en UV	16 entrevistados	22 mayo- 05 junio 2009
Encuestas en la UV (EUUV)	Encuesta (3 fases) presencial en área de CC. Sociales de UV	m1: 257 enc. m2: 124 enc. m3: 110 enc.	09-13 nov.2007 21-23 feb. 2008 22-25 mayo 2008
	Encuesta <i>online</i> en todas las carreras de la UV	Individuos encuestados: 6.110	Oct.- nov. 2009
Encuesta ECoViPEU	Estudiantes de 50 universidades españolas	Individuos encuestados: 17.512	Abril-junio 2011

Una vez explorado el objeto de estudio mediante las encuestas, se recurre de nuevo a la técnica de la entrevista para profundizar en la comprensión del oficio de estudiar. Se parte del mismo colectivo de estudiantes de ciencias sociales encuestados previamente pero, esta vez, seleccionando a aquellos que puedan representar a cada uno de los perfiles detectados en las encuestas. Así, con el fin de contrastar la validez de la tipología obtenida con el análisis cuantitativo, se entrevistará a cuatro estudiantes de cada grupo, sumando un total de 16. A su vez, escuchar cómo reconstruyen a través de la palabra su trayectoria en la universidad servirá para comprender mejor el oficio de estudiante que desempeña cada uno de los entrevistados. A través de ellos se puede realizar lo que, en su libro de técnicas cualitativas, Vallés califica de “estudio de las representaciones sociales personalizadas” (Vallés, 1999: 202).

⁴⁹ *Ibid* nota anterior.

En los próximos apartados se describe el uso que se ha hecho de cada una de las técnicas para llegar a los resultados directamente explotados en este trabajo, es decir, la encuesta ECoViPEU y las entrevistas realizadas en la UV.

3.3.2. Marco del análisis documental y fuentes de información empleadas

Con el análisis documental y de fuentes secundarias se busca un doble objetivo: por un lado, se quiere contextualizar la realidad de la dimensión estudiantil de la educación superior española en un marco europeo y, por otro lado, a partir de ese análisis comparado, se pretende identificar los elementos más propios del sistema universitario español que puedan ayudar en la caracterización del estudiantado de sus universidades. A partir de una sólida recopilación de información estadística, se efectúa un análisis tanto desde una perspectiva diacrónica como sincrónica. Y es en el análisis de los datos más recientes donde se presentará la perspectiva comparada con el resto de países europeos.

A continuación, se van a describir brevemente las fuentes de información secundaria utilizadas, que serán abordadas en el capítulo cuarto. Como ya se ha dicho, los datos se obtienen de fuentes nacionales e internacionales. La información para describir el contexto español es extraída principalmente del Instituto Nacional de Estadística (INE) y de los informes del Ministerio de Educación. En cuanto a los datos referentes al contexto internacional, se trata sobre todo de informes elaborados a nivel europeo⁵⁰, que pasamos a presentar a continuación.

Los principales informes en los que se sustenta la redacción del capítulo cuarto son los que se basan en el proyecto EUROSTUDENT: *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Se trata de los últimos informes elaborados a partir de la tercera y cuarta encuesta del proyecto Eurostudent, de la que se desprenden otros documentos menores que han resultado igualmente útiles, como son: *Synopsis of Indicators*, o los *National Profile* de cada país⁵¹. Es una iniciativa de la Comisión Europea cuyo objetivo es proveer de datos comparativos sobre la llamada “dimensión social” de la educación superior en Europa. En definitiva, ofrece información sobre las “biografías de aprendizaje de los estudiantes” desde la entrada en el sistema educativo superior, las condiciones de vida y la salida. Además de tratar

⁵⁰ Se supera el nivel europeo incluyendo datos estadísticos proporcionados por la OCDE que permiten comparaciones con el resto de países desarrollados.

⁵¹ Todos ellos disponibles en su página web: www.eurostudent.eu

estos tres momentos en la biografía de los estudiantes, se incluye información sobre otra actividad integrada en sus estudios: la movilidad internacional. La población encuestada está compuesta por estudiantes universitarios del nivel ISCED 5A⁵² según la clasificación internacional, que hace referencia a los primeros y segundos ciclos y los actuales grados de las universidades españolas.

El segundo informe con el que se cuenta tiene la encuesta del Eurostudent como base, pero esta vez sus resultados han sido cruzados con los datos estadísticos del Eurostat con el fin de disponer de un análisis más profundo de la dimensión social en las universidades. Lleva por título *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*.⁵³ Este informe es encargado a raíz del encuentro de Londres (2007), donde se hace patente la necesidad de obtener datos comparables entre los países participantes en el proceso de Bolonia acerca de la dimensión social en las universidades. El asunto abordado es pues la dimensión social de la población estudiantil, que definen como “los procesos que llevan al objetivo de que la población estudiantil, que entra, participa y completa la educación superior, refleje la diversidad poblacional a nivel europeo, nacional y regional” (Eurostudent-Eurostat, 2009: 47). Para ello son centrales las nociones de igualdad de oportunidades y equidad, tanto en el acceso como en el tratamiento y, por último, la equidad ante la salida de la universidad (dedican un capítulo a cada una de ellas, añadiendo el de la movilidad).

El tercer estudio al que se hace referencia ha sido realizado por la Fundación BBVA a jóvenes universitarios (2010). Lleva por título: *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos*. Se trata del cuarto estudio⁵⁴ de este tipo que ponen en marcha, pero con la diferencia de que en las oleadas anteriores el trabajo de campo consistía en la realización de encuestas a estudiantes españoles, mientras en este último trabajo se ha recogido información de estudiantes de cinco países más (Alemania, Francia, Italia, Reino Unido y Suecia), a través de 3000 entrevistas en cada uno de ellos. La investigación aborda dos grandes temas: “la vida personal”, con preguntas sobre sus valores y

⁵² Responde a la clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE en español o ISCED por sus siglas en inglés) elaborada por la UNESCO para homogeneizar la presentación de los datos estadísticos. http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf

⁵³ Disponible en: www.eurostudent.eu Aunque este informe no se basa en los resultados más recientes puesto que toma los datos de la encuesta Eurostudent III, al ser una explotación única, se recurre a la valiosa información proporcionada.

⁵⁴ Los estudios anteriores han sido una referencia a la hora de elaborar el cuestionario de este trabajo de campo, como ya se mencionó en el capítulo primero. Sin embargo, se ha decidido incluir este estudio por tratarse de una comparación internacional. Se encuentra disponible en: <http://www.fbbva.es>

“la visión y experiencia en la universidad”, que será el que más información proporcione para este trabajo.

En cuarto lugar, se recurre al proyecto “Educación superior y empleo de los titulados universitarios en Europa”, basado en la encuesta CHEERS (Carriers after Higher Education: a European Research Study) llevada a cabo entre 1998 y 2000 en distintos países. Consiste en una encuesta a titulados universitarios que terminaron sus estudios cuatro años atrás y aborda la transición del mundo educativo al mundo laboral, recogiendo información sobre la experiencia estudiantil y laboral de los encuestados. En este caso, los resultados no están directamente accesibles desde su página web⁵⁵ por lo que hemos recurrido al libro escrito por J. García-Montalvo (2001): *Formación y Empleo de los Graduados de Enseñanza Superior en España y en Europa*, basado en los resultados de dicha encuesta.

En el informe anual elaborado por la OCDE, *Regards sur l'Éducation. Indicateurs de l'OCDE*⁵⁶ se presentan toda una serie de indicadores elaborados para facilitar los análisis comparativos a nivel internacional en el ámbito educativo.

La Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura (EACEA) de la Comisión Europea, cuenta con la red Eurydice para proveer de información y análisis sobre los sistemas educativos europeos. En su informe anual *Chiffres clés de l'éducation en Europe*⁵⁷ quedan recogidos una serie de datos estadísticos necesarios como punto de partida para el análisis.

La herramienta del *Eurobarometer* viene siendo utilizada por la Comisión Europea para efectuar un seguimiento de la opinión pública en los estados miembros. A través del informe que lleva por nombre *Students and Higher Education Reform*⁵⁸, se ha podido conocer la opinión de estudiantes españoles sobre aspectos clave relacionados con la universidad, desde una perspectiva comparada con el resto de países europeos. Los temas abordados en este sondeo de opinión, van desde la igualdad en el acceso al sistema universitario, los objetivos que éste debe perseguir, su calidad y transparencia en tanto que institución, los planes y obstáculos de los estudiantes para estudiar en el extranjero, hasta los planes de futuro de dichos estudiantes.

En resumen, el amplio abanico de fuentes secundarias descritas sirve de base para el análisis documental efectuado en el cuarto capítulo, que situará a la universidad española y a

⁵⁵ <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>

⁵⁶ Disponible en: www.oecd.org/

⁵⁷ Disponible en: <http://www.eurydice.org>

⁵⁸ Disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/

sus estudiantes en el mapa de la educación superior a nivel europeo, y de manera más global respecto del mundo desarrollado⁵⁹.

3.3.3. El uso de la técnica cuantitativa de la encuesta

El uso de esta técnica responde a la voluntad de delimitar el fenómeno social del “oficio de estudiante” a través de la información recogida sobre los individuos de la población de estudio. Se ha procedido siguiendo los requisitos marcados en la obra de Campenhoudt, resumidos en las siguientes líneas: “rigor en la elección de la muestra, formulación clara y unívoca de las preguntas, correspondencia entre el mundo de referencia de las preguntas y el mundo de referencia del encuestado, atmósfera de confianza en el momento de la administración del cuestionario, honestidad y conciencia profesional de los encuestadores” (Quivy- Campenhoudt, 2001: 182). La selección de la muestra se ha realizado en cada una de las universidades participantes en el estudio, la rigurosidad se ha garantizado al tener en cuenta las proporciones que cada curso y cada titulación tienen en su población total. La atmósfera de confianza no pudo hacerse físicamente, pero se aseguró gracias al apoyo de una institución como el Ministerio de Educación y a todas las garantías en cuanto a la protección de datos que se explicitaban en la información recibida por el colectivo de estudiantes. La correcta formulación de las preguntas es el resultado del trabajo previo, donde todos los posibles errores de interpretación fueron detectados en las encuestas presenciales y subsanados antes de la fase electrónica.

a) Elaboración de los cuestionarios

Para conocer a fondo, desde una perspectiva sociológica, los perfiles, las condiciones de vida y las modalidades de estudio de la población estudiantil de la universidad española, se ha recurrido a la incorporación y adaptación de preguntas previamente elaboradas y contrastadas, así como también al desarrollo de nuevas preguntas. Entre las investigaciones a las que se ha recurrido para cabe citar las siguientes:

⁵⁹ Los informes mencionados comparten el objetivo de comparar las realidades de la educación superior en diferentes lugares, pero no siempre hacen referencia al mismo conjunto de países. La información respecto a los países que componen cada uno de los grupos a los que haremos referencia a lo largo del capítulo cuarto, así como las siglas utilizadas para identificarlos, se encuentra en las fichas técnicas, el cuadro y el gráfico resumen del anexo 1.

- El ya mencionado Proyecto Europeo *Eurostudent, Social and economic conditions of student life in Europe*⁶⁰.
- Tres estudios *sobre los universitarios españoles* realizados por La Fundación BBVA en 2003, 2005 y 2006, así como un cuarto *estudio internacional sobre los estudiantes universitarios de seis países europeos* realizado el 2010⁶¹.
- El estudio *Conditions de Vie* realizado por el Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) del Ministerio de Educación de Francia⁶², así como las encuestas realizadas por el Observatoire de la Vie Étudiante en Suiza⁶³.
- El *Nacional Survey of Student Engagement (NSSE)*, realizado en las universidades de Estados Unidos y Canadá⁶⁴.
- La investigación sobre estudiantes universitarios realizada en la regiones europeas de Baden-Württemberg, Rhône-Alpes y Cataluña, en el marco de la red UNI21 de la Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation durante el año 2003⁶⁵.
- Y por último, el estudio europeo *REFLEX* realizado a individuos ya graduados⁶⁶ y de la OPAL⁶⁷ de la Universitat de València.

⁶⁰ Realizado desde el año 2000 cada tres años en un gran número de países europeos. España participó en la tercera y la cuarta oleada, correspondientes a los años: 2005-2008 y 2008-2011. Los resultados están en: <http://www.eurostudent.eu/results/reports>

⁶¹ Los dos más recientes son: el estudio realizado en el año 2006 a una muestra de 3000 estudiantes matriculados en segundo ciclo. Los resultados se encuentran en http://www.fbbva.es/TLFU/dat/presenta_universitarios_06.pdf. El estudio de 2010 mediante 3000 entrevistas en cada país se encuentra en: <http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/areas/econosoc/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=374>

⁶² La encuesta abarca una muestra representativa de estudiantes matriculados en todo el sistema universitario francés, con cerca de 33.000 cuestionarios analizados en 2010 (sexta edición del estudio que comenzó en 1994, con una periodicidad trienal). Los resultados aparecen publicados en la web: <http://www.ove-national.education.fr/>

⁶³ Se han realizado diversas encuestas sobre temáticas relacionadas con la población estudiantil, accesibles en: <http://www.unige.ch/rectorat/observatoire/>

⁶⁴ Es una encuesta anual que viene realizándose desde 1999 en numerosas universidades públicas y privadas de Estados Unidos y Canadá. Los informes de resultados pueden consultarse en: http://nsse.iub.edu/html/past_annual_results.cfm

⁶⁵ Se trata de una encuesta a 4.029 estudiantes de esas tres regiones que se encuentran en el ecuador de sus estudios. Del total de cuestionarios cumplimentados, 984 correspondieron a Baden-Württemberg; 1.230, a Rhône Alpes, y 1.823, a Cataluña. Se han obtenido datos procedentes de esta investigación a través de diversos trabajos publicados: Masjuan (2004), Fernex y Lima (2005) y Troyano (2005).

⁶⁶ Es una iniciativa del 6º Programa Marco de la Unión Europea. Se trata de una encuesta realizada en 2005 a universitarios de 13 países europeos, graduados en el curso 1999/2000, con una muestra de cerca de 40.000 individuos y más de 5.500 en España. Este proyecto, cuyo título completo es “The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Education in Europe” (REFLEX), está coordinado en España por la ANECA y el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior (CEGES) de la Universidad Politécnica de Valencia. Se puede encontrar en: http://www.aneca.es/estudios/estu_informes.asp

En cuanto a las preguntas desarrolladas de manera expresa para el cuestionario aplicado, se han tenido en cuenta los objetivos específicos de esta investigación así como los hallazgos empíricos e hipótesis surgidos de trabajos previos referidos a los universitarios españoles y valencianos (Ariño *et alii*, 2008), en cuya línea de investigación se ubica el presente trabajo.

Antes de proceder a la aplicación del cuestionario, los estudiantes recibieron información sobre los objetivos de la investigación e instrucciones para la cumplimentación del cuestionario.

Al igual que se observa en otras encuestas de países de nuestro entorno, en el diseño de la encuesta se ha seguido una estructura cronológica. Está dividido en cuatro grandes bloques que abordan la situación en la que se encuentran los estudiantes, sus prácticas de estudio dentro de la universidad, el resto de actividades que ocupan su vida cotidiana, la valoración que hacen de la experiencia universitaria y las expectativas de futuro que tienen. Por último, un apartado que registra sus características sociodemográficas.

En el primer bloque hay una serie de preguntas que sitúan al estudiante con respecto a los estudios que cursa en el momento presente, los créditos matriculados, aprobados y los años de estudio. Se le pregunta sobre el proceso de entrada en la universidad, abordando cuestiones como la vía de acceso, las calificaciones obtenidas, la información con la que contaba antes de entrar en la universidad y los motivos de elección de la carrera.

El segundo bloque está enfocado hacia la experiencia vivida por los estudiantes en su trayectoria universitaria. Se empieza por preguntarles acerca de las prácticas de estudio y la agenda semanal que tienen, algunas de ellas referidas a la cuestión de la asistencia a clase. A continuación, otra batería de preguntas sirve para el análisis del régimen de dedicación al estudio. Se centra en las modalidades de compaginar estudios y trabajo y en las razones que tienen para trabajar.

El tercer bloque está dedicado a las cuestiones de la vida cotidiana. Además de las actividades básicas de la vida diaria, como el alojamiento, se indaga sobre los recursos de los que disponen y los gastos que deben asumir. A continuación, hay una serie de preguntas

⁶⁷ “Estudio de Inserción Laboral de los titulados de la Universitat de València” (1999-2002) II parte. Del *Observatori d’Inserció Professional i Assessorament Laboral*. Encuesta realizada en diciembre de 2004 a 2821 individuos procedentes de 19 titulaciones diferentes. Los datos de la primera parte del estudio, realizado en marzo de 2004, muestran porcentajes parecidos, pero su muestra está tomada de otras titulaciones. Se ha tomado la referencia de la segunda encuesta.

dirigidas hacia las actividades de participación cultural y social cuyo análisis queda pendiente para futuros trabajos.

El cuarto bloque aborda los aspectos más valorativos y las expectativas de futuro. Se les pide que hagan una valoración de su experiencia universitaria a través de una batería de preguntas destinada a evaluar las nuevas prácticas docentes introducidas con el EEES, así como los servicios universitarios y los resultados obtenidos a nivel personal. Por último se les pide una valoración de conjunto y una prospectiva de futuro.

El quinto bloque integra las preguntas clásicas sobre los datos sociodemográficos de los encuestados que servirán como variables de cabecera en el análisis de resultados.

b) Diseño y selección de la muestra

Se pidió a cada universidad que seleccionase los correos electrónicos de un veinte por ciento de los estudiantes matriculados en sus titulaciones de diplomatura, licenciatura, grado y master. Se indicó que para la elaboración de esa muestra de partida se tuviera en cuenta la proporción que suponía cada uno de los cursos de las titulaciones, de modo tal que la muestra proporcionada por cada universidad fuera lo más representativa posible del conjunto de la población estudiantil. Una vez determinado el número de correos electrónicos que debían ser seleccionados de cada titulación y curso, estos fueron extraídos mediante un simple procedimiento aleatorio. Una vez seleccionados se dispusieron en un documento Excel y fueron enviados al Ministerio de Educación. A estos correos se añadió el de aquellos estudiantes que voluntariamente quisieron formar parte de los encuestados a pesar de no haber sido seleccionados mediante el procedimiento de muestreo que se ha explicado. Aunque esto supone una pequeña distorsión en la técnica aplicada⁶⁸, se ofreció esta posibilidad a los estudiantes en aras de favorecer la participación plena del colectivo protagonista de esta encuesta. Así, desde las universidades que quisieron aumentar su tamaño muestral, se envió un nuevo correo electrónico, esta vez dirigido a todos sus estudiantes, invitándoles a entrar en la página web de *Campus Vivendi* para ponerse en contacto con nosotros y poder formar parte de la encuesta. Esta muestra de estudiantes voluntarios ascendió a 1.166 correos electrónicos.

⁶⁸ No ha sido objeto de preocupación puesto que los análisis de resultados de esta pequeña muestra separada del resto no presentan diferencias significativas que obliguen a descartar sus respuestas.

El número total de correos electrónicos que fueron proporcionados al Ministerio de Educación alcanzó la cifra de 238.677⁶⁹, así pues, la *muestra de partida* quedó constituida por esa cifra de correos electrónicos pertenecientes a un total de 50 universidades, cada una de las cuales y salvo algunos casos en los que se superó ampliamente esa proporción, habían facilitado las direcciones electrónicas de un veinte por ciento de sus estudiantes.

Para agradecer la colaboración de los estudiantes en este proyecto, aquellos que habían completado el cuestionario formaron parte del sorteo de 40 cheques-regalo de 100 euros. Para poder gestionar la entrega de esta cantidad fue necesario que facilitasen datos personales y bancarios cumplimentando una nueva encuesta a la que accedían con una clave personal que aseguraba la protección de esos datos. La información referente a los datos bancarios se utilizó exclusivamente con objeto de realizar la transferencia bancaria correspondiente al premio y fue custodiada bajo la responsabilidad del equipo de trabajo del Observatorio.

Por otra parte, con fines de transparencia respecto de los resultados del sorteo se publica el nombre, apellidos y universidad de los premiados en el portal web de *Campus Vivendi*. Esta publicación es condición imprescindible para recibir el premio y no completar el registro de datos o la posterior oposición a la publicación determinará la renuncia y pérdida del premio. Los datos fueron tratados exclusivamente a estos efectos, no incorporándose a ningún sistema de información distinto a la web mencionada⁷⁰.

c) Soporte técnico y medidas de seguridad adoptadas

El soporte técnico necesario para el desarrollo de la encuesta fue proporcionado por *ESAM Tecnología*, una spin-off de la Universitat de València. La infraestructura de hardware estuvo constituida por los servidores ubicados en las instalaciones del ICMol que se encuentran dentro de la red informática de la propia Universitat de València. En estos servidores se encuentra alojada la herramienta E-NQUEST, propiedad de *ESAM Tecnología*, que permitió el lanzamiento de la encuesta *online*.

Una vez introducida la base de datos de correos electrónicos en la aplicación E-NQUEST, el procedimiento de contacto consistió en el envío de un email a cada una de las direcciones de correo electrónico que componían la muestra de partida. Ese email contenía

⁶⁹ En el anexo 2 puede consultarse el informe detallado de la muestra por universidades con la proporción muestral, los cuestionarios completos e incompletos, así como la tasa de respuesta obtenida por cada universidad.

⁷⁰ De acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal.

una carta de presentación del estudio y una petición formal de participación en el mismo⁷¹, así como un URL (*uniform resource locator*) que permitía establecer un hiperenlace con la página Web en la que se alojaba el cuestionario del estudio. Así pues, el acceso al cuestionario de la encuesta ECoViPEU por parte del estudiante al que se pretende entrevistar se realiza mediante un enlace único personalizado. Este acceso (URL), generado automáticamente por la aplicación de forma completamente aleatoria y distribuido de forma personal a través del correo electrónico, es totalmente anónimo. Los estudiantes sólo podían cumplimentar el cuestionario en una única ocasión por lo que sólo ellos tenían acceso exclusivo a los datos de la encuesta, mientras la estaban cumplimentando a través de los formularios que la componían. Así mismo, una vez finalizada la cumplimentación del cuestionario, no tenían acceso a ellos, quedando inhabilitado de manera automática el enlace de acceso proporcionado. Una vez configurado el cuestionario de la encuesta y depositado el listado de correos electrónicos en la aplicación se procedió al lanzamiento de la encuesta, no sin antes realizar diversas pruebas piloto que sirvieron tanto para someter a evaluación el cuestionario como la plataforma informática.

Para agilizar la realización del trabajo de campo y facilitar el proceso de cumplimentación del cuestionario de ECoViPEU por parte de los estudiantes, se desarrollaron dos medidas adicionales. En primer lugar, la configuración de la aplicación permitía la posibilidad de interrumpir la cumplimentación del cuestionario y su recuperación posterior mediante dicho enlace autogenerado por el sistema, tantas veces como fuera necesario, siempre que el cuestionario no hubiera sido concluido y cerrado de manera definitiva. En segundo lugar, el cuestionario fue traducido al gallego, al vasco y al catalán/valenciano, de modo tal que todos los estudiantes que recibieron la invitación a participar en la investigación tuvieron la oportunidad de elegir la lengua en la que querían responder al mismo.

El trabajo de campo se desarrolló entre el 11 de abril y el 31 de mayo de 2011. El 26 de abril de 2011, dos semanas después del envío de la primera invitación a participar, se envió un primer recordatorio a todos aquellos componentes de la muestra de partida que no habían cumplimentado el cuestionario o lo habían hecho de manera incompleta. A fecha 3 de mayo se envió un segundo recordatorio que favoreció que volviese a aumentar la tasa de respuesta al cuestionario en una proporción similar a la del primero. El 10 de mayo se envió un cuarto recordatorio y, finalmente, ocho días antes de que terminase la encuesta, el 23 de mayo se

⁷¹ El contenido de los emails enviados a quienes fueron seleccionados puede verse en el anexo 3.

envió el último recordatorio que todavía logró captar a bastantes estudiantes. A partir de ese momento, se mantuvo activa la aplicación hasta el 31 de mayo, cuando se dio por cerrado el proceso del trabajo de campo⁷².

Para el desarrollo del presente proyecto, *ESAM Tecnología* adoptó los niveles de seguridad requeridos por la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal y su normativa de desarrollo. En particular, el conjunto de medidas de seguridad adoptadas para la gestión de E-NQUEST se correspondió con las medidas de nivel “alto”, dada la singularidad de uso de la herramienta y la propia naturaleza de la información.

La información almacenada en los servidores por los estudiantes universitarios que cumplimentaban el cuestionario era proporcionada, de forma segura, por el responsable del proyecto y catalogada en la herramienta E-NQUEST mediante procedimientos internos caracterizados por un grado máximo seguridad. La información personal asociada a los usuarios fue almacenada mediante técnicas de encriptación de datos y destruida completamente al finalizar el proyecto. En cuanto a los datos asociados al cuestionario de ECoViPEU, se realizaron copias de seguridad local de los datos con periodicidad diaria y una copia remota con periodicidad semanal.

Una vez terminado el periodo de publicación de la encuesta y descargados y entregados de forma segura los resultados de la encuesta, el equipo de mantenimiento procedió a la desvinculación de los datos asociados al cuestionario de los servidores de producción, guardando una copia de los datos off line, de forma segura, durante los primeros días y procediendo a su destrucción final con posterioridad.

d) El tratamiento de la muestra obtenida

El resultado obtenido fue de 45.173 respuestas (muestra A), cantidad que supone una tasa de respuesta superior al 19%, si bien los casos que se han tenido en cuenta para el análisis de los datos son inferiores debido a la selección y depuración de la muestra que se ha efectuado.

Las respuestas de los entrevistados fueron integradas en un único documento Excel por el equipo de investigación de la Universitat de València. En ese documento se agruparon las respuestas de aquellos que habían cumplimentado el cuestionario en castellano (82,6%),

⁷² En el anexo 4 puede verse el informe de seguimiento a lo largo del mes y medio que permaneció colgada la encuesta en el servidor.

catalán (13,1%), gallego (2,8%) y vasco (1,5%). A continuación se procedió a la exportación de la información a un fichero de microdatos elaborado con el programa SPSS 18.0, tras lo cual se realizó el diseño y preparación de la matriz a través de la creación de las variables, etiquetado de los enunciados de las preguntas y las respuestas, agregación de la información de las preguntas de respuestas múltiple, codificación de las preguntas de respuesta abierta y escalamiento de variables continuas.

Los criterios aplicados para el filtrado de la muestra consistieron en una primera selección de cuestionarios válidos en función del número y la importancia de las preguntas contestadas, para después depurar la base de datos de las respuestas o casos sin coherencia.

Así, el primer filtrado importante operado en la base de datos consistió en separar los casos que habían respondido al menos al 50% de la encuesta y habían contestado unas preguntas obligatorias de la sección de Datos Sociodemográficos: sexo, edad y estudios de los progenitores. Una vez operado este filtrado, la muestra B con la que se va a trabajar se compone de 25.104 casos, véase el 55,6% de la muestra A obtenida en un principio.

En el segundo filtrado se han detectado las respuestas atípicas de algunas preguntas clave. Se ha procedido caso por caso a borrar dichas respuestas para evitar distorsiones en los resultados. En algunos casos extremos, se ha procedido a eliminar el caso completo, en previsión de que las respuestas pudieran distorsionar el análisis debido a que la encuesta no haya sido contestada con arreglo a lo que se pedía. Las preguntas utilizadas para detectar este tipo de errores pueden ser consultadas en el informe de tratamiento de la base de datos en el anexo 5.

Llegados a este punto, se operan una serie de divisiones de la muestra B, para analizar por separado los conjuntos de estudiantes que comparten una misma situación en sus estudios.

La muestra B de 25.104 casos se subdivide en dos, distinguiendo los estudiantes matriculados en la universidad presencial (19.059: B1) de los que realizan sus estudios a distancia (6.045: B2). Se trata de dos conjuntos de estudiantes con unos perfiles muy diferenciados, que deben ser analizados por separado.

- Los **estudiantes a distancia** son los matriculados en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Se componen de 6.045 casos (submuestra B2), véase el 24% de la muestra B.

La muestra B de 25.104 casos se subdivide de nuevo en dos, distinguiendo los estudiantes matriculados en los dos primeros ciclos o en grado (23.429: B3) de los estudiantes matriculados en tercer ciclo (1.675: B4).

- Los **estudiantes de tercer ciclo** de la universidad son los que contestaron estar matriculados de un master oficial, posgrado o master propio de su universidad. Se componen de 1.675 casos (submuestra B4), véase el 6,7% de la muestra B.

La muestra sobre la que se va a efectuar el principal análisis de los datos es aquella constituida por los estudiantes presenciales de los dos primeros ciclos. Es decir, a la muestra B3 (23.429) se le restan los estudiantes a distancia (5.914) y se obtiene una muestra de 17.515 estudiantes. Para simplificar, en el resto del informe se la denominará muestra principal (m1). Los **estudiantes presenciales de los dos primeros ciclos** constituyen la muestra principal m1 de 17.515 casos. Una vez depurada la base de datos queda una muestra de 17.512 casos⁷³.

e) Estrategia de análisis de datos

La encuesta realizada a una muestra representativa de estudiantes de las universidades españolas es una amplísima fuente de información. Por ello, el análisis que con los datos de la misma se ha efectuado ofrece una aproximación descriptiva en la que se presentan las distribuciones de las frecuencias relativas de cada una de las variables que responden a los objetivos planteados en esta investigación.

Merece la pena señalar la realización de pruebas de significatividad a los análisis bivariantes presentados. Por ello, se ha recurrido tanto a la prueba de chi-cuadrado para analizar la significatividad de la relación global entre dos variables como a la aplicación del test de residuos tipificados corregidos para identificar los estados de las variables en los que esa relación se presenta de modo estadísticamente significativo. En el caso de las variables que se presentaban en forma de escalas métricas (variables de intervalo) se ha recurrido al Análisis de Varianza Unidireccional (ANOVA) que ha permitido identificar la existencia de puntuaciones estadísticamente diferentes. También se ha recurrido al test de Tukey para verificar dicha significatividad entre cada par de variables. Así, con los resultados de la encuesta *online* pueden llevarse a cabo generalizaciones sobre las relaciones entre variables

⁷³ En el anexo 6 puede compararse la muestra total por universidades a la submuestra con la que se va a trabajar de estudiantes presenciales de los dos primeros ciclos.

que gozan de una mayor validez cuando se los extrapola al conjunto de estudiantes universitarios.

La base muestral y la diversidad de las preguntas ha permitido recurrir al uso de diversas técnicas de análisis multivariable, en concreto técnicas de análisis de la interdependencia entre variables. Entre los análisis multivariados que se han realizado, puede mencionarse la aplicación de un análisis factorial de componentes principales que ha permitido sintetizar un elevado número de variables en un conjunto reducido de dimensiones explicativas cuando se pretendía definir la estructura básica de lo que puede considerarse el oficio de estudiante. Una vez identificadas las principales dimensiones, se ha recurrido al análisis de conglomerados (*cluster analysis*) que ha permitido clasificar a los universitarios encuestados a partir de los componentes previamente identificados para de ese modo obtener los conglomerados que representan los diferentes perfiles de estudiantes.

3.3.4. El uso de la técnica cualitativa de la entrevista en profundidad

a) Objetivos perseguidos

Una vez terminado el análisis cuantitativo, la investigadora ha adquirido una considerable experiencia que la capacita para interpretar lo que escuchará en las entrevistas y para realizar preguntas suplementarias no previstas en caso de que resulte conveniente. Así, en la fase final del estudio, la entrevista en profundidad ofrece el contrapunto cualitativo. Los 16 individuos entrevistados han sido seleccionados entre la muestra de estudiantes participantes en la encuesta principal de ciencias sociales⁷⁴. Se buscó a cinco personas como representantes de cada una de las categorías obtenidas en la tipología elaborada a partir de los resultados de dicha encuesta. Se espera conseguir con el estudio de casos típicos, que la versión de individuos concretos encarne el modelo ideal de una determinada actitud.

Además de esto, se retoman las 15 entrevistas realizadas a estudiantes de la UV de todas las áreas de estudio en la investigación cualitativa anterior de la que se nutre este trabajo⁷⁵. Con esto se pretende extender el análisis cualitativo más allá del área de sociales, reinterpretando los discursos transcritos un par de años atrás. Estas entrevistas serán aprovechadas bajo una mirada diferente para extraer lo relevante para los objetivos que han

⁷⁴ Sus datos identificativos, como la titulación, sexo, edad, etc se encuentran en el anexo 7.

⁷⁵ *Ibid* nota anterior

sido planteados. Sin embargo, el área de ciencias sociales sigue estando sobrerrepresentada (resulta lógico debido a la superioridad numérica de la matrícula) puesto que 9 de las 15 entrevistas se corresponden con estudiantes de este área. Para poner remedio a esto, se toman los discursos del grupo de discusión realizado en el área científica de la UV de forma que no estén limitadas las fuentes de observación a una única área.

El objetivo principal que se persigue mediante el uso de esta técnica es que sean los propios estudiantes quienes doten de sentido las prácticas y elementos que hayan quedado patentes gracias a las encuestas previas. Las lecturas que ellos hagan de sus propias experiencias completarán la información recogida de cada uno de los perfiles de estudiantes, añadiendo elementos valorativos y subjetivos. Bajo la forma de una entrevista semidirigida, la investigadora centrará el intercambio alrededor de las hipótesis de trabajo, aunque siempre dejando las preguntas abiertas para no perder las posibles reacciones y expresiones susceptibles de matizar los elementos de reflexión previos. El hecho de trabajar con una serie de preguntas-guía prefijadas, pero con diferente planteamiento en función del perfil y la categoría a la que pertenezcan los entrevistados, así como variar el orden y la forma de hacerlas, implica lo que Valles califica de “entrevista estandarizada no programada” (Valles, 1999). Los temas tratados en los dos diseños de entrevistas⁷⁶ abordan el acceso a la universidad, el vínculo con los estudios, la organización del tiempo, la estrategia de estudios, las expectativas futuras y la visión de la universidad. Se insiste también en la comparación entre las expectativas previas con las que entraron en la universidad y la realidad que se encontraron, con ánimo de detectar los desencuentros y las dificultades que puede generar el cambio de sistema de la educación secundaria a la universidad. En las entrevistas diseñadas expresamente para esta investigación, es decir las del área de Ciencias Sociales en la UV, se añade la cuestión de las reformas del plan Bolonia para valorar su opinión y su experiencia con los grupos de innovación. Asimismo, este aspecto también se trata en las otras entrevistas desde el punto de vista de la valoración del uso de las nuevas metodologías.

⁷⁶ Los guiones de las entrevistas se encuentran en el anexo 8.

b) Selección de la muestra y de las condiciones de la entrevista

Se empieza por explicar las decisiones de diseño tomadas en cuanto a la selección de los entrevistados y la elección del tiempo y lugar más apropiado para las entrevistas realizadas en ciencias sociales de la UV.

Para seleccionar la muestra de estudiantes a entrevistar fue necesario ordenar los individuos (o casos en el programa SPSS) según el cluster al cual pertenecían, manteniendo en todo momento un tratamiento anónimo de los datos⁷⁷. Se obtenían 50 casos para el primer cluster, 69 casos para el segundo cluster, 68 casos para el tercer cluster, 68 casos para el cuarto cluster y 3 casos para el quinto cluster, que no se tendrán en cuenta por ser muy reducido. Aplicando unas tablas de números aleatorios en Excel se seleccionan cinco casos del total de componentes de cada cluster. A continuación, se identifican los datos personales de cada uno de los cinco, cotejando su número de identificación inicial, de forma que se logra contactar con ellos. Según algunos investigadores, estos individuos pertenecerían al tipo común de “entrevistados representativos”, puesto que han sido elegidos por representar a una cierta categoría de estudiantes universitarios, y con ello se obtendrá información directamente relevante para los objetivos de la investigación.

Como en toda técnica basada en la interacción comunicativa, la fiabilidad y validez de los datos obtenidos dependen de la situación en que se dé la entrevista. Pueden influir desde factores personales -características físicas y sociodemográficas- del entrevistador y del entrevistado, hasta factores situacionales, relativos al ambiente físico, pero también a prácticas o pautas habituales de actuación en un determinado contexto (Valles, 1999). Si se sigue el “modelo contextual de la entrevista de investigación” del sociólogo Gorden, que presenta Valles (1999: 191), se tendrán en cuenta los siguientes elementos: la *macrosituación* (contextualización a escala local, social, cultural) y la *microsituación* definida por los actores. En este caso, conviene recordar que el contexto social y cultural en el que se sitúa es el de la universidad, dentro del colectivo de estudiantes, al que la investigadora pertenece, y por tanto conoce las normas que lo rigen. Dentro de la microsituación, se ha elegido el lugar físico de las instalaciones universitarias para realizar las entrevistas. Puesto que los estudiantes fueron seleccionados en el marco de una investigación encargada por la Universitat de València, las entrevistas tendrán lugar en un despacho de su propia facultad, sin referencias docentes

⁷⁷ Se hace referencia a la tipología de estudiantes elaborada a partir de las encuestas presenciales realizadas en la UV. Como se ha dicho antes, pueden consultarse en la web de Campus Vivendi.

específicas, por considerarlo el lugar idóneo para el encuentro. Al interactuar en este entorno, la entrevistadora podrá alejarse en algún momento de su rol central de investigadora, para adoptar algunos de los roles auxiliares que forman parte de todo entrevistador, como en este caso puede ser el de “estudiante universitaria”.

En el caso de las entrevistas recuperadas de la investigación anterior, los criterios de selección para la muestra de los entrevistados aparecen en el anexo 8. Se resumen en tratar de conseguir igual proporción de los dos sexos, individuos cercanos a la edad de los 21 años, que estén a mitad de recorrido de su formación universitaria, con una representación de entrevistados de las distintas clases sociales, de las distintas posibilidades de residencia y de los regímenes de dedicación al estudio.

En resumen, un enfoque polifacético como el que se ha propuesto, con la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas, no hace sino enriquecer el conocimiento que pueda ser extraído del fragmento de realidad estudiado.

**SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN
EMPÍRICA**

CAPÍTULO 4: Caracterización y condiciones de vida de los estudiantes de la universidad española

4.1. Características sociodemográficas del colectivo de estudiantes universitarios

- 4.1.1. Edad de las y los estudiantes
- 4.1.2. Sexo de las y los estudiantes
- 4.1.3. Estatus familiar en el colectivo de estudiantes
- 4.1.4 Origen social del que proceden

4.2. El acceso a la universidad

- 4.2.1. Evolución del número de estudiantes universitarios
- 4.2.2. Rutas de acceso a la universidad
- 4.2.3. Opinión de los estudiantes sobre el acceso

4.3. Marco institucional y condiciones de vida del colectivo de estudiantes

- 4.3.1. El marco institucional
- 4.3.2. Condiciones de vida del alumnado universitario

4.4. La salida de la universidad

- 4.4.1. Número de titulados y efectividad de las universidades
- 4.4.2. Transición de la educación universitaria al mundo laboral
- 4.4.3. Utilidad del título en el mercado de trabajo

4.5. La dimensión social de la educación universitaria

- 4.5.1. Introducción
- 4.5.2. El concepto de democratización
- 4.5.3. Las desigualdades desde una perspectiva temporal
- 4.5.4. La desigualdad en las etapas educativas anteriores
- 4.5.5. Diversificación social de los estudios superiores
- 4.5.6. Desigualdades sociales en el acceso al mercado de trabajo

4.6. Recapitulación: consideraciones finales sobre el sistema universitario español

- 4.6.1. Las principales particularidades del sistema universitario español
- 4.6.2. La democratización relativa de la universidad española

Una vez se ha efectuado el recorrido por la producción de trabajos teóricos acerca del objeto de estudio que nos ocupa y se ha descrito el diseño de la investigación, se inicia en este capítulo la primera etapa del trabajo de campo. Se hace una reelaboración del análisis documental obtenido de fuentes de información secundaria para, de esta forma, poder situar de la manera más objetiva posible la situación de la educación universitaria en España. En el contexto de la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior, esta información no puede sino ser analizada desde una perspectiva europea.

El objetivo que se plantea en este capítulo es doble: por un lado, se quiere contextualizar la realidad de la dimensión estudiantil de la educación superior española en un marco europeo y, por otro lado, a partir de ese análisis comparado, se pretende identificar los elementos más propios del sistema universitario español que puedan ayudar en la caracterización del estudiantado de sus universidades. A partir de una sólida recopilación de información estadística, se efectúa un análisis tanto desde una perspectiva diacrónica como sincrónica. En la medida de lo posible, el enfoque temporal sustentado con datos históricos precederá la descripción de la situación presente. Y es en el análisis de los datos más recientes donde se presentará la perspectiva comparada con el resto de países europeos. Con este planteamiento se pretende dar respuesta a algunas de las hipótesis propuestas en el primer capítulo de esta obra. Por un lado, las hipótesis 2 y 4 hacían un pronóstico sobre las condiciones en las que se encuentra la universidad española, con los nuevos perfiles de estudiantes, en cuanto al sexo, edad y origen social se refiere, con un marco institucional que favorece el crecimiento de los efectivos y al mismo tiempo un mercado laboral que carga de escepticismo a los estudiantes hasta llegar a cambiar el sentido de estudiar en la universidad. Por otro lado, se responde parcialmente a la hipótesis H9, que se refería al condicionamiento de la proliferación del estudiante a tiempo parcial sobre los motivos para estudiar en la universidad y las prácticas de estudio.

En primer lugar, se analizan las características sociodemográficas más destacables de los estudiantes en cada país y, en segundo lugar, las condiciones de acceso a los sistemas universitarios, haciendo hincapié en las rutas no tradicionales. En tercer lugar, se indaga sobre el marco institucional establecido y en cómo éste afecta a las condiciones de vida y de estudio de la población universitaria. Se abordarán las fuentes de ingresos y gastos de los estudiantes, su dedicación al estudio y su disposición a la movilidad. En cuarto lugar se estudia el futuro laboral que les espera a los titulados de cada país, en función de la proporción de titulados y

de la utilidad que puedan darle al título en el mercado de trabajo. El último apartado presenta una estructura diferente al resto, abordando la temática de la dimensión social de la educación universitaria española. Consiste en un análisis transversal de las condiciones de desigualdad en los niveles del sistema educativo, profundizando en el nivel universitario a través de los resultados de la encuesta ECoViPEU⁷⁸.

4.1. Características sociodemográficas del colectivo de estudiantes universitarios

En este apartado, se hace un repaso del perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios españoles respecto a los del resto de países. Se empieza por exponer los datos relativos a la edad y el sexo de los estudiantes, para después describir el estatus familiar y el origen social del que proceden.

4.1.1 Edad de las y los estudiantes

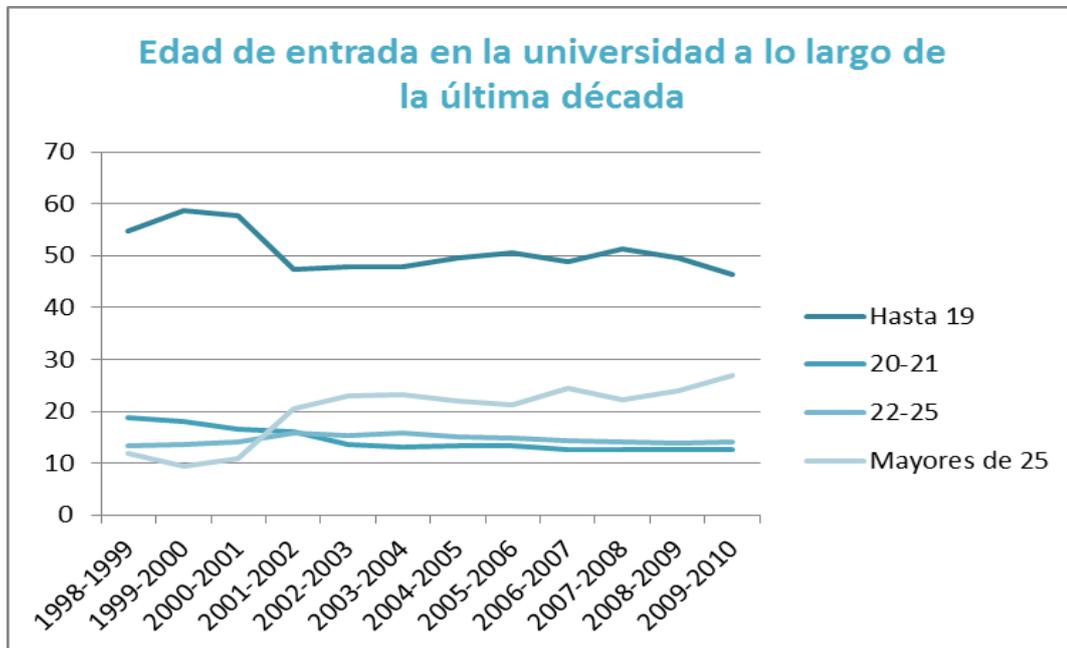
El análisis de la variable edad puede dividirse en dos apartados: por un lado, la edad de entrada en la universidad y, por otro, la edad del total de matriculados. En cada uno de ellos la perspectiva histórica de la situación española revela la tendencia de esta variable, que puede completarse a continuación con la perspectiva comparada con el resto de países.

a) Estudiantes de primer año

La edad de quienes se matriculan por primera vez en la universidad ha cambiado en los últimos tiempos. El gráfico 1 muestra la evolución de estos últimos diez años, en los que la edad de entrada ha ido aumentando progresivamente. Si la juventud sigue la trayectoria marcada por el sistema educativo, alcanzarán la educación universitaria a la edad de 18 años, o 19 en el caso de haber perdido algún curso a lo largo de su escolaridad. A partir del gráfico, observamos cómo este colectivo representa en torno a la mitad de los nuevos entrantes cada año, aunque la curva refleja una ligera pérdida de peso, pasando de ser el 55% en 1998 al 46% en 2010. En este mismo periodo se observa un incremento de los adultos que se matriculan en un primer curso de universidad, representado por la única curva creciente, la de aquellos que superan los 25 años, cuya proporción es más del doble una década después (de representar el 12% al 27%).

⁷⁸ Los resultados de dicha encuesta serán analizados en su totalidad en el capítulo quinto. En este apartado sólo se adelantan los aspectos relativos al origen social de los estudiantes, que aportan la información empírica necesaria para completar el análisis de la dimensión social de la educación universitaria en España.

Gráfico 1: Proporción de estudiantes de primer año de universidad en cada tramo de edad, desde el curso 1998-1999 hasta el curso 2010-2011



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE

Nota: Para cada año, la suma de los porcentajes de estudiantes de cada edad suma 100

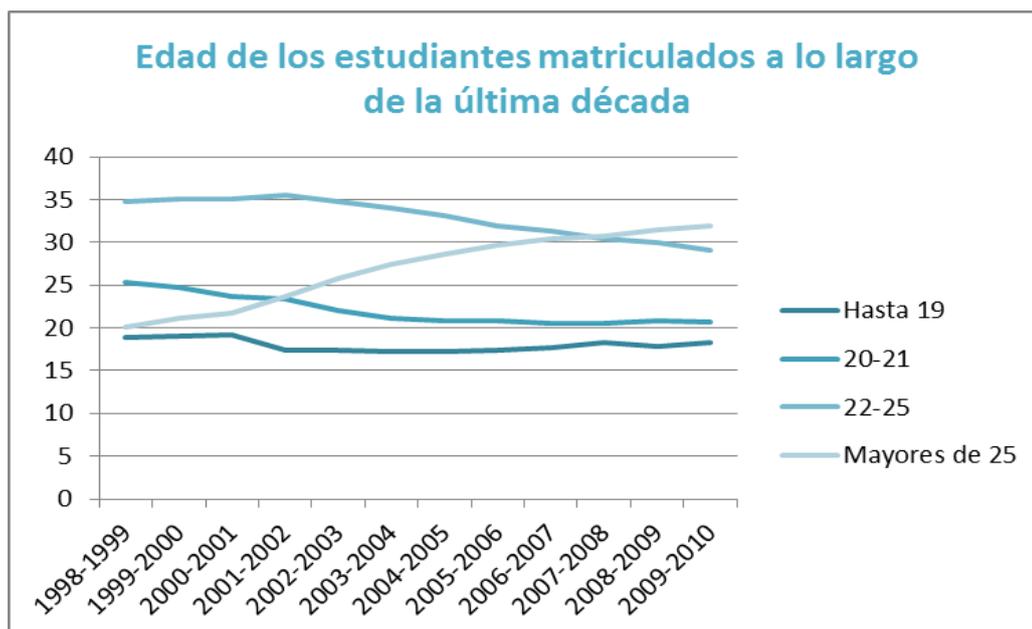
Desde la perspectiva comparada, podemos diferenciar dos grandes grupos de países: aquellos en los que los estudiantes suelen iniciar su carrera universitaria antes de los 20 (como Francia, donde representan el 90%), y aquellos en los que la mayoría lo hace entre los 20 y 25 años (como Finlandia, donde los menores de 20 años no son más del 1%). España estaría en el primer grupo, ya que no existe tradición de posponer el comienzo de la etapa universitaria como ocurre en otros países del norte de Europa, y como hemos visto los más jóvenes rondan el 50% de los estudiantes de primer curso. Aunque no debemos olvidar a la otra mitad, compuesta por los nuevos perfiles de estudiantes, que tienen más edad y trayectorias a menudo discontinuas entre los estudios y el mercado de trabajo.

b) Estudiantes matriculados en la universidad

Ese cambio en la edad de entrada a la universidad se traduce como es lógico en un incremento de la edad media del total de matriculados en cada curso. En el gráfico 2, mientras los más jóvenes presentan curvas decrecientes a lo largo de los diez años considerados, los más mayores no han dejado de crecer. Como dato más ilustrativo del cambio de tendencia en la edad de los estudiantes, podemos apuntar que la proporción de los que están por encima de

los 25 años iguala por primera vez en el curso 2007-2008 a los que hasta ahora habían tenido el mayor peso (estudiantes entre 22 y 25 años), representando ambos el 30% de los matriculados.

Gráfico 2: Proporción de estudiantes matriculados en la universidad en cada tramo de edad, desde el curso 1998-1999 hasta el curso 2009-2010



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE

Nota: Para cada año, la suma de los porcentajes de estudiantes de cada edad suma 100

Al considerar la edad del colectivo total de estudiantes en perspectiva comparada, se utilizan dos tipos de datos: la media y la mediana.

- Según la encuesta Eurostudent IV, la edad media de los estudiantes europeos de diferentes países se distribuye entre los 21 y 27 años, aunque en la mayoría suelen ser menores de 25 años. En España, las mujeres tienen una edad media de 23,55 y los hombres de 24,68. Es uno de los países con una mayor proporción de estudiantes mayores de 25 años: 36% en el caso de los hombres y 28% en el caso de las mujeres. Se trata tanto de estudiantes que han prolongado el número de años que dedican a su carrera, como de estudiantes adultos que han retomado los estudios (Eurostudent IV, National Profile).
- Según la información proporcionada por el Eurydice la edad mediana en España se encuentra situada en los 21,7 años, muy cercana a la de UE-27, donde es de 21,4 años.

Al disminuir el efecto de los extremos con el cálculo de una mediana se obtiene una edad menos elevada respecto al resto de países.

Pese a tener una edad mediana similar al resto, en España la heterogeneidad en la composición de los estudiantes por edades está cada vez más presente. Por un lado, se mantiene la trayectoria lineal de muchos estudiantes que entran en la universidad justo después de terminar el bachillerato, y que siguen representando la mitad de los nuevos entrantes. Por otro lado, cada vez más la universidad española incorpora nuevos perfiles con edades más avanzadas, lo que confirma la segunda parte de la hipótesis H2. En este caso no se trata de breves interrupciones en la trayectoria educativa, sino de decisiones de reemprender los estudios tomadas en otros periodos vitales. Desde una perspectiva comparada, se detectan diferentes maneras de entender la experiencia educativa: mientras en España se siguen concibiendo los estudios como una experiencia acotada a una etapa de la vida donde no tienen cabida las interrupciones, en el caso de los países nórdicos se concibe más bien como una experiencia integral donde caben trayectorias individualizadas que combinan lo personal, con lo laboral y lo educativo. España aparece así como uno de los países más exitosos en lo que se refiere a reenganchar estudiantes de más edad (junto a Suecia e Inglaterra), sobre todo entre el colectivo masculino.

4.1.2. Sexo de las y los estudiantes

En primer lugar, merece la pena analizar desde una perspectiva histórica la evolución de la presencia de las mujeres en los niveles del sistema educativo postobligatorio. La tabla 1, que se remonta al inicio de los años noventa, muestra cómo el colectivo femenino ha ido ganándole terreno al masculino tanto en los estudios de bachillerato como en los estudios universitarios. En las ramas de formación profesional siguen siendo mayoritarios los hombres, sobre todo en el grado medio. Por tanto, la proporción cada vez mayor de mujeres, que prolongan sus estudios más allá de la educación obligatoria, se orienta fundamentalmente hacia la formación universitaria.

En el segundo nivel de la tabla 1 está desglosada la información referente a los estudios universitarios. Se observa que las mujeres no han dejado de crecer por encima de los

hombres en ninguno de los niveles de estudios universitarios, ya sea en los primeros o segundos ciclos, ya sea en las dobles titulaciones, o bien en el tercer ciclo.

Tabla 1: Proporción de mujeres en los distintos niveles educativos entre los años 1991 y 2011

Niveles educativos	1991-92	1994-95	1997-98	2000-01	2003-04	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Bachillerato	-	54,08	54,87	53,76	55,15	54,68	54,79	54,48	53,78	53,23
Ciclos Formativos (grado medio)	51,97	43,67	44,46	42,69	45,61	46,85	46,67	46,84	46,01	45,18
Ciclos Formativos (grado superior)	49,65	50,21	49,87	48,56	50,37	51,30	50,94	51,01	50,38	49,65
Superior universitaria	50,83	52,32	53,07	53,30	54,39	54,24	54,24	54,57	53,97	53,77
Primer Ciclo	48,19	50,15	51,03	51,26	52,76	53,14	53,56	54,49	52,96	52,19
Primer y Segundo ciclo	52,30	53,74	54,34	54,68	55,73	55,10	54,06	54,08	53,62	53,38
Grado								52,91	56,99	54,84
- Licenciaturas	55,55	57,96	58,81	59,67	61,41	60,59	59,81	59,77	59,52	59,83
- Arquitectura e Ingenierías Superiores	22,95	26,38	27,99	29,15	30,40	30,80	31,52	31,22	30,97	31,44
- Títulos dobles	-	-	-	-	55,48	58,75	58,55	59,25	58,54	58,41
Master						51,42	52,87	52,75	53,52	53,31
Doctorado	45,48	47,49	50,37	50,72	50,59	51,80	52,30	51,46	51,85	50,99

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

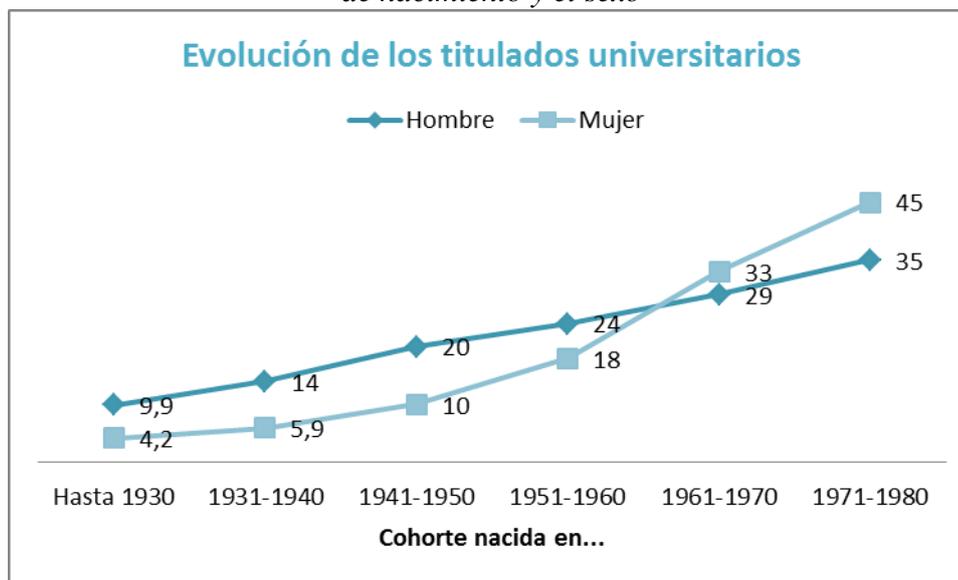
Cuando indagamos dentro de los dos primeros ciclos, el predominio de las mujeres no se ha producido en la misma medida en todas las ramas de estudio. En la tabla se aprecia la gran distancia que existe actualmente entre la presencia de las mujeres en las licenciaturas (60% en 2011) frente a las carreras de Arquitectura e Ingenierías Superiores (31% en 2011). Este dato refleja que las ramas más técnicas del conocimiento están todavía en su mayor parte en manos masculinas. Lo que implica que sigue existiendo una desigualdad segregativa por sexo, aunque si se tiene en cuenta la perspectiva temporal, se puede constatar una evolución positiva desde el año 1991, con un crecimiento de algo más de 8 puntos porcentuales. Pese a que las mujeres siguen sin acceder en el mismo grado que los hombres a las carreras de alto prestigio como son las Ingenierías, se han dirigido en mayor medida hacia las dobles titulaciones. Prácticamente desde que nacen estos nuevos títulos que agrupan dos carreras en

una, con un elevado nivel de exigencia y selección de sus estudiantes, las mujeres han representado en torno al 59% de los matriculados. Sin duda, esto refuerza las hipótesis acerca de la superioridad académica de las mujeres, cuyos mejores resultados han favorecido su posición mayoritaria en las nuevas titulaciones de excelencia.

Es en el tercer ciclo donde se ha producido el cambio más significativo en cuanto a la presencia femenina en las aulas: éstas representaban el 45% en 1991 y han pasado a ser mayoría en los estudios de doctorado (51% en 2011). Aunque es sobre todo en los estudios de master donde las mujeres representan una mayoría en constante aumento (el 53% en 2011). Dicho cambio es de especial relevancia para contrarrestar la teoría de que la asunción de responsabilidades domésticas y conyugales a una edad más temprana que los hombres, supone un obstáculo para la prolongación de las trayectorias universitarias de las mujeres hasta los niveles más altos. Esta hipótesis es planteada en los informes presentados por investigadores del observatorio francés (Gruel, L., Thiphaine, B., 2004 y OVE 2006), al analizar los datos recogidos en los años 2000 y 2003 desde una perspectiva de género. Ambos informes confirman que las ventajas escolares con las que llegan las mujeres a la universidad, se invierten conforme se avanza en el nivel de estudios, en particular en los estudios de tercer ciclo. Es cierto que el peso disminuye respecto a las etapas anteriores, pero está en constante crecimiento.

En definitiva, entre los titulados universitarios en conjunto, ha cambiado el sexo mayoritario a favor de las mujeres. En el gráfico 3 puede apreciarse cómo la primera generación que tiene una proporción de mujeres universitarias superior a la de sus homólogos masculinos es la que nace entre 1961 y 1970.

Gráfico 3: Evolución de la proporción de titulados en educación superior según la cohorte de nacimiento y el sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de La Caixa (2009) con datos de la Encuesta Condiciones de Vida 2005

Con el fin de completar la información comentada, se recurre al Libro Blanco sobre la Situación de las Mujeres en la Ciencia Española realizado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (2011). En él se subraya el hecho de que proporcionalmente sean más las mujeres que culminan con éxito sus estudios universitarios en los primeros ciclos respecto al peso que tenían entre los matriculados: las mujeres representan el 60,9% de las tituladas frente al 54,5% de las matriculadas⁷⁹. En estos niveles existe una menor tasa de abandono entre las mujeres que entre los hombres. Sin embargo, los datos relativos a los programas de doctorado muestran una situación diferente. En este caso, aunque ellas sean mayoritarias en la matrícula (51,8%), son el 47,6% de los que terminan sus programas de doctorado.

En segundo lugar, vamos a adoptar una perspectiva comparada para abordar el análisis de la situación más reciente. La conquista de los estudios superiores por parte de las mujeres, convirtiéndose en el colectivo mayoritario, es un fenómeno generalizado a todos los países desarrollados. Mientras un grupo de países nórdicos encabeza la clasificación, con un 50% más de mujeres, otros países como Alemania o Grecia están más equilibrados. España no se ha quedado atrás, según los datos del Eurydice por cada 100 hombres había 120 mujeres en 2006, proporción igual que la media de UE-27.

⁷⁹ En este informe se consideran los datos de 2007 para el nivel ISCED 5A, es decir incorporando también los estudios de master.

Este fuerte incremento de la presencia femenina en la universidad no se ha producido por igual en todas las áreas de estudio. Mientras las mujeres están sobrerrepresentadas en carreras como Periodismo, Humanidades, o Magisterio; siguen infrarepresentadas en algunas carreras de ciencias y en las ingenierías. Estos datos sirven para corroborar la primera parte de la hipótesis H2. Las trayectorias sexuadas minoritarias, que suponen una transferencia de estudiantes varones hacia carreras feminizadas o viceversa, fueron estudiadas en el país vecino por Kieffer y Marry con los datos de la última encuesta del observatorio francés. Encuentran más reticencias entre las mujeres a la hora de seguir estudios donde son minoritarias, aunque las que se aventuran a hacerlo empiezan a una edad más joven que sus homólogos masculinos, que tienden a convertirse en “transferidos” con reorientaciones tardías (Galland, Verley, Vourc’h, dirs., 2011).

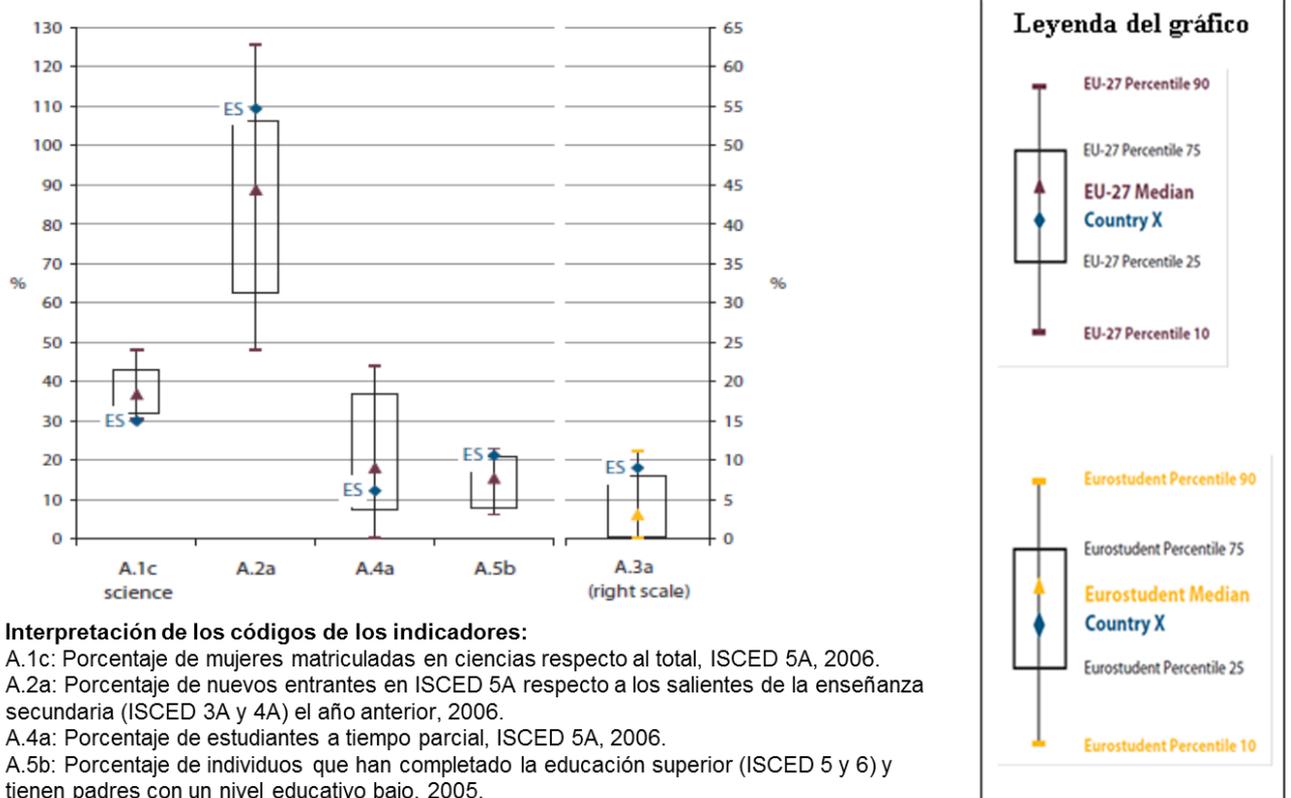
En el informe de Eurostat-Eurostudent (2009) aparece un gráfico-resumen (gráfico 4) donde se presentan los valores de España para una serie de indicadores vinculados con la noción de equidad en el acceso, con respecto a la mediana de los países de la UE-27 y de los países del Eurostudent⁸⁰. En este momento, interesa únicamente el primer indicador (A.1c)⁸¹ que representa la proporción de mujeres que acceden a las carreras del área científica respecto al total de matriculados en esta área.

En el gráfico 4 observamos que la marca española en el primer indicador se encuentra por debajo del percentil 25 de los 27 países de la Unión Europea. Esto significa que se encuentra entre el 25% de países de la UE que tienen una tasa de acceso femenina en la rama científica menor de 30%.

⁸⁰ Ante la imposibilidad de elaborar unos indicadores propios comparativos de la situación de España con respecto al resto de países (por carecer de los datos primarios), se importan directamente del informe los gráficos-resumen que resultan de gran utilidad para el análisis. En la leyenda se explica la representación gráfica de la marca española respecto a la mediana y percentiles de los países de la UE-27 y de los países que participan en el Eurostudent III.

⁸¹ Más adelante se hará referencia al resto de indicadores de este gráfico (G-R1) a partir de los códigos con los que aparecen identificados en el propio gráfico.

Gráfico 4: Gráfico-Resumen sobre la equidad en el acceso a la universidad



Interpretación de los códigos de los indicadores:

- A.1c: Porcentaje de mujeres matriculadas en ciencias respecto al total, ISCED 5A, 2006.
- A.2a: Porcentaje de nuevos entrantes en ISCED 5A respecto a los salientes de la enseñanza secundaria (ISCED 3A y 4A) el año anterior, 2006.
- A.4a: Porcentaje de estudiantes a tiempo parcial, ISCED 5A, 2006.
- A.5b: Porcentaje de individuos que han completado la educación superior (ISCED 5 y 6) y tienen padres con un nivel educativo bajo, 2005.
- A.3a (escala derecha): Porcentaje de estudiantes que provienen de una ruta no tradicional de acceso a la universidad respecto del total de matriculados en ISCED 5A.

Fuente: Eurostat- Eurostudent (2009)

En resumen, el predominio de las mujeres en todos los niveles de la educación universitaria es un hecho irrefutable tanto en España como en la mayor parte de Europa. El acceso de las mujeres a la universidad ha seguido una tendencia creciente que las ha llevado a superar la proporción de hombres titulados. Sin embargo, todavía queda un camino por recorrer en la senda de la equidad entre los sexos para las áreas de estudio científicas, más largo en España que en otros países de su entorno.

4.1.3. Estatus familiar en el colectivo de estudiantes

Según la encuesta del Eurostudent el número de estudiantes universitarios casados no es muy elevado, sin embargo sí el de solteros con pareja, que son más de la mitad en países como Alemania o República Checa. España es uno de los países donde la proporción de

solteros sin pareja es mayor: 90% de los encuestados⁸². Puede resultar paradójico si tenemos en cuenta que los estudiantes españoles tienen una edad superior a la media. Esto hace que España sea de los países con menos estudiantes con niños a su cargo, sólo el 4,3% del total de entrevistados. La relación que se produce de manera generalizada entre la edad y la tenencia de hijos, no se cumple en el caso de España. Podemos deducir que los más jóvenes posponen la crianza hasta después de terminados sus estudios. Pero no podemos suponer lo mismo para aquellos que tienen más edad. Por tanto, diríamos que tienen más posibilidades de reincorporarse al sistema educativo los solteros sin hijos. En general, en España se ha retrasado notablemente la edad del nacimiento del primer hijo (30,14 años para las mujeres en 2008 según datos del instituto nacional de estadística) y se produce un familismo residencial muy extendido, en especial entre los estudiantes universitarios. Es la tendencia que Ruiz de Olabuénaga (1998) califica de “querencia hacia el hogar familiar”, mucho más acusada entre los jóvenes de 25 a 29 años universitarios que entre los que sólo tienen estudios primarios, secundarios o profesionales.

4.1.4. Origen social del que proceden

Cuando se quiere abordar la perspectiva del origen social, se toma en consideración por un lado el capital económico de los progenitores (medido por la categoría profesional y los ingresos) y, por otro, el capital educativo de éstos (medido por el máximo nivel de estudios que alcanzaron). Para esta primera aproximación utilizaremos únicamente la variable educativa⁸³, que es la elegida en el caso de los informes del Eurostudent.

La realidad que constatan todos los estudios es que la reproducción de las desigualdades sociales sigue existiendo aunque se esté produciendo un fenómeno de democratización del acceso a la universidad. A nivel general, vuelve a quedar evidenciado que el bajo nivel educativo de los padres desincentiva la prolongación de los estudios de sus hijos hasta llegar a la universidad. En el informe del estudio Eurostudent IV se elabora una tipología del grado de inclusividad del sistema universitario de los diferentes países. Se toma como referencia el peso que tienen los progenitores con mayor y menor nivel de estudios

⁸² También el estudio del BBVA 2010 corrobora esta situación, con un 96% de solteros entre los estudiantes encuestados.

⁸³ Aunque en el apartado sobre la dimensión social se trabajará también con la información relativa a la situación profesional.

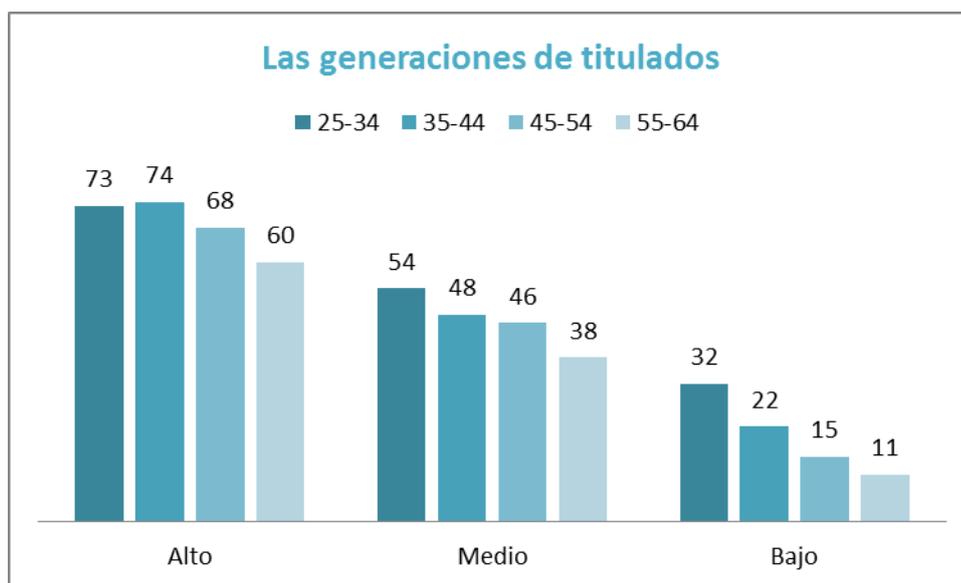
respecto al que tienen en la población de referencia (hombres y mujeres de 40-60 años). El indicador así obtenido sitúa el sistema universitario español *en transición*, en un punto intermedio entre los sistemas más excluyentes y los más inclusivos, aunque está más próximo a estos últimos. A su favor tiene unos estudiantes procedentes de familias con un alto nivel educativo menos sobrerrepresentados respecto a su población de referencia que la media del resto de países. En contra, tiene a unos estudiantes procedentes de familias con bajo nivel educativo más infrarrepresentados que la media. En cualquier caso, puede decirse que España queda relativamente bien posicionada respecto a los países de su entorno en lo que respecta a la equidad en el acceso.

En el informe Eurostat- Eurostudent se analiza la situación de los estudiantes que ya han finalizado su carrera universitaria. En la Europa de los 27, de cada 100 personas cuyos padres alcanzaron un nivel educativo bajo, 17 han completado unos estudios universitarios (21 en el caso español). Para aquellos cuyos padres alcanzaron estudios medios, 32% han completado con éxito sus estudios universitarios (50% en el caso español). Esta proporción llega al 63% para aquellos cuyos padres alcanzaron los estudios universitarios (71% en el caso español). Como puede verse, en España las proporciones son mayores para todos los niveles de estudios de los progenitores.

Al considerar distintas generaciones de estudiantes, se observa que las oportunidades de acceso a la universidad han ido mejorando a lo largo del tiempo, en especial para los hijos de familias con menor capital educativo, en la mayoría de países europeos. En particular, destacan ocho países, entre ellos se encuentra España, para los que la proporción titulados universitarios entre los hijos de familias con bajo nivel educativo ha operado el mayor crecimiento entre la generación que tiene ahora 55-64 años y la que tiene de 25-34 años. Al contrario, para los hijos de familias con un nivel universitario, se ha producido un estancamiento en la evolución entre generaciones, llegando incluso a disminuir la proporción de titulados entre los más jóvenes. En el gráfico 5 se representa la proporción de titulados en España por grupos de edad en función del nivel educativo de sus progenitores. Se observa que el mayor crecimiento intergeneracional se ha producido para los hijos de entornos familiares menos formados, entre los que el peso de titulados se triplica. También los hijos de progenitores con estudios medios han visto crecer sus posibilidades de estudiar en la universidad entre una generación y otra, aunque en menor medida que los anteriores. En cambio, para aquellos que provienen de familias con nivel educativo alto, la progresión entre

generaciones está más estancada, aunque se mantiene un porcentaje muy elevado de hijos titulados, que ronda las tres cuartas partes de ese colectivo de jóvenes.

Gráfico 5: Proporción de titulados universitarios por grupos de edad en función del nivel educativo alcanzado por sus progenitores



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat- Eurostudent, 2009

Aunque no puede afirmarse que en España se haya alcanzado un sistema altamente equitativo, sí que es cierto que es uno de los países que más equidad ha generado por el recorrido realizado en un corto espacio de tiempo. Al explorar la dimensión social en el último apartado de este capítulo, se esbozará una imagen más completa de la cuestión de la equidad en el sistema universitario español.

En resumen, en España la edad más habitual de entrada en la universidad se corresponde con la edad teórica⁸⁴ de los 18 años. Aunque eso no impide que se le considere como uno de los sistemas más exitosos a la hora de reenganchar estudiantes de más edad. En cuanto a la presencia de mujeres en la universidad, España sigue el ritmo de la media europea, aunque de manera desigual en función de las áreas de estudio. Los estudiantes casados y con cargas familiares son una excepción en la universidad española.

Respecto al origen social de los estudiantes, no cabe duda de que la universidad española ha ampliado el espectro social que acoge. La proporción de universitarios de origen

⁸⁴ Con la expresión de “edad teórica” se hace referencia a la edad que prevé el sistema educativo una vez se han superado con éxito las etapas anteriores de escolarización.

social desfavorecido (medido por la variable educativa) ha experimentado un aumento muy significativo en las últimas décadas, aunque todavía se considera un sistema *en transición* hacia una mayor inclusividad social. No cabe duda que las posibilidades de acceder a los estudios superiores siguen todavía muy condicionadas por el entorno familiar en que hayan crecido, aspecto que será desarrollado en el último apartado de este capítulo. Veamos la realidad del acceso a la universidad con más detalle en el siguiente apartado.

4.2. El acceso a la universidad

En este apartado, se va a describir la situación en la que se encuentra la población española en cuanto al acceso a los estudios universitarios. Se empieza por la evolución del número de estudiantes universitarios, que nos permitirá valorar las posibilidades de acceso, y a continuación se completará con el análisis de las rutas no tradicionales de que se dispone para iniciar los estudios en la educación superior. Se termina con información sobre las valoraciones y opiniones de los propios estudiantes a este respecto.

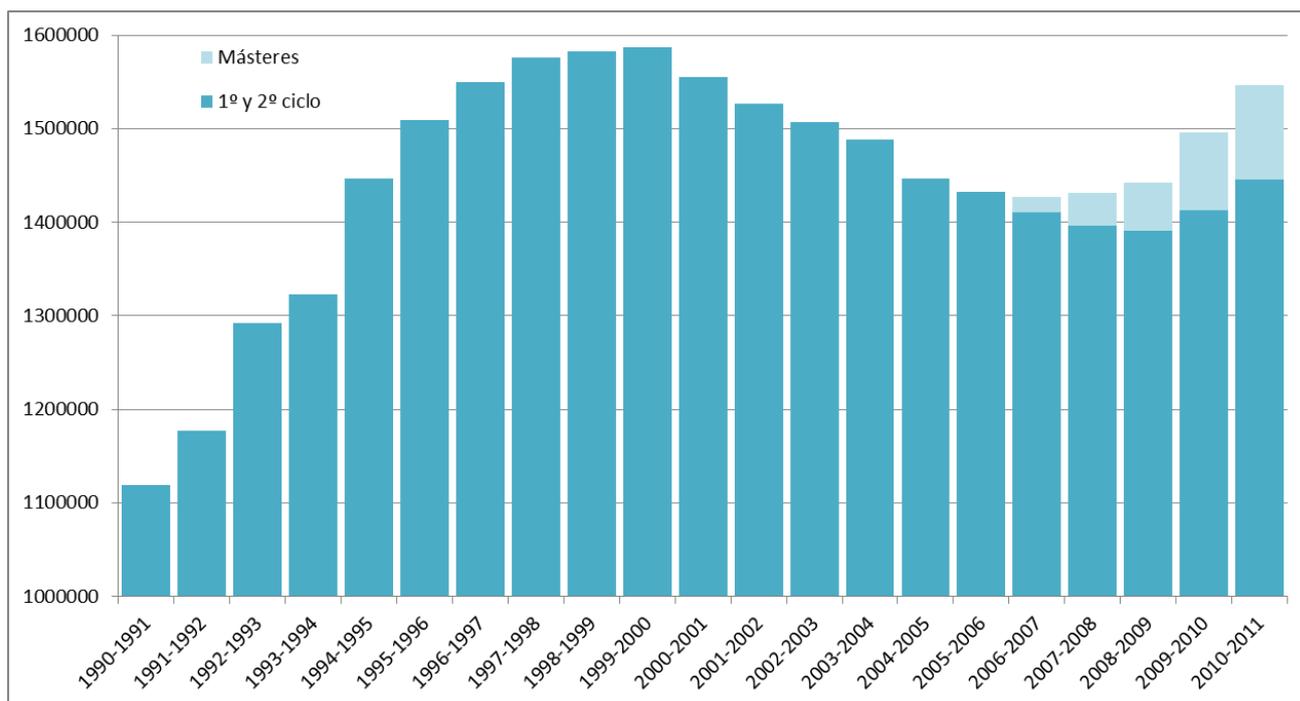
4.2.1. Evolución del número de estudiantes universitarios

En primer lugar, se presenta la evolución del número de estudiantes universitarios, para la cual puede adoptarse una perspectiva histórica de largo alcance puesto que se dispone de información estadística que se remonta al inicio del siglo XX.

En España, si en 1950 los estudiantes de enseñanza universitaria superaban escasamente los cincuenta mil, hoy están por encima del millón quinientos mil. Como puede apreciarse en el gráfico 6, durante todo el siglo pasado el crecimiento de la matrícula universitaria ha sido de carácter exponencial. Es a partir del final de los años sesenta cuando se produce lo que se conoce como el proceso de masificación de la universidad: en una década la cifra de universitarios se multiplica por tres. Se mantiene un ritmo sostenido de crecimiento hasta el año 2000, fecha a partir de la cual la universidad empezará a perder efectivos. Parece estar produciéndose un ligero cambio de tendencia en la matrícula de los primeros ciclos con la introducción del grado a partir del curso 2008-2009. No obstante, en el gráfico se aprecia nítidamente cómo la recuperación de la matrícula universitaria procede de los estudiantes que cursan un posgrado. Están representados por las columnas marcadas en rojo, que contribuyen a engrosar el número de estudiantes universitarios desde el curso 2006-

2007. Mientras los estudiantes de los primeros ciclos retoman lentamente la senda del crecimiento, aquellos que deciden prolongar su formación a través de un posgrado se multiplican por seis.

Gráfico 6: Evolución del número de estudiantes matriculados en la universidad española entre el año 1990 y 2010⁸⁵.



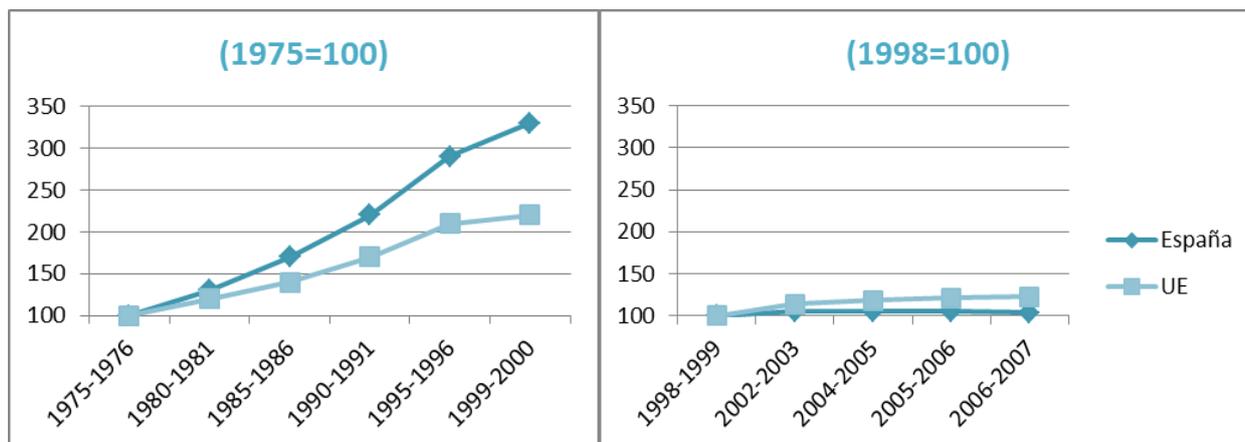
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del INE

A nivel europeo, la evolución a partir de la mitad de los años setenta sigue el mismo patrón que en España, como se puede apreciar en el gráfico 7 (dividido en los dos períodos mencionados).

Mientras en la primera parte del gráfico, España crecía por encima de la media europea, en la segunda parte, el estancamiento en España es mayor. Esto se debe a que en los últimos años en los países de Europa central y oriental, y en otros como Grecia, se ha producido un aumento significativo de al menos un 50%, que ha hecho subir la media de la Unión Europea. En cambio, en los países de Europa occidental, entre los que está España, este crecimiento se operó en el período anterior, y ahora pierden efectivos año a año, ocasionado principalmente por el descenso de la natalidad.

⁸⁵ El gráfico sólo recoge los datos de las últimas décadas para que pueda apreciarse con mayor claridad la evolución de la matrícula universitaria.

Gráfico 7: Variación relativa del número de estudiantes universitarios



Fuente: Elaboración propia a partir de EACEA- Eurydice 2002 (UE-15) y 2009 (UE-27)

En segundo lugar, se presenta el número de estudiantes universitarios proporcionalmente al total de jóvenes de su generación, lo que permite valorar las posibilidades que tienen de acceder a la universidad. Se empieza por medir el acceso, dejando para el final del capítulo la información acerca del número de titulados. Como punto de partida se cita un artículo publicado hace ya dos décadas, que sitúa relativamente a los países de la OCDE según la población de estudiantes universitarios (Massit-Folléa, F, 1992). Afirma que el crecimiento del número de jóvenes que acceden a la universidad se dio primero en EEUU: desde 1940 ya habían alcanzado la proporción de 15% de la franja de edad de los 18-20 años. Pero habrá que esperar hasta los años setenta para que se dé en los países de Europa del Norte, y una década más para que lleguen los del sur de Europa. Según datos de la OCDE, en 1971 mientras en España no llegaba al 10% de los jóvenes de 20 a 24 años inscritos en la enseñanza post obligatoria, en países como Francia, o Dinamarca rondaba el 20%, y en EEUU el 49%. En cambio, ya en 1986 puede decirse que España (30%) ha alcanzado al resto de países europeos situándose entre aquellos con un índice más elevado.

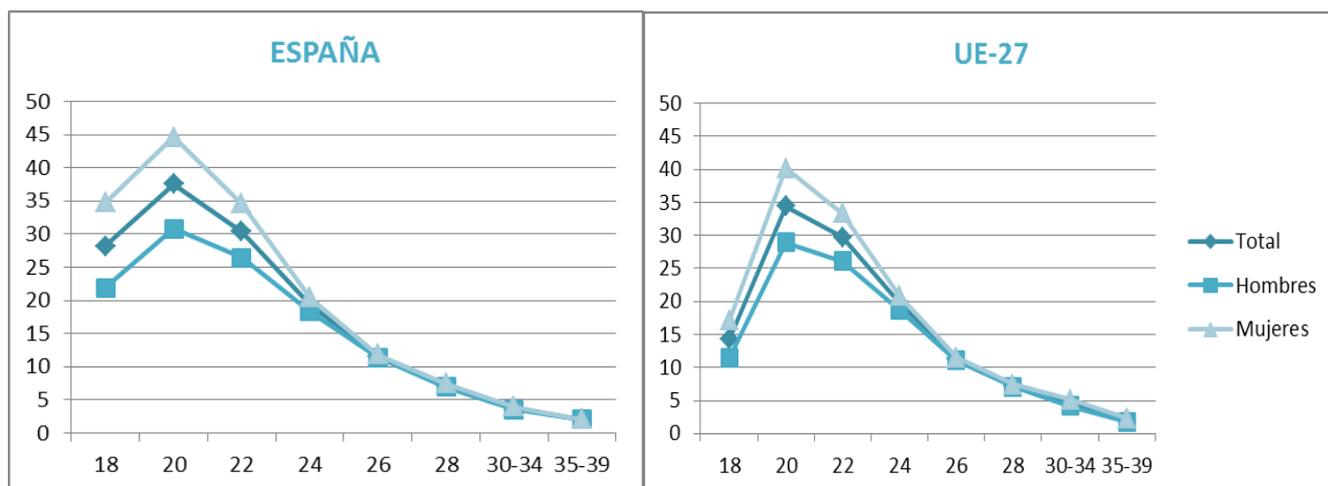
La tasa de acceso mide la proporción de personas que se matricula en los estudios universitarios respecto a la población en general. Se suele calcular para la cohorte de jóvenes que se encuentran en la edad teórica de acudir a la universidad, aunque no siempre se utiliza la misma. Según los datos de la OCDE, la tasa de acceso⁸⁶ a la universidad en España en 2007

⁸⁶ Calculan la tasa de acceso como la suma de todas las tasas de acceso netas por edad. La tasa neta de acceso por edad ha sido calculada dividiendo el número de nuevos inscritos de una edad determinada entre la población total de esa edad.

es del 41%, aun siendo una proporción elevada, queda por debajo de la media de la OCDE (56%) y de la UE-19 (55%).

Al efectuar el cálculo por separado para cada edad, según el gráfico 8, elaborado a partir del Eurostat, la tasa de participación española es muy similar a la de la UE-27, con una probabilidad de acceso a la universidad algo superior. La mayor proporción está en la edad de 20 años, entre los que el 37% de los jóvenes españoles va a la universidad (34% en el caso de la UE-27). La diferencia según el sexo resulta significativa en ambos casos, sobre todo para los más jóvenes: tasa muy superior entre las mujeres que entre los hombres. En España la distancia entre ellos y ellas a la edad de 20 años es de 15 puntos porcentuales, frente a los 10 puntos que los separan en la UE-27.

Gráfico 8: La tasa de participación en la enseñanza superior, por edad y sexo en España y en la UE-27 (2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de Eurostat <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>

La posición relativa de España en cuanto a la proporción de estudiantes universitarios varía puesto que no se la está comparando con los mismos países. Queda por debajo respecto a la media de la OCDE y de la UE-19, pero está ligeramente por encima en el informe del Eurostat y en el Eurydice cuando se la compara con todos los miembros de la UE-27.

En resumen, en un corto espacio de tiempo (década de los ochenta), se produjo en los países de Europa occidental un fuerte incremento en el número de estudiantes universitarios, que ha sido calificado a posteriori de “proceso de masificación de la universidad”. Proceso que se vio matizado en el final de la década de los noventa, siendo la tasa de crecimiento cada vez menor, hasta que en el comienzo del siglo XXI se empieza a producir la disminución del

número de estudiantes. La explicación fundamental se encuentra en la menor natalidad que experimentan los países desarrollados desde que se adentraron en la última fase de la Transición Demográfica. En los últimos años se ha producido una recuperación de la matrícula universitaria, especialmente gracias al aumento de los estudiantes de master, que contribuye a que en el curso 2010-2011 la cifra de estudiantes universitarios sea de 1.546.355. En cualquier caso, puede afirmarse que el proceso de universalización de la educación superior⁸⁷ sigue su curso puesto que la proporción de estudiantes universitarios no ha dejado de crecer, llegando a superar en el caso de España el 40%.

4.2.2. *Rutas de acceso a la universidad*

Una vez vista la elevada proporción de estudiantes universitarios y, por tanto, las crecientes posibilidades de acceso a la universidad, es interesante analizar las formas de acceder, que son un condicionante importante del perfil del estudiante universitario que se encuentra dentro.

Si se sigue el informe Eurostat-Eurostudent, España sale bien parada a este respecto frente a la mediana de UE-27. En el gráfico 4⁸⁸, presentado en el apartado 4.1.2, el indicador A.2a muestra que el número de estudiantes que accede a la educación universitaria es superior al de estudiantes que terminaron, ya sea el bachillerato (3A) ya sea la formación profesional de grado superior (4A) el año anterior. Esto se explica por la existencia de otras rutas de acceso no tradicionales, como puede ser el acceso para mayores de 25 años. Al comparar este dato con la mediana de la Europa de los 27, se aprecia que España se encuentra entre el 25% de países donde se produce este hecho. Las rutas de acceso no tradicionales tienen pues una importancia notable en nuestro país. De hecho, una particularidad de España es que teniendo una proporción relativamente baja de estudiantes que terminan la secundaria, obtiene en la etapa educativa siguiente, una proporción de titulados universitarios relativamente elevada respecto al resto de países. El país que se encuentra en la situación inversa es Alemania, donde la educación secundaria está mucho más extendida y los estudios superiores más repartidos entre la universidad y otras vías profesionales.

⁸⁷ Según el umbral establecido por Trow (1973).

⁸⁸ Gráfico-Resumen extraído del informe Eurostat-Eurostudent acerca de la equidad en el acceso a la universidad.

En el informe Eurostudent III se elabora un análisis pormenorizado de las rutas no tradicionales de acceso a las instituciones de educación superior. España destaca por ser uno de los países con mayor proporción de estudiantes que accedieron de manera no tradicional, junto a Suecia y Escocia, con tasas en torno al 30%, aunque en Eurostudent IV se queda en el 11%. La comparabilidad de este indicador con el resto de países es poco fiable debido a las diferentes maneras de valorar los accesos. Mientras que en España y Suecia la Formación Profesional es una vía de entrada no tradicional, en países como Bulgaria constituye la norma. Para resolver estas diferencias se aplica una definición restringida de lo que se entiende como vía de acceso no tradicional: “el acceso a través de la validación de un aprendizaje o experiencia profesional previa -con o sin- examen de acceso”. Con esta nueva forma de medirlo, España sigue estando entre los cinco países donde más se producen estos tipos de acceso no tradicionales, tratándose en este caso del 9% de los encuestados.

De nuevo se produce una diferencia entre los resultados obtenidos por la encuesta Eurostudent y los de la encuesta CHEERS. Para esta última, el sistema universitario español tiene una de las mayores tasas de acceso tradicional, con un 91% de los encuestados que respondieron haber entrado a través de la educación secundaria, con o sin prueba de acceso. Sin embargo, cuando se acude a la fuente estadística nacional (INE), puede verse que el estudio más representativo sigue siendo el Eurostudent, puesto que en el curso 2007/ 2008 sólo un 66% de los estudiantes de primer curso entraron a través de dicha vía tradicional.

Se observa una clara correlación entre el acceso no tradicional más extendido y la mayor equidad en los sistemas educativos. Como ya se vio en el apartado 4.1.4, la universidad española está entre las más accesibles para los hijos de progenitores con bajo nivel educativo; lo que ahora resulta coherente con ser una de las más abiertas a la entrada por vías no tradicionales.

Otra circunstancia que guarda relación con la forma de acceso es la experiencia profesional previa a la entrada en la universidad. España, con el 50% de estudiantes que la tenían antes de entrar, está entre los países con una proporción más elevada. Conviene señalar que los hombres están 10 puntos por encima de las mujeres en este aspecto. La relación de la experiencia laboral previa con la entrada no tradicional no es significativa en la mayoría de países puesto que la experiencia se da en la misma medida entre los estudiantes de la vía tradicional como los de las otras. Sin embargo, en el caso de España y Suecia la relación parece clara, esos estudiantes que entraron en la universidad por una vía de acceso no

tradicional son quienes hacen subir la media de edad y quienes han tenido esa experiencia laboral previa.

La relación entre la experiencia profesional previa a la universidad y el origen social no deja lugar a dudas: cuanto mayor es el nivel educativo de los progenitores menores probabilidades tienen los hijos de haber trabajado. Esto es así en 16 de los 18 países, con la excepción de República Checa y Estonia. En el caso de España la diferencia es de más de 10 puntos entre los hijos de padres con bajo nivel educativo, entre los que trabajó el 59%, y los de padres con alto nivel educativo, entre los que lo hizo el 45%.

4.2.3. Opinión de los estudiantes sobre el acceso

Cuando en el Eurobarómetro se pregunta a los estudiantes su opinión sobre los derechos de acceso a los estudios superiores, cuatro de cada cinco de los 31 países de la encuesta, opina que todos los estudiantes tienen derecho a acceder al sistema universitario (88%), sólo uno de cada diez piensa que la educación superior debe reservarse únicamente para aquellos estudiantes más brillantes (11%). En el caso de España esta opinión favorable a una universalización sin barreras es ligeramente más alta, siendo así para el 92% de los entrevistados. A la pregunta que planteaba el que las universidades puedan reservarse el derecho de admisión, las respuestas en general fueron más balanceadas, con la mitad de los entrevistados a favor de que lo hagan (media global). Son los países de Europa del Este (Hungría, Lituania, Rumanía y República Checa) donde más pesa la opinión favorable a la selección de los estudiantes por parte de las universidades. Pero la opinión de los estudiantes españoles sigue siendo bastante contundente al respecto, siendo el país situado en el extremo de la permisividad, con un 76% que opina que las universidades deben admitir a todos los estudiantes.

El Eurobarómetro facilita también la opinión de los estudiantes acerca de las herramientas que más les sirvieron a la hora de elegir sus estudios.

El mayor apoyo de los entrevistados (83%) es para los “informes independientes sobre la calidad de las universidades y los programas” y “la calidad/reputación de la institución y sus programas”. Les sigue el uso de “los rankings de las universidades y los programas” valorado positivamente por un 75% de los entrevistados. Por último, el 74% dice haberse “basado en otros factores como el alojamiento, los amigos, etc”. A la pregunta de si piensan que los estudiantes tienen suficiente información para elegir donde estudiar el 63% dice que sí, frente al 36% que dice que no.

Los estudiantes españoles le dan una importancia relativamente inferior a los aspectos relacionados con la calidad de las universidades a la hora de elegir sus estudios. Aunque un 84% confirma la importancia de los informes independientes sobre calidad, es uno de los países donde la calidad/ reputación parece menos decisiva (62%). En cuanto al uso de los rankings, los entrevistados españoles se sitúan en la media europea. Tal vez lo que más los diferencia sea la importancia que le dan a otros factores como el alojamiento o los amigos, valorado positivamente por el 78% de los entrevistados (siendo casi el país donde más se valora). En cuanto a la información que tuvieron para elegir sus estudios, son prácticamente los más críticos de todos los países europeos, lo que merecería ser tenido en cuenta por las instituciones universitarias.

Los resultados que se han comentado en las líneas precedentes resultan coherentes con los que obtiene el estudio del BBVA (2010) cuando invita a sus entrevistados a opinar sobre los motivos de la elección de la universidad. En la elección de la universidad han prevalecido las razones prácticas (como la cercanía o ser la única universidad que ofrecía la carrera que deseaban) frente a lo que ocurre en el caso de modelos universitarios más competitivos, como el norteamericano, en los que el prestigio y calidad del centro constituye una dimensión fundamental en el proceso de elección.

En resumen, puede afirmarse que el acceso a la universidad está siguiendo la senda de la universalización, con una cifra variable según la fuente consultada, ya que la proporción de jóvenes que acceden a los estudios superiores ronda el 40% de su cohorte de edad. El crecimiento de la matrícula universitaria en España ha sido superior al de la media europea en las décadas de los setenta y ochenta, alcanzando una tasa de universitarios similar a la media, a pesar de haberse producido un estancamiento generalizado en los años más recientes.

El acceso a la universidad no se produce por una única vía, ni como se ha constatado en el apartado anterior, a una misma edad. España está entre los países europeos que acoge a más estudiantes que entraron por vías no tradicionales y con una experiencia profesional previa. Al tener en cuenta esta realidad junto con el origen social de los estudiantes, el sistema universitario español se consolida en Europa como uno de los más equitativos en el acceso. Eso puede explicar la opinión tan favorable de los estudiantes españoles a que se produzca una universalización del acceso sin selección.

Los estudiantes españoles valoran, al igual que sus compañeros europeos, la existencia de informes independientes sobre la calidad de las universidades como fuente de información

para poder elegir dónde y qué quieren estudiar. Pero al mismo tiempo son quienes más se dejan aconsejar o se ven condicionados por amigos o familiares a la hora de tomar esa decisión, para la que se consideran poco o mal informados en general.

4.3. Marco institucional y condiciones de vida del colectivo de estudiantes

En este apartado se busca comprender el marco institucional que acoge a los estudiantes universitarios, en particular se valoran las ayudas estatales que reciben y los costes que supone esta etapa educativa. No sólo interesan los costes de matrícula sino los costes de vida en general, y de alojamiento como gasto principal. Es aquí donde se abordan las condiciones de vida propiamente dichas, y no podemos olvidar el papel que juega el empleo remunerado como fuente de ingresos y como condicionante de su dedicación al estudio. A esto se añade lo que, cada vez más, forma parte de la experiencia de muchos de los estudiantes universitarios: la movilidad internacional, que será tratada en el último apartado.

4.3.1. El marco institucional

a) Costes de matrícula universitaria

Se indaga en primer lugar por los costes que supone la realización de estudios universitarios en los diferentes países. Al mismo tiempo que se analizan las opiniones registradas por el Eurobarómetro, resultan pertinentes los datos aportados por Schwarz y Rehburg (2004) en una investigación empírica sobre los costes que supone ser estudiante universitario y las ayudas estatales en 16 países europeos⁸⁹.

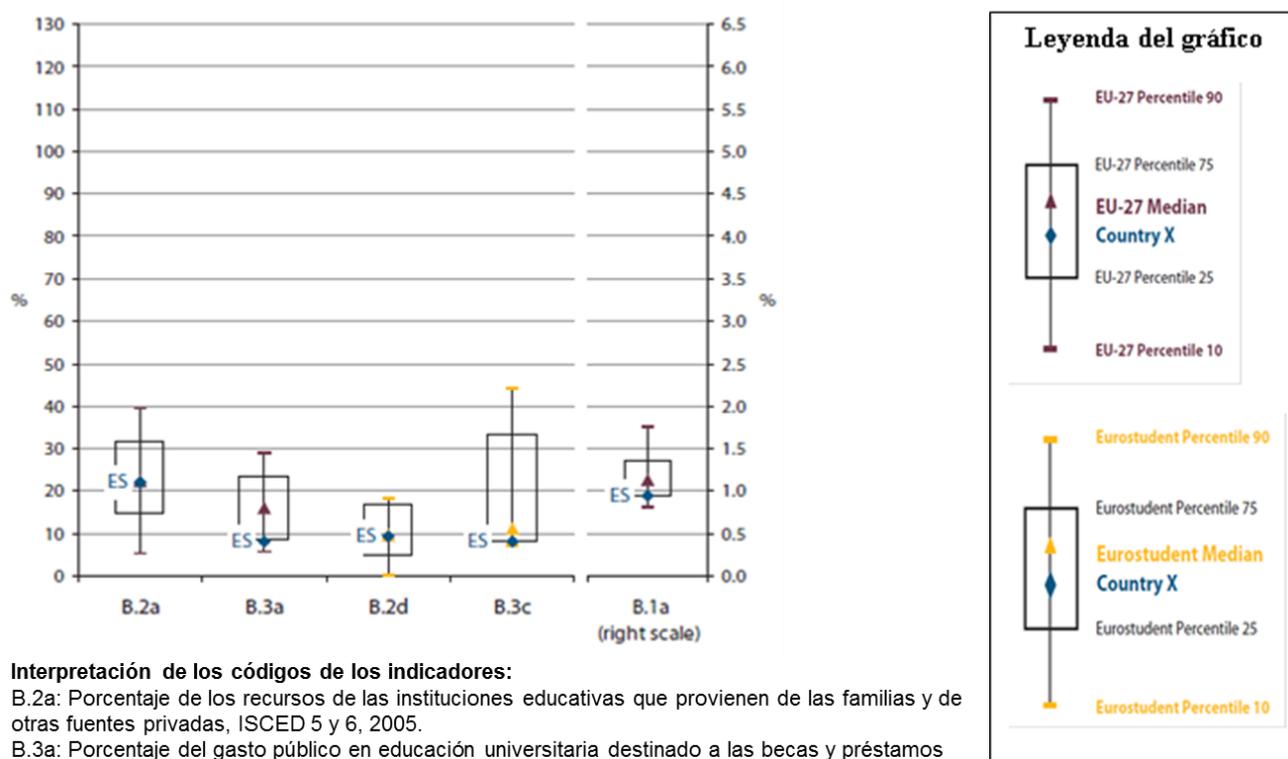
Lo primero que conviene mencionar respecto a los precios de matrícula universitaria en los países europeos es que las cuantías son relativamente moderadas, asequibles para buena parte de la población y que suponen una pequeña contribución a los costes totales que asumen los Estados. Esto no significa que no existan diferencias importantes entre los países. Aquellos que tienen tasas de matrícula superiores a los mil euros son una excepción en Europa, como es el caso de Reino Unido u Holanda, y son también aquellos cuyos estudiantes consideran más aceptables esos precios siempre que vengan combinados con becas o préstamos. Por el contrario, en países donde la matrícula es gratuita, como Dinamarca, Grecia

⁸⁹ Aunque la crisis económica que se vive a nivel mundial está condicionando que se produzcan cambios sustanciales en muchos países a este respecto, se sigue considerando este análisis pertinente.

o Finlandia, los estudiantes se decantan mayoritariamente por una educación universitaria libre de pagos. España se sitúa en un punto intermedio en cuanto a los costes de matrícula ordinaria, así como la opinión de sus estudiantes entrevistados es muy cercana a la media, apostando mayoritariamente (66%) por una educación gratuita (Eurobarometer 2009).

En el informe de Eurostat-Eurostudent (2009) se elabora el gráfico 9, un gráfico-resumen donde se presentan los valores de España para una serie de indicadores vinculados con la noción de equidad en el tratamiento de los estudiantes universitarios, con respecto a la mediana de los países de la UE-27 y de los países participantes en el Eurostudent.

Gráfico 9: Gráfico-Resumen sobre la equidad en el tratamiento en la universidad



Interpretación de los códigos de los indicadores:

B.2a: Porcentaje de los recursos de las instituciones educativas que provienen de las familias y de otras fuentes privadas, ISCED 5 y 6, 2005.

B.3a: Porcentaje del gasto público en educación universitaria destinado a las becas y préstamos para estudiantes, ISCED 5 y 6, 2005.

B.2d: Proporción del gasto que representa la educación universitaria en el total del gasto de los estudiantes que viven fuera del hogar familiar, ISCED 5A, 2006.

B.3c: Proporción que representan los ingresos procedentes del Estado en el total de ingresos de los estudiantes que viven fuera del hogar familiar, 2006.

B.1a (escala derecha): Gasto público en educación universitaria como porcentaje del PIB, ISCED 5 y 6, 2005.

Fuente: Eurostat- Eurostudent (2009)

En este caso, interesa únicamente el indicador B.2d⁹⁰, que representa el gasto relativo que supone para un estudiante que vive fuera del hogar familiar, el pago de las tasas universitarias. Se comprueba que España se encuentra en la mediana de los países de la encuesta Eurostudent, con un coste académico del 10% de su gasto total. Esto se traduce para los estudiantes españoles que están independizados, en que el coste de matrícula universitaria representa una proporción débil dentro del total de sus gastos.

b) Ayudas públicas

Si se toma la referencia de la inversión nacional que en España se hace en favor de la enseñanza universitaria (gasto por estudiante expresado en un porcentaje del PIB por habitante) el país está situado al final de la cola de los países europeos. Sin embargo, también hay que tener en cuenta las políticas desarrolladas en cada país. Mientras que España, al igual que otros países como Francia, ha elegido abrir masivamente las puertas de la universidad a toda la población, países como Reino Unido mantienen un sistema universitario de elites. Una inversión equivalente no tiene por tanto el mismo efecto a nivel de cada estudiante.

Los países europeos han implantado diferentes modelos de ayuda económica para favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad. Existen dos tipos de financiación, ya sea a través de becas o de préstamos, con la posibilidad cada vez más utilizada de combinar ambas formas. A fecha de 2004, según los datos que presentan en el estudio Schwarz y Rehburg, en Europa había seis países que combinaban ambos tipos de ayuda, y siete países, entre los que se encontraba España, que empleaban únicamente la ayuda en forma de beca. En el caso de España la introducción de la modalidad del préstamo es reciente, promovida por la actual reforma del Espacio Europeo de Educación Superior, pero no tiene cabida entre los estudiantes que nos conciernen, de primeros y segundos ciclos (ISCED 5A). Con la combinación de ambas formas de ayuda la cuantía aumenta considerablemente, siendo superior en los países nórdicos, aunque en ningún país llega a cubrir totalmente las cifras que reflejan el coste de vida de un estudiante medio (Schwarz y Rehburg, 2004).

En el informe de la OCDE se combinan los datos del coste escolar y las ayudas públicas, y de esta forma deducen cuatro modelos de países:

⁹⁰ Más adelante se hará referencia al resto de indicadores de este gráfico 9, utilizando los códigos con los que aparecen identificados en el propio gráfico.

- Modelo 1: Costes de matrícula poco elevados o nulos, y al mismo tiempo importantes ayudas públicas a los estudiantes. Este perfil se observa en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia).
- Modelo 2: Costes de matrícula elevados combinados con ayudas cuantiosas. Este perfil se observa en Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Reino Unido y Holanda.
- Modelo 3: Costes de matrícula elevados, pero un sistema de ayudas públicas poco desarrollado. Corea y Japón son un ejemplo de esta situación donde los estudiantes y sus familias cargan con la mayor parte de los costes.
- Modelo 4: Costes de matrícula poco elevados, con sistemas de ayuda poco desarrollados. En este perfil estaría España, junto con Austria, Bélgica, Francia, Irlanda, Italia y Portugal.

Para complementar estos datos se recurre al Eurostudent IV, donde en lugar de utilizar la variable de los costes escolares emplean la importancia relativa de las ayudas. Así, el gráfico 10 sirve para situar a los países en función de tres indicadores: la proporción de estudiantes beneficiarios de las ayudas (eje abscisas), la importancia relativa que estas ayudas suponen en el presupuesto total de los estudiantes (eje ordenadas). Gracias a este cruce de variables quedan muy bien delimitados dos grandes conjuntos de países que vienen señalados en el gráfico, sobre todo a partir de la cantidad de estudiantes beneficiarios. Por un lado están los más avanzados: aquellos donde las ayudas del Estado son provistas para una amplia mayoría de estudiantes (por encima del 70%), suelen ser de cuantía elevada, constituyendo al menos un 40% del presupuesto de los estudiantes, con excepción de Francia y Turquía. Y, por otro lado, se encuentran los más retrasados: que disponen de ayuda dirigida a menos del 40% de sus estudiantes. En este segundo bloque se observa más variedad en cuanto a la importancia relativa de la cuantía, que va desde suponer más de un 50% del presupuesto del estudiante en Alemania, a no llegar al 10% en países como Portugal o Rumanía. España, con un 36% de receptores y una ayuda que alcanza el 12% del presupuesto de los estudiantes, se sitúa como uno de los países con menor cobertura.

Gráfico 10: Proporción de estudiantes beneficiarios de ayudas públicas según la importancia relativa como fuente de ingresos (estudiantes económicamente independientes)



Fuente: Eurostudent IV, 2011

Nota: Se ha recurrido a copiar un gráfico del informe por la imposibilidad de disponer de los datos primarios.

Si se añade al análisis realizado la diferenciación fundamental entre una financiación universal, basada en el principio de independencia financiera con respecto a la familia; y una financiación dirigida según los ingresos familiares, basada en el principio de dependencia con respecto a la familia, entramos en otro orden de cosas.

Mientras en países como Dinamarca la justicia social es entendida como la provisión de recursos suficientes a los jóvenes para que puedan estudiar en la universidad y convertirse en personas independientes de sus progenitores; en países como España la ayuda estatal a los jóvenes está condicionada a los ingresos familiares, y por tanto lo que se considera justicia social es la ayuda en el caso de que la familia no pueda hacerse cargo. Esto denota grandes diferencias en la forma en que cada sociedad concibe a estos jóvenes estudiantes. En el artículo de Schwarz y Rehburg establecen una tipología de los roles que se les asignan a los estudiantes en función del modelo de ayuda asociado⁹¹.

⁹¹ Se recuerda que en este análisis sobre las ayudas estatales no se han tenido en cuenta los países de Europa del Este, que por tanto no se ven reflejados en la tipología establecida.

- 1) En el primer modelo los estudiantes son considerados como *ciudadanos responsables*. El Estado les concede una financiación suficiente para que puedan ser independientes de sus padres y poder continuar con sus estudios. Esto implica una consideración de persona autónoma para gestionar su futuro. Este tipo de políticas de emancipación se aplican en los países nórdicos.
- 2) En el segundo tipo son considerados como *jóvenes aprendices* a cargo de sus progenitores. El Estado sólo interviene en caso de que los recursos familiares no sean suficientes para mantener a los jóvenes estudiantes. Modelo presente en los países de Europa central y occidental.
- 3) En el tercer modelo los estudiantes son considerados como *niños alojados por sus familias*⁹². Se diferencia del anterior en la mayor propensión a vivir bajo el mismo techo que sus progenitores. Modelo presente en los países de Europa del sur, entre los que se encuentra España.
- 4) El cuarto tipo es el de estudiantes considerados como *inversores*. Se diferencia del primero en que la cuantía de la matrícula de la universidad suele ser bastante elevada, y el dinero que el Estado pone a disposición de los estudiantes es responsabilidad suya. Está presente en Reino Unido y Holanda.

Para terminar, señalan que los modelos no son fácilmente transferibles de un país a otro, en gran medida debido a las diferencias en el número de estudiantes universitarios. Ponen como ejemplo el caso de Dinamarca o Noruega donde no llegan a los 150.000 estudiantes, y lo comparan con países como Reino Unido o Alemania donde el número supera los 2 millones. (Schwarz y Rehburg, 2004) La universidad española se aproxima a esas cifras, puesto que ya cuenta con más de 1.500.000 estudiantes matriculados en el curso 2011/2012.

En resumen, al hilo de los tres tipos de análisis que se han tenido en cuenta, el sistema de ayudas públicas en España puede considerarse como un apoyo más bien reducido que complementa la contribución de las familias. Es en ellas en quien recae la responsabilidad del mantenimiento de sus hijos mientras son estudiantes universitarios, y sólo aquellas con menos recursos son ayudadas por el Estado. En el informe de la OCDE (2008) este sistema de ayudas

⁹² Aunque puede resultar más apropiado emplear el término “jóvenes”, se transcribe aquí la traducción literal de Schwarz y Rehburg que hablan de *children sheltered by their families*.

públicas es calificado como una de las debilidades del sistema universitario español. Aunque limitado en cuanto al número de estudiantes que se beneficia, la mayor contribución pública se hace presente en los reducidos costes de matrícula. Pero en cualquier caso no permite que sean los propios estudiantes quienes se responsabilicen de su autonomía económica durante esta etapa formativa en la que ya son personas adultas y ciudadanos de pleno derecho. Por ello, siguen siendo en su mayoría considerados como menores alojados por sus familias. No se pretende entrar a establecer un juicio de valor entre las diferentes situaciones expuestas, porque al fin y al cabo se trata de diferentes modelos de sociedad, y en todas ellas existe un Estado del Bienestar. Esta situación queda recogida en el análisis de los Estados de Bienestar realizado por Esping-Andersen, quien atribuye como principal característica de los modelos de la Europa continental con “regímenes de bienestar conservadores”: el *familiarismo*. Este término hace referencia a estructuras normativas por las que se reproduce la dependencia familiar y la solidaridad entre los miembros de una familia. Dice así: “un estado del bienestar familiarista es, pues, aquel que asigna un máximo de obligaciones de bienestar a la unidad familiar” (Esping-Andersen, 1999: 66). En oposición al resto de países europeos, ya sea los del “modelo liberal” (mundo anglosajón) o “socialdemócrata” (países nórdicos), que se han *desfamiliarizado* progresivamente, es decir que los individuos han conseguido emanciparse de las dependencias familiares a través de la actuación de los estados y los mercados, en un proceso de individualización de los derechos de ciudadanía y de maximización de la disponibilidad de recursos económicos por parte del individuo.

4.3.2. Condiciones de vida del alumnado universitario

Una vez considerado el marco institucional en el que se mueven los estudiantes de diferentes países, interesa detenerse en las condiciones de vida, sus fuentes de ingresos y gastos, que determinan cómo serán sus condiciones de estudio.

4.3.2.1. Fuentes de ingresos y gastos

La educación universitaria puede considerarse como una fase de preparación para la vida adulta autónoma. Algunos inician ese proceso de autonomización a lo largo de sus estudios y otros lo posponen. Al analizar los principales gastos que deben asumir los estudiantes, así como las formas de financiamiento, se tiene una idea de la situación

económica, y por ende de la condición social de los estudiantes en cada país. El alojamiento en el que vivan y los ingresos de que dispongan son los elementos determinantes a la hora de clasificarlos como autónomos o dependientes. Por ello, se empezará analizando la situación del alojamiento y los costes que éste supone. Como ya se ha comentado la contribución relativa a los costes de matrícula realizados por los estudiantes, veamos ahora la importancia que tiene el alojamiento.

a) El alojamiento como coste principal

Se empieza por estudiar el tipo de alojamiento más habitual entre los estudiantes de cada país y las variables que lo condicionan. En lo que se refiere al alojamiento, el informe del Eurostudent IV presenta tres conjuntos de países:

- Quienes viven con sus padres son el colectivo mayoritario en países como Italia (73%), España (51%) y Portugal (46%).
- Los estudiantes que alquilan su propio piso y viven con su pareja o hijos, son el colectivo mayoritario en países como Dinamarca (47%), Finlandia (45%) o Noruega (46%).
- Quienes comparten piso con otros estudiantes son el colectivo mayoritario en países como Turquía, Irlanda, Lituania o Alemania.

Aunque el resto de opciones de alojamiento no son tan mayoritarias en ningún país, sí que son indicativas del estilo de vida de buena parte de sus estudiantes. Por un lado, en los países situados geográficamente más al norte, como Finlandia, Suecia o Dinamarca, más del 30% elige vivir en un piso sólo. La explicación propuesta es que son países donde para estudiar suele ser necesario el desplazamiento y las ayudas estatales son sólo para estudiantes que viven independizados. Por otro lado, el alojamiento en residencia universitaria, con unos precios muy asequibles, es una opción de peso en algunos países del Centro y Este europeo.

Una de las variables que más influencia tiene en el tipo de alojamiento elegido por los estudiantes es su edad. Como era de esperar, la salida del domicilio familiar tiene más probabilidades de haberse producido entre los estudiantes de edad más avanzada. En España, el salto importante no tiene lugar hasta los 30 años, donde pasan a ser mayoría los estudiantes que viven independizados, con la pareja o hijos (50%) y solos (16%).

Además de pertenecer al colectivo de países del área mediterránea, donde los estudiantes más alargan la convivencia con los progenitores, otro elemento distintivo de los

estudiantes españoles es el grado de satisfacción que demuestran con el tipo de alojamiento elegido. En Eurostudent III fueron el país con un mayor número de respuestas favorables (87%) por lo que se deduce que a buena parte de los estudiantes no les desagrada seguir viviendo en el domicilio familiar. También a la pregunta sobre la valoración de sus condiciones de vida, de los 23 países encuestados, los españoles son los que responden más favorablemente (95% dice estar satisfecho). En los datos de Eurostudent IV, son los estudiantes que viven con sus padres quienes se muestran más satisfechos (84% frente a 76%)⁹³.

Merece la pena señalar que según la encuesta CHEERS cinco años después de haber finalizado sus estudios, todavía el 40% de los graduados viven en casa de sus padres, y a la cabeza vuelven a destacar países como Italia o España.

Veamos ahora lo que supone económicamente para los estudiantes vivir en su propio domicilio. En la mayoría de países el alojamiento constituye el mayor gasto al que tienen que hacer frente los estudiantes. El rango va desde representar más de un 45% de los gastos en el caso de Suecia, a menos de un 10% en el caso de Bulgaria. España se sitúa en la quinta posición, con unos gastos de alojamiento que absorben el 36% del presupuesto de los estudiantes. Aunque esta losa viene compensada por ser uno de los países donde la parte del gasto cubierta por la familia es relativamente importante (26% del coste del alojamiento para quienes no viven con sus progenitores), lo que se verá con más detenimiento en el próximo punto.

b) Fuentes de ingresos

Las tres posibles fuentes de financiación con las que cuentan los estudiantes son:

- La contribución familiar. A veces apoyada por el Estado, que aporta beneficios directos o indirectos (reducción de impuestos) a las familias que tienen estudiantes a su cargo.

⁹³ Aunque hay encuestas cuyos resultados parecen contradecir dicha adecuación entre la convivencia deseada y la real. En el barómetro del CIS de septiembre de 2010, donde se pregunta sobre la opción preferida en cuanto a convivencia en el hogar, las respuestas dibujan una juventud cuyos deseos están muy alejados de la situación real. Una amplia mayoría (el 61%) de los jóvenes entre 18 y 24 años se decantaría por las opciones de vivir con la pareja y con sus hijos en caso de tenerlos y el 20,9% por vivir solos. Sólo un 7,1% elegiría vivir con sus padres. Podría pensarse que los jóvenes universitarios están más satisfechos que el resto de sus iguales. Aunque parece más plausible interpretar la diferencia en las respuestas por el tipo de pregunta realizada. Aunque globalmente se dicen muy satisfechos de sus condiciones, al preguntarles por la opción más deseada señalan otras diferentes a la suya.

- El apoyo del Estado. La introducción de programas concretos para aliviar la carga de los estudiantes para las familias con menos recursos. También pueden basarse en el rendimiento académico del propio estudiante.
- Los ingresos provenientes de un empleo remunerado.

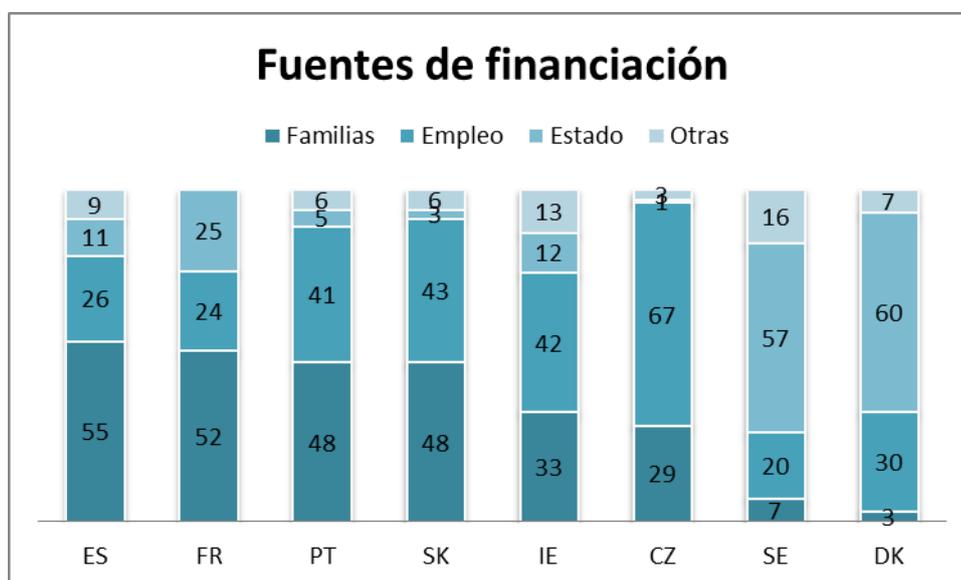
En los análisis posteriores, se pone el foco de atención en aquellos estudiantes que mantienen su propio hogar⁹⁴.

Como ya ha sido tratado en profundidad el aspecto de las ayudas públicas en el apartado anterior estableciendo los diferentes marcos institucionales en cada país, sólo las serán mencionadas ahora de manera sucinta desde la perspectiva de los ingresos del estudiante. Se ha asumido que los gastos que no cubría el Estado recaían directamente en la familia del estudiante, y esto ocurre en las edades más tempranas, pero no forzosamente en la media de los estudiantes. La tercera fuente de financiación posible, que son los ingresos obtenidos con un empleo remunerado, está ganando peso en todos los países. En el gráfico 11 se ve cómo se distribuyen las tres contribuciones a los ingresos de los estudiantes en cada país. Pueden distinguirse tres conjuntos de países donde hay una fuente dominante:

- Aquellos dónde la contribución familiar es la fuente de financiación dominante: cubre más de la mitad de los ingresos en diez países entre los cuales destaca España, sólo superada por Rumanía y Croacia.
- Aquellos dónde el soporte estatal es la mayor fuente de financiación: en Suecia y Dinamarca ronda el 60%.
- Aquellos dónde los ingresos del empleo son la principal fuente de financiación: en República Checa y Estonia suponen más del 50% de los ingresos.

⁹⁴ El análisis de los recursos en el informe Eurostudent diferencia a aquellos estudiantes que mantienen su propio hogar de los que todavía viven en el domicilio familiar. Se centra sobre todo en las respuestas de los primeros por considerar sus respuestas más fiables suponiéndoles un mayor conocimiento de la economía doméstica.

Gráfico 11: Contribución de las fuentes de financiación a los ingresos totales de los estudiantes que no viven con sus progenitores (%)⁹⁵



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostudent IV, 2011

Nota: se han representado los países que se encontraban en los extremos y aquellos más cercanos a España como punto de referencia.

Respecto a la ayuda estatal ya comentada con anterioridad, el G-R 2 a través del indicador B.3c⁹⁶ nos muestra la aportación que suponen las ayudas estatales al presupuesto de los estudiantes que viven solos. Los estudiantes españoles se encuentran entre el 25% de los países con menos ayudas, donde éstas representan el 10% de los ingresos totales de estos estudiantes independizados. Aunque este tipo de comparaciones resultan poco explicativas puesto que hay que tener en cuenta el carácter dirigido de la ayuda pública en España, que no puede compararse con el carácter universalizado de los países nórdicos. Con el criterio empleado en España para dirigir la ayuda, el apoyo a los estudiantes de entorno desfavorecido será sin duda mayor, pero la pregunta es si resulta suficiente para compensar el mayor apoyo familiar que tienen los de origen favorecido. En el Eurostudent IV se utiliza la variable del nivel educativo como indicador del origen social y se obtienen los resultados que pasamos a comentar. En España, mientras el 71% de los estudiantes de origen social con bajo nivel educativo tienen un apoyo financiero por parte de la familia o la pareja del 48% del total de sus ingresos; el 84% de los de origen social con alto nivel educativo tienen cubierto el 59% con dicho apoyo. En el caso de las ayudas públicas, se invierte la proporción: el 41% de los

⁹⁵ En el cálculo de la ayuda familiar se han tenido en cuenta las contribuciones en especie, como puede ser el alojamiento o el pago de otros gastos.

⁹⁶ Ver gráfico en el apartado anterior.

estudiantes de origen social con bajo nivel educativo obtiene una ayuda que supone el 15% de sus ingresos, mientras el 31% de los estudiantes de origen social con alto nivel educativo tienen el 11%. La respuesta a la pregunta planteada es que: a) los estudiantes reciben una ayuda desigual en función de su origen social; b) la contribución de las ayudas públicas no es suficiente para que los estudiantes se sitúen en igualdad de condiciones. Esta misma situación se produce en la gran mayoría de países, sólo se salvan algunos como Finlandia, donde la proporción de las ayudas familiares es muy reducida y por tanto no genera tanta desigualdad en cuanto a las condiciones de vida de los estudiantes.

Para completar esas dos fuentes de financiación intervienen los ingresos procedentes del empleo remunerado de los propios estudiantes. La mayor parte de estudiantes que mantienen su propio hogar necesitan trabajar mientras estudian para completar los ingresos a los que se ha hecho mención en párrafos anteriores. Los estudiantes de origen desfavorecido en España se verán obligados a obtener mayores ingresos con su propio empleo para compensar la desigualdad arriba mencionada. Una vez consideradas las tres fuentes de financiación, se observa que los ingresos obtenidos a través de su actividad remunerada hacen que los estudiantes de origen favorecido terminen teniendo unos ingresos algo inferiores. Pero también los gastos serán menores teniendo en cuenta que suelen vivir en el hogar familiar y tienen la mayor parte de necesidades cubiertas.

A esto hay que añadir que España es uno de los países con mayor nivel de desigualdad económica entre los estudiantes. Ahora ya no se habla del origen social, sino de la realidad de sus ingresos totales. El 20% de estudiantes con los ingresos más altos tiene más del 102% de los ingresos medios; y en el otro extremo, para el 20% con los ingresos más bajos, su renta es un 50% menor que la media. Se puede deducir que esta mayor diversidad de ingresos generará una mayor heterogeneidad en la vida diaria de los estudiantes universitarios. Al comparar esos ingresos con el salario mínimo del país, los estudiantes españoles también quedan en una posición muy desfavorable (sólo algo mejor que Francia e Irlanda), siendo los ingresos del 20% más pobre, un 64% menores a ese nivel de salario. Aunque esta realidad económica de los estudiantes es una consecuencia lógica de la mayor apertura de las universidades españolas a todo el espectro social. Lo mismo ocurre en otros países con menores desigualdades como son Holanda, Escocia, Francia e Irlanda. Y por el contrario, en algunos países de Europa del Este, o incluso en Portugal, donde el acceso a la universidad está

todavía reservado a una elite, los ingresos de los estudiantes más pobres sí que alcanzan el nivel del salario mínimo del país.

En síntesis, las condiciones de vida de los estudiantes dependen fundamentalmente del tipo de alojamiento en el que vivan y de los ingresos con los que cuenten. Su mayor o menor disponibilidad para el estudio está en función de la necesidad que tengan de obtener ingresos propios de un empleo remunerado. Esa necesidad económica depende fundamentalmente de la obligación de mantener su propio domicilio, que en España resulta relativamente caro respecto al resto de países. Mayoritariamente los estudiantes españoles no tienen que hacer frente a ese gasto puesto que viven en el domicilio familiar. Sólo a partir de los 28 años esa situación deja de ser la norma. La situación de aquellos que gestionan su propio hogar es muy diferente de la del resto, puesto que tienen que asumir unos gastos importantes, aunque muchos de ellos se ven apoyados por la familia. La debilidad de las ayudas públicas que fue señalada con anterioridad se ve compensada por un esfuerzo familiar desigual, condicionado por el origen social de los estudiantes, lo que contribuye a mantener las desigualdades. Éstas se verán compensadas por los ingresos que los propios estudiantes obtengan de su empleo remunerado, que en el caso español tiene una importancia relativa importante. Mientras los más jóvenes dependen fundamentalmente de su familia, el estudiante medio declara tener como fuente principal sus propios ingresos. Veamos ahora con más detalle la importancia de ese empleo remunerado y las implicaciones que tiene para la dedicación al estudio.

4.3.2.2. El trabajo y los regímenes de dedicación

Para seguir analizando cuáles son las condiciones de vida de los estudiantes conviene profundizar en ese empleo remunerado como fuente de financiación alternativa al apoyo familiar y estatal. Se hace referencia a los estudiantes que estudian y trabajan al mismo tiempo, lo que condiciona su dedicación al estudio. Se empieza por analizar la situación laboral de los estudiantes y en un segundo apartado se estudiará la importancia relativa de los estudiantes a tiempo parcial en cada país, y se verá cómo afecta el empleo remunerado en la dedicación al estudio.

a) El empleo remunerado

La cuestión del empleo remunerado entre los estudiantes universitarios es un fenómeno que está ganando importancia. La información estadística disponible permite

presentar la evolución temporal en algo más de una década. En la tabla 2 está representada la dedicación horaria al trabajo remunerado entre el curso 1994-95 y el curso 2008-09⁹⁷. Se observa un incremento considerable de los estudiantes que dedican una parte de su tiempo al trabajo remunerado, y el correspondiente descenso de aquellos que se dedican al estudio a tiempo completo (en torno a diez puntos porcentuales hasta el año 2007-08). La dedicación de 15 o más horas semanales al trabajo es la más frecuente entre los estudiantes, y la que sufre un mayor incremento en los años considerados, llegando a ser desempeñada por un cuarto de los estudiantes en el curso 2007-08. La dedicación de menos de 15 horas al trabajo, que podría parecer en un principio más compatible con el estudio de una carrera universitaria, resulta ser la modalidad con menos peso entre los estudiantes. De esta forma, para la mayor parte de los que trabajan las obligaciones académicas y laborales implican una doble jornada, que seguramente afectará tanto a su dedicación al estudio como a su tiempo de ocio. No obstante, en 2008-09 se produce un cambio de tendencia, la situación económica ha retirado a muchos estudiantes del mercado de trabajo, por lo que remontan los estudiantes que no compaginan el estudio con un trabajo (hasta ser el 72,6%,) y retroceden quienes tenían las jornadas laborales más largas. Se presupone que este cambio de tendencia se ha mantenido en los años más recientes, producto del elevado nivel de desempleo actual.

Tabla 2: *Evolución de la proporción de estudiantes universitarios según su dedicación al trabajo remunerado*

Trabajo remunerado	1994-95	1995-96	1999-00	2001-02	2003-04	2004-05	2005-06	2007-08	2008-09
15 o más horas a la semana	15,3	16,2	20,6	18,6	19,2	20,1	25,7	25,7	20,4
Menos de 15 horas a la semana	6,5	5,9	4,7	5,1	5,5	5,4	6,8	6,8	7
No realiza trabajo remunerado	78,2	77,9	74,8	76,3	75,3	74,5	67,4	67,4	72,6

Fuente: elaboración propia a partir del CCU, *Estudio de evolución del alumnado* 1994-2002 y los informes anuales: *Datos y Cifras del sistema universitario* del Ministerio de Educación.

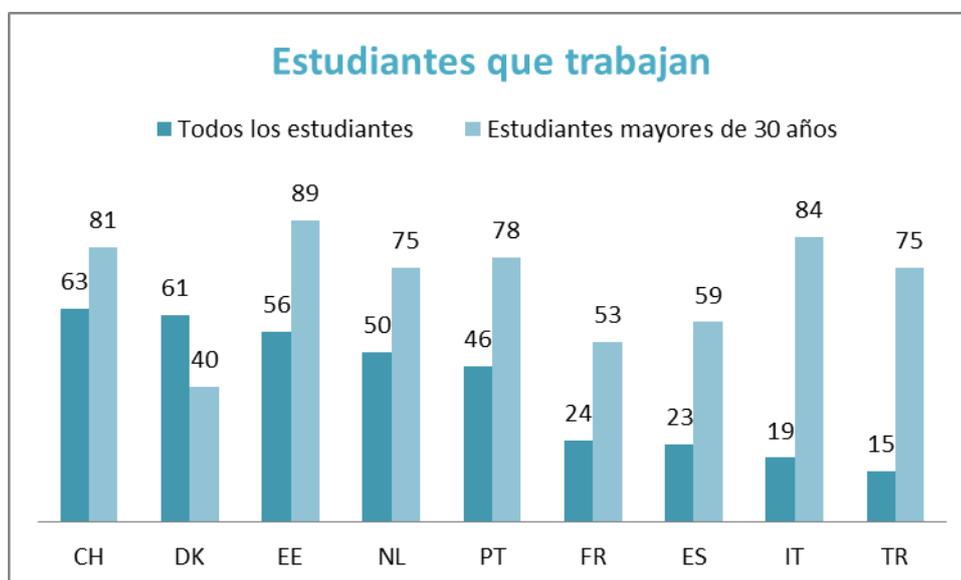
El trabajo remunerado ha pasado a formar parte de la vida de muchos estudiantes en todos los países, aunque la tasa de empleo varía considerablemente en función de la edad y el origen social del estudiante. En el informe Eurostudent IV se señala que en la mitad de los países observados al menos el 40% de los estudiantes compagina sus estudios con un empleo.

⁹⁷ No se ha podido actualizar con datos más recientes puesto que los informes del Ministerio de Educación dejan de incorporar esa información a partir del curso 2010-11.

En el gráfico 12 se puede apreciar como en un extremo hay dos países (Suiza y Dinamarca) que despuntan con más del 60% de los estudiantes con empleo, y en el otro extremo se encuentra España junto con Francia, Italia y Turquía, donde menos de un tercio de los estudiantes trabaja.

Si se considera a los estudiantes mayores de 30 años, las posiciones relativas de los países cambian. España pasa a una posición intermedia en el conjunto de países, con un 59% de estudiantes mayores de 30 años que trabaja mientras estudia, por debajo de Italia o Turquía pero por encima de Francia.

Gráfico 12: Proporción de estudiantes que trabaja mientras estudia, según su edad (%)



Fuente: Elaboración propia a partir del Eurostudent IV, 2011

Nota: se han representado los países que se encontraban en los extremos y aquellos más cercanos a España como punto de referencia.

Al considerar el origen social de los estudiantes (medido en el Eurostudent IV por el nivel educativo de sus progenitores), las probabilidades de compaginar los estudios con un empleo en España aumentan considerablemente entre los hijos de origen educativo bajo (25%) frente al 19% de los hijos de origen educativo alto.

La importancia financiera de los ingresos obtenidos mediante el empleo remunerado de los estudiantes también está influenciada por el origen social. Si se observa a los que no viven con sus progenitores, en la mayor parte de países los sueldos representan menos del 50% de los ingresos disponibles, en España el 26%. Este porcentaje asciende al 29% si se

trata de estudiantes procedentes de familias con bajo nivel educativo y desciende al 21% si se trata de estudiantes procedentes de familias con alto nivel educativo.

La cuestión del empleo de los estudiantes, más extendido en las clases sociales más bajas, está en el origen de nuevas desigualdades sociales en la medida en que existe una correlación entre el tiempo consagrado a la actividad remunerada y las posibilidades de éxito académico en la universidad.

A medida que los estudiantes avanzan en el ciclo universitario se incrementa su dedicación al trabajo, pero también se presupone una evolución en la naturaleza de sus actividades. La socióloga francesa, V. Pinto señala que mientras en los primeros ciclos se trataba fundamentalmente de ocupaciones pasajeras, de poca relevancia, tanto en el número de horas como en la implicación personal del estudiante, en cambio en tercer ciclo los trabajos están en su mayoría integrados en la carrera formativa del estudiante (Pinto, 2010).

La investigación cualitativa que lleva a cabo le permite describir las situaciones laborales de los estudiantes bajo tres formas diferentes de encarar el futuro, que se acompañan de tres tipos de articulación entre los estudios y el empleo:

- “la provisional”, que practican los estudiantes con un trabajo ocasional alejado de los estudios, que implica una “disociación” entre ambas actividades.
- “la anticipación” de aquellos estudiantes que desempeñan actividades laborales relacionadas con los estudios, que les preparan para la profesión futura, por lo que estudios y trabajo se encuentran “ajustados”.
- “la eternización”, en el caso de los estudiantes para quienes su trabajo ocasional se torna estable y pone en peligro su continuidad en los estudios con la “substitución” de una actividad por otra.

La forma en que los estudiantes establecen su vínculo con el empleo lo dota de un carácter provisional, de anticipación o de eternización. La edad es el primer elemento discriminatorio, que sitúa a los estudiantes más jóvenes mayoritariamente en el empleo de carácter provisional. En cuanto al grado de incidencia de la clase social en la naturaleza de las actividades laborales de los estudiantes, se medirá en el último apartado a partir de los resultados de la encuesta ECoViPEU.

b) La dedicación al estudio

Los estudiantes siempre tienen la posibilidad de elegir el nivel de dedicación que desean emplear para sus estudios. Tanto la cantidad de créditos matriculados, como su asistencia a clase y las horas que dedican a las tareas relacionadas con el estudio, proporcionan una visión general acerca de su régimen de dedicación. Nos interesa especialmente conocer la realidad de aquellos estudiantes que tienen una dedicación al estudio parcial, es decir menor a la estipulada como adecuada. La comparación a nivel europeo es complicada porque hay diferentes formas de medir el estudio a tiempo parcial según los países.

1) Por un lado están los estudiantes matriculados en la universidad a distancia. Suelen ser trabajadores que se dedican al estudio a tiempo parcial.

2) Los estudiantes que se matriculan en programas específicos para poder compaginar los estudios con el trabajo. Suelen ser clases nocturnas o en fin de semana, ofertadas de manera diferenciada.

3) Los estudiantes matriculados en programas “normales” pero con un estatus oficial de tiempo parcial. Aunque asistan a las mismas clases que el resto, su dedicación a tiempo parcial prolongará los años de estudio para terminar la titulación.

4) Los estudiantes que se matriculan a tiempo completo pero que sólo dedican a los estudios una parte del tiempo supuesto en el plan de estudios.

Ya se ha comentado que en España, las universidades no ofrecen programas específicos para que los estudiantes puedan compaginar sus estudios con un empleo, ni tampoco existe un estatus oficial de “estudiante a tiempo parcial”. Aquel que no puede dedicarse a tiempo completo a sus estudios sólo tiene la posibilidad de matricularse en las universidades a distancia, con precios más elevados y con una docencia no presencial. Para evitar esa opción, muchos estudiantes están en la cuarta situación descrita, aunque sepan que no van a poder dedicarse a sus estudios a tiempo completo, se matriculan en los mismos programas que el resto. Sólo el primer año estarán obligados a matricularse del total de créditos (60), el resto de cursos podrán elegir el ritmo que desean llevar y no tendrán que pagar por ello. Sin embargo, se verán penalizados en cuanto a la concesión de becas que está sujeta al ritmo establecido como normal de rendimiento académico.

Según el Eurostudent IV la proporción de estudiantes con el estatus formal de estudiante a tiempo parcial no es muy elevada en los países europeos. En la mayoría de países

los estudiantes a tiempo completo son alrededor del 90% del total. Sólo hay un grupo de ocho países donde representan entre el 50 y 80% del total de estudiantes. Sin embargo, el calificativo de estatus formal es discutible, puesto que respondían a la pregunta de “¿qué descripción encaja mejor con tu estatus de estudiante actual?” Para superar el problema de la definición, la siguiente pregunta hacía referencia a las horas dedicadas la semana anterior a la asistencia a clase y al estudio personal. De esta forma consiguen medir “los estudiantes a tiempo parcial de facto”, que son todos aquellos que dedican menos de 20 horas semanales a las tareas relacionadas con el estudio. Su proporción es superior en todos los países respecto a la que reflejaba la pregunta anterior. La mayor parte de países tiene tasas de estudiantes a tiempo parcial de facto que van del 20 al 30%, aunque sigue quedando un grupo de seis con una proporción de estudiantes a tiempo parcial menor al 15%, entre los que se encuentra España con un 9% de estudiantes que le dedican menos de 20 horas a las tareas relacionadas con el estudio.

En los informes de Eurostat se considera un estudiante a tiempo parcial aquel que tiene un compromiso con el estudio semanal menor al 75% de lo establecido, o bien aquel que está matriculado en un programa específico. El compromiso ha sido medido de distintas formas según los países, se sabe que se ha tenido en cuenta la actividad tanto dentro como fuera del aula, pero no se especifica la manera de calcularlo. Con este modelo de medición, España también se encuentra por debajo de la mediana de la Europa de los 27, con un 12% de estudiantes a tiempo parcial como puede verse en el G-R 1 a través del indicador A.4a. Como ocurre en el resto de países, cuando se considera sólo a los mayores de 30 años, la proporción de estudiantes a tiempo parcial llega a la mitad.

En este fenómeno se observa una tendencia creciente al comparar la mediana europea entre el año 2000 y el 2006. En España ha crecido un 39% y en la UE-27 un 31%. Aunque en España, la crisis económica ha provocado un cambio de tendencia en los últimos años, haciendo retroceder el número de estudiantes que compaginan sus estudios con un empleo.

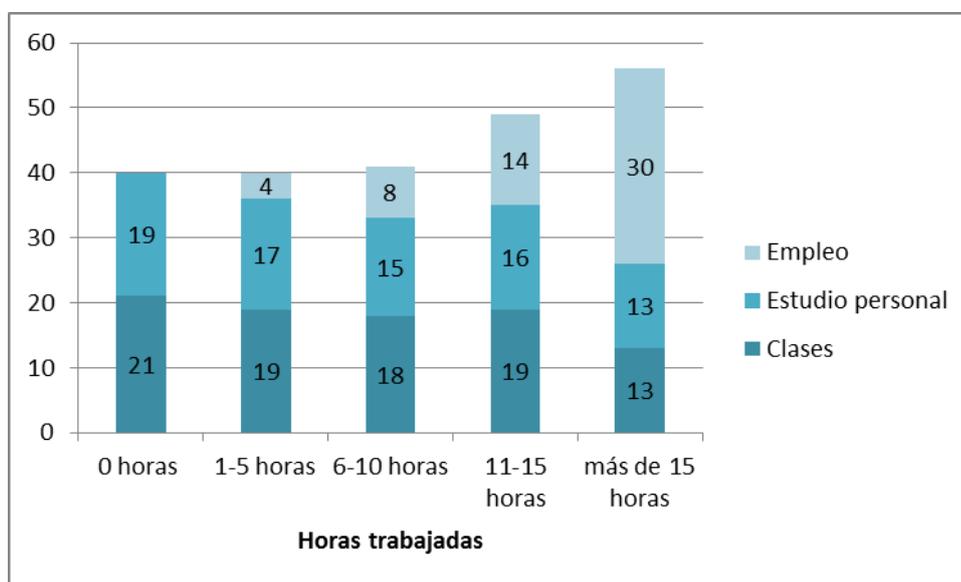
c) El empleo y la dedicación al estudio

En todos los países existen diferencias entre el tiempo que emplean en el estudio aquellos que sólo se dedican a ello, y aquellos que además trabajan. España se sitúa en una

posición intermedia respecto a los países del Eurostudent IV en cuanto a dedicación a las actividades relacionadas con el estudio, con una media de 36 horas semanales.

El informe específico de España presenta de forma detallada las horas que emplean los estudiantes españoles para el estudio personal, la asistencia a clase y el trabajo remunerado, en función de la dedicación horaria que les supone ese empleo. En el gráfico 13 se puede observar cómo se ve afectada la dedicación a actividades relacionadas con el estudio conforme se incrementa la exigencia a nivel laboral. Aunque parece que lo más sacrificado es el tiempo libre y el ocio, puesto que los que más trabajan apenas reducen las horas de estudio. Aquellos que sólo estudian realizan un esfuerzo semanal de 40 horas enteramente dedicadas a sus tareas de estudio, mientras que aquellos que trabajan más de 15 horas tienen ocupadas 56 horas semanales entre trabajo y estudio, disminuyendo el tiempo dedicado al estudio más de 10 horas en comparación con sus compañeros. La principal renuncia de aquellos que más horas trabajan es a asistir a clase, viéndose menos afectadas las horas de estudio personal.

Gráfico 13: Carga de trabajo semanal en función de las horas dedicadas al empleo remunerado



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostudent IV- National Profile Spain, 2011

Una forma diferente de abordar esta cuestión es relacionar las horas que efectivamente dedican al estudio con la valoración personal que hacen respecto a la centralidad de sus estudios en su vida diaria. En Eurostudent IV se preguntaba a los estudiantes que situasen la importancia que tenían los estudios en relación con el resto de actividades realizadas en su día a día. España se encuentra entre los países donde la carrera universitaria ocupa un lugar

principal en las vidas de los estudiantes. Para más de dos tercios de los estudiantes, sus estudios son considerados más importantes que el resto de actividades.

La posibilidad de compaginar el estudio con un trabajo remunerado se encuentra condicionada por el funcionamiento que se adopta en cada sistema universitario. Según los resultados obtenidos por la encuesta CHEERS acerca de los modos de enseñanza: en la universidad española sigue imperando un modelo tradicional, basado en la transmisión de conocimientos teóricos por parte del profesorado y en la importancia de la asistencia a clase. Estos elementos son los que encabezan la clasificación por orden de importancia que hacen los encuestados españoles, mientras que la media general sitúa en segundo lugar, después de la transmisión de conocimientos, el aprendizaje independiente, la escritura de tesinas como forma de evaluación y los conocimientos de tipo instrumental.

Cuando en la encuesta del Eurobarómetro se les pregunta a los estudiantes sobre sus preferencias respecto a la organización de la enseñanza en la universidad, la demanda que más apoyo recibe entre los españoles (88%) es la puesta en marcha de programas para estudiantes a tiempo parcial. Esto nos permite constatar una vez más que los estudiantes que compatibilizan sus estudios con un empleo remunerado constituyen en la actualidad un colectivo desatendido, que presenta unas necesidades específicas. No es de extrañar que sea un reclamo más enfatizado por los estudiantes españoles que por el resto, puesto que muchos de sus vecinos europeos disfrutaban desde hace tiempo en sus universidades de programas de este tipo. La siguiente demanda por orden de prioridades es para poder tener un contenido más generalista en sus estudios, donde adquieran las habilidades y competencias más demandadas hoy en día en el mercado laboral (apoyado por el 85%). En la misma línea se sitúa el bajo nivel de satisfacción que demuestran los estudiantes españoles encuestados en Eurostudent IV con la carga semanal de trabajo y estudio que asumen. En esta cuestión, España se encuentra entre los siete países que obtienen tasas de insatisfacción superiores al promedio. Y, como comentan Ariño y Llopis (2011), los más insatisfechos son los que más horas trabajan.

La tendencia a compaginar cada vez más los estudios universitarios con un empleo remunerado es generalizada a nivel europeo. En España la proporción de estudiantes que trabajan es inferior a la media, sin embargo la ausencia de una figura clara del “estudiante a tiempo parcial” que todavía no tiene un estatus formal en nuestras universidades dificulta su medición. Los estudiantes que se consideran de facto a tiempo parcial, dedican menos horas a

las tareas relacionadas con el estudio de las que supuestamente están planteadas, y mantienen una vinculación flexible con su carrera universitaria. Entre los que trabajan, la mayoría lo hace más de 15 horas, y por tanto tienen más dificultad para compaginarlo con el estudio. Los estudiantes que trabajan lo hacen cada vez en empleos que exigen más dedicación, lo que indica que le dan una mayor importancia al ámbito laboral. Sobre todo los que tienen la obligación de trabajar para mantener su independencia económica y su hogar, mayoritariamente mayores de 30 años, que se encuentran en muchos casos imposibilitados para dedicar las horas necesarias al estudio que les permitiría seguir el ritmo adecuado. En una universidad todavía centrada en la presencia en el aula y en la transmisión de conocimientos teóricos por parte del profesorado dentro de ésta, los estudiantes españoles a tiempo parcial pueden verse más perjudicados que en otros lugares donde se diversifican las formas de aprendizaje.

Se confirma la hipótesis H7. Ha quedado demostrado que la dedicación al trabajo perjudica la dedicación al estudio. La presencia de estudiantes de edades superiores a los 30 años ha hecho aumentar el número de estudiantes que se dedican al estudio al mismo tiempo que trabajan. Esta doble jornada tiene una influencia inevitable sobre las prácticas de estudio que se ven afectadas, perdiendo peso la asistencia a clase, que se ve compensada por un mayor esfuerzo de dedicación personal. Estos estudiantes suelen tener un mayor número de responsabilidades extra académicas: laborales y familiares; lo que tendrá una incidencia en el vínculo que establezcan con el estudio, necesariamente más flexible que el de aquellos estudiantes para los que supone su única ocupación.

4.3.2.3. La movilidad internacional

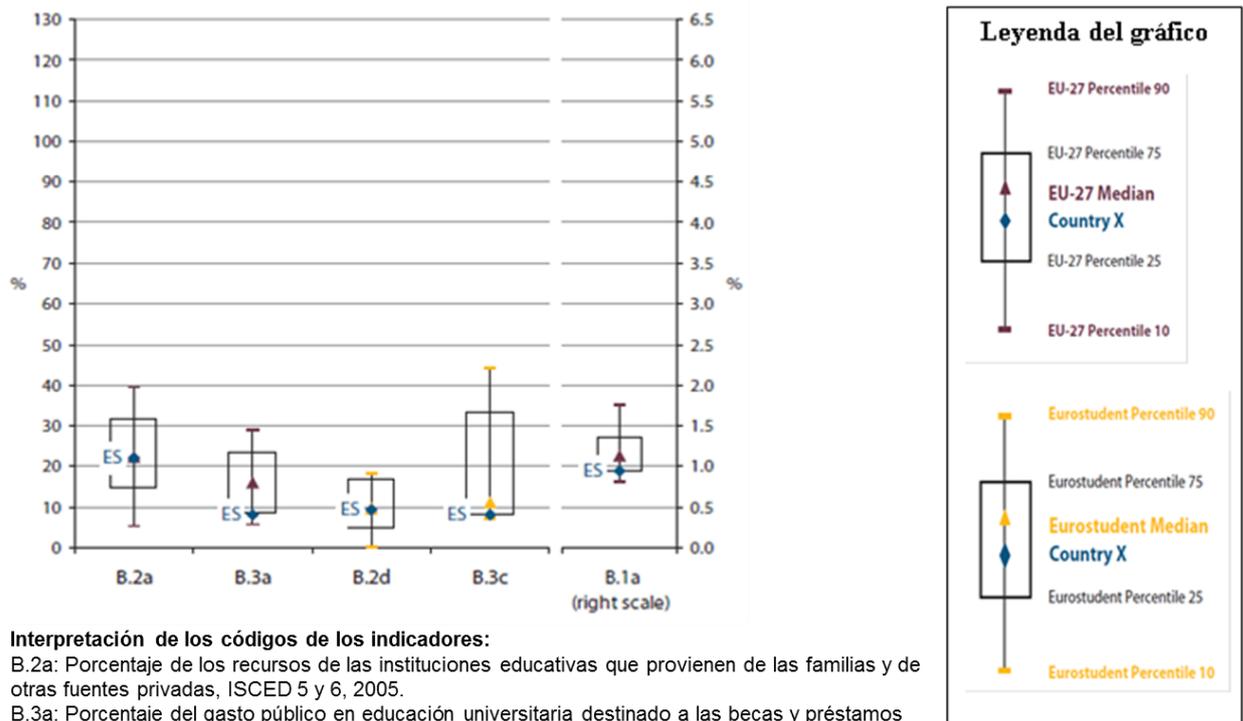
a) Situación de las universidades españolas

La experiencia estudiantil de la movilidad internacional es abordada en todos los informes que han sido mencionados, por tratarse de un fenómeno en auge y a la vez esencial para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. Por esta razón, se comenta brevemente la situación en la que se encuentra España a este respecto.

En el informe Eurostat-Eurostudent definen a “los estudiantes de movilidad internacional como aquellos que cruzan fronteras expresamente con la intención de estudiar”. La forma de medirlos varía en función de los países, pudiendo ser: la educación previa, el país

de residencia o la ciudadanía. En el tercer gráfico-resumen extraído del informe del Eurostat-Eurostudent (2009), que se introduce como gráfico 14, se presentan los valores de España para una serie de indicadores vinculados con la noción de equidad en la movilidad internacional de los estudiantes universitarios, con respecto a la mediana de los países de la UE-27 y de los países del Eurostudent III.

Gráfico 14: Gráfico-Resumen sobre la equidad en la movilidad internacional universitaria



Interpretación de los códigos de los indicadores:

B.2a: Porcentaje de los recursos de las instituciones educativas que provienen de las familias y de otras fuentes privadas, ISCED 5 y 6, 2005.

B.3a: Porcentaje del gasto público en educación universitaria destinado a las becas y préstamos para estudiantes, ISCED 5 y 6, 2005.

B.2d: Proporción del gasto que representa la educación universitaria en el total del gasto de los estudiantes que viven fuera del hogar familiar, ISCED 5A, 2006.

B.3c: Proporción que representan los ingresos procedentes del Estado en el total de ingresos de los estudiantes que viven fuera del hogar familiar, 2006.

B.1a (escala derecha): Gasto público en educación universitaria como porcentaje del PIB, ISCED 5 y 6, 2005.

Fuente: Eurostat- Eurostudent (2009)

Al observar el gráfico 14, la universidad española presenta una movilidad reducida respecto al resto de países. Veamos con más detalle los indicadores que lo corroboran:

- El indicador C.1a calcula la proporción de estudiantes que estudian en el extranjero respecto al total de matriculados en el país de origen. España queda muy por debajo de la mediana europea (2,5%). Hay que tener en cuenta que algunos de los países que hacen aumentar la mediana tienen una limitada oferta de carreras universitarias

(Chipre, Luxemburgo, Liechtenstein, Andorra, Irlanda, Islandia o Albania) y por tanto la movilidad no sólo resulta una opción enriquecedora sino también una necesidad. Por otro lado, la ayuda estatal a la movilidad es un condicionante importante.

- Como país de acogida, el indicador C.1c muestra que España sigue quedándose por debajo de la mediana europea (4%), aunque la proporción que representan los extranjeros respecto al total de estudiantes es mayor que la de los españoles que salen fuera.

En la encuesta del Eurostudent para hablar de la movilidad estudiantil se hace referencia tanto a cursar una parte de los estudios en una universidad extranjera, como a cursos de idiomas o prácticas en empresa en otro país. Estas experiencias en el extranjero relacionadas con los estudios, se dan en uno de cada diez estudiantes en la mitad de los países observados. Los resultados del Eurostudent IV para la muestra de encuestados españoles arrojan las siguientes cifras de movilidad internacional: el 9% dice haber tenido una experiencia en el extranjero ligada a los estudios y el 31% desearía tenerla. En la mayoría de países las proporciones de estos dos colectivos son similares a las españolas, es decir, que hay una buena reserva de estudiantes que potencialmente realizarán una estancia internacional si las condiciones les permiten cumplir ese sueño.

Hasta el momento se ha hecho referencia a unas cifras de movilidad internacional en las universidades españolas con un alto margen de mejora, al situarlas con respecto al total de estudiantes matriculados. Sin embargo, si se toman como referencia las cifras globales del programa de movilidad estudiantil más exitoso, como es el programa Erasmus, la situación de nuestro país es otra muy distinta. Al igual que en el año anterior, España es en el curso 2010-2011 el país que más estudiantes ha enviado a estudiar al extranjero a través del programa Erasmus, con 36.183 estudiantes salientes hacia otro país. También es el destino más popular entre los estudiantes europeos, recibiendo 37.433 estudiantes entrantes.

b) Factores que condicionan la movilidad

El principal obstáculo señalado por los estudiantes de la encuesta de Movilidad Internacional (MOVES) puesta en marcha por el Observatorio de Estudiantes en el año

2012⁹⁸, se refiere a las dificultades económicas. En la encuesta Eurostudent, los motivos aducidos por aquellos que deciden no tener una experiencia en el extranjero son: principalmente el factor financiero (es determinante para un 58% en el caso de los estudiantes españoles), le sigue la falta de dominio del idioma (41%) y la falta de motivación personal (importante para el 47%) y, para terminar, el insuficiente apoyo institucional a la movilidad, especialmente en el país de origen (35%). (Eurostudent IV, 2011).

Las disparidades de ingresos en el Área Europea de Educación Superior explican en muchos casos las diferencias en cuanto a movilidad de los estudiantes. El principal elemento diferenciador es el apoyo público a la movilidad que reciben los estudiantes de cada país: en algunos países supone más de la mitad de los ingresos de los estudiantes, llegando a representar más del 70% en Finlandia y en Noruega. En cambio, para los siete peor situados no llega al 30%. España se encuentra entre los países donde el apoyo público es menor (supone el 28% de los ingresos con los que cuentan) y, por tanto, los estudiantes que deciden realizar una estancia en el extranjero dependen fundamentalmente del aporte familiar (53%), junto con lo que hubiesen podido ahorrar de algún empleo remunerado propio (17%). Muy pocos son los que pueden estudiar en otro país manteniéndose únicamente con lo que ganan trabajando allí. Como era de esperar, existen diferencias significativas entre los estudiantes de clases sociales altas y bajas con respecto a la percepción de los posibles obstáculos económicos que supone realizar una estancia formativa en una universidad extranjera (Eurostudent IV, 2011).

Asimismo, el origen social resulta determinante a la hora de tomar la decisión de estudiar en el extranjero. Con la excepción de Suecia y Alemania, en el resto de países los hijos de familias con bajo nivel educativo se encuentran infrarrepresentados entre los que tienen una experiencia en el extranjero. En España, mientras un 36% de los hijos de familias con alto nivel educativo tiene previsto estudiar en el extranjero y un 11% ya lo ha hecho, en el caso de los hijos de familias con bajo capital educativo, los porcentajes descienden al 26% y al 6% respectivamente (Eurostudent IV). Para conocer la posición relativa de España respecto al resto de países se puede observar el indicador C.3a del gráfico 14. Éste hace referencia a los estudiantes de movilidad internacional, hijos de padres con bajo nivel educativo, y sitúa a la universidad española en el mismo nivel que la mediana de los países del Eurostudent III.

⁹⁸ La encuesta MOVES tiene los resultados accesibles en la web del Observatorio: http://www.campusvivendi.com/wp-content/uploads/librillo-RESULTADOS_MOVES1.pdf

En un estudio anterior realizado en la Universitat de València (EUV)⁹⁹, se constató que los estudiantes presentaban una desigualdad de partida puesto que la probabilidad de haber viajado al extranjero antes de empezar la universidad estaba muy condicionada por la clase social de origen. Mientras más del tercio de los hijos de padres con estudios primarios no ha viajado nunca al extranjero, sólo es el caso del 11% de los hijos de padres universitarios. Sin lugar a dudas, este aspecto condiciona las expectativas de movilidad estudiantil durante la carrera. Asimismo, en la encuesta MOVES se obtiene una evidencia muy sólida respecto a la desigualdad de los estudiantes frente a la movilidad internacional¹⁰⁰. El 62% de los 5.239 estudiantes *Outgoing* de las universidades españolas encuestados procede de una familia con nivel educativo alto, es decir algo más del doble que en el caso de los estudiantes encuestados en ECoViPEU (30%)¹⁰¹.

Otro de los condicionantes de la movilidad es el conocimiento de idiomas extranjeros. Los estudiantes españoles están situados a la cola de los europeos (sólo mejor que Irlanda y Turquía) en cuanto al dominio de idiomas se refiere. Sólo un 8% es capaz de manejar de forma fluida dos idiomas extranjeros, mientras que en países como Malta, Rumanía o Dinamarca, cerca del 50% se declaran capaces de hacerlo. Al medir la competencia en una lengua extranjera entre los estudiantes españoles se observa que para aquellos que la dominan, la tasa de movilidad es del 27%, mientras que para aquellos que no hablan ningún idioma extranjero la tasa es inferior al 1% (Eurostudent III-National profile, 2008)¹⁰². Aunque en la encuesta MOVES 2012 arriba mencionada, se concluye que el bajo nivel idiomático de los estudiantes españoles no supone en la mayoría de casos un freno a la movilidad. Los estudiantes encuestados ya habían participado en un programa internacional y el nivel de conocimientos de partida en el idioma en el que iban a recibir las clases en su universidad de destino era muy bajo (3,9 de media en una escala sobre 7). Se observa que son los países de nuestro entorno más próximo (Italia, Francia, Alemania) los principales destinatarios de la mayoría de estudiantes españoles *Outgoing*.

En definitiva, España tiene una posición privilegiada como país de origen y destino de estudiantes internacionales, pero respecto a su población universitaria total sigue siendo

⁹⁹ Encuesta a los estudiantes del área de Ciencias Sociales de la UV (EUV), cuyos resultados pueden consultarse en la web del Observatorio *Campus Vivendi*.

¹⁰⁰ La encuesta MOVES también tiene los resultados accesibles en la web del Observatorio: http://www.campusvivendi.com/wp-content/uploads/librillo-RESULTADOS_MOVES1.pdf

¹⁰¹ Tomados en este caso como población de referencia, puesto que entre ellos están tanto los que realizan estancias de movilidad internacional como los que no lo hacen.

¹⁰² En este caso se utiliza la información de la encuesta de Eurostudent III puesto que en la última oleada no está disponible este apartado de la movilidad internacional para la muestra española.

insuficiente. Aunque crece por encima de la media del resto de países, sus niveles de partida son muy bajos y le resultará difícil alcanzar al resto si no se compensa el desajuste de partida. La media anual de crecimiento de los estudiantes extranjeros en los países del área de Bolonia ha sido del 6% entre 2000 y 2006, y la española del 10% (Eurostat-Eurostudent, 2009). Sin embargo, sus estudiantes no parecen ser de los más entusiastas respecto a la internacionalización de la universidad, probablemente por la falta de apoyo económico, que afecta especialmente a aquellos que provienen de las familias más desfavorecidas. Las reducidas competencias lingüísticas de los estudiantes en idiomas extranjeros resultan también decisivas. Y a estos factores puede sumarse una débil cultura de la movilidad que se refleja incluso dentro del propio territorio español a la hora de estudiar una carrera universitaria.

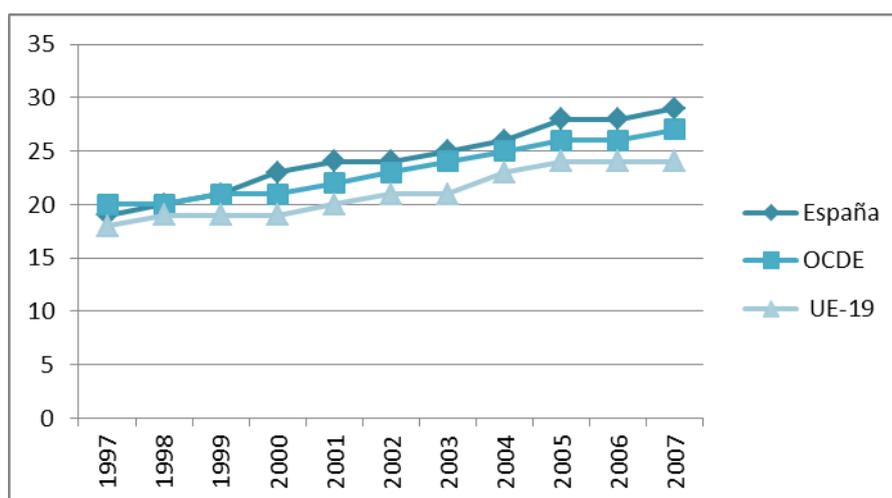
En este tercer apartado, se ha abordado la realidad del marco institucional de las universidades españolas y las condiciones de vida de sus estudiantes. Se ha constatado que los estudiantes universitarios españoles se encuentran más protegidos que en muchos países europeos, con unas bajas tasas de matrícula y un apoyo familiar incondicional que les garantiza el alojamiento, con el que los estudiantes se muestran en general muy satisfechos. En particular son los más jóvenes quienes mejor pueden aprovechar estas condiciones de vida. Esto confirma la hipótesis H4 planteada en el primer capítulo, que asociaba el crecimiento de los efectivos de estudiantes universitarios con unas condiciones existenciales favorables. Sin embargo, aquellos que quieren independizarse de la protección familiar se encuentran más desamparados que en otros países, puesto que las ayudas públicas son escasas y no están pensadas para adultos autónomos. También la escasez de ayudas, unida a la falta de competencias en idiomas, desincentiva la movilidad internacional. La opción de compaginar sus estudios con un empleo remunerado es cada vez más una solución para muchos de ellos, pero todavía carecen de un estatus formal a nivel institucional que les reconozca como estudiantes a tiempo parcial.

4.4. La salida de la universidad

4.4.1. Número de titulados y efectividad de las universidades

Ya ha visto al principio de este capítulo cómo el acceso a la enseñanza superior se ha generalizado notablemente. Otra forma de valorar la importancia de los estudios universitarios en un país es la proporción de titulados en la población en general. La evolución creciente del nivel de formación de la población es una realidad en todos los países desarrollados. Según datos de la OCDE, en España la tasa de universitarios en la población de 25 a 64 años ha crecido más rápido (4,7%) en la última década que la media de los países de la OCDE (3,4%) y la UE-19 (3,6%); llegando a representar el 29% en 2007 (ver gráfico 15).

Gráfico 15: Evolución de la proporción de titulados universitarios en la población de 25 a 64 años (1997-2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE, 2009

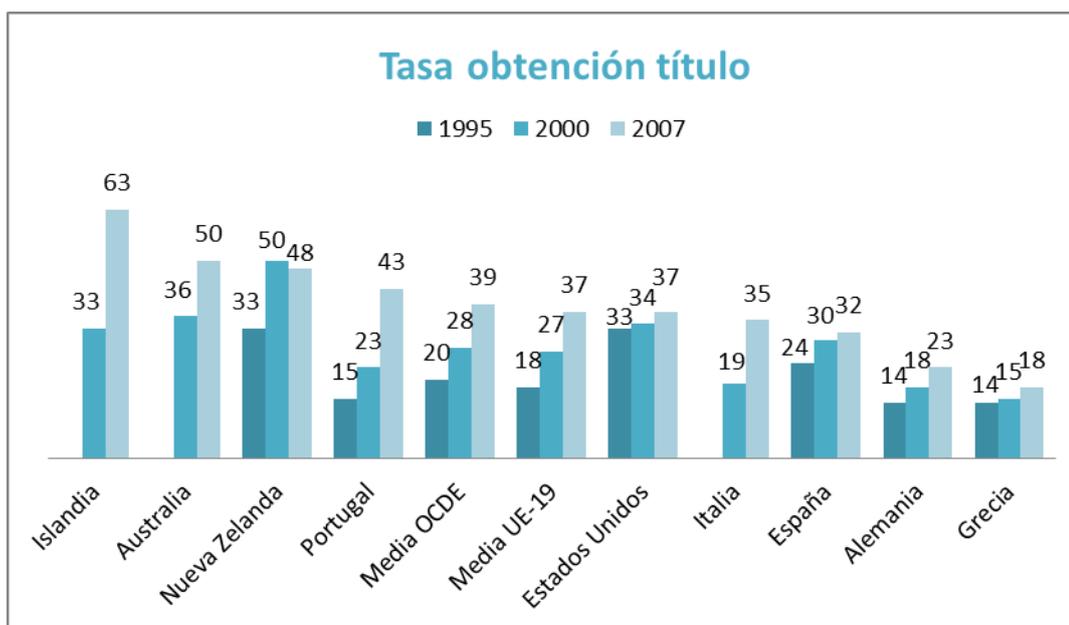
En cuanto a la tasa bruta de graduación, según los datos del Eurostat para 2006: es de 32,7% en España, igual a la media de la UE-27.¹⁰³ Según el informe de la OCDE la tasa española sería de un 32,4% para 2007, por debajo de la media de la UE-19 (36,7%) y de la OCDE (38,7%). Cuando en la comparación se incluyen países como Islandia, donde esta tasa supera el 60%, Australia o Nueva Zelanda donde casi alcanza el 50%, la situación relativa de España queda por tanto más baja. El gráfico 16 muestra la evolución de la tasa de graduación

¹⁰³ Datos extraídos de la base de datos:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

en los países entre 1995 y 2007. Como decíamos, entre los países de la OCDE España se sitúa en el bloque de países menos avanzado.

Gráfico 16: Evolución de la tasa de obtención del primer título universitario (1995, 2000, 2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la OCDE 2009

Nota: se han representado los países que se encontraban en los extremos, las medias de los conjuntos y aquellos más cercanos a España como punto de referencia.

Las diferencias en cuanto al sexo se mantienen tan marcadas como en la tasa de acceso a la universidad. Según la OCDE la tasa de obtención de un primer título entre las mujeres españolas es del 40%, 15 puntos por encima que la de sus homólogos masculinos que es de 25%. La misma distancia se da entre sexos en la media de la UE-19 y la OCDE.

Respecto a la duración de las titulaciones, la tabla 3 nos muestra que mientras en España las carreras largas son las más cursadas, en el resto de países de la OCDE ocurre al contrario.

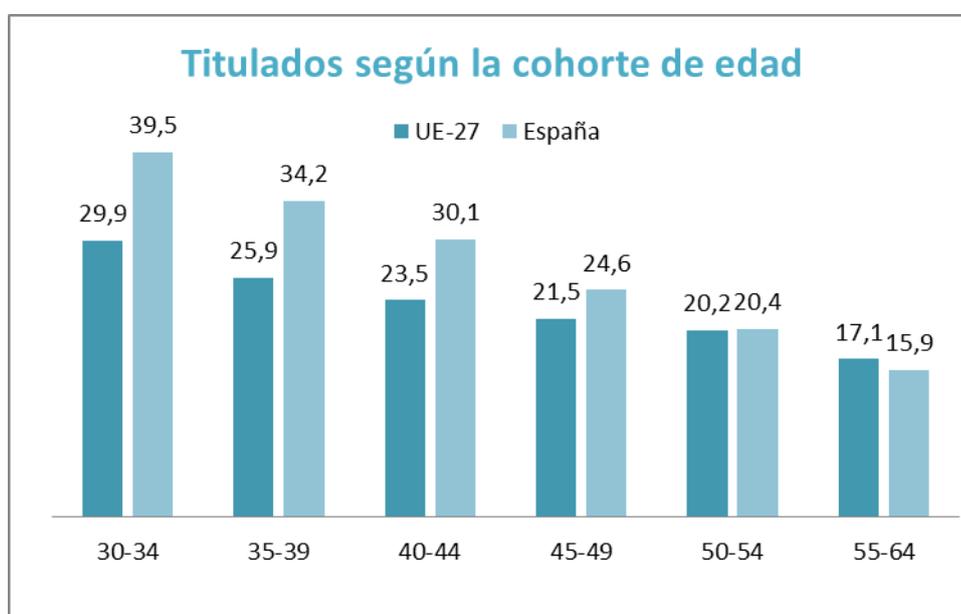
Tabla 3: Proporción de la tasa de obtención de un primer título universitario (categoría 5A) según la duración de los programas (2007)

	De 3 a 5 años	5 a 6 años	Más de 6 años
España	46	53	1
OCDE	64	34	2
UE-19	56	43	1

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE 2009

Al igual que se vio al analizar el acceso a la universidad, en la proporción de titulados universitarios también se observa una gran diferencia intergeneracional. Entre los más jóvenes hay cerca de dos veces más de titulados europeos que entre las generaciones de más edad. En 2007 en la UE-27, casi 30% de los jóvenes de 30-34 años poseen un título universitario, frente a los menos de 17% en la franja de edad de los 55-64 años. En el caso de España la diferencia es todavía mayor, de más del doble, como puede apreciarse en el gráfico 17¹⁰⁴.

Gráfico 17: Proporción de titulados universitarios (ISCED 5 y 6) en la población de 30-64 años en función de la cohorte de edad, 2007



Fuente: Elaboración propia a partir de EACEA-Eurydice

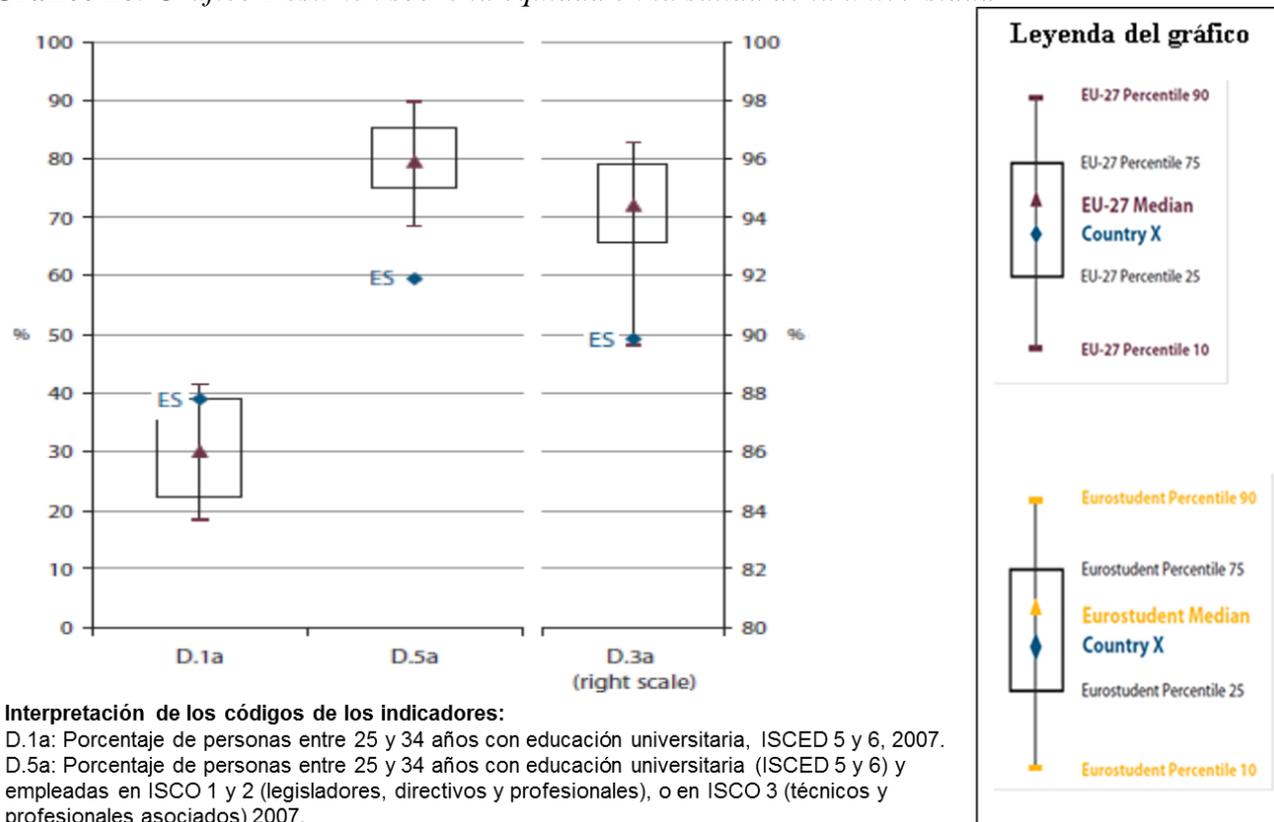
La proporción de titulados universitarios en España queda muy por encima de la de los países de la UE-27 cuando se hace referencia únicamente a la cohorte más joven. Según el informe Eurostat- Eurostudent sólo se ve superada por ocho países: Chipre, Irlanda, Noruega, Francia, Bélgica, Dinamarca, Suecia y Finlandia.

Asimismo, se confirma este dato a través del informe de Eurostat-Eurostudent (2009), en el que aparece el gráfico 18, un gráfico-resumen donde se presentan los valores de España para una serie de indicadores vinculados con la noción de equidad en la salida de la universidad, con respecto a la mediana de los países de la UE-27 y de los países del Eurostudent III. El primer indicador (D.1a) representa la proporción de titulados universitarios

¹⁰⁴ Las cifras son superiores a las que presentaban los informes de la OCDE y del Eurostat porque en este caso están teniendo en cuenta a todos los titulados universitarios de cualquier nivel (5A, 5B, y 6) mientras que los informes anteriores sólo consideraban a los titulados 5A.

entre la población de 25 y 34 años y sitúa a España entre el 25% de los países de la UE-27 con mayor proporción.

Gráfico 18: Gráfico-Resumen sobre la equidad en la salida de la universidad



Interpretación de los códigos de los indicadores:

D.1a: Porcentaje de personas entre 25 y 34 años con educación universitaria, ISCED 5 y 6, 2007.

D.5a: Porcentaje de personas entre 25 y 34 años con educación universitaria (ISCED 5 y 6) y empleadas en ISCO 1 y 2 (legisladores, directivos y profesionales), o en ISCO 3 (técnicos y profesionales asociados) 2007.

D.3a (escala derecha): Porcentaje de personas económicamente activos, con educación universitaria (ISCED 5 y 6) que tienen entre 20 y 34 años y están empleados, 2003-2007 acumulado.

Fuente: Eurostat- Eurostudent (2009)

Al analizar la salida de la universidad no se trata únicamente de aquellos estudiantes que finalizan su carrera y se convierten en titulados universitarios, es necesario considerar a todos aquellos que abandonan los estudios antes de obtener el título. Las universidades siempre pierden a una parte de los estudiantes que se matricularon en primer curso y por diferentes motivos no lograron obtener el título final en el tiempo estimado. El objetivo de toda institución universitaria debe ser el de reducir el máximo posible ese número de abandonos o retrasos. Para conocer la efectividad de las instituciones en los distintos países, el Eurostat-Eurostudent compara estos dos indicadores:

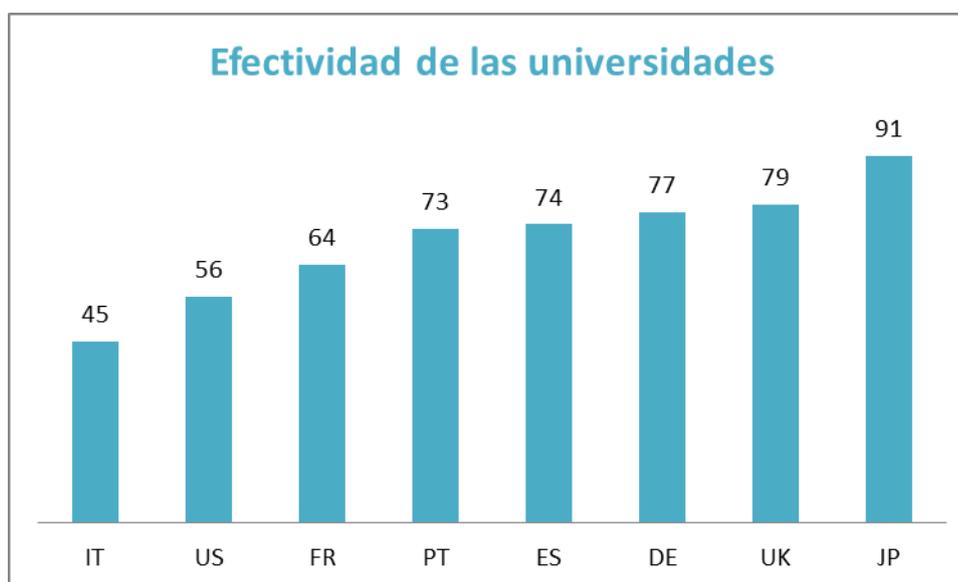
- la tasa neta de entradas: la suma de las tasas de entrada por año y edad. Dividen el total de entrantes de una edad determinada por la población total de esa edad.

- la tasa bruta de graduaciones: dividen el número total de titulados por primera vez (de todas las edades) en instituciones públicas y privadas, por la población de la edad teórica de finalización de la carrera.

Mientras que en la media de la UE-27 la tasa bruta de graduación representa el 60% de la tasa neta de entrada; en España la distancia es algo menor: representa el 76%. España parte de una tasa de entrada menor que la media de la UE-27 y llega a la misma tasa de graduación, por tanto puede decirse que la efectividad de las universidades españolas es relativamente elevada. Son más efectivas en la consecución del objetivo de no perder estudiantes por el camino que la media de los países europeos¹⁰⁵.

Existe otro indicador que mide la efectividad de las universidades, que llaman “tasa de finalización”. Se calcula dividiendo el número de titulados de nivel ISCED 5A de un año de referencia por el número de nuevos entrantes a ese nivel de titulación retrocediendo el número de años apropiado. De esta forma se tiene en cuenta a todos los nuevos estudiantes sin el condicionante de la edad que tenía la definición anterior. Esta tasa queda representada en el gráfico 19, en el que España sigue estando relativamente bien clasificada, en una posición intermedia entre países que están a la cola como Italia o Estados Unidos; y los que destacan por la efectividad de sus universidades, como Japón.

Gráfico 19: Tasa de finalización de los estudiantes de nivel ISCED 5A



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat-Eurostudent, 2009

Nota: se han representado los países que se encontraban en los extremos y aquellos más cercanos a España como punto de referencia.

¹⁰⁵ Lamentablemente no puede corroborarse esa conclusión con datos de la OCDE, puesto que aparece en blanco la fila de España en la tabla donde se comparan las tasas de éxito de los distintos países.

Las cifras oficiales que nos proporciona la CRUE (2010: 120) para el curso 2008/2009 en las universidades públicas españolas nos muestra unas tasas de abandono muy diferentes en función de las áreas de enseñanza. Como puede verse en la tabla 4, las mayores proporciones de abandono se encuentran en las ramas Ciencias Sociales, Humanidades y Técnicas, mientras que las Ciencias de la Salud y Experimentales, tienen tasas muy bajas. Respecto al curso 2004/2005 (CRUE, 2006), no se ha producido ningún tipo de mejora, se mantienen unas tasas de abandono relativamente estables, más pronunciadas en los ciclos largos que en los cortos. Resulta bastante alarmante que más de una tercera parte de los estudiantes de titulaciones de ciclo largo del área de sociales abandone los estudios sin haberlos concluido.

Tabla 4: *Estructura porcentual de los alumnos matriculados en centros oficiales que abandonan los estudios universitarios, clasificados por universidades públicas, rama de enseñanza y duración de los estudios, curso 2008/2009*

	Humanidades	CC Sociales y jurídicas		Experimentales		CC Salud		Técnicas	
	Ciclo largo	Ciclo corto	Ciclo largo	Ciclo corto	Ciclo largo	Ciclo corto	Ciclo largo	Ciclo corto	Ciclo largo
Universidades Públicas españolas	14,57	17,36	34,26	0,44	6,17	0,81	1,41	16,02	8,97

Fuente: Elaboración propia a partir de CRUE (2010).

En resumen, la salida de la universidad presenta una situación similar a la entrada, comentada en un apartado precedente. Se puede concluir que la proporción de titulados universitarios en España ha acortado las distancias con los principales países del entorno europeo gracias a la cantidad de jóvenes estudiantes que han terminado sus estudios en los últimos años. Por ello la diferencia intergeneracional a favor de los titulados más jóvenes es más acentuada en España que en la media europea. Lo mismo ocurre con las diferencias en cuanto al sexo de los titulados a favor de las mujeres. Las elevadas tasas de graduación sitúan al sistema universitario español con un grado de efectividad superior al resto. Con lo que no es de extrañar que España encabece la lista de países con mayor proporción de titulados jóvenes. Aunque todavía quede por detrás de los países con una población total más formada.

4.4.2. Transición de la educación universitaria al mundo laboral

En este apartado se pretende analizar la forma en qué se produce la transición desde el final de la carrera universitaria al acceso al mercado de trabajo. A través de la encuesta CHEERS a graduados europeos puede conocerse el tiempo transcurrido hasta que encuentran un trabajo y profundizar en el proceso de búsqueda de empleo.

a) La búsqueda de empleo

No todos los titulados universitarios se enfrascan en la búsqueda de empleo inmediatamente después de terminados sus estudios. Al desarrollarse las actividades de estudio y de trabajo simultáneamente, se diversifican los modelos de transición. Hay cuatro países que destacan por la baja proporción de encuestados que dicen haber buscado empleo: en cabeza están República Checa y Finlandia, donde buena parte de los estudiantes mantiene el empleo que tenía antes de terminar sus estudios. Les siguen España e Italia, con un 72% de titulados que dice no haber buscado empleo. En este caso la explicación se encuentra en la mayor proporción de aquellos que continúan estudiando (10% en España).

Entre quienes buscan empleo, la duración varía mucho de un país a otro. Para el conjunto de países, casi el 75% de los graduados encontró su primer empleo en los tres primeros meses tras acabar sus estudios universitarios. Mientras en países como Japón el 90% de los titulados tuvo una transición muy breve, en Italia y España el acceso al mercado laboral es mucho más complicado. En España sólo el 43% esperó menos de tres meses, y lo que es más grave, 22% tardó más de un año en acceder a su primer empleo. Es evidente que esta situación no es igual de negativa para los titulados de todas las ramas de estudio. Como es de sobra conocido, las humanidades y las ciencias naturales son las áreas donde más les costó encontrar un empleo.

b) Formas de búsqueda de empleo y efectividad de las mismas

Existe una amplia variedad de procedimientos seguidos por los titulados a la hora de buscar empleo. Los métodos más formales son los más utilizados en todos los países: los anuncios y contactos con empresarios así como a través de las empresas de colocación. Sin embargo, existen particularidades propias de cada país. En España, la contestación a anuncios de trabajo y el contacto con empresarios tienen un peso muy inferior a la media; en cambio los demandantes parecen confiar más en intermediarios como las bolsas de trabajo de las

universidades o las empresas de colocación. Por otro lado, los medios informales tienen más peso en los países del sur como Italia o España, donde los contactos personales a través de padres, amigos, o familiares, representan una elevada proporción de las actividades de los titulados a la hora de buscar trabajo.

Las formas de obtención de ese ansiado primer empleo no se alejan mucho de las más utilizadas. Así, los medios informales se presentan como los más efectivos en todos los países, pero en España en particular, con más de la mitad de los titulados que emplearon este método habiendo encontrado un empleo gracias a él (cifra sólo superada por Japón con el 62%). Le sigue en grado de efectividad el autoempleo, fruto de iniciar un negocio propio, que en el caso de España representa una ínfima parte de los encuestados (2%).

c) Aspectos valorados por los empleadores

Otra cuestión sobre la que se interrogaba a los encuestados era acerca de los aspectos que más valoraron sus primeros empleadores. Los más valorados en general fueron en primer lugar la personalidad del demandante, seguida de cerca por la titulación y el campo de especialización. Y lo que menos se ha valorado en todos los países es la experiencia en el extranjero, lo que sin duda pone de relieve una debilidad en la integración de los mercados de trabajo a nivel europeo. En España el factor de la personalidad ocupa el tercer lugar en las valoraciones, quedando el campo de especialización en primer lugar, seguido por la titulación específica. Y en el lado menos valorado, la experiencia en el extranjero se tiene todavía menos en cuenta que la media, y le sigue la reputación de la institución.

Con una transición al mercado de trabajo que puede calificarse de larga y difícil, España se distingue por ser uno de los países donde más se emplean los procedimientos informales a la hora de acceder a un primer empleo, lo que puede considerarse como capital relacional, popularmente conocido como “contactos”. En cuanto a los aspectos más valorados por los empleadores a la hora de contratarlos, los encuestados consideran que es el área de especialización del titulado.

4.4.3. Utilidad del título en el mercado de trabajo

Uno de los aspectos que condicionan la motivación y expectativas de los estudiantes que emprenden una formación universitaria es la utilidad que pueda tener en un futuro el

título obtenido. Para ello, es importante conocer las oportunidades a nivel laboral que supone la obtención de una titulación universitaria en los distintos países. Se empieza por comparar el nivel de empleo de los jóvenes más y menos formados; se analizará la adecuación de sus funciones laborales con la formación que han recibido; y se abordarán los beneficios económicos que supone la inversión en formación en cuanto a los ingresos laborales que reporta en el futuro.

4.4.3.1 Nivel de empleo de los titulados universitarios

a) Tasa de empleo

La tasa de empleo mide la proporción de activos empleados respecto de la población en edad de trabajar, por lo que representa la perspectiva de la oferta de trabajo. En España, esta tasa se encuentra en una posición cercana a la media de los países de la OCDE (2012). De manera general la tasa de empleo aumenta conforme es mayor el nivel de formación de la población. Las cifras de España así lo corroboran: cuando se habla de aquellos trabajadores con un nivel de formación inferior al segundo ciclo de secundaria, la tasa española es de 49,3% de mujeres empleadas y el 70,1% de los hombres. En cuanto a los que tienen un nivel de formación de secundaria, la tasa española sube a 62,3% para las mujeres y baja a 74,4% para los hombres. Y por último, para el nivel terciario llega hasta 78,6% para las mujeres y 84,4% para los hombres. Las diferencias de tasa de ocupación entre hombres y mujeres se acortan conforme aumenta el nivel de formación, tendencia idéntica a la que sigue la media de países de la OCDE. Con el nivel de formación más bajo, la tasa de empleo femenina puede llegar a caer en algunos países (Hungría, Polonia, Turquía) por debajo del 40%, mientras que para las universitarias estas tasas superan el 75% en casi todos los países, con excepción de Turquía, Japón, México o Corea.

Al medir el porcentaje de activos ocupados en la población de 25 a 64 años en 2010, España se encuentra al mismo nivel que los países de la OCDE. Sin embargo, si se observa la evolución desde 1997, se ve que el crecimiento de la tasa de empleo en España ha sido muy superior al del resto de países ya que partía de unos niveles más bajos. El mayor crecimiento lo han experimentado los menos formados, que ahora son un 25% más de empleados, le siguen los de formación intermedia (+14,5%) y los de formación universitaria (+11,7%). Esto

se ha producido por un aumento de los puestos de trabajo no cualificado, especialmente en el sector de la construcción¹⁰⁶.

b) Tasa de desempleo

En lo que respecta al desempleo se produce la relación inversa: una mayor formación disminuye las posibilidades de encontrarse sin empleo en el mercado de trabajo. El informe Eurostat-Eurostudent presenta los datos sobre el desempleo acumulado entre los años 2003 y 2007, que se reflejan en el gráfico 20. Se puede constatar que en la media de los países del EEES, la tasa de desempleo de los jóvenes de 20-34 años menos formados es superior al 16%, mientras que para los jóvenes de formación superior no supera el 6%.

La importancia que el mercado laboral de cada país concede a los estudios universitarios viene reflejada entre la diferencia que existe entre las dos tasas de desempleo mencionadas. Así, mientras en países como Alemania, Bulgaria o Polonia, la diferencia supera los 20 puntos porcentuales entre los más y menos cualificados; en Portugal o Turquía se produce la relación inversa, aumentando el desempleo para los más formados. Sin llegar a esos extremos, en España la diferencia ha sido de poca importancia hasta fechas recientes, lo que indica poca valoración de la formación en el mercado de trabajo. En el gráfico 20, se aprecia especialmente en el caso de los hombres, donde la tasa de desempleo disminuye de un punto porcentual con cada nivel superior de estudios, pasando de 8,2% a 10,4%. En cambio, en el caso de las mujeres, sí se puede afirmar que ven recompensado su esfuerzo de realizar una carrera universitaria puesto que su tasa de desempleo disminuye de más de ocho puntos porcentuales entre el 20,3% de desempleadas con bajo nivel de estudios al 11,9% con nivel de estudios universitarios.

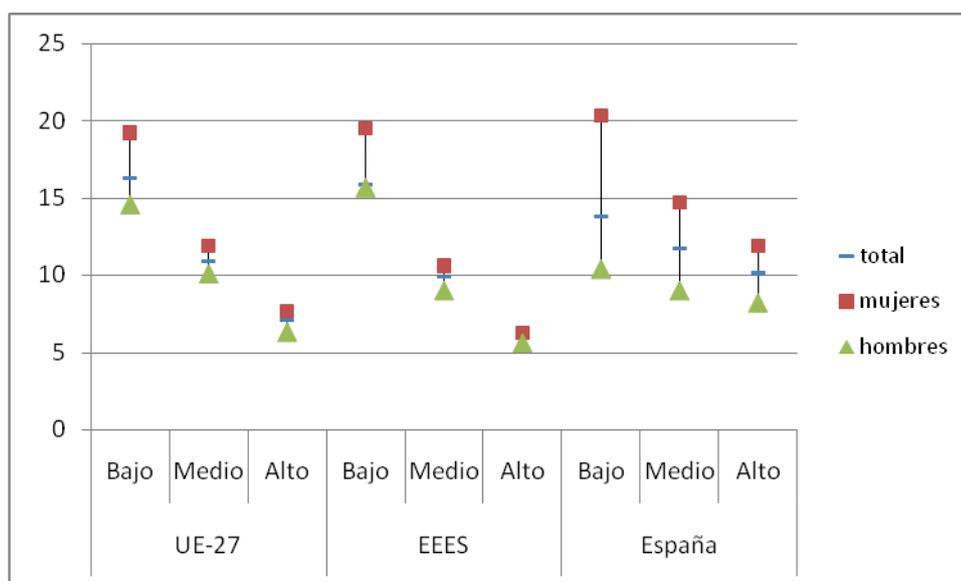
En el informe de la OCDE (2012) se observa un cambio importante a este respecto a partir del año 2008, cuando la crisis económica empieza a sentirse con mayor fuerza en el mercado español. Así, la distancia entre las tasas de desempleo entre los más y menos formados se ha disparado. Si en 1998, ser titulado universitario sólo suponía una diferencia de

¹⁰⁶ En el informe de La Caixa (2009) afirman que la distancia entre los más y menos formados se ha incrementado en la época de recesión económica. Comparan la proporción de jóvenes que no trabajan y tampoco estudian (llamados en terminología internacional NEET: *neither in education nor in employment or training*) y se encuentran con una distancia de más de 20 puntos porcentuales entre los que no obtuvieron la titulación de ESO y los que tienen una titulación universitaria. Sin embargo, la lectura de este dato puede ser engañosa debido a que la franja de edad que están considerando (jóvenes entre 16 y 24 años) es demasiado temprana para que los universitarios hayan finalizado sus estudios y puedan encontrarse desempleados.

cuatro puntos porcentuales de las posibilidades de estar desempleado (13%) respecto a una persona sin estudios (17%), en 2010 la situación es bien distinta. La diferencia entre la tasa de paro de la población con titulación universitaria (10,4%) es de 14 puntos porcentuales respecto a las personas que no alcanzaron la secundaria (24,7%). Esta nueva realidad podría suponer una revalorización de los títulos universitarios, aunque en un contexto de pérdida de bienestar generalizado, se trata más bien de un deterioro de las condiciones de los menos formados.

Volviendo a las diferencias por sexo, a pesar de que sigue habiendo menos mujeres activas que hombres, su tasa de desempleo sigue siendo superior a la de ellos en todos los países. En el gráfico puede verse la gran distancia existente entre las tasas de hombres y mujeres en España, mucho más acentuada que en la media del resto de países. Esta desigualdad sólo se ve suavizada conforme aumenta el nivel educativo. En el grupo de los menos formados, la tasa femenina es el doble de la masculina, en la categoría intermedia de formación, es 6 puntos porcentuales más alta, y en la formación superior la distancia se queda en 4 puntos. Además de nuestro país, esta situación sólo se produce en algunos países del Este de Europa, así como en Bélgica y en Italia.

Gráfico 20: Tasa de desempleo (%) de la población de 20-34 años, por sexo y nivel educativo alcanzado (bajo, medio, alto), 2003-2007 acumulado



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat-Eurostudent 2009

Hasta ahora se ha visto que la formación universitaria mejoraba débilmente las posibilidades de empleo. Pero conviene señalar que se estaba trabajando con datos acerca de

los más jóvenes, y el desempleo de los universitarios depende en gran medida de lo reciente que sea la obtención del título. En el informe Eurostat-Eurostudent han utilizado un indicador que compara la tasa de desempleo de los que obtuvieron el título hace menos de dos años, con la de los que lo obtuvieron hace ya más de tres años. La diferencia no deja lugar a dudas, entre los recién titulados de la UE-27 el 13% está desempleado, mientras que en el colectivo de titulados de hace más de tres años la tasa desciende hasta el 5%. En España la diferencia es de las más pronunciadas: pasando de un 18,5% de desempleados entre los recién titulados a un 7,4%. Se verán con más detenimiento estas diferencias generacionales en el próximo apartado al tratar los ajustes entre el empleo y la formación.

4.4.3.2 Calidad del empleo de los titulados universitarios

Una vez analizadas las posibilidades de acceder al empleo con una formación superior, veamos ahora a qué tipo de empleo se puede optar. Se producen a menudo desajustes entre la cualificación obtenida en la universidad y el puesto de trabajo desempeñado en el mercado laboral. Estos desajustes pueden ser de dos tipos:

- El desajuste vertical: la posición laboral está por debajo del nivel de formación alcanzado.
- El desajuste horizontal: el puesto de trabajo no se corresponde con la rama de conocimiento de los estudios realizados.

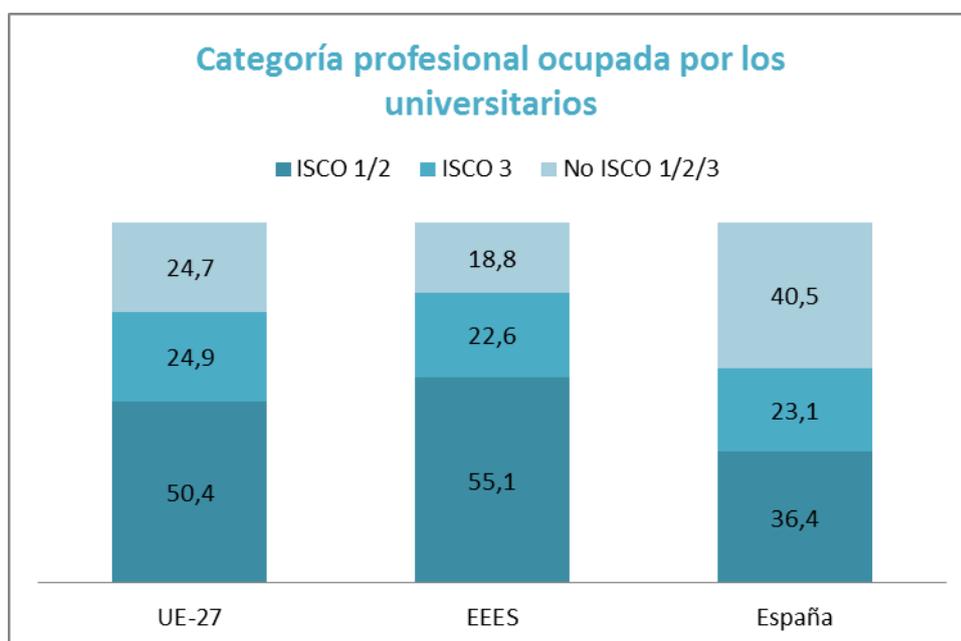
Sin duda, lo que más preocupa en torno a estos desajustes entre empleo y formación es el desajuste vertical, más conocido como el fenómeno de la sobrecualificación, que se ha convertido en un problema crónico de los mercados de trabajo. En el caso de la no correspondencia entre la especialidad de formación y la especialidad de empleo, Planas (2011) apunta que en un modelo basado en las competencias, “las personas son aptas para diferentes tipos de empleos, con pocas restricciones respecto a la especialidad de formación inicial y, simétricamente, la mayor parte de los empleos pueden ser desempeñados por personas que han recibido diferentes tipos y niveles de formación” (Planas, 2011: 1065). El desajuste horizontal no sería pues preocupante en un contexto en el que los individuos construyen trayectorias formativas multidisciplinares y los puestos de trabajo requieren en muchos casos competencias transversales. No obstante, en una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España realizada para la ANECA (Alonso, Rodríguez y Nyssen, 2009), el discurso de los entrevistados denuncia una rigidez en

este sentido. Así, los autores concluyen que “frente a otros mercados de trabajo en los que los egresados cambian de sector y ocupación con gran flexibilidad, el mercado de trabajo español parece estigmatizar a sus egresados de forma que no ven fácil poder salirse de una determinada senda profesional” (2009: 93).

Con la intención de comparar los desajustes que se producen en los distintos países se utilizarán dos instrumentos de medida. El primero es el más objetivo, a partir de los datos estadísticos extraídos del Eurostat: se clasifica a los titulados universitarios según las categorías profesionales que ocupan. El segundo es un indicador subjetivo, elaborado a partir de la encuesta CHEERS, que mide el desajuste en función de la valoración que hacen los propios implicados.

Empecemos por el primero. El gráfico 21 muestra que el desajuste vertical afecta al 25% de los universitarios de la UE-27 (todos aquellos que no ocupan un puesto de las categorías ISCO 1, 2 o 3)¹⁰⁷. España es el país que tiene el mayor desajuste vertical entre el trabajo y la formación para los jóvenes de 25-34 años: el 40% de los jóvenes titulados ocupan un puesto de trabajo para el que están sobrecualificados.

Gráfico 21: Proporción de población universitaria (ISCED 5y6) de 25-34 años según la categoría profesional que ocupa, 2007



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat-Eurostudent 2009

¹⁰⁷ ISCO 1: legisladores, *seniors*, empresarios; ISCO 2: profesionales; ISCO 3: técnicos y profesionales asociados.

Esto indica que existe un desajuste importante entre el número de ofertas laborales cualificadas y el número de universitarios que las demandan, lo que deja a estos últimos con pocas garantías de éxito en cuanto al desarrollo de su carrera profesional. Según el informe, España junto con Bélgica, Bulgaria y Francia forman un conjunto de países donde el desajuste vertical es el principal elemento explicativo de las elevadas tasas de desempleo entre los universitarios.

En este mismo informe también se observa una correlación positiva entre la proporción de universitarios que tiene un país y el desajuste vertical que se produce: cuantos más universitarios tiene un país mayor es la proporción de aquellos que inician su carrera profesional en un puesto que exige menos capacidades que las que posee el titulado. Aunque no todos lo cumplen, los tres países más representativos de esta tendencia son España, Irlanda y Chipre.

En segundo lugar, a partir de la encuesta CHEERS, García- Montalvo elabora un indicador subjetivo para medir la sobrecualificación, a través de la respuesta a la pregunta sobre “el nivel de estudios que consideran más apropiado para desarrollar las tareas de su puesto de trabajo” (García-Montalvo, 2001:194). Según la opinión de estos encuestados, España es el país con el nivel de sobrecualificación es más fuerte, puesto que el 18% declara realizar un trabajo para el cual no se requiere ser universitario (6 puntos por delante de los países que le siguen: Italia y Austria con un 12%), frente al 10% de media en el resto de países¹⁰⁸. En el otro extremo se encuentran los países nórdicos, con unas tasas inferiores al 3%. Merece la pena mencionar que el desajuste español se produce con más fuerza entre las mujeres, en las áreas de humanidades y ciencias sociales.

La situación de sobrecualificación tendrá naturalmente efectos sobre el nivel de satisfacción de los jóvenes con sus puestos de trabajo. Aunque la satisfacción en el empleo esté determinada por una diversidad de factores, no cabe duda que la adecuación con la formación recibida será uno de los más importantes. Los resultados en el caso español muestran que el mayor nivel de insatisfacción laboral se concentra en aquellos que ocupan un puesto que no requiere una formación universitaria, entre los que el 37% se declara insatisfecho. Por el contrario, los más satisfechos tienen un trabajo que se corresponde con su

¹⁰⁸ La fiabilidad de la comparación entre países puede verse afectada por los diferentes sistemas educativos. En los países donde la formación profesional esté incluida en el sistema universitario, los encuestados responderán que ocupan un puesto donde el nivel requerido es menor al poseído pero manteniéndose dentro de la educación terciaria. Mientras que en aquellos donde la FP superior queda fuera, como es el caso de España, dirán que no se necesita educación terciaria para ocupar dicho puesto.

nivel educativo (sólo 8% de insatisfechos). Al comparar el nivel de satisfacción de los titulados españoles con los del resto de países, merece la pena señalar que la diferencia entre el máximo y el mínimo es de las más elevadas, “poniendo de manifiesto que la sobrecualificación en España provoca más insatisfacción que en el resto de países, con excepción del Reino Unido y Francia” (García-Montalvo, 2001:197). En la segunda parte del análisis, los titulados españoles muestran un nivel de utilización bastante bajo de los conocimientos adquiridos en sus estudios: el 25% admite utilizarlos poco o nada en su trabajo. Este resultado es coherente con el anterior, pero indica además un alejamiento de los contenidos estudiados en la universidad respecto a las habilidades requeridas por el mercado laboral. Sólo Francia y Japón presentan un alejamiento todavía mayor, en particular casi el 50% de los titulados japoneses afirma no utilizar lo aprendido.

La encuesta CHEERS hace también una aproximación sobre el desajuste horizontal, según la valoración que hacen los titulados acerca de la relación del campo de estudio con el área de trabajo. La mayor correspondencia vuelve a darse en los países nórdicos, donde más del 50% de los encuestados considera que los estudios realizados son los mejores para el puesto de trabajo que desempeñan. En este caso, el colectivo de estudiantes españoles valora un menor desajuste que la media, ya que el 39% afirma trabajar en la misma área de sus estudios. Merece la pena señalar que mientras el 10% de los encuestados (de media) opina que “los campos de estudio no importan mucho”, en España son la mitad. Los titulados españoles perciben pues una menor versatilidad a la hora de encontrar trabajo en un área distinta de la que han estudiado.

Una tercera consideración puede hacerse a partir de los datos de la Encuesta de Juventud 2008 que presenta el informe de La Caixa (2009) donde los encuestados respondían a la pregunta sobre la relación entre el empleo actual y los estudios realizados. El resultado es más vago porque no puede distinguirse entre el tipo de desajuste, pero sí merece la pena señalar que los estudiantes universitarios son los que en mayor medida ocupan un puesto muy relacionado con sus estudios (en un 24% en el primer empleo, y en un 46% después de cinco años de experiencia profesional), superando a todos los que tienen un menor nivel de formación.

A pesar de que el uso de distintos tipos de indicadores arroje resultados diferentes, dificultando el diagnóstico de la dimensión del problema, no dejan ninguna duda acerca de su existencia. La sobrecualificación es un problema importante al que se enfrentan los titulados universitarios. La gravedad del problema en España queda patente por ser el país donde de

manera más acusada se produce ese desajuste entre la formación que recibieron los universitarios y el empleo que ocupan.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, las oportunidades laborales suelen mejorar con la edad. En la tabla 5 se aporta información sobre la franja de edad en la que se produce más fácilmente el acceso a un empleo cualificado.

Tabla 5: *Proporción de titulados universitarios (5y6) ocupando un empleo cualificado según la cohorte de edad*

		25-34	35-44	45-54	55-64	25-64
España	2006	59	65	75	81	66
	1998	59	74	82	82	69
OCDE	2006	79	82	85	88	82
	1998	80	85	87	88	84

Fuente: elaboración propia a partir de OCDE 2009

A los jóvenes de 25-34 años les cuesta más que a los de más edad acceder a ocupar un puesto cualificado en casi todos los países. En España, hasta que no llegan a la franja de edad de 55-64, no superan el 80% de titulados que ocupan un puesto acorde a su nivel de preparación académica. En 1998 los titulados universitarios que estaban a mitad de su vida laboral (35-54 años) tenían más posibilidades de estar ocupando un puesto cualificado que en el año 2006. El efecto generacional podría interpretarse como una devaluación de los títulos universitarios que afecta a las generaciones más jóvenes, aunque teniendo en cuenta que su situación no ha variado en diez años, puede ser más razonable pensar que abrirse camino en el mundo profesional requiere tiempo. Sólo el 59% de los titulados españoles consigue hacer valer su título en los inicios de su trayectoria laboral.

Respecto a la media de la OCDE, los jóvenes universitarios españoles de 25-34 años están 20 puntos (tanto en 1998 como en 2006) por debajo en cuanto a ocupación de un puesto cualificado. En la siguiente franja de edad (35-44), la diferencia se había acortado de diez puntos en el año 1998, pero se mantiene en 17 puntos en el 2006. Para los que están entre 45-54 años, en el año 1998 estaban muy cerca de la media de la OCDE (sólo cinco puntos por debajo), pero en 2006 siguen 10 puntos por debajo. En la última etapa de la vida laboral, los españoles se acercan a la media de la OCDE en ambos años aunque sigue manteniéndose una distancia de cinco y seis puntos.

En definitiva, los jóvenes titulados españoles tienen muchas menos oportunidades laborales que los de otros países, y en 1998 se estaba más cerca de los países de la OCDE en cuanto a la proporción de universitarios con empleo cualificado que en 2006. Se deduce que el número de empleos cualificados no ha crecido al mismo ritmo que el número de titulados universitarios.

En la investigación cualitativa mencionada al principio del apartado (Alonso, Rodríguez, Nyssen, 2009), los autores hacen especial hincapié en las dificultades que tienen los jóvenes titulados a la hora de incorporarse al mercado de trabajo en el inicio de su carrera. En uno de los grupos de discusión realizados se recoge un ejemplo muy ilustrativo de la escasa valoración de los títulos universitarios en el mercado si no van acompañados de experiencia profesional. La entrevistada denuncia que después de haber ganado un concurso en la universidad donde tuvo que acudir a cinco seminarios los sábados por la mañana y realizar un anuncio, el premio fue “trabajar gratis durante seis meses” para una empresa de publicidad (2009:95).

A este respecto, Baudelot (2004) presenta una serie de datos estadísticos anteriores sobre el desclasamiento progresivo de los titulados, que van desde el final de los años sesenta hasta el final de siglo. Contrapone la situación idílica en la que funcionaba la meritocracia escolar, donde el esfuerzo académico de los más formados era recompensado con puestos de trabajo acordes con su nivel; con una realidad dos décadas después donde las posibilidades de acceder a esos puestos se han visto mermadas. Y no sólo para ellos, también los menos formados han perdido las posibilidades que les brindaba el mercado laboral de promocionar desde dentro con el reconocimiento de la experiencia profesional adquirida. Las siguientes cifras del país vecino pueden servir a modo ilustrativo: mientras en 1967 el 81% de los hombres licenciados eran cuadros superiores y el 57% de estos empleos estaban ocupados por licenciados; en 1998 sólo el 67% de los hombres licenciados ocupa puestos de cuadro superior, y el 75% de estos puestos está ocupado por licenciados.

La principal conclusión que puede extraerse del gráfico resumen G-R 4 es la poca rentabilidad laboral que obtienen los titulados universitarios españoles respecto a sus homólogos del resto de países. Siendo España uno de los países con mayor proporción de jóvenes universitarios (20-34 años) como muestra el indicador D1a, está entre el 10% de países donde la tasa de empleo de los jóvenes universitarios es menor (indicador D3a). Y lo que es aún más grave, la proporción de esos jóvenes desempeñando un empleo cualificado

que se corresponda con el nivel formativo alcanzado es muy inferior a la mediana europea. El indicador D5a muestra que es sólo del 60%.

Con esta situación, resulta comprensible que sólo cuatro de cada diez estudiantes universitarios españoles responda que la universidad prepara adecuadamente para la vida profesional, frente a proporciones más elevadas registradas en Gran Bretaña, Suecia o Alemania. Estos datos proceden del informe del BBVA de 2010 en el que se compara la opinión de estudiantes de seis países europeos. En los próximos capítulos se estudiará con mayor detenimiento los resultados que se obtienen del paso por la universidad en España.

Veamos ahora cuál es la situación en cuanto a los ingresos que obtienen los titulados universitarios.

4.4.3.3 Nivel de ingresos de los titulados universitarios

En este apartado se pretende valorar la rentabilidad económica de la inversión en educación. Las ventajas salariales conforme aumenta el nivel de formación incitan a los individuos a invertir en educación, puesto que se verán recompensados con unos mayores ingresos en el futuro. Sin embargo, cuando la oferta de trabajadores cualificados supera a la demanda, los salarios tienden a ajustarse a la baja disminuyendo esas ventajas.

En el informe Eurostat-Eurostudent, a través del indicador de los ingresos brutos que obtienen con sus empleos en PPS¹⁰⁹ proporcionan información al respecto. En la UE-27 los trabajadores con titulación superior ingresan de media más del doble que aquellos que tienen un nivel de estudios bajo. Alemania, que ya destacaba en cuanto a las oportunidades laborales, sigue teniendo las mayores diferencias con los ingresos, que se multiplican por cinco cuando se trata de trabajadores con estudios superiores. En el extremo contrario, en países como Bélgica, Francia, Malta o Suecia, el coeficiente es menor a 1,5. La dispersión salarial en función del nivel educativo de España no es muy acusada (con un coeficiente de 1,6), el salario de los menos cualificados representa un 60% del de los más cualificados, lo que a su vez resulta coherente con los datos comentados previamente acerca de la débil diferencia en cuanto al nivel de empleo.

¹⁰⁹ Purchasing Power Standard (PPS): elimina las diferencias de precios entre los países con la conversión a esta moneda común artificial.

Existen diferencias importantes en función de la edad de los individuos. En casi todos los países las desventajas salariales asociadas a niveles formativos más bajos se acentúan a medida que los individuos envejecen. En el transcurso de la trayectoria laboral, mientras los más formados incrementan sus ingresos progresivamente, los menos formados los van perdiendo. España es uno de los países donde más se produce esta ventaja al final de la carrera profesional.

Al observar la evolución de estos diez últimos años, la ventaja financiera relativa que procura un nivel de formación superior ha progresado en la mayor parte de los países. Sobre todo lo ha hecho en países donde la proporción de universitarios se mantiene baja como son: Alemania, Hungría, e Italia. En cambio, en otros países como Noruega, Reino Unido o Suecia, se ha dado la tendencia contraria. España forma parte de este último grupo, con una caída importante de la ventaja salarial de los universitarios y al mismo tiempo una mejora relativa para los menos formados. En 1997 los ingresos de los titulados universitarios eran un 50% mayores a los ingresos de los que alcanzaron estudios de secundaria, pero en 2004 esa diferencia cayó hasta el 32%. Sin embargo, al igual que con el empleo, el efecto de la crisis está haciendo crecer también las diferencias salariales: en 2009 es del 41% según datos de la OCDE (2012).

En síntesis, puede decirse que como ya se detectó al observar la tasa de acceso, el número de titulados universitarios en Europa no ha dejado de crecer. España se ha convertido en uno de los países con mayor proporción de personas con formación superior, que ronda el 30% de la población en edad de trabajar. Por supuesto el mayor número se encuentra entre los más jóvenes y en mayor medida en la población femenina. Estas cifras se han logrado en parte por la efectividad de las universidades españolas, que tienen más éxito que sus homólogas europeas a la hora de conservar a estudiantes que han iniciado una carrera. Pero la obtención de un título universitario no garantiza un éxito seguro a nivel laboral. España es uno de los países donde la titulación universitaria está menos valorada en el mercado laboral, aunque hace disminuir las posibilidades de caer en el desempleo, especialmente en los últimos años de crisis en los que se ha deteriorado mucho la situación laboral de los menos formados. No obstante, las tasas de parados universitarios se mantienen elevadas, en particular entre los recién titulados. Son las mujeres quienes más y mejor aprovechan la formación universitaria, aunque siguen teniendo tasas de desempleo superiores a las de sus homólogos masculinos. El principal elemento explicativo de este elevado nivel de desempleo entre los titulados universitarios, es el fuerte desajuste que existe entre la demanda y la oferta de trabajadores

cualificados. Habiendo crecido más deprisa el número de titulados superiores que el número de empleos cualificados, la situación más común entre los jóvenes universitarios es estar ocupando puestos para los que están sobrecualificados. La valoración que hacen los propios titulados confirma que son los españoles quienes más sienten y sufren ese desajuste vertical. En efecto, ésta es una de las percepciones del colectivo de estudiantes españoles entrevistados por el BBVA (2010), que comparten con países como Francia o Italia, y los distingue de otros como Alemania o Suecia. Al mismo tiempo, esto implica una baja rentabilidad económica de la inversión en educación, puesto que las diferencias salariales también son bajas. Lo más grave es que esta situación ha empeorado en la última década, alargándose la distancia entre España y los países de su entorno. Sólo una vez avanzada la carrera profesional parecen tener una verdadera ventaja los individuos con formación superior frente al resto. No obstante, la universidad sigue cumpliendo una función de prevención de la precarización a lo largo de todo el ciclo vital y sobre todo mejora las desigualdades que se producen en función del sexo.

A pesar del panorama sombrío que se ha descrito sobre las posibilidades de inserción laboral de los titulados universitarios en España, no se está produciendo un retroceso de la demanda de estudios universitarios. Al contrario, se ha visto que la proporción no ha dejado de crecer con cada generación, que probablemente sigue percibiendo las ventajas de la protección contra el desempleo aún con el desajuste que se produce en cuanto a la calidad del puesto de trabajo ocupado.

4.5. La dimensión social de la educación universitaria

4.5.1- Introducción

El título elegido para este capítulo hace referencia al concepto utilizado en el proceso europeo de reforma universitaria para interesarse por la equidad de los estudiantes en el acceso y recorrido dentro de la institución universitaria. La OCDE propone dos grandes dimensiones para medirla: la justicia y la inclusión, tanto en el acceso como en los resultados de la educación universitaria (OCDE, 2008b). El objetivo que se plantea aquí es realizar una aproximación al nivel de desigualdad social que persiste en la universidad española. A partir de fuentes de información secundaria y de la base empírica de los resultados obtenidos con la encuesta ECoViPEU, se apuntarán algunas conclusiones sobre el proceso de democratización

de los estudios en nuestro país. Con esto se pretende comprobar la tercera parte de la hipótesis H2, planteada en el primer capítulo, que predecía un acceso a los estudios universitarios todavía condicionado por el origen social.

En el recorrido histórico de la institución educativa la desigualdad de oportunidades ha sido una característica inherente al propio sistema. El privilegio de acceder a una educación ha estado reservado a una élite reducida durante siglos, formada por las clases altas y hasta fechas recientes exclusivamente por individuos de sexo masculino. Con el paso del tiempo, el sistema educativo ha ido integrando progresivamente a una proporción cada vez mayor de jóvenes en edad escolar. El alargamiento de la educación obligatoria gratuita –es decir, financiada por toda la sociedad- ha supuesto una elevación progresiva del nivel formativo de la población. Todas las clases sociales han podido beneficiarse de la difusión de la enseñanza, terminando así con la presunción de ser un derecho reservado a una élite social. Sin embargo, la igualdad de oportunidades como objetivo, o como “efecto esperado” según palabras de Baudelot y Leclercq (2004) no la convierte en un efecto real. La denuncia de la persistencia de desigualdades sociales en la escuela no llega hasta la década de los sesenta: con la teoría de la reproducción elaborada por Bourdieu y Passeron (1964). Estos autores se esforzaron por demostrar cómo la cultura escolar estaba al servicio de la reproducción de las posiciones sociales. Al suponer que quienes estudian son iguales ante el reparto de saberes socialmente desiguales se creaba una discriminación de partida. Analizaron las lógicas que operaban en las instituciones escolares, como la que denominan “la ideología del don” utilizada para explicar y justificar las diferencias en el éxito escolar, encubriendo y legitimando las diferencias de clase. Desde otro enfoque, autores como Boudon presentan una explicación más individualista para interpretar las desigualdades. Plantea al colectivo de estudiantes como actores racionales, con estrategias propias que ponen en práctica. Así, en los puntos de bifurcación de las trayectorias escolares, el estudiantado toma sus decisiones y practica lo que el autor denomina una “autoselección”. Es producto sobre todo de unas representaciones sociales acerca del interés de continuar los estudios, que son diferentes según la clase social de procedencia. Dicho lo cual, conviene tener presente que la motivación no es una calidad intrínseca a los estudiantes. La experiencia escolar irá conformando una menor o mayor motivación para continuar estudiando, que se aleja progresivamente de la explicación basada en el origen social a medida que van avanzando en su carrera formativa. Teniendo en cuenta esta aportación, se parte del presupuesto de que en la universidad dicho condicionamiento social estará más lejos que en la escolarización anterior.

Los procesos sociales que explican la diferenciación en el acceso al saber según el origen social son extremadamente complejos. La transmisión del capital cultural se produce en el seno de la familia, con unas habilidades, orientaciones y conocimientos forzosamente diferentes en función del nivel educativo y económico de los progenitores, que incidirán de manera notable en las trayectorias educativas de sus hijos. Sin pretender profundizar en las causas que los originan, se inicia este capítulo con una reflexión en torno a la noción de democratización. A continuación, vendrá la constatación de la incidencia actual de la desigualdad social y de la forma que adopta en la institución educativa española, en particular en el nivel universitario. Existe una notable escasez de datos a este respecto, puesto que la información estadística acerca de la población estudiantil no suele profundizar en los análisis cruzados para poder valorar la incidencia del origen social. Se utilizará, por tanto, la información proveniente de la muestra de estudiantes encuestados en ECoViPEU.

4.5.2. El concepto de democratización

El término democratización se introdujo en el campo de las ciencias sociales para referirse de una manera poco rigurosa a la difusión de determinados bienes y servicios en el contexto de la implantación del Estado de Bienestar. Ha servido para identificar la difusión de la participación y el consumo de determinados bienes culturales, educativos, etc. De esta forma, la democratización se ha entendido como un proceso cuantitativo, que se refería a la extensión del público de determinada práctica cultural, o bien a la difusión amplia de la educación a la población en edad escolar. Pero a su vez, dicho proceso conlleva un cambio de estructura en la distribución de los bienes educativos y tiene, por tanto, una naturaleza cualitativa. En esta línea de pensamiento, Merle (2009) diferencia dos dimensiones distintas dentro del fenómeno divulgado con el nombre de la “democratización de la educación”. La primera dimensión tiene que ver únicamente con el proceso cuantitativo, y queda conceptualizada como la “difusión de la instrucción”. La segunda dimensión, vinculada al proceso cualitativo de equiparación de las oportunidades educativas con independencia de las variables sociales, es necesaria para que se produzca una verdadera democratización. Bajo esta mirada se entiende que puede producirse una difusión de la instrucción con un nivel educativo de la población cada vez más elevado y, sin embargo, sigan manteniéndose las distancias y las diferencias entre estudiantes procedentes de distintas clases sociales. Merle

propone tres formas diferentes para valorar cómo se ha producido la difusión de la educación en nuestras sociedades y el grado de democratización alcanzado.

1) Difusión uniforme: se alarga la duración media de los estudios para todos en la misma medida. Al partir de un nivel desigual al inicio, se mantienen las distancias entre los hijos de clases favorecidas y aquellos que proceden de clases desfavorecidas.

2) Difusión desigual: también llamada democratización segregativa. Se alarga la duración media de los estudios para todos, pero las trayectorias tienen recorridos diferenciados en función del origen social de procedencia. Se produce una distribución desigual de estudiantes en las áreas de conocimiento, con una concentración mayor de quienes proceden de origen favorecido en las áreas de excelencia y una mayor presencia de quienes proceden de origen desfavorecido en las áreas menos valoradas socialmente.

3) Democratización: se alarga la duración de los estudios y además se transforma la estructura social de la base estudiantil, quedando representados todos los orígenes sociales de procedencia de forma proporcional a su importancia en la población en general.

La pregunta es si en el proceso de elevación del nivel de estudios alcanzado por la población española se ha producido una verdadera democratización del acceso a la educación. En el informe de La Caixa (2009) emplean de forma muy acertada la metáfora de que “con la subida de la marea han ascendido todos los barcos”, pero eso no dice nada sobre si han acortado las distancias entre ellos. Precisamente esa es una de las preguntas principales que plantea Merle en su obra (2009). A lo que responde parcialmente a través de la siguiente comparación en el tiempo: mientras el 4,1% de los chicos de una generación estaban escolarizados en lo equivalente en Francia al antiguo curso de sexto de EGB al principio del siglo XX, los hombres inscritos en Clases Preparatorias para las Grandes Escuelas¹¹⁰ al principio del siglo XXI representan menos del 5% de su cohorte de edad. Estas dos cifras pueden parecer muy alejadas y sin embargo ambas hacen referencia a una minoría privilegiada que en dos momentos diferentes de la historia ha tenido acceso a un nivel de estudios inalcanzable para la mayoría y que, por tanto, les dota de un signo distintivo que les dará una ventaja respecto al resto. No obstante, podría reprochársele estar haciendo una comparación tramposa, teniendo en cuenta que en el primer caso se trata de una separación vertical -entre la mayoría que no alcanzará ese nivel de estudios y una minoría, únicamente

¹¹⁰ Se trata de un tipo de estudios sin equivalente en el sistema educativo español. En Francia, el acceso a los estudios superiores puede realizarse o bien directamente en el sistema universitario, o bien a través de estas clases preparatorias para la entrada en el sector prestigioso y muy elitista de las Grandes Escuelas.

del sexo masculino, que lo superará- mientras que en el segundo, la distinción tiene un carácter más horizontal, puesto que el 95% restante puede emprender estudios superiores del mismo nivel, aunque de distinto valor, es decir, de menor prestigio. Esto está relacionado con las nuevas formas de desigualdad horizontal, menos evidentes que las anteriores, pero no por ello menos efectivas. Como se verá a lo largo de este capítulo, las desigualdades siguen existiendo, escondidas a veces en el mismo nivel de estudios universitarios, en función de las posibilidades que ofrecen los títulos de diferentes especialidades.

En la actualidad, existe un cuestionamiento socialmente extendido acerca de las ventajas que tiene para nuestras sociedades las oleadas crecientes de titulados universitarios que produce el sistema de educación superior. El tinte malthusiano que impregna la pregunta está relacionado con la realidad de un mercado de trabajo que absorbe con dificultad todas esas personas cualificadas. Más concretamente, se plantea desde una perspectiva puramente economicista según la cual, la inversión que supone para la sociedad la financiación del sistema educativo no resulta rentable. Sin embargo, no parece un planteamiento propio de una sociedad posmoderna que adopta el calificativo de “sociedad del conocimiento”. La cuestión fundamental no debe centrarse en la rentabilidad que la sociedad obtiene de esa inversión en educación, sino en garantizar que todo el espectro social se esté beneficiando por igual de dicha inversión. No cabe duda que toda sociedad debe aspirar a que sus miembros puedan acceder al mayor capital cultural posible, siendo la equidad globalmente beneficiosa dado el mayor número de oportunidades al talento.

La evidencia empírica que presenta Merle (2009) acerca del incremento de la duración media de la trayectoria escolar en el país vecino, le permite afirmar que se ha producido una redistribución negativa de los recursos públicos destinados a la educación en los veinte últimos años. Las dos realidades constatadas son: por un lado, el alumnado más escolarizado (es a su vez el de origen más favorecido) se ha beneficiado de un mayor alargamiento del número de años de formación y, por otro lado, los estudios superiores que no alcanza en muchos casos el alumnado de origen más humilde, resultan más costosos para el Estado que los estudios anteriores. De lo que se concluye que quienes disponen de más recursos familiares para estar más tiempo en el sistema educativo captan también una mayor cantidad de recursos públicos, y aquellos que abandonan a una edad temprana para desarrollar una actividad profesional contribuyen con sus impuestos a engrosar esos recursos. De este modo, las desigualdades, lejos de atenuarse, se estarían acentuando. Esta situación se corresponde

con la lógica típica del fenómeno conocido como efecto Mateo, que pronostica que al que más tiene más se le dará y al que menos tiene, se le quitará para dárselo al primero.

4.5.3. Las desigualdades desde una perspectiva temporal

Con el fuerte incremento del nivel educativo que se ha producido entre una generación y otra, lógicamente la proporción de hijos universitarios crece para cualquier nivel formativo que tengan los padres. La tabla 6 compara los niveles formativos de padres e hijos de dos generaciones diferentes a partir del cálculo de los coeficientes multiplicadores para medir la evolución de unos años a otros.

Si se presta atención a la tendencia señalada por el signo de los coeficientes multiplicadores, saltan a la vista dos evidencias: la primera es que los coeficientes de la última fila son todos positivos, lo que indica que la generación nacida entre 1971 y 1980 tiene más posibilidades de ir a la universidad que la generación nacida entre 1940 y 1950, independientemente de su origen social. Y la segunda es que se produce el efecto contrario en cuanto a los hijos que no continuarán los estudios más allá de la primaria, su proporción disminuye notablemente sea cual sea el nivel formativo de los padres, razón por la cual todos los coeficientes de la primera fila son negativos. En cuanto a los niveles de secundaria, la proporción de hijos que los alcanza aumenta para los padres poco formados, aunque en menor medida de lo que lo hacen los que obtienen un título universitario. En cambio, para aquellos padres con niveles educativos más elevados (postobligatorios o universitarios) la proporción de hijos que se quedarán con un nivel de educación secundaria pierde peso, en favor de los que alcanzarán una titulación universitaria.

Tabla 6: Comparación de los niveles educativos alcanzados por los hijos nacidos en dos cohortes diferentes, según el nivel de estudios del padre

Nivel educativo del hijo/a	Cohorte nacida en	Nivel educativo del padre									
		Inferior a primaria	Coef. Mult.	Primaria	Coef. Mult.	Secundaria obligatoria	Coef. Mult.	Secundaria postoblig.	Coef. Mult.	Universitaria	Coef. Mult.
Primaria	1971-1980	30%*	-0,4	14%	-0,3	2,3%	-0,1	3,8%	-0,3	1,3%	-0,2
	1940-1950	73%		56%		20%		12%		6,4%	
Secundaria obligatoria	1971-1980	29%	1,9	23%	1,3	26%	-0,9	6,8%	-0,7	3,3%	-0,6
	1940-1950	15%		18%		30%		10%		5,4%	
Secundaria postobligatoria	1971-1980	21%	3,0	28%	2,3	28%	1,4	31%	-0,9	23%	-0,8
	1940-1950	7%		12%		20%		36%		30%	
Universitario	1971-1980	20%	3,6	35%	2,5	43%	1,4	58%	1,4	73%	1,3
	1940-1950	5,6%		14%		30%		42%		58%	

Fuente: Elaboración propia a partir de La Caixa (2009) con datos de la Encuesta Condiciones de Vida 2005

*Lectura de la tabla: Para los padres cuyo nivel educativo es inferior a la primaria, el 30% de los hijos nacidos entre 1971-1980 abandonaron los estudios una vez obtenida la educación primaria.

Una vez constatada la tendencia positiva al incremento general del nivel educativo de la población con independencia del nivel alcanzado por sus progenitores, conviene comparar la intensidad del cambio para unos y otros, que es lo que realmente permitirá extraer conclusiones respecto a la incidencia del origen social en las trayectorias educativas de los hijos.

Para ello, se analizan las probabilidades de alcanzar la educación superior en función del nivel educativo de los padres. Una primera forma de calcularlo es utilizando la comparación de los coeficientes, lo que llevaría a decir que las posibilidades de llegar a la universidad para los hijos de padres con estudios inferiores a la primaria (coeficiente 3,6) se han incrementado más que las de los hijos de padres universitarios (coeficiente 1,3). Según este indicador se concluye que las desigualdades habrían disminuido. Con ánimo de contrastar este resultado se utiliza otro indicador: *la odds ratio*, también llamada razón de oportunidades, que compara las posibilidades de llegar y no llegar a la universidad en los dos períodos por separado (ver tabla 7). De esta forma, puede verse que para el primer período (t1: datos de la primera fila), los únicos que tienen más posibilidades de ir a la universidad que de no ir son los hijos de padres universitarios (probabilidad > 1). Para el segundo período (t2: datos de la segunda fila), además de los hijos de universitarios, también los hijos de padres con educación secundaria postobligatoria tienen más posibilidades de tener una carrera universitaria que de no tenerla. Con estas probabilidades ya puede calcularse la *odds ratio* (última fila). El primer valor expresa el hecho de que entre el primer período y el segundo, la razón de posibilidades de que un hijo de padre con estudios inferiores a la primaria vaya a la universidad respecto a que no vaya, se ha multiplicado por 4,214. Como puede verse en el resto de cifras de la última fila, los mayores incrementos de posibilidades se han producido para los hijos de padres con pocos estudios, muy por encima de la ratio para los hijos de universitarios (1,958). Por lo tanto, con este nuevo indicador de mayor precisión y fiabilidad, se llega al mismo resultado que con el anterior.

Tabla 7: *Relación entre las probabilidades de ir a la universidad en los dos períodos t1 y t2 según el nivel educativo alcanzado por los padres*

Nivel educativo del padre		Inferior a primaria	Primaria	Secundaria obligatoria	Secundaria postobligatoria	Universitario
t1	1940-1950	0,059*	0,163	0,429	0,724	1,381
t2	1971-1980	0,250	0,538	0,754	1,381	2,704
Odds Ratio	t2/t1	4,214	3,308	1,760	1,907	1,958

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de la tabla 30.

*Lectura de la tabla: para el primer período t1 la relación de oportunidades para un hijo de padre sin estudios es igual a $0,056/(1-0,056)$, sea 0,059. Donde 0,056 es la probabilidad que tiene de ir a la universidad (ver cuadro anterior) y $(1-0,056)$ es su complementario, la probabilidad de no ir a la universidad.

Definitivamente, se puede concluir que ha habido una disminución de las desigualdades entre los dos períodos analizados, en el acceso a los estudios en general y a los superiores en particular: hay un proceso de redistribución de las oportunidades. Las posibilidades de acceder a la universidad se han incrementado para toda la población, pero el ritmo de crecimiento de las oportunidades ha sido mayor para los hijos de familias con menor capital educativo. Esto no significa que en la actualidad los estudios universitarios sean equitativos para todas las clases sociales, sólo quiere decir que las diferencias se han acortado. Por lo tanto, retomando las formas de difusión de la educación que propone Merle, puede afirmarse que no se ha producido una difusión uniforme donde se habrían mantenido las distancias entre clases sociales. Esto confirma la tercera parte de la hipótesis H2, que hacía referencia a la evolución del proceso de democratización, que amplía la base social del alumnado que accede a la universidad. En los próximos apartados vamos a ver dónde se esconden las todavía existentes desigualdades y qué forma adoptan en el momento presente.

4.5.4. La desigualdad en las etapas educativas anteriores a la universidad

En el informe de la OCDE (2008b) se destina un capítulo a la cuestión de la equidad en la educación universitaria. Uno de los principales elementos que se apuntan

es el peso que tiene la educación anterior en la persistencia de las desigualdades de oportunidades. Esto indica que los desequilibrios encontrados en la universidad han sido arrastrados desde la educación obligatoria, en la que se han operado selecciones condicionadas por el origen social y no por las verdaderas aptitudes de quienes estudian. Hagamos un breve repaso de la información de que se dispone respecto a las etapas de escolaridad anteriores a la universidad.

En primer lugar, en el informe PISA 2009 se presenta el rendimiento promedio de los alumnos españoles y de la media de países de la OCDE según sus circunstancias y situación en algunas de las variables consideradas en el estatus social, económico y cultural. Cuando se considera la variable *nivel de estudios de los padres*, las diferencias en los resultados son importantes. En España, la puntuación obtenida por los hijos de padres con estudios primarios es casi 100 puntos inferior a la de los hijos de padres con estudios superiores. En la media de la OCDE, la diferencia alcanza los 120 puntos. La variable *ocupación de los padres* tiene un comportamiento similar a la del nivel de estudios de los padres. Existen diferencias de 60 puntos en el caso español y de 80 en el promedio OCDE. También merece la pena resaltar la puntuación media obtenida por los alumnos en comprensión lectora, que se ve influida de modo notable por el *número de libros en casa*. Cuanto mayor es el número de libros que el alumnado tiene en casa, más alta es la puntuación media que obtiene. Las diferencias de puntuación media en este caso llegan a ser de 125 puntos en España y en la OCDE.

En segundo lugar, en el informe de La Caixa (2009) se comentan los datos extraídos de la Encuesta de Condiciones de Vida sobre el abandono prematuro de estudiantes en función del nivel educativo de los progenitores¹¹¹. En la tabla 8 puede apreciarse la manera en que se han establecido categorías de riesgo en lo que respecta al abandono prematuro de los estudios. Por un lado, los que en el informe son considerados en “vulnerabilidad educativa moderada” son aquellos jóvenes que no continúan estudiando después de terminar la educación secundaria obligatoria. Por otro lado, se califica de “vulnerabilidad educativa severa” la situación de todos aquellos que abandonaron los estudios antes de terminar la educación obligatoria. La relación entre estos niveles de vulnerabilidad y el nivel educativo de los progenitores queda fácilmente constatada en la siguiente tabla. Mientras la vulnerabilidad educativa severa es

¹¹¹ Debido a las características del cuestionario sólo disponen de información sobre los jóvenes de 18 a 24 años que todavía conviven con sus progenitores.

prácticamente inexistente cuando los progenitores tienen un nivel universitario de estudios, sí que se produce para niveles de estudios más bajos. En lo que respecta a la vulnerabilidad moderada, es 5 veces más alta en los hogares donde el padre tiene estudios primarios que en los que tiene estudios superiores y 11 veces mayor cuando se trata de la madre.

Tabla 8: Proporción de hijos en situación de vulnerabilidad educativa en función del nivel de estudios de sus progenitores (datos en %)

Nivel educativo de los padres		Vulnerabilidad educativa moderada	Vulnerabilidad educativa severa
Educación de la madre	Primaria	35	11
	Secundaria obligatoria	31	6,9
	Secundaria postobligatoria	16	2,2
	Universitaria	3,2	0,9
Educación del padre	Primaria	35	11
	Secundaria obligatoria	30	4,8
	Secundaria postobligatoria	15	1,8
	Universitaria	6,4	1,1

Fuente: Elaboración propia a partir de La Caixa (2009) con datos de la Encuesta Condiciones de Vida 2007

Los informes consultados no dejan lugar a dudas sobre el condicionante del origen social en las etapas educativas anteriores a la universidad. Aunque España quede bien posicionada en el informe PISA 2009, siendo uno de los sistemas más equitativos de los países de la OCDE, los resultados de sus estudiantes se ven condicionados por el nivel socioeconómico familiar. Asimismo, son quienes provienen de familias con menor capital cultural quienes más riesgo presentan de abandonar los estudios a una edad temprana. Por tanto, conviene tener presente esta dura selección que se ha producido en la educación obligatoria al analizar la influencia del origen social en el nivel de estudios universitarios.

Una vez visto el nivel de influencia del origen social en el nivel educativo alcanzado por los jóvenes españoles, se profundiza en el estudio de la diversidad de trayectorias de aquellos que continúan estudiando.

4.5.5. Diversificación social en los estudios superiores

En este apartado se aborda la equidad en el acceso a los estudios universitarios y las diferentes trayectorias que eligen los estudiantes en función de su origen social. En este caso también existen indicios del informe de la OCDE (2008b) que invitan a pensar que la expansión de la educación universitaria se ha acompañado de una diversificación de las trayectorias condicionadas por el origen social. En concreto, se apunta una creciente jerarquización del sistema universitario¹¹², en el que los estudiantes de origen desfavorecido tienden a elegir las carreras de menor nivel y mayor orientación profesional. Para comprobar estas hipótesis se cuenta con la información proporcionada por la encuesta ECoViPEU acerca del origen social de los estudiantes de la universidad española¹¹³.

a) Grado de equidad en el acceso

En primer lugar, se utiliza como indicador de la equidad en el acceso la comparación entre el capital educativo y económico de los progenitores de los estudiantes con los hombres y mujeres de su generación¹¹⁴. Esta comparación refleja la medida en que la composición social de los estudiantes se corresponde con la estructura social de referencia¹¹⁵.

La representación ofrecida en el gráfico 22 permite constatar que mientras las madres de estudiantes universitarios encuestados con un nivel educativo bajo son un 35,5%, las mujeres de edad entre 40 y 60 años suponen nada menos que un 53%. De esta manera indirecta, se constata la existencia de una clara infrarrepresentación de

¹¹² Entre las tendencias generales que señalan para el conjunto de países de la OCDE, se encuentra la privatización de las universidades, que acentúa la jerarquización del sistema. No obstante, conviene subrayar que este fenómeno no se ha producido en España en la misma medida que en otros países de su entorno.

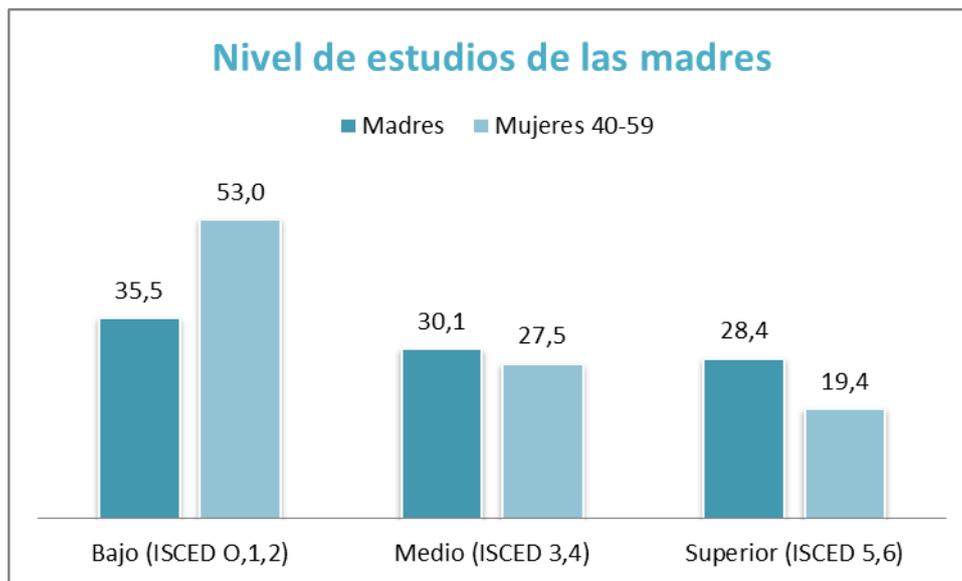
¹¹³ Para abordar esta cuestión no se cuenta con información estadística de fuentes secundarias como en los apartados anteriores. Nos vemos por tanto obligados a recurrir al trabajo de campo realizado en esta investigación (encuesta Ecovipeu), adelantando así una parte de los resultados que se presentarán en el capítulo quinto.

¹¹⁴ Aunque es habitual utilizar como generación de referencia los hombres y mujeres de 40 a 60 años, se han realizado algunos cálculos aproximados que legitiman dicha decisión. Pese a que entre los estudiantes de la universidad hay muchas cohortes yuxtapuestas, se ha calculado que la edad mediana está próxima a los 22 años y, por tanto, se ha tomado el año de nacimiento de 1988 como representativo del conjunto. Teniendo en cuenta que según la estadística demográfica (INE) la edad media de la maternidad para ese año fue de 28,57 años; en la actualidad esos padres rondarán los cincuenta. Si se les suma y se les resta diez años, se entiende que se abarca la generación a la que pertenecen los progenitores de los estudiantes.

¹¹⁵ En el anexo 9 se puede consultar la tabla de correspondencias entre las categorías estadísticas de ISCED, CNED y ECoViPEU.

estudiantes procedentes de familias donde las madres tienen un nivel educativo bajo. Y sucede justamente lo contrario en el caso del nivel educativo alto, donde los estudiantes cuyas madres tienen estudios superiores son el 28,4% mientras que éstas en el conjunto de las mujeres entre 40 y 60 años son el 19,4%.

Gráfico 22: Nivel de estudios más elevado alcanzado por las madres de los estudiantes y el de las mujeres de su generación

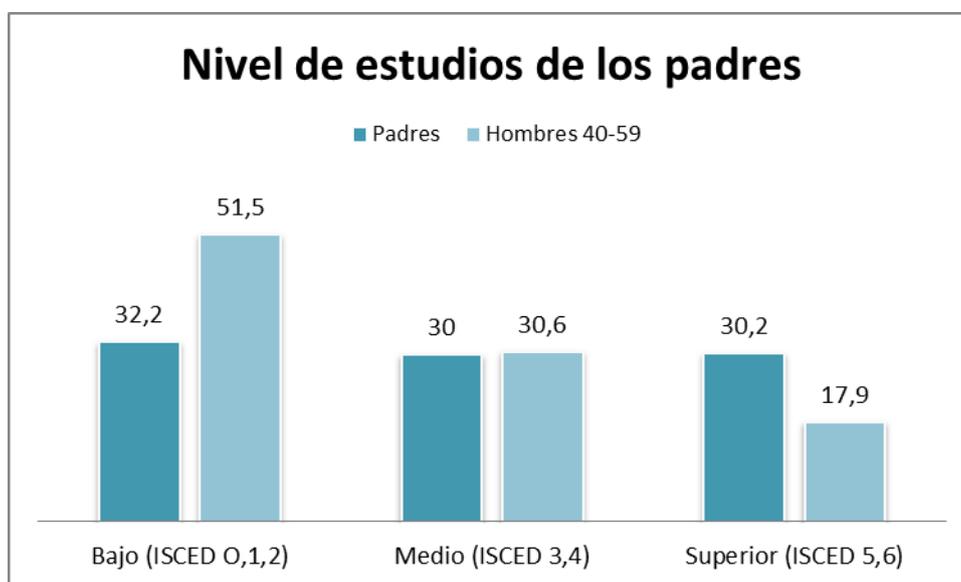


Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados y datos EPA 2011

El gráfico 23 se ocupa del mismo fenómeno, pero considerando la situación de los padres. En ambos casos se confirman los resultados que ofrecía la encuesta Eurostudent IV sobre el grado de desigualdad en España¹¹⁶, donde todavía pesa demasiado la infrarrepresentación de los progenitores sin estudios (20 puntos porcentuales).

¹¹⁶ Véase el primer apartado del capítulo cuarto.

Gráfico 23: Nivel de estudios más elevado alcanzado por los padres de los estudiantes y el de las mujeres de su generación



Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados y datos EPA 2011

En suma, al observar el nivel de estudios alcanzado por los progenitores, hay dos hechos que conviene destacar.

- 1) Entre los estudiantes entrevistados hay más de un tercio que procede de un entorno familiar con bajo nivel formativo. En ambos casos, tanto las madres como los padres de estudios inferiores superan a los que alcanzaron la educación terciaria. Por tanto, puede concluirse que en la educación universitaria española se ha producido *movilidad social*, ya que esta existe cuando los hijos de madres y padres que no han alcanzado estudios universitarios, consiguen acceder a este nivel y sus oportunidades.
- 2) Sin embargo, cuando se comparan estas cifras con la proporción de los hombres y mujeres de la generación a la que pertenecen la mayor parte de progenitores de estudiantes, se concluye que los condicionamientos del origen social siguen pesando y actuando de una manera decisiva en el acceso a los estudios universitarios. Los hijos de familias con baja formación continúan estando infrarrepresentados en la universidad, mientras los que proceden de familias con elevada formación están sobre-representados. Existe reproducción y exclusión social, lo que permite concluir que la movilidad social es *relativa*. Recordemos que la comparación internacional sitúa a la universidad española como un

sistema *en transición*, siendo la infrarrepresentación de las clases populares todavía un lastre importante en el camino hacia la equidad en el acceso.

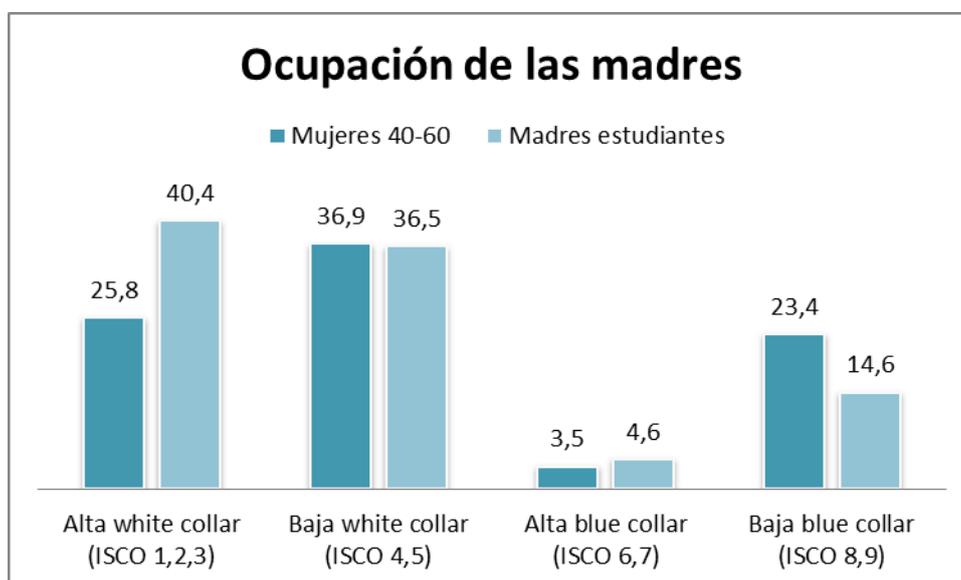
De todo ello se puede extraer la conclusión de que la gran mayoría de estudiantes subirá uno o varios peldaños en la escalera social al concluir sus estudios universitarios, con respecto a la situación educativa familiar (donde se incluye a todos los progenitores sin estudios universitarios). El 65,6% de los entrevistados habrá superado la formación que tuvieron sus madres y el 62,2% la de sus padres.

Cuando se considera el tipo de trabajo que ocupan los progenitores de los estudiantes, como se muestra en los gráficos 24 y 25, se constata la existencia de una situación parecida a la que se describió al analizar el nivel de estudios.

Se observa que los progenitores que trabajan en puestos de “cuello azul” (sumando las dos categorías) están infrarepresentados tanto entre las madres como entre los padres. Mientras en la población de mujeres de 40 a 60 años hay un 27% que ocupan puestos de trabajadoras de “cuello azul”, las madres de estudiantes universitarios son un 19%. En el caso de los hombres la distancia es todavía más grande: del 43% de los hombres de esta categoría de edad al 28% de los padres. Como puede constatar, la situación contraria se produce para los progenitores de “cuello blanco”, sobrerrepresentados en la muestra.

Los porcentajes de madres y de padres de estudiantes universitarios que tienen empleos profesionales de máximo nivel se sitúan en ambos casos en el 40%, mientras que las mujeres y hombres con este nivel profesional en el conjunto de la población es claramente inferior (26% en las mujeres y 29% en los hombres). Por otro lado, los hombres con ocupaciones blue collar de 40 a 60 años son un 43%, mientras que los padres de estudiantes con este nivel laboral sólo es del 28%. Finalmente, en el caso de las madres de los estudiantes nada menos que un 36% está ocupada en trabajos que de acuerdo con ISCO han sido clasificado como ocupación baja white collar, diez puntos menos que en el caso de los padres.

Gráfico 24: Ocupación de las madres de los estudiantes y de las mujeres de su generación

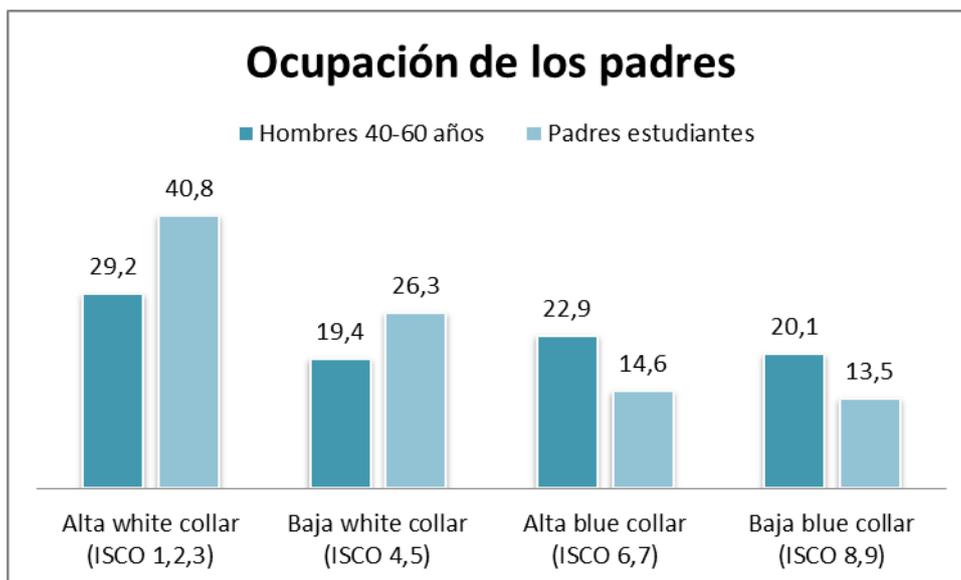


Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

Nota: La ocupación de los hombres y mujeres 40-60 no suma 100 porque se han dejado fuera dos categorías referidas a los parados¹¹⁷ que no se contemplaban en la encuesta.

Los padres y madres de estudiantes tampoco suman 100 porque se han dejado fuera dos categorías que no estaban contempladas en los datos de la EPA¹¹⁸.

Gráfico 25: Ocupación de los padres de los estudiantes y de los hombres de su generación



Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

¹¹⁷ Los parados que han dejado su último empleo hace más de un año y los que buscan su primer empleo formaban parte de las categorías empleadas en la EPA

¹¹⁸ “No ha trabajado nunca fuera” y “no lo sé”.

La conclusión a la que se llega a partir de la información extraída de ECoViPEU es que *existe movilidad social, pero ésta es relativa*.

Puede enriquecerse el análisis a partir de otras investigaciones empíricas, como la que presenta el artículo escrito por el sociólogo alemán G. Werner (2005). Se aborda la cuestión de las desigualdades sociales en el ámbito universitario a partir de un estudio al que ya se ha hecho mención (FREREF), que encuesta a los estudiantes de tres regiones europeas: una alemana, otra francesa y en el caso español se trata de Cataluña. El interés radica en que se propone como objetivo responder a la pregunta planteada por P. Bourdieu hace unas décadas -¿cómo los estudiantes de las distintas clases sociales acumulan el capital económico, cultural y social?- a partir de los datos empíricos de que dispone. Para construir las variables de clase social se sirve tanto del estatus profesional como del nivel educativo de los progenitores de los estudiantes. Las variables asociadas al capital económico hacen referencia a la financiación que reciben los estudiantes, ya sea de sus padres, del Estado o de sus ingresos propios, así como el estrés que les genera las necesidades económicas presentes y futuras. En cuanto al capital cultural se refiere, tiene en cuenta aspectos relacionados con la formación que reciben fuera de la universidad, sus intereses culturales, su intención de estudiar en el extranjero, etc. El capital social mide las relaciones que se crean con el resto de estudiantes y profesores de la universidad. A nivel de la muestra completa, el mayor desequilibrio lo encuentran en las diferencias existentes entre las carreras. En un extremo, Medicina y Derecho destacan por la considerable presencia de hijos de progenitores con estudios superiores, y en el otro se encuentran las carreras de Humanidades y Sociales, que acogen a estudiantes procedentes de un abanico social más amplio. A partir de las variables que se han presentado, el investigador realiza un análisis de correspondencias para cada una de las regiones. La conclusión principal es que las desigualdades en función del origen social se producen en las universidades de las tres regiones, aunque en diferente grado, siendo Cataluña el sistema más equitativo, ya que acoge una mayor presencia de hijos de padres sin estudios y sobre todo de hijos de padres con un estatus profesional bajo. Entre los efectos más destacables a los que contribuye el origen social, están los relacionados con la acumulación de capital económico: La falta de recursos familiares se presenta muy relacionada con la necesidad que tienen los estudiantes de trabajar durante el curso y con el estrés que supone tanto en el presente como la proyección de

futuro. Otros efectos están más relacionados con el capital social, quedando demostrado que la comunicación con el profesorado resulta más difícil para los hijos de origen social desfavorecido. Por último, respecto al capital cultural, los hijos de familias con alto nivel educativo demuestran más interés en asistir a charlas y cursos formativos fuera de la universidad (idiomas, etc.). También es más frecuente que tengan previsto realizar una parte de sus estudios en el extranjero, como se ha visto en el apartado 4.3.2.3.

Una vez valorada la situación general respecto al origen social de los estudiantes de la universidad española, que a priori parece ser un sistema relativamente abierto a todas las clases sociales, en los siguientes subapartados se indaga en las formas que adopta la desigualdad dentro de la universidad. Se consideran una serie de variables como: el tipo de estudios, su duración, el régimen de dedicación de los estudiantes o la edad que tienen. A través de estos elementos se pueden detectar las nuevas formas de diferenciación social utilizadas en el seno de la propia universidad, es decir una vez alcanzado el nivel de educación superior.

b) El origen social y la edad

La primera variable con la que merece la pena cruzar el origen social es la edad que tienen los estudiantes universitarios. Es una forma de conocer más a fondo el perfil demográfico de los estudiantes según el entorno del que proceden. Gracias a la muestra de la encuesta ECoViPEU se detectan unas diferencias significativas entre la edad del grupo de estudiantes que pertenecen a un entorno social universitario y la de los que pertenecen a un entorno sin estudios. La aplicación de la prueba chi-cuadrado muestra una relación significativa entre las dos variables ($p < 0.01$). Como reflejan las dos tablas (9 y 10), la edad de los universitarios cuyos padres y madres no han alcanzado los estudios primarios es mayor que la de aquellos cuyos padres y madres han alcanzado estudios de rango superior. La aplicación del test de residuos tipificados ha permitido identificar los niveles de las variables en los que esa relación se presenta de modo estadísticamente significativo (ver tablas).

Si se toma el nivel de estudios de los padres como referencia, se observa que los estudiantes más jóvenes, con edades comprendidas entre 18 y 21 años, representan el 42% de los hijos de universitarios, frente al 37% de los hijos de padres sin estudios. En

el caso de las madres, estas proporciones van de 46% a 35%. Los del tramo intermedio, de los 22 a los 25 años, mantienen un peso similar en ambos grupos. Y a partir de la edad de 26 años, son los hijos de progenitores sin estudios los que superan: 24% en el caso de los padres y 26% en el de las madres. En cambio, los hijos de universitarios mayores de 26 años sólo representan un 16% en el caso de los padres y un 13% en el de las madres.

Tabla 9: Proporción de estudiantes en cada franja de edad según el máximo nivel de estudios alcanzado por sus padres

	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Hasta 21 años	37,3***	41,7	41,6*
De 22 a 25 años	38,6**	40,0	42,7**
A partir de 26	24,2***	18,3	15,7***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 167,276; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Tabla 10: Proporción de estudiantes en cada franja de edad según el máximo nivel de estudios alcanzado por sus madres

	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Hasta 21 años	34,7***	41,5	45,9***
De 22 a 25 años	38,8	41,4	41,3
A partir de 26	26,5***	17,2***	12,8***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 440,954; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Se deduce, por tanto, que en las clases populares hay una mayor proporción de estudiantes en edad escolar que no mantienen la continuidad en sus estudios hasta la universidad en el momento esperado, y que tendrán más probabilidades de retomarlos en un futuro. Si los datos que se han comentado en el apartado anterior permiten afirmar que los hijos de padres con pocos estudios están muy presentes en la universidad, ahora se sabe que una parte de ellos lo ha hecho a una edad relativamente más tardía.

b) El origen social y las áreas de conocimiento

Al tratar la equidad en el acceso a los estudios se suele limitar el análisis a la igualdad de oportunidades de toda la población a la hora de acceder a un determinado nivel académico. Sin embargo, aún situándonos en un mismo nivel, las diferencias son notables en función de la especialidad elegida. El mercado de trabajo y, por extensión, la sociedad en general, establece una jerarquía de las áreas de conocimiento otorgando diferente valor a unas y otras.

Antes de estudiar el ámbito universitario, resulta sugerente el análisis que hace Merle (2009) de la etapa anterior, refiriéndose al caso de Francia, donde las desigualdades sociales que se producen en el final de la educación secundaria quedan plasmadas en las diferentes trayectorias educativas. Las especialidades elegidas están condicionadas por el origen social de los estudiantes y lo que es peor, las desigualdades se han incrementado entre la mitad de la década de los ochenta y la mitad de la primera década del siglo XXI. Entre los estudiantes de la rama de ciencias, sin duda la más prestigiosa, la proporción de hijos de clases populares ha pasado de ser un escaso 36% a quedarse en un tercio, formando los dos tercios restantes los hijos de clases medias y favorecidas. La situación inversa se produce en la rama del bachiller profesional, donde los hijos de clases populares han pasado de representar un 65% a un 70% en los últimos veinte años. Concluye que la generalización del acceso a lo que se correspondería con la prueba de selectividad no ha modificado las desigualdades sociales en las trayectorias educativas. Debido a la imposibilidad de verificar si se producen dichas desigualdades en el sistema español por carecer de la información estadística necesaria, vamos a entrar de lleno en el ámbito universitario.

Aparentemente el sector universitario español está menos dicotomizado que el francés, donde se distinguen claramente los dos tipos de instituciones de educación superior que ya se han mencionado. Así, en el sector universitario francés, la distancia social más fuerte constatada por Merle es la que se produce entre las Grandes Escuelas y las Universidades. Mientras en las primeras la composición social de los estudiantes está copada en un 50% por los hijos de origen más favorecido, y sólo hay un 5% de origen obrero; en las universidades en cambio la composición se acerca más a la estratificación general de la realidad social. En segundo lugar, bajo la aparente equidad social en las universidades, Merle presenta una desigualdad importante entre las ramas

de estudio. Con unas clases favorecidas sobrerrepresentadas en el área de la salud, más concretamente en las carreras de prestigio como Medicina, Farmacia y Odontología que, sin embargo, se encuentran mucho menos presentes en las áreas de humanidades y ciencias sociales. Veamos si se puede establecer un paralelismo con el caso de los estudiantes de la universidad española.

Al analizar detenidamente la composición social de los estudiantes encuestados en ECoViPEU se encuentran una serie de diferencias significativas entre unas carreras y otras. En las tablas 11 y 12 queda reflejada la composición social de aquellas carreras donde resulta más evidente el desequilibrio existente en cuanto al peso que le corresponde a cada clase social. Aquellas donde la proporción de hijos de universitarios es la más elevada coinciden con los estudios de mayor prestigio, véase: medicina, odontología o farmacia, así como derecho o las ingenierías superiores. En el extremo opuesto, aquellas donde los hijos de familias menos formadas representan una proporción muy superior al resto, son carreras con menor reconocimiento social. Se trata de las diplomaturas de enfermería o magisterio, así como las licenciaturas de las filologías, que cuentan con unas posibilidades de inserción profesional relativamente complicadas. Mientras en las carreras más elitistas de la universidad española cerca de la mitad de los estudiantes son hijos de padres con estudios superiores, repartiéndose la otra mitad entre los estudios medios y primarios; en las tres carreras que pueden ser calificadas de más populares, son los hijos de padres con estudios primarios los que representan entre el 41 y 45% de los estudiantes. Unas proporciones muy similares, aunque algo menos acusadas, se dan en el caso de considerar el nivel de estudios de las madres. Asimismo, unos resultados similares se obtenían a partir de la encuesta CHEERS, donde el nivel de estudios de las madres de los titulados en el área de ciencias de la educación era el más bajo, y el nivel de las madres de los titulados en el área de ciencias de la salud era el más alto¹¹⁹ (García-Montalvo, 2001).

Con esto, se ha comprobado que la elección de la carrera que hacen los estudiantes está condicionada por el capital educativo de sus progenitores, en definitiva, por su procedencia social.

¹¹⁹ Con la salvedad de que en este caso las carreras de medicina y enfermería quedan agrupadas en el mismo grupo.

Tabla 11: Nivel de estudios de los padres de los estudiantes en las siete carreras con una composición social más injusta

	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Medicina, odontología, óptica	23,8***	29,9	46,3***
Farmacia	27,7**	29,6	42,7***
Ingenierías Superiores	31,6*	30,2	38,2*
Derecho	32,1	32,3	35,6*
Filologías	39,4*	32,1	28,6
Enfermería	46,2***	30,9	23***
Magisterio	46,1***	32,9	21

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 295,385; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Tabla 12: Nivel de estudios de las madres de los estudiantes en las siete carreras con una composición social más injusta

	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Medicina, odontología, óptica	20,0***	29,2	50,8***
Farmacia	23,2***	30,1	46,7***
Ingenierías Superiores	26,9**	32,7	40,4**
Derecho	27,7**	31,7	40,6**
Filologías	41,5*	28,6	29,9***
Enfermería	43,3***	34,6	22,1***
Magisterio	44,4***	34,7	21,0***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 203,788; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Al observar las diferencias entre las carreras que acogen una mayor proporción de estudiantes de origen favorecido y las que se encuentran en la situación contraria, no sólo se detecta una diferencia en cuanto al nivel de prestigio sino fundamentalmente en cuanto a su duración. Mientras las primeras han sido -hasta la reciente adaptación de los planes de estudio a los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior con la introducción de los grados- las carreras más largas (licenciaturas), las segundas son fundamentalmente las más cortas (diplomaturas). En el próximo apartado se orienta el análisis hacia las diferencias respecto a la duración de las carreras.

c) El origen social y los ciclos universitarios

Además de existir diferencias de prestigio en función del área de conocimiento elegida, la arquitectura del sistema universitario está basada en un escalonamiento vertical en función de la duración de los estudios. Hasta ahora la estructura era de tres ciclos: diplomaturas o carreras técnicas, licenciaturas o ingenierías, y doctorado. De esta forma, a la hora de acceder al sistema universitario existía la posibilidad de hacerlo a través de estudios cortos de primer ciclo, con las carreras de tres años, o bien a través de estudios largos de dos ciclos, con las carreras de cinco años, que a su vez permitían seguir estudiando un tercer ciclo con los estudios de doctorado. Aunque con la reforma del sistema universitario, el acceso se ha unificado en los grados de cuatro años, merece la pena observar las diferencias sociales que existían entre los dos primeros ciclos que ahora se han fundido en uno sólo.

A través de los resultados obtenidos con la encuesta ECoViPEU, se pueden observar las diferencias en el nivel educativo de los progenitores de los estudiantes que cursan carreras de primer ciclo o segundo ciclo. Se ha añadido una categoría más que resulta relevante a la hora de observar el origen de los estudiantes: las dobles titulaciones. Se trata de modalidades de estudios relativamente recientes que permiten a los estudiantes obtener dos titulaciones de la misma área de conocimiento, sin necesidad de cursar la totalidad de los créditos de cada una de ellas. Esta original agrupación de carreras se convierte en una opción muy selectiva puesto que exige, en primer lugar, una cualificación media para el acceso bastante elevada, con una demanda muy superior a la oferta de plazas que sitúa la nota de corte muy por encima de las titulaciones que oferta por separado. En segundo lugar, exige un nivel de compromiso con el estudio muy superior al que se requiere para cursar una sola carrera, ya que tienen que superar un número de créditos anuales mayor (más de 70 créditos), lo que dificulta el poder compaginar la actividad del estudio con cualquier otra. Y, por último, prolonga un año más los estudios respecto al tiempo estipulado para obtener un sólo título. Estas características han convertido a las dobles titulaciones en una nueva vía de excelencia y de diferenciación respecto al resto de estudiantes.

En las tablas que se presentan a continuación (13 y 14) se muestra la composición social de los estudiantes de los diferentes ciclos universitarios según el nivel más

elevado de estudios alcanzado respectivamente por sus padres y por sus madres. La correlación de las dos variables es significativa según la prueba de chi-cuadrado ($p < 0,01$) y la significatividad de las relaciones entre cada par de variables según el test de residuos tipificados queda señalada en la tabla. La evidencia que se obtiene es que, conforme se incrementa el número de años de duración de los estudios, pierden peso los padres con pocos estudios y lo ganan los que poseen titulación universitaria. Al pasar de las diplomaturas a las licenciaturas, los hijos de progenitores que sólo alcanzaron la educación primaria pierden diez puntos porcentuales tanto en el caso de los padres como de las madres y, los de universitarios ganan once y doce respectivamente. Pero la mayor diferencia se encuentra en la minoría de estudiantes que cursa una doble titulación, entre los que los progenitores universitarios representan cerca de la mitad de la población. Por otro lado, la distribución de los estudiantes de grado se encuentra algo menos polarizada, en un punto intermedio entre las antiguas diplomaturas y licenciaturas.

En definitiva, se ha comprobado la veracidad de la segunda parte de nuestra hipótesis H3, que pronosticaba unas aspiraciones académicas más elevadas para los hijos de las clases sociales favorecidas.

Tabla 13: Composición social de los estudiantes de los diferentes ciclos universitarios según el nivel de estudios más elevado alcanzado por sus madres

	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Diplomatura, Ingeniería Técnica	46,1***	32,2	21,7***
Grado	37,2	33	29,8
Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura	35,7**	31,5	32,8***
Doble Grado	19,1***	33,1	47,9***
Doble licenciatura	24,4***	24,0**	51,6***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 259,023; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Tabla 14: Composición social de los estudiantes de los diferentes ciclos universitarios según el nivel de estudios más elevado alcanzado por los padres

	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Diplomatura, Ingeniería Técnica	42,1***	33,7	24,3***
Grado	35,4	33,9	30,7**
Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura	32,2***	31,2**	36,6***
Doble Grado	23,6***	28,8	47,6***
Doble licenciatura	22,8***	24,9**	52,3***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 241,917; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

En la encuesta realizada a los titulados de las universidades catalanas obtenían los mismos resultados en cuanto a las diferencias sociales en función de los ciclos de estudio. A menos estudios de los progenitores más posibilidades tienen los hijos de haber estudiado carreras de primer ciclo. De igual forma, la continuación de los estudios y la voluntad de cursar un master o un doctorado también aumenta conforme lo hace el nivel de estudios alcanzado por los progenitores (AQU Catalunya, 2010).

El resultado más novedoso respecto a otras investigaciones es la constatación de la presencia de importantes desigualdades sociales en el acceso a las carreras dobles, aunque siempre marcadas por el área de conocimiento en la que se encuentran. De hecho, aunque pueda parecer anecdótico, al explotar la información estadística de la Universitat de València¹²⁰ en una investigación anterior, se detectó una diferencia marcada entre los estudiantes que se matriculan en la doble titulación de las carreras de Derecho y ADE en función de la titulación por la que accedan. Si lo hacen a través de ADE, los hijos de padres con titulación universitaria representan un 45% del total; mientras que si lo hacen a través de Derecho son el 64%.

La conclusión a la que se llega es que las carreras académicas más largas son las más selectivas socialmente hablando. Las diferencias que se observaban entre los ciclos se van a fundir en los nuevos grados con una duración igual para todos, de cuatro años. Técnicamente puede considerarse como un avance hacia la equidad social en la universidad, ya que elimina una de las formas básicas de diferenciación utilizada por los

¹²⁰ Recull de dades 2009 de la Universitat de València.

estudiantes de origen favorecido que apostaban por las carreras largas, con más prestigio. Aunque presumiblemente las nuevas estrategias que adoptarán consistirán en la elección de las dobles titulaciones, la continuación de estudios de Master o Doctorado, o bien el ingreso en programas de alto rendimiento, o de lengua inglesa. Se puede deducir que se producirá una profundización de la desigualdad en los niveles más altos de estudios, como puede ser el Doctorado, aspecto en el que se pretende investigar en futuros trabajos.

d) El origen social y la dedicación al estudio

En el marco teórico se ha mencionado el contacto cada vez más frecuente de los estudiantes universitarios con el mercado laboral antes de finalizar sus estudios. A priori puede parecer beneficioso para el estudiante tener algún tipo de experiencia laboral al mismo tiempo que estudia. Sin embargo, la mayoría de dichas experiencias se desarrollan en empleos que nada tienen que ver con los estudios de los interesados y, fundamentalmente, para obtener una fuente de ingresos propia. En función de la dedicación que exija el trabajo, la vida académica del estudiante se verá afectada con mayor o menor intensidad. La pregunta que se plantea en este apartado es la posible vinculación de la variable del régimen de dedicación al estudio, explotada en la encuesta ECoViPEU, con el origen social. Esta relación parte de la hipótesis H3, que suponía la necesidad de trabajar condicionada por el origen social del estudiante.

Ya se ha visto en apartados anteriores, que se daba en la mayoría de países europeos una relación entre la experiencia profesional previa a la entrada en la universidad y el origen social de los estudiantes. En el caso de España la diferencia es de más de 10 puntos: los hijos de padres con bajo nivel educativo, entre los que trabajó el 54%, se diferencian significativamente de los de padres con alto nivel educativo, entre los que lo hizo el 41%.

Los resultados de la encuesta online muestran que efectivamente son dos variables correlacionadas, tanto si se tiene en cuenta el nivel de estudios alcanzado por las madres como por los padres, la prueba de chi-cuadrado confirma una significatividad ($p < 0,01$). En las tablas 15 y 16 queda reflejado el régimen de dedicación al estudio que tienen los hijos de los progenitores más y menos formados.

Tabla 15: Régimen de dedicación de los estudiantes según el nivel de estudios más elevado alcanzado por sus padres

	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Estudio a tiempo completo	47,6***	53,4	53,4
Estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente	22,8	22,2	25,2*
Estudio y además trabajo a tiempo parcial	14,4	13,8	11,9**
Trabajo a tiempo completo y además estudio	15,2***	10,6	9,5***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 58,293; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Tabla 16: Régimen de dedicación de los estudiantes según el nivel de estudios más elevado alcanzado por sus madres

	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Estudio a tiempo completo	47,1***	52,6	55,5***
Estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente	21,1**	23,5	25,9**
Estudio y además trabajo a tiempo parcial	15,6***	13,8	10,6***
Trabajo a tiempo completo y además estudio	16,1***	10,1*	8,0***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 129,275; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Los estudiantes que se dedican al estudio a tiempo completo son el 51% de la muestra. Sin embargo, se observan diferencias significativas cuando se tiene en cuenta el nivel de estudios de los progenitores: para los padres y madres con estudios universitarios este porcentaje asciende a 53 y 55% respectivamente; en cambio, para los padres y madres sin estudios la proporción baja hasta el 47% de los estudiantes. Si se observa ahora aquellos que se dedican a trabajar a tiempo completo, que representan el 12% de la muestra, las proporciones se invierten. Entre los hijos de padres y madres universitarios sólo el 9 y 8% trabaja a tiempo completo. Mientras que entre los hijos de padres y madres sin estudios estaríamos hablando de un 15 y 16%. Por último, para aquellos estudiantes que compaginan los estudios con trabajos intermitentes o a tiempo parcial, las diferencias son menores pero también se producen. La opción del trabajo intermitente, que implica un menor compromiso que el trabajo a tiempo parcial, es elegida por más estudiantes sea cual sea su procedencia. No obstante, la distancia entre

las dos modalidades es superior entre los hijos de progenitores con estudios universitarios (13 y 15 puntos para padres y madres) que entre los hijos de progenitores con pocos estudios (8 y 5 puntos para padres y madres). Esto quiere decir que, para los segundos, el trabajo a tiempo parcial tiene más peso que para los primeros.

Queda por tanto demostrado que, entre los estudiantes que compaginan el estudio con actividades remuneradas, están mucho más representados los hijos procedentes de entornos sociales con menor nivel educativo.

Los datos de la encuesta catalana confirman la misma realidad. Detectan una diferencia de diez puntos porcentuales entre los hijos de familias con alto capital educativo y los de familias con bajo capital educativo, ya sea respecto a la actividad del estudio a tiempo completo o para el trabajo a tiempo completo (AQU Catalunya, 2010).

Si la tendencia a trabajar mientras estudian está condicionada por el origen social, veamos si la naturaleza y la perspectiva con la que emprenden esa actividad laboral también lo están (como se apuntaba en el tercer apartado de este capítulo).

En la encuesta ECoViPEU se planteó a los estudiantes algunas situaciones con las que debían valorar su identificación, así como los motivos que les han conducido a trabajar.

Se observan diferencias significativas en los motivos que empujan a los estudiantes a buscar un trabajo y en el tipo de necesidad económica que va asociada, en función de su origen social. En cambio, no se producen esas diferencias respecto a la naturaleza de las actividades, más o menos relacionadas con el estudio.

Para observar la incidencia de la variable del origen social en la valoración de sus necesidades económicas, se toma como variable proxy el nivel salarial de los padres. Las tres tablas siguientes ilustran con mucha claridad las diferencias significativas entre las valoraciones de los estudiantes cuyos padres se sitúan en los dos extremos salariales: altos y bajos. La importancia que los estudiantes atribuyen a la necesidad de dinero para financiar sus estudios es muy superior en el caso de los hijos de padres con bajos ingresos que en el de los hijos de familias más favorecidas. Las diferencias son muy significativas, superan los 20 puntos porcentuales para las respuestas de “mucho importancia” y “muy poca importancia” (tabla 17). La búsqueda de ingresos para llevar una vida independiente también es superior entre los hijos menos favorecidos, aunque con distancias algo menores que en el caso anterior, rondan los 10 puntos (tabla 18). En

cambio, son los hijos de entornos favorecidos quienes más importancia le conceden al dinero de bolsillo para sus gastos personales (tabla 19)¹²¹.

Tabla 17: Valoración de la importancia del dinero para financiar sus estudios en su decisión de trabajar, en función del nivel de ingresos de sus padres

“Tengo mucha necesidad de dinero para financiar mis estudios”

	Muy poca importancia	2	3	4	Mucha importancia
Ingresos altos	38,8***	22,5***	16,7	10,4***	11,7***
Ingresos medios	23,0	20,4***	18,7	16,9	21***
Ingresos bajos	12,5***	14,1***	19,9	19,2***	34,2***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 532,005; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Tabla 18: Valoración de la necesidad de dinero para una vida independiente en su decisión de trabajar, en función del nivel de ingresos de sus padres

“Tengo necesidad de dinero para llevar una vida independiente”

	Muy poca importancia	2	3	4	Mucha importancia
Ingresos bajos	7,1***	10,1*	17,4	20,2	45,2***
Ingresos medios	11,4**	11,5	18,8	20,1	38,2
Ingresos altos	14,5***	14,1***	18,2	21,6	31,6***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 103,186; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Tabla 19: Valoración de la necesidad de dinero para pagarse sus gastos en su decisión de trabajar, en función del nivel de ingresos de sus padres

“Quiero ganar dinero para poderme pagar cosas más (ocio, viajes,...)”

	Muy poca importancia	2	3	4	Mucha importancia
Ingresos bajos	8,3***	10,3***	17,5***	23,9	40***
Ingresos medios	5,4**	8,1	14,4	26,3	45,8
Ingresos altos	4,9**	6,3***	13,3*	27	48,5**

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 70,826; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

¹²¹ El análisis detallado de estas respuestas se verá en el próximo capítulo. Aquí se señala únicamente la incidencia del origen social sobre las modalidades de empleo estudiantil.

En cuanto a las diferencias en la naturaleza de los empleos, no se valida la hipótesis (apuntada en el tercer apartado) de que los hijos de las clases favorecidas tengan más posibilidades de encontrarse en una actividad relacionada con los estudios, con un carácter de “anticipación” respecto al futuro, mientras los hijos de entornos menos favorecidos se “eternizaban” en empleos poco cualificados. Las respuestas de los estudiantes no presentan diferencias significativas en función de su origen en cuanto a las dificultades de compaginar trabajo y estudios, a la relación con el área de estudios o a la utilidad para ascender profesionalmente.

Se concluye que los estudiantes que proceden de entornos más desfavorecidos tienen una mayor tendencia a compaginar sus estudios con un trabajo remunerado que sus compañeros de entornos favorecidos. Las mayores diferencias se producen en la modalidad que más y menos tiempo dedica al trabajo: ya sea con el trabajo a tiempo completo, ya sea con el estudio a tiempo completo. Esto significa que el origen social no tiene una influencia demasiado importante en lo que a compaginar los estudios con *trabajillos* se refiere, en cambio sí la tiene cuando hablamos de los estudiantes que deciden dedicarse a una de las dos actividades a tiempo completo. En los extremos es donde la actividad del estudio se ve más afectada, ya sea beneficiada entre los estudiantes que sólo estudian, ya sea perjudicada, entre aquellos que lo compaginan con un trabajo a tiempo completo. No sorprende que la necesidad de dinero o de tener una vida independiente sea uno de los motivos más valorados, fundamentalmente por los hijos de progenitores con pocos ingresos. Al contrario, el dinero de bolsillo que les permite pagarse sus gastos de ocio, es una razón esgrimida con más rotundidad por los hijos de progenitores con altos ingresos.

En resumen, se ha detectado que una vez acceden al nivel de educación superior, los hijos de las familias con menos nivel educativo no se comportan igual que aquellos que proceden del nivel universitario. Para empezar, los primeros acceden a la universidad con más edad, lo que va asociado a más responsabilidades y compromisos. Mientras se decantan en mayor medida por las carreras más cortas, menos exigentes y con un menor reconocimiento social, los de origen más favorecido elegirán las más largas, exigentes y reconocidas. Una posible explicación de la elección de determinados estudios más exigentes académicamente, como es la carrera de Medicina, o bien decantarse por los más largos -dos ciclos en lugar de uno sólo, o dos carreras en lugar de una sola-, forme parte de una estrategia de las familias con mayor capital educativo. Los

hijos de los progenitores más formados se verían más influenciados por sus familias a prolongar lo máximo posible su etapa formativa y a elegir las carreras más reconocidas con vistas a beneficiarse de mejores oportunidades laborales en un futuro. Este tipo de planteamientos se enmarca dentro de lo que pueden denominarse “estrategias de distinción”, donde lo que prima es obtener un elemento que los diferencie de la mayoría de estudiantes. Otros ejemplos de este tipo de estrategias están ligados al conocimiento de idiomas, que en la universidad pueden mejorar cursando asignaturas en inglés (o incluso en algunos casos la carrera completa), o bien mediante los intercambios internacionales. Estas estrategias pueden resultar favorecidas por planteamientos o concepciones de la excelencia –en la política universitaria- que ignoran la equidad y la igualdad: acceso restringido a grupos de docencia en inglés, dobles titulaciones con alto rendimiento profesional, movilidad internacional o interuniversitaria. La otra posible explicación estaría más vinculada al coste de oportunidad que supone la prolongación de los estudios. En este escenario, los hijos de las familias menos formadas, asociados con una situación económica más desfavorecida, se decantarían en mayor medida por unos estudios cortos con vistas a poder ejercer una actividad remunerada en un menor espacio de tiempo. O bien la ejercerán mientras todavía estudian, como se vio en el análisis del régimen de dedicación al estudio, que está condicionado por las necesidades de trabajar y obtener ingresos propios. Son los estudiantes procedentes de familias más desfavorecidas los que en mayor medida compaginarán la actividad del estudio con un empleo, lo que a su vez resulta más compatible cuando se estudian carreras más cortas y menos exigentes.

4.5.6. Desigualdades sociales en el acceso al mercado de trabajo

Como ya se ha mencionado en repetidas ocasiones a lo largo de este trabajo, las titulaciones universitarias han sufrido una pérdida de valor que supone para los titulados tener que hacer frente a situaciones de creciente precariedad en el mercado laboral. Sin embargo, por mucho que se hayan degradado las condiciones para los más formados, mucho más lo han hecho para quienes no tienen titulación superior. Hoy en día, el valor de un individuo cuando éste busca encontrar su sitio en la sociedad se mide a través del título escolar obtenido. La adquisición de un valor escolar propio les asigna un lugar en

el mercado de trabajo e incluso en la familia. Con la degradación de las condiciones de inserción laboral, todos los medios sociales han comprendido que la escuela representa el único colchón posible que puede proteger a sus hijos de la incertidumbre futura. La crisis del empleo favorece que se haga cada vez más indispensable la posesión de una titulación superior, aunque como se vio en el apartado anterior, España es uno de los países donde la titulación universitaria está menos valorada en el mercado laboral. Tenerla supone disminuir la amenaza de caer en el desempleo, pero eso no quita que las tasas de parados universitarios se mantengan elevadas, en particular entre los recién titulados. Baudelot (2004) sostiene que nadie ha podido escapar de esta crisis en el mercado de trabajo. Sin embargo, aunque no pueda decirse que se haya generado una sociedad dual, donde unos han salido ganando y otros perdiendo, sí puede afirmarse que los más afectados han sido los más desprovistos de títulos académicos que los protejan, manteniéndose presentes las barreras creadas por el origen social, el capital cultural y el sexo.

Para explicar la influencia del origen social en la posición social ocupada con independencia de la titulación que posea el sujeto, Baudelot se sirve del llamado “efecto de dominio” que hace referencia a la tendencia de los individuos a mantenerse en su medio social de origen. Esto explica que aunque las desigualdades sociales asociadas a la educación disminuyen a lo largo de la vida activa, cuando los individuos se encuentran en posesión de titulaciones académicas con el mismo valor en el mercado laboral, los efectos directos del origen social siguen condicionando la posición social que ocuparán. Sin embargo, esto no le impide llegar a la conclusión de que “el estatus social en la actualidad es más conquistado que heredado”, la movilidad social intergeneracional es un hecho y aunque muy inferior a lo deseado, existe fundamentalmente gracias al triunfo de la meritocracia en la escuela (Baudelot, 2004: 134).

Para responder a la pregunta de si el origen social continúa teniendo una incidencia en las posibilidades que ofrece una titulación universitaria en el mercado laboral, habría que considerar dos elementos. En primer lugar, la diferenciación en las trayectorias, comentada en un apartado anterior, ya que tiene una incidencia en las posibilidades de incorporación en el mercado de trabajo que tendrán. Nunca gozarán de las mismas oportunidades los titulados en carreras de excelencia como Medicina, que los titulados en carreras poco valoradas, como es Filosofía. Al reconocer que el origen

social condiciona la elección, se está reconociendo que tendrá una incidencia indirecta en las posibilidades de trabajo. En segundo lugar, la forma de medir la incidencia más directa sería valorando las posibilidades de inserción laboral de los estudiantes de origen social diferente que poseen la misma titulación. Lamentablemente no se dispone de información para responder a esta pregunta. Por ello, se recurre al análisis de las expectativas futuras de los estudiantes encuestados en ECoViPEU, y los resultados obtenidos a partir del estudio en las universidades catalanas (AQU Catalunya, 2010).

En la encuesta ECoViPEU se pidió a los estudiantes una valoración entre 1 y 5 de las expectativas que esperaban conseguir gracias a la obtención de la titulación universitaria. Al cruzar dicha variable con el origen social, a priori se observa que los estudiantes que proceden de familias con mayor capital educativo tienen unas mejores expectativas en casi todos los ámbitos, ya sea para poder encontrar un trabajo afín a su carrera, o uno interesante, para poder asegurarse unos buenos ingresos o pertenecer a una clase social alta. Únicamente el deseo de cultivarse y enriquecer sus conocimientos se proyecta como más sencillo a menor estudios de los progenitores.

Dicho lo cual, en la tabla 20 sólo están reflejadas las expectativas para las que existe una relación de significatividad con el origen social según la aplicación de la prueba ANOVA ($p < 0,01$). Se puede observar que el nivel de optimismo de los estudiantes respecto a su futuro es superior cuanto mayor es el nivel de estudios alcanzado por sus madres. A cada peldaño que se sube en la jerarquía educativa de las madres, pueden encontrarse unos estudiantes ligeramente más optimistas que los del nivel anterior. En todos los casos se trata de diferencias significativas como puede apreciarse en la segunda parte de la tabla, donde se exponen los resultados del test de Tukey para cada una de las afirmaciones.

Tabla 20: La valoración media de los estudiantes acerca de sus expectativas futuras, según el máximo nivel de estudios alcanzado por sus madres.

NIVEL EDUCATIVO MADRES	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Posibilidades de encontrar un trabajo afín a su carrera	3,51	3,59	3,68
Posibilidades de alcanzar una posición alta	2,83	2,9	2,96

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

ANOVA; $p < 0,01$

Resultados del Test de Tukey

Posibilidades de encontrar un trabajo afín a su carrera			
	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Bajo (ISCED 0,1,2)	1,000		
Medio (ISCED 3,4)	0,000***	1,000	
Alto (ISCED 5,6)	0,000***	0,000***	1,000
Posibilidades de alcanzar una posición alta			
	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Bajo (ISCED 0,1,2)	1,000		
Medio (ISCED 3,4)	0,004**	1,000	
Alto (ISCED 5,6)	0,000***	0,012*	1,000

Test de Tukey: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

La interpretación de los resultados obtenidos con la encuesta indica que puede existir un condicionamiento del origen social que influye en el mayor o menor optimismo con el que los estudiantes universitarios encaran su futuro laboral. Esto se explica en parte por el funcionamiento de un mercado laboral donde los contactos informales son una de las formas más eficaces de obtención de un empleo, lo que coloca en una posición desigual a los titulados de origen social desfavorecido respecto al resto. Sin duda, los padres universitarios poseen un mayor conocimiento de la realidad del mercado profesional cualificado y podrán ayudar mejor a sus hijos que, por ende, tendrán unas mejores expectativas de inserción.

Los resultados de la encuesta en las universidades catalanas permiten hacer dos aproximaciones diferentes. Por un lado, en el informe consultado (AQU Catalunya, 2010), la variable que utilizan como indicador del origen social del titulado es la ocupación profesional de los padres. La comparación entre la ocupación de padres e hijos, tras haber transcurrido cuatro años desde que obtuvieron la titulación, es pertinente para el propósito planteado de evaluar la existencia de desigualdades en la

inserción profesional. Los resultados presentan una situación de relativa equidad en cuanto al acceso al mercado laboral. En torno a la mitad de los titulados se encuentra ocupando un puesto vinculado a un estatus profesional alto (dirección o técnico superior), y cerca de la otra mitad estaría en un puesto medio, con un empleo cualificado. La proporción de titulados ocupando un puesto no cualificado es minoritaria: entre el 7% y 9%. Sin embargo, conviene señalar que se observan pequeñas diferencias en función del máximo estatus ocupacional de los padres. A mayor nivel profesional de los padres, más probabilidades tienen de que sus hijos titulados estén ocupando un puesto de dirección. Mientras que para los padres no cualificados, se orienta una mayor proporción de sus hijos hacia los puestos de estatus medio. En cualquier caso, las diferencias son débiles, en torno a los ocho puntos porcentuales. También los titulados que ocupan puestos no cualificados están más presentes entre los hijos de padres de estatus ocupacional bajo, pero con una distancia todavía menor.

Por otro lado, en la comunicación presentada por Verónica Ardenghi en la XVI Conferencia de Sociología de la Educación (Oviedo, 2012) se clasificaba a los titulados de las universidades catalanas según su situación laboral y el nivel de estudios más elevado obtenido por sus progenitores. En este análisis, los datos le permitían deducir que los hijos de familias con mayor capital educativo se insertan más tarde en el mercado laboral, dado que la proporción de ocupados (81,7%) es cinco puntos menor que para los hijos de padres sin estudios. Entre los primeros hay una mayor proporción de parados, pero la diferencia la hacen los becarios y los inactivos.

Estos resultados permiten afirmar que la influencia del origen de los padres sobre la ocupación de los hijos no es de mucha importancia, parece condicionar más las expectativas que la ocupación final. Aunque los hijos de clases altas puedan disponer de un margen de tiempo mayor para seguir formándose o buscar un empleo mejor, las diferencias a posteriori no son significativas. El sistema universitario estaría facilitando que buena parte de sus titulados se sitúe, cuatro años después de haber terminado sus estudios, en ocupaciones jerárquicamente superiores a las de sus padres. La conclusión a la que llega el citado informe (AQU Catalunya, 2010) es que se puede hablar de movilidad intergeneracional pero no así de movilidad social, ya que ésta implica que se produzcan cambios en la posición relativa respecto a la propia generación. En cambio,

la mejoría que se observa en la ocupación de los titulados respecto a sus padres puede deberse a cambios en las oportunidades laborales del mercado.

4.6. Recapitulación: consideraciones finales sobre el sistema universitario español

4.6.1. Las principales particularidades del sistema universitario español

A lo largo del capítulo se ha situado a la universidad española y a sus estudiantes en el mapa de la educación superior a nivel europeo, y de manera más global respecto del mundo desarrollado. Al finalizar cada apartado se ha resumido lo más destacable respecto a los aspectos relacionados con el perfil de los estudiantes, el modo de acceso a la universidad, el marco institucional, las condiciones de vida y las perspectivas futuras.

A modo de conclusión, en este último apartado se van a relacionar los diversos resultados obtenidos de esta exploración, para poder establecer cuáles son los elementos que mejor caracterizan y conforman el sistema universitario español. Lo que interesa extraer del análisis de estas características esenciales es la influencia que tendrán sobre el objeto de nuestra investigación, que son los estudiantes universitarios. Veamos entonces las principales particularidades del sistema universitario español y su posible efecto en los estudiantes.

❖ Universidad accesible y atractiva

El sistema universitario español se presenta ante los ojos de la población y, por tanto, de los posibles futuros integrantes, como una institución atractiva y de fácil acceso. El atractivo de la enseñanza superior suele responder a distintos elementos como las expectativas de desarrollo personal, de prestigio social y de éxito laboral que esperan conseguir. Aunque no se haya entrado aquí a valorar estos elementos, puede deducirse que se retroalimentan con el propio crecimiento del número de estudiantes. A medida que ha ido creciendo el número de titulados universitarios en la población, los estudios superiores se convierten en un objetivo deseable para una proporción cada vez mayor. Mientras la enseñanza universitaria se mantenía elitista, los resultados que obtenía ese sector privilegiado eran fácilmente detectables, tanto a nivel de reconocimiento social como de ventajas a nivel laboral y económico. Las posibilidades de acceso, con unos costes de matrícula poco elevados, el incremento de la diversidad

de rutas de acceso y la dispersión de las universidades por el territorio (AQU Catalunya, 2010) han favorecido la democratización de la universidad española. Los hijos de familias de origen desfavorecido han tenido y tienen grandes oportunidades de acceder, aunque nunca en la misma medida que aquellos de origen más favorecido. La ilusión por alcanzar una titulación universitaria ha llegado a contagiar a colectivos que ya no se encontraban en la edad habitual de comenzar una carrera y, sin embargo, han decidido reemprender los estudios. El espectacular crecimiento que ha operado la universidad española ha sido sin duda el fruto de esta visión de la universidad accesible y atractiva, aspectos también resaltados por el informe de la OCDE (2008). Dicho informe afirma en sus conclusiones que la apertura y extensión del sistema universitario español “es, de lejos, la fuerza más relevante del sistema”. El estancamiento de sus efectivos es debido a la llegada a la mayoría de edad de una generación menos numerosa, que no obstante sigue generando cada año una mayor proporción de estudiantes universitarios. En lo que respecta a la salida, las altas tasas de graduación son la prueba de una buena efectividad del sistema. La universidad española se sitúa en una posición intermedia entre los sistemas más selectivos a la entrada que obtienen las tasas de graduación más altas, como sería el japonés; y los sistemas más competitivos, con un acceso muy extendido y elevados índices de abandono que limitan el número total de titulados, como sería el estadounidense. En el modelo español, la creciente proporción de matriculados en la enseñanza universitaria no ha generado tasas tan altas de abandono como las de otros países, donde la competencia y las condiciones dificultan que los estudiantes lleven a buen término sus estudios.

❖ Modelo *familiarista*¹²² protector

El acceso a la formación universitaria se ha sustentado en España por un sistema *familiarista* y protector hacia los hijos, basado en la solidaridad y dependencia familiar. El motivo principal es la concepción de un sistema de ayudas públicas subsidiario, destinado únicamente a los estudiantes que demuestren la falta de recursos económicos familiares. Este sistema se encarna en una sociedad que no considera a los jóvenes que acceden a la universidad como personas adultas, y por tanto no favorecen su autonomía económica para que puedan tomar decisiones propias acerca de su futuro educativo y

¹²² Retomando el término empleado por G. Esping-Andersen (1999).

laboral. Si a esto se le suma el elevado precio del alojamiento y el *familiarismo* como rasgo cultural de los países del mediterráneo, no es de extrañar el elevado número de estudiantes que vive en el domicilio familiar. Aunque pueda resultar ventajoso para aquellos que gracias a la ayuda financiera familiar invierten en educación y “acceden a la vida adulta en las mejores condiciones posibles” (Flaquer, 2003), no puede negarse que este modelo favorece el mantenimiento de las desigualdades de oportunidades de acceso a la universidad. Aunque el sistema público de ayudas haya contribuido a acortar las distancias, es difícil que los hijos de clase social baja lleguen a disponer del mismo nivel de ayuda que los de clase social alta. Para ganar en autonomía o compensar las dificultades financieras familiares, los estudiantes tienen la opción de acceder a un empleo remunerado que tendrán que aprender a compaginar con sus estudios.

❖ Sistema flexible donde tienen cabida estudiantes con distinto régimen de dedicación

La estructura de enseñanza universitaria española admite una cierta flexibilidad en la dedicación al estudio de quienes pueblan las aulas. Pese a la falta de regulación formal del estudio a tiempo parcial, un número cada vez más elevado de estudiantes se identifica con este estatus. El ritmo de estudio y la intensidad de la dedicación pueden variar en función de múltiples factores, entre los que destaca el desempeño de un empleo remunerado. El estar empleado en el mercado laboral no es un motivo para no emprender o continuar con una carrera universitaria en España. La actividad relacionada con el estudio que más se ve afectada es la asistencia a clase, pero al no ser obligatoria hasta la fecha, esto no ha supuesto un impedimento en la superación de las asignaturas.

❖ La internacionalización como apuesta de futuro

En las universidades españolas la movilidad internacional crece a un ritmo rápido y se ha conseguido que España sea el principal país de origen y destino de estudiantes del programa Erasmus. No obstante, el peso de los estudiantes internacionales respecto a la población estudiantil total sigue siendo todavía muy bajo. En un proceso de convergencia europea donde se busca la eliminación de barreras a la movilidad y la progresiva integración de los sistemas universitarios, en España queda todavía un largo camino por recorrer. Los principales factores que pueden favorecer la movilidad son: unas ayudas económicas por parte del Estado que puedan garantizar la

estancia en otro país, y una mejora en la enseñanza de idiomas extranjeros que permita a los estudiantes desenvolverse con soltura en otra lengua.

❖ Un futuro laboral poco prometedor

Aunque el título universitario sigue siendo una garantía a la hora de poder elegir entre un abanico más amplio de puestos de trabajo, la realidad es que ofrece pocas posibilidades para los jóvenes en el mercado de trabajo español. Tras una etapa de transición larga y difícil, los titulados universitarios españoles suelen acceder a puestos de trabajo que no se ajustan a sus capacidades adquiridas en la formación. Conforme ha ido creciendo el número de titulados superiores, las opciones laborales a las que podían acceder se iban reduciendo poco a poco, puesto que la oferta de trabajo cualificado no ha sido capaz de absorber la creciente demanda. Esto genera un desajuste entre la formación recibida y el puesto de trabajo desempeñado en el mercado laboral. Este fenómeno de la sobrecualificación de los puestos se traduce inevitablemente en una tasa de desempleo elevada, sobre todo entre los jóvenes. Las posibilidades a largo plazo son más esperanzadoras, en la medida en que dejan atrás la fecha de la obtención del título y van ganando años de experiencia, la adecuación aumenta. Esto tiene sin duda un tinte desesperanzador para aquellos que emprenden estudios universitarios, a los que van a dedicar unos años de su vida sin la seguridad de obtener un rendimiento aceptable. Esta situación podría tener un efecto disuasorio que alejase a los jóvenes de la formación universitaria. Sin embargo, la mayoría de los factores apuntan hacia una tendencia contraria de crecimiento de la matrícula universitaria. En primer lugar, por la escasez de empleo, que empuja a los jóvenes a permanecer más tiempo en el sistema educativo. En segundo lugar, el cambio de modelo productivo necesita cada vez más trabajadores cualificados. Y por último, las generaciones de padres con un nivel educativo superior desean que sus hijos alcancen también la enseñanza universitaria. Por tanto, se puede prever que el incremento progresivo de la proporción de universitarios crecerá con cada nueva generación.

4.6.2. La democratización relativa de la universidad española

El objetivo de disminuir las desigualdades como un camino hacia una mayor justicia social pasa necesariamente por la total independencia entre el acceso a la educación y la pertenencia a una determinada clase social. Se puede ir más lejos en las exigencias que se le plantean a la institución escolar y demandar que además de una igualdad en el acceso a la educación, el paso por la escuela signifique una equiparación de las condiciones, véase una igualdad de resultados. Merece la pena no desistir en la búsqueda de formas en que la desigualdad sigue presente en la institución educativa por un motivo muy simple: al considerarla como igualitaria, al mismo tiempo que permite la promoción cultural de muchos integrantes de las clases populares, sirve como mecanismo de legitimación de las posiciones privilegiadas de las clases altas.

En el análisis del último apartado sobre la dimensión social ha quedado demostrado que han disminuido las desigualdades de acceder a la escuela en la última mitad del siglo XX. Se acortan las distancias entre los hijos de padres y madres sin estudios y los que tienen estudios universitarios, sobre todo se incrementan las posibilidades de los primeros de acceder a la universidad. La difusión de la instrucción ha modificado profundamente el lugar que ocupa la escuela en la sociedad y el vínculo que tiene cada individuo con ella. La educación ha pasado a ser un bien menos escaso que en el pasado, pero sigue repartido de manera desigual. Las clases favorecidas se aprovechan más de su conocimiento del funcionamiento del sistema escolar y la situación en el mercado de trabajo de los “pobres en bienes educativos” se ha degradado de manera relativa (Soler, 2012).

La pregunta de si se ha democratizado la enseñanza superior tiene una respuesta complicada ya que existen diferencias en los resultados a los que llegan las investigaciones. Lo que no está en cuestión es que la desigualdad social sigue presente. Mientras en Francia se expone de manera casi obscena en la composición social de las Grandes Escuelas, en España puede quedar más escondida y dispersa a través de distintos mecanismos. Se ha descrito cómo se produce una selección previa a través del fracaso o abandono temprano de la carrera educativa: el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación en España es del 32% en 2008, una cifra muy superior a la de la UE-27, donde la media es del 14,8%. Por otro lado, la elección aparentemente libre de las ramas de estudio genera una diferenciación en los itinerarios,

tanto en los niveles medios como superiores, condicionada por el origen social de los estudiantes. Así, mientras los hijos de padres sin estudios acceden a la universidad con más edad que el resto, se decantan en mayor medida por las carreras más cortas, menos exigentes y con un menor reconocimiento social; los de origen más favorecido elegirán las más largas, exigentes y reconocidas. Además, el escalonamiento vertical de la arquitectura del sistema con ciclos más cortos y más largos ha propiciado hasta ahora esa serie de distinciones. Por último, la empleabilidad de los titulados universitarios puede verse ligeramente afectada por la condición familiar de origen en un mercado laboral donde el acceso se produce en muchas ocasiones gracias al capital relacional del individuo (Flaquer, 2003). No obstante, hay que resaltar que la extensión de la formación universitaria ha propiciado que se produzca una movilidad intergeneracional, con unos jóvenes mejor situados en el mercado laboral de lo que lo estaban sus progenitores.

En cualquier caso, puede afirmarse que el origen social pierde influencia a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria formativa. Así, en el nivel de educación superior estas desigualdades se ven atenuadas respecto a las etapas previas. Y se presupone que, a lo largo de la trayectoria laboral, perderán todavía más fuerza.

Para concluir, en materia de igualdad el balance es contradictorio: por un lado, el incremento del nivel educativo, gracias a la apertura del acceso y el alargamiento de la duración de la escolaridad, tiende a ampliar la base social de los estudiantes universitarios pero; por otro lado, se mantienen unas desigualdades menos visibles aunque no por ello menos reales. Detrás de una aparente aleatoriedad en la diversidad de trayectorias estudiantiles se esconden unas elecciones condicionadas en muchos casos por el origen social del estudiante. Siguiendo la conceptualización de Merle (2009), en la universidad española se estaría produciendo por tanto una democratización segregativa o difusión desigual del capital educativo. Podría decirse que el sistema educativo primero selecciona en función del origen social en niveles inferiores, para luego terminar segregando una vez que alcanzan los estudios universitarios.

Terminamos con una frase de T. Poullaouec¹²³ que pone en boca de las familias haciendo referencia a los estudios que emprendan sus hijos: “*Harán lo que puedan ha*

¹²³ En una entrevista acerca de su último libro: *Le diplôme, arme des faibles*, publicada en Internet en <http://www.democratisation-scolaire.fr/>

sido durante mucho tiempo un discurso típico de las clases populares. *Harán lo que quieran* no es hoy en día una ambición reservada a las clases dominantes”. Mientras la primera frase hace referencia a unos estudiantes atrapados en la estructura social, la segunda deja constancia del individualismo y la autorrealización que impregna a toda la sociedad y a todas las clases sociales.

CAPÍTULO 5. Hacia una tipología de los estudiantes universitarios

5.1. Acceso a la educación universitaria

5.1.1. Rutas de acceso

5.1.2. Elección de la carrera

5.2. Organización del tiempo

5.2.1. Regímenes de dedicación al estudio

5.2.2. Agenda semanal

5.2.3. Asistencia a clase

5.3. Condiciones de vida

5.3.1. Alojamiento

5.3.2. Los recursos económicos de que disponen

5.4. Valoración de la experiencia universitaria

5.4.1. Valoración de la actividad académica

5.4.2. Valoración de la contribución de la Universidad al desarrollo personal

5.4.3. Balance global y expectativas futuras

5.5. Principales hallazgos obtenidos en la encuesta ECoViPEU

5.6. Construcción de una tipología de estudiantes universitarios

5.6.1. Variables seleccionadas para la elaboración de la tipología

5.6.2. Dimensiones o componentes principales

5.6.3. Obtención de los conglomerados

5.6.4. ¿Qué hay detrás de esta tipología?

5.7. Conclusiones parciales: evidencias empíricas e implicaciones teóricas respecto a los perfiles de estudiantes

Este capítulo se encuentra en la mitad del segundo bloque del trabajo, en el que se presentan los resultados de la investigación empírica. Atrás ha quedado un marco teórico dónde se identificaron los perfiles de estudiantes más característicos y se extrajeron las principales dimensiones que conforman el oficio de estudiar. Con ello quedó definido el campo de estudio, que constituye la base para la operacionalización de las variables y el diseño de la encuesta, cuyos resultados se presentan aquí. Así, una vez investigado en el capítulo anterior el marco en el que se forma un estudiante universitario en España, a continuación se aborda la globalidad de la experiencia que vive dentro de la institución universitaria, que permite la elaboración de una tipología de los estudiantes a partir de datos empíricos. De esta forma, se procede a presentar los resultados obtenidos a través de la observación de una muestra representativa de los estudiantes del sistema universitario español.

ECoViPEU es la primera encuesta de este tipo (centrada en las condiciones de vida y las formas de participación del colectivo de estudiantes universitarios) que se lleva a cabo en España. Ha contado con la participación de un total de 50 universidades de todo el país que han contribuido a generar una base de datos con el 20% de sus estudiantes. Un total de 45.173 estudiantes matriculados en universidades repartidas por todo el territorio han respondido a la encuesta.

Una selección y depuración de los cuestionarios ha sido necesaria para obtener unos resultados altamente fiables y representativos del colectivo de estudiantes universitarios españoles. De esta forma, se cuenta finalmente con una muestra de 25.104 casos válidos para el análisis. No obstante, en este trabajo se presentan los resultados obtenidos para la muestra de 17.512 estudiantes de primer, segundo ciclo o grado, que cursan sus estudios con una modalidad presencial.

A través de los resultados de la encuesta se pretende verificar algunas hipótesis avanzadas en el capítulo primero: H1, H3 y H7, que proponían supuestos acerca de quiénes son los estudiantes y cómo ejercen su oficio. Se busca comprobar si la heterogeneidad de los perfiles de estudiantes universitarios referida en el marco teórico, se constata ahora en las encuestas a través de las variables que determinen su vínculo con el estudio. Por otro lado, se indaga en las relaciones entre la dedicación al estudio, las prácticas y el rendimiento académico. Y por último, las variables sociodemográficas como el sexo, la edad o el origen social sirven para pronosticar las prácticas de estudio y las aspiraciones de los estudiantes.

Se comienza presentando en un primer apartado los aspectos relativos al acceso a la universidad. Se analiza la situación actual en la que se encuentran los estudiantes encuestados respecto a sus estudios. A continuación, se exploran las rutas de acceso que han utilizado dichos estudiantes, es decir, la forma en que se ha producido la transición a la universidad. Por último, se analiza el proceso de elección de la carrera a partir de los motivos principales que les han conducido a ella. Para comprender mejor dicho proceso, se procede a un análisis por separado de las distintas áreas de conocimiento y se vincula con las expectativas futuras.

El segundo apartado está dedicado a explorar los elementos centrales de lo que se ha llamado el oficio de estudiar en la universidad, es decir la forma de estar y de vincularse al compromiso de estudiar en la universidad de los estudiantes encuestados. Se diferencia entre los regímenes de dedicación al estudio que declaran tener, haciendo hincapié en la posibilidad de compaginarlo con una actividad laboral más o menos exigente y estable. Así, se analizan los motivos que tienen los estudiantes para trabajar mientras estudian. A continuación, para identificar sus prácticas de estudio, se observan las horas que afirman dedicar a las tareas relacionadas con su carrera, lo que permite calcular la intensidad de la dedicación. Al analizar su agenda semanal, se obtiene información sobre su gestión del tiempo disponible. En tercer lugar, se completa el análisis de sus prácticas de estudio al indagar en la frecuencia con la que asisten a clase. Se estudian también cuáles son los motivos que aducen para no asistir. Las principales variables sociodemográficas tenidas en cuenta al analizar la dedicación al estudio en la universidad son la edad y el sexo, aunque también influye el origen social, relevante con respecto a la dedicación al trabajo remunerado.

En el tercer apartado se indaga sobre algunos aspectos relacionados con los estilos de vida que tienen los estudiantes fuera de la universidad, pero que condicionan de manera muy significativa las condiciones en que puede desempeñarse el oficio de estudiar: se trata de analizar la información acerca de su alojamiento y los recursos con los que cuentan. En este caso, las variables sociodemográficas que mejor contribuyen a explicar los estilos de vida de los estudiantes son la edad unida al origen social.

En el cuarto apartado se profundiza en los aspectos valorativos incluidos en la encuesta, que reflejan de manera precisa la opinión que tienen los estudiantes sobre diferentes aspectos que conforman la globalidad de su experiencia universitaria. En este sentido, se ha incluido una batería de preguntas que permiten una primera aproximación a la implantación de metodologías, prácticas e instrumentos relacionados con una visión de los procesos de

enseñanza-aprendizaje vinculados a la nueva concepción de la Universidad centrada en la adquisición de competencias para el aprendizaje autónomo.

El apartado comienza con el análisis de la valoración que hacen de las competencias académicas adquiridas: los estudiantes puntúan la utilidad que atribuyen a cada actividad académica. A continuación, se expone la valoración que hacen de la contribución de su experiencia universitaria a su desarrollo personal. En este caso, puntúan el grado en que la universidad ha sabido facilitarles la adquisición de habilidades más amplias, superando el ámbito estrictamente académico-profesional. Y, por último, se les pide una opinión sobre la globalidad de su experiencia, haciendo que se pronuncien sobre si repetirían en la misma universidad, sobre sus sentimientos respecto a la carrera y sobre las expectativas que tienen de lo que esperan lograr con la obtención de su titulación.

En el quinto apartado se resumen los principales hallazgos empíricos arrojados por la encuesta ECoViPEU en diez puntos clave. A continuación, se procede a construir una tipología de estudiantes a partir de la cual se pueden establecer los perfiles más habituales en la universidad. Se ha seguido una estrategia de análisis que supone la concatenación de diversas técnicas estadísticas multivariantes y las variables determinantes son: el régimen de dedicación de los estudiantes (distinguiendo los que se dedican a tiempo completo y a tiempo parcial a los estudios), las modalidades de vinculación al estudio (que suponen un compromiso intenso o flexible), la valoración de la experiencia universitaria y las expectativas futuras (tanto personales como laborales).

Por último, se profundiza en las implicaciones teóricas derivadas de la tipología obtenida a partir de las categorías teóricas que establece Dubet (1994). El punto de partida vuelve a ser la consideración de las tres funciones de todo sistema universitario, con las que Dubet establecía los tres grandes principios según los cuales los estudiantes definen su relación con los estudios que cursan: el proyecto, la integración y la vocación.

5.1. Acceso a la educación universitaria

En este primer apartado se abordan los aspectos relativos al acceso a la universidad. Se empieza por analizar la situación actual en la que se encuentran los estudiantes encuestados en cuanto al área de conocimiento, nivel de la titulación, años que llevan en la universidad y número de créditos matriculados o aprobados. A continuación, se exploran las rutas de acceso

que han utilizado los estudiantes, es decir, la transición a la universidad, la vía por la que han accedido y la nota media obtenida. Por último, se analiza el proceso de elección de la carrera, observando la opción en la que la eligieron, los motivos que les condujeron a ello y los conocimientos previos que tenían sobre su contenido.

Para comenzar, se describe el perfil sociodemográfico y las características académicas de la muestra de estudiantes encuestados¹²⁴. Hay una preponderancia de las mujeres y en su mayoría se encuentran entre los 18 y los 25 años (67%), aunque está creciendo el peso de los que superan dicha edad. En general, permanecen solteros y sin hijos, si bien, su situación familiar va cambiando a medida que cumplen años. Son fundamentalmente de nacionalidad española y suelen estudiar en la misma comunidad autónoma dónde reside su familia.

En cuanto al origen social de los estudiantes, los resultados apuntan hacia un proceso de movilidad social, es decir, hacia una disminución de las desigualdades de acceso a la universidad. El peso que han adquirido los hijos de familias con bajo nivel educativo indica que se ha producido dicha movilidad. Sin embargo, siguen infrarrepresentados, tanto desde la perspectiva del nivel educativo como desde el profesional, cuando se compara a los progenitores de los estudiantes con la población de su generación. Como apunta O. Galland al referirse a los estudiantes universitarios en Francia, “siguen siendo una población socialmente privilegiada” (Galland, Verley, Vourc’h, 2011).

Cabe señalar que las variables que conforman el perfil sociodemográfico de los estudiantes constituyen un elemento clave para poder explicar los resultados obtenidos a partir de la encuesta ECoViPEU, que se van a comentar en los próximos apartados.

A su vez, puede afirmarse que la muestra es representativa de la heterogeneidad de estudiantes que se encuentran en la universidad española desde el punto de vista de sus características académicas. Están estudiando carreras de todas las áreas de conocimiento existentes, están repartidos entre los diferentes cursos que componen los estudios de los primeros ciclos y los grados. Y presentan situaciones diferentes en cuanto al ritmo de matrícula y superación de créditos por curso, que sirven para discriminar entre los posibles ritmos de dedicación al estudio.

¹²⁴ En el anexo 10 puede consultarse la descripción detallada de las características sociodemográficas y académicas que aquí se resumen brevemente.

Los análisis estadísticos realizados están representados gráficamente a lo largo de todo el capítulo, incluyendo las pruebas de significatividad en los casos en que ha sido posible. Cuando por su extensión no se ha considerado oportuno incluirlas en el texto, han sido reportadas al anexo 11.

5.1.1. Rutas de acceso

Una de las variables clave en el análisis del acceso a la Universidad son los modelos de transición. Al considerar conjuntamente el año de obtención de la nota de acceso y los años que llevan estudiando en la Universidad se obtiene información sobre las interrupciones en los estudios. A partir de estas dos variables se ha calculado una nueva variable con el nombre de: “Transición a los estudios”, obtenida (siguiendo el patrón establecido en el proyecto Eurostudent) teniendo en cuenta el tiempo transcurrido entre el momento en que el estudiante obtiene la nota para acceder a la universidad y el momento en que verdaderamente accede a la titulación actual. En ese sentido, aquellos que entran el mismo año tienen una modalidad de acceso de transición directa (son una mayoría del 63%), aquellos que tardan entre uno y dos años acceden con una breve interrupción (23%) y, aquellos que tardan más de dos años son denominados estudiantes de transición retrasada (14%).

La edad de los estudiantes es una variable interesante para interpretar las formas de transición. Ambas variables mantienen un grado de correlación altamente significativo según la prueba de chi-cuadrado y lo mismo ocurre para cada par de variables según indica el test de residuos tipificados. En la tabla 21 se muestra la importancia relativa de cada modalidad de transición en función del grupo de edad de los estudiantes.

Tabla 21: La modalidad de transición en función del grupo de edad de los estudiantes encuestados

	Hasta 21 años	De 22 a 25 años	De 26 a 29 años	De 30 a 34 años	De 35 a 39 años	Más de 40 años	Total
Transición Directa	90,1***	64,4	14,9***	17,3***	19,7***	25,5***	65,4
Transición con breve interrupción	9,7***	24,1***	52,3***	37,2***	25,6***	19,5	21,7
Transición retrasada	0,1***	11,5***	32,8***	45,5***	54,7***	54,9***	12,8

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados

$$\chi^2 = 5.095,112; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Una lectura rápida de la tabla refleja la obviedad de que cuanto mayores son los estudiantes, más probabilidades tienen de haber accedido a la universidad mediante una transición retrasada. Sin embargo, lo interesante es constatar que no todos los estudiantes de más edad se encuentran en esta situación. Hasta que no se hace referencia al grupo de estudiantes mayores de 35 años, la transición retrasada no es la forma mayoritaria de acceso.

Esto indica que el resto de estudiantes de más edad accedió directamente en el momento de obtener la nota pero pudo prolongar la trayectoria en la universidad estudiando otras carreras o dedicándose con un régimen de baja intensidad. Ello nos vuelve a remitir a la diversidad de formas de vinculación al estudio que ya han sido detectadas al analizar la variable de los créditos.

A continuación, se introduce la observación de las vías de acceso a la universidad utilizadas por los estudiantes encuestados. Las Pruebas de Acceso a la Universidad son la forma más frecuente (80% sumando todas las áreas de conocimiento), lo que se conoce como acceso tradicional. Le sigue a una gran distancia el acceso desde los títulos de Formación Profesional Superior (9%) y el resto de accesos para mayores de 25 años o procedentes de otras carreras, considerados como accesos no tradicionales (que suman un 10% de la muestra).

Como ya quedó dicho en el capítulo cuarto, las desigualdades siguen existiendo en el acceso: a mayor capital educativo familiar, más probabilidades tienen los estudiantes de acceder a la universidad por la vía tradicional, más directa y con mayor prestigio.

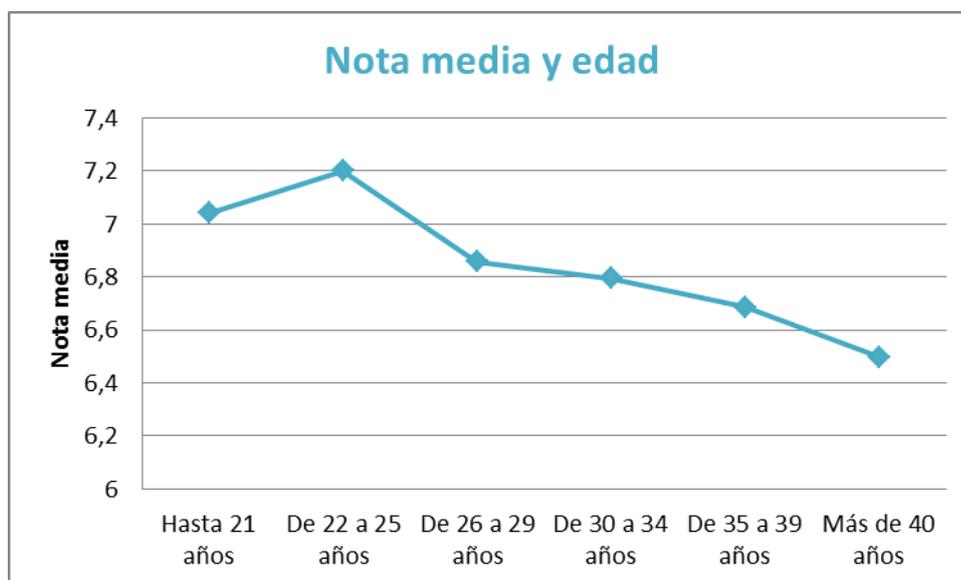
Otro elemento que forma parte del acceso a la universidad es la nota media obtenida. La distribución de los estudiantes entre las notas más altas y más bajas es la siguiente: por un lado, el 42% de los estudiantes ha obtenido unas notas que van de 5 a 7 y un 43% de 7 a 9; y por otro lado, un 8,9% obtuvo una puntuación que va de 9 a 10 y un 6,3% de 10 a 14¹²⁵.

Se han detectado algunas variables sociodemográficas que guardan alguna relación con la cualificación obtenida para acceder a la universidad: la edad y el origen social.

La edad presenta una relación significativa, en este caso de causalidad, sobre la nota media. Tanto los resultados de la prueba ANOVA como del test de Tukey permiten afirmar que existe una correlación significativa negativa. Como se aprecia en el gráfico 26, conforme aumenta la edad de los estudiantes disminuye su nota media obtenida para el acceso a la universidad. Esto concuerda con lo que se ha observado respecto a la vía de acceso, puesto que sin duda son los más mayores quienes proceden de otras carreras o del acceso para mayores de 25 años. En la tabla que acompaña al gráfico se especifican los resultados de la prueba de Tukey, en los que queda plasmada la significatividad de las diferencias de media entre los más jóvenes y los más mayores.

¹²⁵ Aquí hemos de tener en cuenta que el año pasado fue el primero en que podía llegarse hasta 14, por lo tanto sólo hay una generación de estudiantes que han podido acceder a través de esta modalidad.

Gráfico 26: Nota media de los estudiantes en función de su edad



Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.
ANOVA; $p < 0,01$

Resultados del Test de Tukey

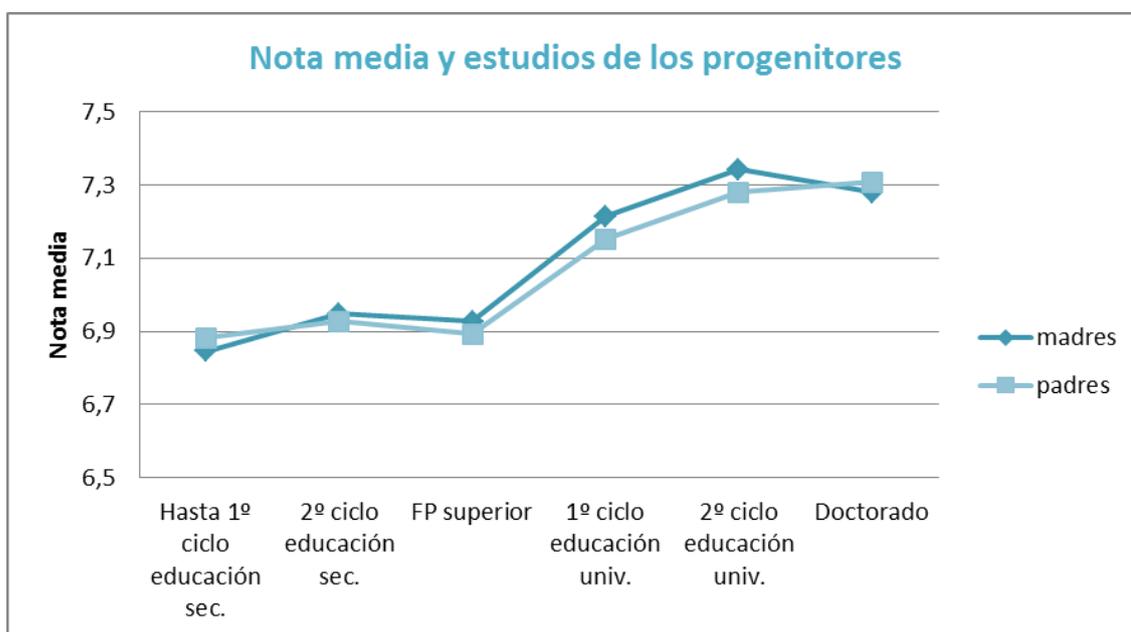
	Hasta 21 años	De 22 a 25 años	De 26 a 29 años	De 30 a 34 años	De 35 a 39 años
Hasta 21 años	1,000				
De 22 a 25 años	0,000***	1,000			
De 26 a 29 años	0,000***	0,000***	1,000		
De 30 a 34 años	0,002**	0,000***	0,952	1,000	
De 35 a 39 años	0,001**	0,000***	0,459	0,914	1,000
Más de 40 años	0,000***	0,000***	0,000***	0,022*	0,539

Test de Tukey: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

La conclusión que podría extraerse a partir de estos datos es que los estudiantes más mayores entran en la universidad con un bagaje educativo inferior.

En cuanto al nivel educativo de los progenitores, en el gráfico 27 se representa la relación entre la nota media y el máximo nivel obtenido por ambos progenitores, que ha resultado ser significativa tras aplicar la prueba del ANOVA.

Gráfico 27: Nota media de los estudiantes en función del nivel de estudios más elevado alcanzado por las madres



Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.
ANOVA; $p < 0,01$

En este gráfico se observa la existencia de una tendencia creciente de la curva de las notas conforme aumenta el nivel educativo de las progenitores. Hay una diferencia cercana al medio punto entre los estudiantes cuyas madres y padres carecen de estudios y aquellos otros que han alcanzado el nivel del doctorado. Una prueba más de la persistencia de desigualdades sociales en la Universidad, que proceden de las características de las unidades familiares de origen y que obviamente han desplegado su máximo impacto en las etapas anteriores del sistema educativo, pero que continúan dejando huella en los niveles superiores.

5.1.2. Elección de la carrera

El último aspecto tratado en este tercer epígrafe sobre el acceso es el proceso de elección de la carrera. Se empieza por averiguar la opción en la que la eligieron y los dos motivos principales que explican dicha elección, y se termina indagando sobre el conocimiento previo acerca del contenido de la carrera.

Una amplia mayoría está estudiando la carrera que en principio más deseaba (el 80% la puso en primer lugar). Y el 20% restante terminó estudiando una carrera que, en su lista de

prioridades, ocupa un segundo, tercer o incluso cuarto lugar. La realidad es que la suma de primera y segunda opción representa un 92% de elecciones satisfactorias.

En cuanto a las motivos que han tenido los estudiantes encuestados a la hora de decantarse por una determinada carrera u otra, destacan cuatro de una lista extensa que se les ofrecía en el cuestionario como opciones de respuesta. La tabla 22 registra los porcentajes de estudiantes que se decantaron por dos motivos principales en el momento de la toma de decisión.

Tabla 22: *Los dos motivos principales que han empujado a los encuestados a estudiar su carrera*

	Primer motivo	Segundo motivo
Porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer	31,9	20,8
Porque se corresponde con mis aptitudes	19,9	20,9
Para cumplir un sueño (era la que más me gustaba)	18,9	9,7
Porque tiene numerosas salidas profesionales	12,3	16,6
Porque proporciona una formación amplia y polivalente	5,6	9,9
Por eliminación	3,8	5,4
Por mi experiencia profesional previa	2,8	3,0
Porque me conduce a una profesión de prestigio	1,7	3,8
Porque conduce a trabajos bien pagados	1,2	5,9
Porque era una carrera corta y adecuada a mis posibilidades	1,2	2,4
Por tradición familiar	0,7	1,6

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

Queda situada en primer lugar, con una diferencia significativa en tanto que primer motivo la afirmación que pone de relieve la relación entre la carrera y la profesión futura: el 32% la ha señalado como motivo más importante. A continuación, pero ya sólo con un porcentaje del 20% aparece la correspondencia con las aptitudes personales y con un 19% por ser “la que más les gustaba” y con ello cumplían su sueño. A distancia significativa de estos tres primeros motivos aparece un cuarto: “porque tiene numerosas salidas profesionales”, es

decir, aquella dimensión motivacional que subraya la versatilidad ocupacional y sobretudo la abundancia de oportunidades. El resto de propuestas para la elección de carrera obtienen frecuencias de adhesión muy reducidas, claramente por debajo del 10%. La consideración de las preferencias como segundo motivo no introduce modificaciones significativas en esta clasificación.

Al revisar otros estudios similares¹²⁶, se tiende a distinguir entre tres tipos de motivos que suelen ser propuestos por los estudiantes en el orden siguiente: expresivo, vocacional e instrumental. En este caso, los motivos que aparecen en segundo y tercer lugar quedarían agrupados bajo la etiqueta de “factor expresivo” (que recoge al 39% de la muestra), relacionado con un sentimiento de gusto por algo, más alejado de cualquier tipo de expectativa futura y más vinculado al disfrute del momento presente. Le seguiría el factor vocacional¹²⁷, que se refiere a la vocación por una profesión concreta, elegido como principal por el 32% de los encuestados. Y, en tercer lugar, entraría el factor instrumental, que considera básicamente la titulación como un medio para alcanzar un fin, que es la facilidad para encontrar un trabajo en el futuro (elegido por el 12%).

En cuanto al resto de motivos mencionados, se recurre a la interpretación que hace P. Navarro¹²⁸ (2012) acerca de su “carácter extraoficial”. El autor asume que la primera opción de respuesta de los estudiantes refleja “su autoversión oficial del motivo predominante que ha determinado su elección de carrera”. Siendo la segunda una razón que cuesta más confesar, aunque seguramente ha tenido también una influencia en las decisiones tomadas. Esta hipótesis resulta especialmente verosímil en los casos en que las segundas opciones de respuesta superan con creces a las primeras. Esto se produce en el caso de las respuestas vinculadas con las expectativas futuras de alcanzar “una profesión de prestigio” o “trabajos bien pagados”, así como en las opciones de “una carrera corta, adecuada a mis posibilidades” y “por eliminación”. Se trata de respuestas menos presentables socialmente, que han podido ser censuradas por los estudiantes y escudadas en unas primeras opciones más digeribles. Cuando se inspecciona a ese 5,9% de estudiantes que señalan “los trabajos bien pagados”, se

¹²⁶ Como son los resultados de la investigación del FREREF, donde a partir de una serie de indicadores motivacionales, hacen un análisis de componentes principales y obtienen tres ejes que se corresponden con nuestras tres motivaciones principales (Masjuán, 2004).

¹²⁷ A este factor se le denomina de ahora en adelante “profesional” para evitar que el término “vocación” pueda conducir a equívocos con el factor expresivo.

¹²⁸ P. Navarro, en el capítulo que escribe sobre las expectativas respecto a la universidad, analiza tanto el conocimiento previo que tienen los estudiantes acerca de los estudios como los motivos de su elección, basándose en la muestra de encuestados en Ecovipeu 2011 en el libro pendiente de publicar (Ariño, Llopis, Soler, 2012).

encuentra que la primera opción por la que se pronuncian en su mayoría es la de carácter instrumental: “porque tiene numerosas salidas profesionales”. En cuanto a la opción “por eliminación”, aunque haya sido mencionada por una minoría, no deja de ser relevante que un 9% (entre la primera y segunda opción) de la muestra elija la carrera desde esta perspectiva negativa o anómica que implica el descarte de las que no desea estudiar. Por otro lado, de aquellos que aducen haberse visto motivados por la formación amplia y polivalente puede decirse que están engrosando las carreras de áreas como las ciencias sociales, que ganan peso cada año. Por su parte, la opción “por mi experiencia profesional previa” es elegida casi exclusivamente por el colectivo de estudiantes que trabajan a tiempo completo y en general han accedido al mundo universitario tras su paso por el mundo laboral. Por último, la opción “por tradición familiar” tiene una presencia muy escasa en la muestra, que resulta sugerente si se considera, como recuerda P. Navarro, la importancia notable que ha tenido esta dimensión motivacional tradicional en la universidad española de unas décadas atrás.

Una vez realizado el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta de los motivos de elección de la carrera, en el resto del trabajo se consideran únicamente los tres factores principales antes mencionados. Por un lado, la dimensión motivacional “expresiva”, con un carácter marcadamente intrínseco que nace de la propia necesidad que ego tiene de autorrealizarse. En el lado opuesto, la dimensión motivacional “instrumental” que incluye todo aquello que resulta extrínsecamente gratificante para ego, como son las expectativas económicas y laborales atractivas. Y, por último, la dimensión “profesional”, que incorpora en el concepto de “autorrealización profesional” tanto la dimensión expresiva como la instrumental, desde el punto de vista de un proyecto de adquisición de una profesión socialmente reconocida.

La variable que ayuda a diferenciar el perfil de aquellos estudiantes que eligen uno de estos tres motivos principales es la del área de conocimiento. En la tabla 23 se pueden apreciar las diferencias en el peso que tiene cada motivo según el área de conocimiento considerada. La correlación de las dos variables es significativa según la prueba de chi-cuadrado ($p < 0,01$) y la alta significatividad de las relaciones entre cada par de variables según el test de residuos tipificados queda señalada en la tabla.

Tabla 23: Los motivos para estudiar una carrera en función del área de conocimiento en que se encuentra

	Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ingenierías y Arquitectura	Ciencias Sociales
Factor expresivo	74,8***	61,3***	46,9	45,7	36,3***
Factor profesional	23,7***	32,3***	47,3***	33,9***	44,1***
Factor instrumental	1,5***	6,5***	5,8***	20,4***	19,6***

Base: submuestra de encuestados cuyos motivos han sido agrupados en una de las tres categorías principales, n = 14.473 (82,6%)

$$\chi^2 = 1183,170; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Un simple vistazo permite clasificar a las cinco áreas de conocimiento en función de los motivos por los que los estudiantes eligen entrar a estudiar en ellas. Las áreas de humanidades y ciencias se encuentran mayoritariamente pobladas por estudiantes que se guiaron por el factor expresivo a la hora de elegir la carrera (75 y 61% respectivamente). La significatividad de la correlación positiva con este factor es casi perfecta, en contraposición a la correlación negativa con el factor instrumental, que es casi inexistente (1,5 y 6,5%). Aunque hay diferencias entre las carreras, por un lado se encuentra Filosofía, en la que el peso del factor expresivo alcanza el 92% y, por otro lado, carreras del ámbito científico como la Biología, donde la vocación por la profesión compite con la dimensión motivacional expresiva. En general, se trata de carreras dónde prima el gusto y disfrute por el contenido de los estudios a la hora de tomar la decisión, sin que pesen las expectativas laborales futuras. En el otro extremo, en las áreas de ciencias sociales y en las ingenierías, el peso relativo del factor instrumental es muy importante (el 20% lo señala en primer lugar). Esto quiere decir que los estudiantes que deciden estudiar en estas áreas, motivados por las expectativas laborales, están sobrerrepresentados respecto a la media. En las ciencias sociales se explica por la presencia de carreras del ámbito de la economía (especialmente en ADE, donde el factor instrumental supone un 39% de la muestra) y el derecho, que ofrecen unas buenas expectativas laborales. No ocurre lo mismo en carreras del ámbito social, como Trabajo social o Educación social donde este factor queda reducido al 4%. En las ingenierías se explica por ser donde se concentra la elite de los puestos de trabajo en el mercado laboral. Esto no quita que también el factor vocacional, de identificación con la profesión, obtiene una correlación positiva, especialmente en las ciencias sociales. Por último, las ciencias de la salud es el área en la que este factor profesional tiene un peso que se diferencia muy significativamente del

resto (47%). Esta influencia de la vocación profesional no es de extrañar en el área donde la correspondencia entre la formación y la profesión futura está más delimitada. Aunque no todas las carreras mantienen las mismas proporciones. Mientras en Medicina los estudiantes se identifican por igual con las dimensiones motivacionales expresiva y profesional (48%), quedando el factor instrumental como algo residual (4%); en la carrera de Farmacia, este último factor adquiere más importancia (18%) en detrimento del profesional (36%); y en Enfermería es la vocación profesional la que aglutina más adeptos (52%).

Una variable que también resulta interesante examinar en función de los motivos de elección de la carrera es el sexo de los estudiantes. El contraste realizado con la prueba de la chi cuadrado demuestra que las diferencias son significativas al considerar los motivos para elegir la carrera de hombres y mujeres. El test de residuos tipificados sirve para reconocer los elementos que determinan las diferencias más significativas ($p < 0,001$). Estas se encuentran entre unos hombres que se decantan en mayor medida por el factor instrumental (17% frente al 13% de mujeres) y unas mujeres que se inclinan hacia el profesional (41% frente al 35% de hombres). Mientras la orientación masculina hacia las carreras con mayores salidas laborales no resulta chocante, sí que merece especial atención la de las mujeres por la dimensión profesional.

Como se ha comentado al principio del apartado, la dimensión vocacional, vinculada a la carrera profesional es la que más adeptos recoge, siendo las mujeres quienes más se inclinan por ella. Los resultados muestran que la sobrerrepresentación de las mujeres en los motivos profesionales se produce tanto en las primeras como segundas opciones. Es lo que P. Navarro califica de *sobreprofesionalismo* de las mujeres, asumiendo que ellas están más dispuestas que sus compañeros masculinos a asumir el paradigma de vida profesional. El autor afirma que “jugar al profesionalismo es la apuesta más segura para ganar en el envite de la vida tanto un mínimo de bienestar expresivo (o, si se quiere, “postmaterialista”) como un mínimo de bienestar instrumental (o “materialista”)”¹²⁹. Se concluye por tanto que son ellas quienes apuestan en mayor medida por esa opción profesional que, en palabras de P. Navarro, sería más segura (Navarro, 2012).

¹²⁹ La distinción entre valores *materialistas* y *postmaterialistas* que articula teóricamente los resultados de la Encuesta Mundial de Valores en sus sucesivas oleadas, <http://www.worldvaluessurvey.org/> y en la obra de Inglehart, R. y Welzel, C. (2005) será comentada en próximos apartados.

A continuación, se ofrecen datos sobre la pregunta acerca del conocimiento previo de la carrera que tenían los encuestados antes de entrar en la universidad. Este concepto genérico se operativiza en el cuestionario mediante el concepto instrumental “conocimiento de las asignaturas que configuran el plan de estudios”. Se trata de una expectativa a priori, medida en términos de su dominio del plan de estudios de la carrera elegida. Las opciones de respuesta van desde el total conocimiento hasta el total desconocimiento de lo que les esperaba. La mayoría de los estudiantes se decantan por las respuestas más neutras, aunque predomina el desconocimiento en mayor o menor grado.

La suma de las respuestas afirmativas a las sentencias “Sí, tenía una idea más o menos precisa” y “Sí, conocía perfectamente la carrera” llega al 41%. Las respuestas que manifiestan un desconocimiento completo (“No, no sabía lo que iba a encontrar”) suponen un 14%. Pero el conocimiento vago e impreciso supone un 45%.

Esta variable guarda una relación significativa con la de los motivos que se ha comentado. En especial, la aplicación del test de residuos tipificados revela que las diferencias más significativas están entre los pares de variables de los factores expresivo e instrumental. Así, en la tabla 24 puede apreciarse cómo entre quienes se han movido por las salidas profesionales se da el mayor desconocimiento o la mayor vaguedad e imprecisión del mismo (un 71% desconocía o no tenía un conocimiento preciso y solamente un 30% dice contar con una comprensión adecuada de la carrera). Por el contrario, un conocimiento satisfactorio de la carrera para los encuestados se da entre aquellos que se mueven por el cumplimiento de un sueño (el 50% se posiciona en este ámbito).

Tabla 24: Conocimiento previo de la carrera en función de los motivos principales que han favorecido la elección de esa carrera

	Factor expresivo	Factor profesional	Factor instrumental
Sí, conocía perfectamente la carrera	11,8***	10,0	5,0***
Sí, tenía una idea más o menos precisa	33,9**	33,6	24,3***
Sí, tenía una ligera idea	42,4***	44,7	54,4***
No, no sabía lo que me iba a encontrar	12,0	11,7	16,2***

Base: submuestra de encuestados cuya dimensión motivacional pertenece a una de las tres categorías principales, n = 14.473 (82,6%)

$\chi^2 = 203,078$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

A partir de estos resultados se deduce que aquellos estudiantes que eligen la carrera guiados por motivos instrumentales, condicionados principalmente por las salidas laborales futuras, lo hacen en parte por tener un mayor desconocimiento acerca del contenido de los estudios.

En estudios realizados en el país vecino¹³⁰ se vinculaba el conocimiento de las reglas de funcionamiento del sistema universitario al origen social del que provenían los estudiantes. En este caso, la tabla 25 permite observar cómo al aumentar el nivel de estudios de las madres¹³¹ los estudiantes afirman tener una idea más precisa acerca del contenido de la carrera antes de empezarla. De nuevo, aparece otra dimensión en la que se manifiesta la desigualdad en el acceso a la Universidad. Aquellos que proceden de un entorno con mayor capital educativo parten con una información más completa acerca de las carreras universitarias, lo que favorece que realicen una elección más acertada y se inserten mejor en el mundo universitario.

Tabla 25: Conocimiento previo de la carrera en función del nivel de estudios de las madres de los estudiantes encuestados

	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Sí, conocía perfectamente la carrera	9,2***	9,8	11,4***
Sí, tenía una idea más o menos precisa	29,3***	33,1	34,3***
Sí, tenía una ligera idea	46,2*	44,0	43,5*
No, no sabía lo que me iba a encontrar	15,3***	13,1	10,9***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 82,590; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Entre quienes tienen madres con nivel educativo alto el porcentaje del desconocimiento total se sitúa en un 11% y quienes tienen un conocimiento que ellos mismos consideran satisfactorio es del 46%. Las diferencias no son tan abultadas (aunque son significativas, como muestran las pruebas realizadas y señaladas en la tabla 25) como en otras dimensiones revisadas, pero se suman a ellas y en conjunto trazan un panorama de la desigualdad en el acceso a la Universidad.

¹³⁰ Ya comentados en el marco teórico, véase: Felouzis (2001) y Coulon (1997)

¹³¹ Se produce la misma relación si se considera el nivel de estudios de los padres.

A esto último puede añadirse la interpretación que hace P. Navarro, al vincular el “conocimiento explícito” del plan de estudios a un “conocimiento implícito” más profundo, que requiere una interpretación personal del conocimiento más superficial al que todos pueden acceder. Asume que “cuanto mayor sea la exposición social (y, sobre todo, familiar) de un estudiante a la vida profesional post-universitaria, mayor y de más calidad será su conocimiento- y, sobre todo, su conocimiento implícito”. Este argumento refuerza la profundidad de la desigualdad ya constatada (Navarro, 2012: 97).

En resumen, este apartado sobre el acceso a la Universidad permite que hacerse una idea del punto de partida en el que se sitúan los estudiantes. En el capítulo cuarto ya quedó patente que la variable fundamental para comprender cómo se produce el acceso a la universidad y qué lo condiciona es el origen social de los estudiantes, principalmente medido a través del nivel de estudios más elevado alcanzado por sus progenitores.

En este capítulo se ha comprobado que las rutas de acceso tradicionales siguen siendo las del 80% de los estudiantes, a través de la Prueba de Acceso a la Universidad. No obstante, esa proporción disminuye cuando lo hace el nivel de estudios de los progenitores. Si a este dato se le suma que también la nota media está condicionada por la vía de acceso y disminuye con el nivel de estudios de los progenitores, queda patente la desigualdad en el acceso en función del origen social.

En lo que respecta a la elección de carrera, se ha obtenido un elevado índice de ajuste de los estudios en curso con las preferencias expresadas en primer lugar. Los motivos que los estudiantes aducen haber sido determinantes en el momento de la elección de la carrera son, en orden de importancia: la dimensión motivacional vocacional vinculada a la profesión, la dimensión expresiva como interés específico por los estudios y la dimensión instrumental, como medio para garantizarse una mejor salida laboral. El área de conocimiento de sus estudios tiene una gran influencia sobre la probabilidad de movilizar uno u otro de estos registros de justificación. Mientras los estudiantes de las áreas de Humanidades y Ciencias se decantan en mayor medida por la dimensión expresiva, los de Ciencias de la Salud eligen la carrera más determinados por la dimensión profesional y los de Ciencias Sociales e Ingenierías por la instrumental. Esto permite conocer mejor el perfil de los estudiantes que integran las distintas áreas de conocimiento puesto que los motivos por los que eligen la carrera tienen una incidencia en su actitud frente al estudio.

Una mayoría de estudiantes no tienen una idea precisa y clara de lo que se van a encontrar en la carrera que han elegido. Aquellos que se han dejado llevar por motivos instrumentales, pensando en las salidas futuras, son quienes menos conocimiento tienen y, al contrario, aquellos que tenían motivos expresivos, son quienes mejor conocen el contenido de los estudios que han elegido. Aunque este conocimiento está también condicionado por la variable del origen social. Los hijos de familias con mayor capital educativo son también quienes mejor conocen lo que se van a encontrar en la carrera universitaria. Esto deja al descubierto otra forma de desigualdad vinculada al desigual acceso a la información, que tiene una influencia en el mayor o menor acierto al elegir la carrera y en la posterior integración en el entorno universitario.

Para terminar, las expectativas que se hacen los estudiantes respecto a la utilidad que les proporcionarían sus estudios en un futuro, están muy correlacionadas con los motivos que condicionan la entrada. Esto ayuda a comprender y reafirmar que la dimensión motivacional instrumental está asociada con una esperanza de encontrar un trabajo vinculado con los estudios, obtener ingresos altos y prosperar en la escala social. En cambio, la dimensión expresiva está más vinculada con la expectativa de lograr un enriquecimiento personal y la profesional con la de encontrar un trabajo interesante.

5.2. Organización del tiempo

En este epígrafe se pretende analizar el comportamiento de los estudiantes en su etapa como miembros de la institución universitaria. Tras el análisis de la situación de partida y el proceso de entrada en la universidad que se ha abordado en el apartado anterior, en éste, el foco de interés se sitúa en lo que ocurre durante la estancia en la universidad. Está dedicado a explorar la organización que hacen de su tiempo, que supone uno de los aspectos más determinantes de las trayectorias y resultados obtenidos. Se empieza por diferenciar entre los regímenes de dedicación al estudio que declaran tener, haciendo hincapié en la posibilidad de compaginarlo con una actividad laboral más o menos exigente y estable, y en los motivos que tienen los estudiantes para trabajar mientras estudian. A continuación, para identificar sus prácticas de estudio, se observan las horas que afirman dedicar a las tareas relacionadas con su carrera, lo que permite calcular la intensidad de la dedicación. El análisis de su agenda semanal se ciñe a tres actividades concretas: las clases, el tiempo de estudio personal y el

trabajo remunerado. En tercer lugar, para completar el análisis se hace referencia a la frecuencia de la asistencia a clase. Se estudian también cuáles son los motivos que aducen para no asistir.

5.2.1. Regímenes de dedicación al estudio

Con la intención de comprender la manera que tienen los estudiantes encuestados de dedicarse al estudio, se les preguntó directamente que señalaran cuál creían que era el régimen de dedicación que mejor se correspondía con su situación personal.

El régimen de dedicación a los estudios universitarios depende en gran medida de la situación laboral de los estudiantes, si compaginan o no sus estudios con un trabajo. Para medir el tiempo que emplean en su actividad remunerada, el cuestionario tenía en cuenta, por un lado, la extensión de la jornada (completa o parcial) y, por otro, la regularidad de la dedicación al trabajo.

Las respuestas indican que la dedicación al estudio a tiempo completo sigue siendo la norma, con un 54% de los encuestados que se encuentran en esta modalidad.

En el otro extremo, el trabajo a tiempo completo en tanto que actividad principal, es el régimen de dedicación del 11% de los encuestados. Las situaciones basadas en la compatibilización de trabajo y estudio mediante la ocupación parcial o intermitente son las que ganan en importancia en todas las investigaciones consultadas¹³². En este caso, entre las dos modalidades se encuentra el 35% de la muestra de encuestados.

La variable que mejor puede explicar el régimen de dedicación al estudio que tienen los encuestados es sin duda la edad. Se ha comprobado que ambas variables están significativamente correlacionadas según la prueba de chi-cuadrado. Con el test de residuos tipificados se confirma la consistencia de dicha correlación. En la tabla 26 se representa el peso que tiene cada modalidad de dedicación entre los estudiantes de cada franja de edad.

Se observa una pérdida de peso progresiva de la modalidad de estudio a tiempo completo conforme aumenta la edad de los estudiantes: del 73% entre los menores de 21 años se pasa al 14% entre los mayores de 40 años. Los estudiantes a tiempo completo dejan de ser mayoritarios a partir de la edad de 26 años. En paralelo, se produce un aumento del peso del

¹³² Ver los referentes internacionales citados en el primer capítulo, como: el OVE francés, el NSSE americano, el NSS inglés, o los observatorios de Suiza y Australia.

trabajo a tiempo completo, modalidad que no se da entre los más jóvenes y que representa el 64% entre los más mayores.

Tabla 26: Régimen de dedicación al estudio en función de la edad de los encuestados

	Hasta 21 años	De 22 a 25 años	De 26 a 29 años	De 30 a 34 años	De 35 a 39 años	Más de 40 años
Estudio a tiempo completo	73,4***	54,7	32,2***	16,8***	14,3***	14,2***
Estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente	21,3	25,6***	22,8	17,8**	9,3***	9,7***
Estudio y además trabajo a tiempo parcial	4,8***	14,7***	22,7***	15,9***	14,7	13,5
Trabajo a tiempo completo y además estudio	0,4	5,0***	22,3***	49,6***	61,7***	62,6***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$\chi^2 = 5.237,272$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

En cuanto a las modalidades de trabajo menos exigentes o menos estables, la situación cambia con la edad. Para los menores de 21 años, la posibilidad de dedicarse a una actividad laboral se produce casi exclusivamente en forma de “trabajos intermitentes” (22%). En la siguiente franja de edad este tipo de trabajos adquieren mayor importancia (26%), aunque ya hay un 20% de estudiantes que se dedica a trabajar de manera estable, fundamentalmente a tiempo parcial. A partir de los 26 años, entre los estudiantes que trabajan, son mayoría aquellos que lo hacen de manera estable (45%), ya sea a tiempo completo o a tiempo parcial. Los empleos intermitentes siguen perdiendo peso a medida que aumenta la edad.

Asimismo, el área de estudio también ha resultado ser una buena variable predictiva del régimen de dedicación de los estudiantes. En la tabla 27 se aprecia que los estudiantes de ciencias sociales y humanidades se dedican en mayor medida que el resto al trabajo, en cualquiera de las modalidades propuestas. En el resto de áreas están sobrerrepresentados los estudiantes que se dedican a tiempo completo a su carrera.

Tabla 27: Régimen de dedicación al estudio en función del área de estudios

	Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingenierías y Arquitectura
Estudio a tiempo completo	48,9***	61,0***	61,8***	48,9***	56,0***
Estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente	26,4***	23,1	20,3***	24,0*	21,3***
Estudio y además trabajo a tiempo parcial	12,5	9,7***	9,5***	14,4***	11,6
Trabajo a tiempo completo y además estudio	12,2	6,1***	8,4***	12,7***	11,1

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$\chi^2 = 225,157$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Los estudiantes de ciencias sociales son quienes demuestran el mayor interés por realizar actividades que les permitan disfrutar de un dinero extra para pagarse su ocio, aunque también son ellos quienes tienen más expectativas de que esas incursiones en el mercado laboral redunden en mayores posibilidades de inserción futura. En cambio, los estudiantes de humanidades aducen con más frecuencia el motivo de necesitar financiarse sus estudios y llevar una vida independiente, lo que va asociado a estudiantes de más edad que tienen trabajos a tiempo completo. En las áreas científicas los estudiantes puntúan por debajo en todos los posibles motivos para trabajar contemplados en la encuesta. Con estos elementos se confirma la hipótesis H9, que diferenciaba la posibilidad de tener prácticas de estudio flexibles en las distintas áreas de estudio.

Cuando Millet (2003) analiza las lógicas socializantes de cada disciplina a partir de una comparación entre los estudiantes de medicina y de sociología detecta unas diferencias interesantes en cuanto a la forma de vivir el vínculo con los estudios. En el capítulo dos ya se describió esta investigación de la que ahora se retoma la conclusión principal: la manera de “ser estudiante” es muy diferente en cada una de las titulaciones analizadas. Mientras que para los estudiantes de sociología, los estudios no son más que un elemento entre otros de sus vidas, para los de medicina, son un elemento socializante central. Esto mismo puede hacerse extensible a los estudiantes de las áreas de ciencias sociales y de ciencias puras. Mientras los primeros están determinados mayormente por aspectos extra-disciplinarios como el trabajo o las condiciones de vida; los segundos están más condicionados por las características disciplinarias endógenas a la titulación: las perspectivas de futuro, los programas de estudio, la organización explícita del trabajo académico, etc.

A continuación, se ha tratado de averiguar si el origen social condiciona el régimen de dedicación por el que optan los estudiantes encuestados. En la tabla 28 se representa el cruce con la variable del nivel económico de los padres¹³³.

Tabla 28: Régimen de dedicación al estudio en función de los ingresos de los padres

	Ingresos bajos	Ingresos medios	Ingresos altos
Estudio a tiempo completo	50,5***	54,9	58,2***
Estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente	23,3	22,9	22,80
Estudio y además trabajo a tiempo parcial	13,5**	11,9	11,0**
Trabajo a tiempo completo y además estudio	12,7***	10,4	8,0***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 71,263; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

El primer dato a tener en cuenta es que el estudio a tiempo completo es mayoritario en las tres categorías de ingresos familiares que se han considerado, pero al mismo tiempo hay que subrayar la existencia de diferencias significativas en función de los ingresos, de manera que la dedicación al estudio a tiempo completo está correlacionada con los ingresos familiares: a mayor nivel de ingresos mayor porcentaje de estudiantes que se dedican a tiempo completo. Existe una diferencia de 8 puntos porcentuales entre ingresos altos e ingresos bajos.

Un segundo aspecto a subrayar es que entre los estudiantes cuyas familias se sitúan en la categoría de ingresos bajos, destacan los porcentajes de estudiantes con dedicación al trabajo a tiempo completo y trabajo a tiempo parcial. Es en estos dos tipos de regímenes de dedicación donde se da la diferencia cuantitativa, que parece indicar la existencia de una diferencia cualitativa. ¿Por qué razón? La diferencia existente entre las tres categorías de ingresos en la dedicación intermitente al trabajo es estadísticamente insignificante. Por tanto, puede hablarse de un fenómeno transversal en términos de clase social, fenómeno que seguramente refleja la existencia de una creciente vinculación flexible al oficio de estudiar. Pero las dedicaciones al trabajo a tiempo completo y a tiempo parcial bien pueden estar reflejando el impacto de las desigualdades de clase: a menor volumen de recursos familiares, mayor necesidad tendrán los hijos de obtener ingresos propios a través de un empleo remunerado.

¹³³ Si hacemos este mismo cruce con el nivel de estudios más elevado alcanzado por los progenitores se obtiene un resultado muy similar.

Un aspecto determinante a explorar en este ámbito es el correspondiente al significado del trabajo, para aquellas personas que lo realizan. En el cuestionario se incluyó una pregunta referida a la identificación con una serie de situaciones referidas a su condición de estudiantes trabajadores y otra sobre las razones que les empujaban a trabajar mientras estaban estudiando. En la primera se pedía una valoración, en una escala de 1 a 5, de la medida con la que se identifican con una serie de situaciones relacionadas con su trabajo (“1” equivalía a totalmente en desacuerdo y “5” totalmente de acuerdo). En la tabla 29 aparece la valoración media asignada a cada una de las razones, así como la valoración que hacen los colectivos en función de su dedicación al trabajo. Están clasificadas por orden de importancia, de mayor a menor identificación, aunque, como se verá a continuación, la valoración depende de la modalidad de dedicación al trabajo.

Tabla 29: Valoración media del grado de acuerdo con las siguientes situaciones en función de la modalidad de trabajo

Trabajo remunerado percibido por los estudiantes...	Total	Trabajo intermitente	Trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo
Mi trabajo me obliga a organizar mis estudios	3,55	3,14	3,74	4,16
Mi trabajo es enriquecedor en el plano personal	3,38	3,25	3,41	3,61
Mi trabajo me permite pagar mis estudios	3,13	2,47	3,38	4,2
Mi trabajo me deja poco tiempo para el ocio	3,02	2,61	3,24	3,61
Mi trabajo puede ser un impedimento para el buen desarrollo de mis estudios	2,83	2,45	2,96	3,45
Tengo dificultades para compaginar trabajo y estudio	2,8	2,41	2,82	3,58
Mi trabajo está relacionado con mi área de estudios	2,74	2,4	2,78	3,38
Mi trabajo me genera a veces problemas de salud (estrés, fatiga,..)	2,69	2,35	2,81	3,25
Mi trabajo es un trampolín para mi vida profesional futura	2,59	2,22	2,68	3,22

Base: submuestra de encuestados que trabaja mientras estudia, n = 8.089 (46,2%)

ANOVA; p<0,01

Resultados del Test de Tukey¹³⁴

	Trabajo intermitente	Trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo
Trabajo intermitente	1,000		
Trabajo a tiempo parcial	0,000***	1,000	
Trabajo a tiempo completo	0,000***	0,000***	1,000

Test de Tukey: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Véase en primer lugar las valoraciones medias de las afirmaciones con las que se ha tratado de sintetizar el impacto de la dedicación. La que obtiene una puntuación más elevada es la de que el trabajo obliga a una organización de los estudios, es decir, resulta imprescindible construir algún tipo de agenda personal; en cambio, aquella que obtiene una puntuación inferior es la que sostiene que el trabajo es un trampolín para la vida profesional futura, de manera que la mayoría consideran que existe una desconexión sustancial entre el trabajo que se realiza y la carrera que se estudia y orienta hacia la profesión futura. De hecho la sentencia que afirma que el trabajo está relacionado con el área de estudios también obtiene una valoración baja (2,74 sobre 5).

En contraste con esta valoración muy matizada de la conexión entre trabajo y carrera, se produce una valoración positiva (3,38 de media sobre 5) de la vinculación del trabajo con la maduración y el desarrollo personal. También obtienen una puntuación por encima de 3 otras dos afirmaciones: mi trabajo me permite pagar mis estudios y mi trabajo me deja poco tiempo para el ocio.

Una vez que se ha visto esta valoración general, es preciso establecer un análisis de la relación existente entre estas valoraciones y los tipos de regímenes de dedicación. Los resultados de la tabla 29 son muy ilustrativos. En todas y cada una de las 9 afirmaciones presentadas, se da una correlación directa entre la valoración realizada y el tipo de régimen de dedicación, de manera que las puntuaciones más altas se dan siempre en el caso de la dedicación a tiempo completo.

Las mayores distancias entre quienes trabajan a tiempo completo y el resto se encuentran en que, para los primeros, ingresar dinero con el que poder pagar sus estudios es lo más importante y su dedicación al empleo les deja poco tiempo para el ocio; mientras para los

¹³⁴ Los resultados presentados en esta tabla son idénticos para todas las variables arriba indicadas (tabla 29).

segundos sucede todo lo contrario: pagar los estudios tiene relativamente poca importancia y el ocio no se ve sacrificado en la misma medida.

A continuación, en la tabla 30 se presentan los resultados relativos a la segunda pregunta: las razones para trabajar, ordenadas por orden de mayor a menor importancia según la valoración que hayan hecho los estudiantes encuestados. Veamos a continuación las diferencias en función de la modalidad de dedicación al trabajo que tengan.

Tabla 30: Valoración de la importancia que tienen para ellos las razones para trabajar

Razones para trabajar	Total	Trabajo intermitente	Trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo
Quiero ganar dinero para poderme pagar cosas más (ocio, viajes,...)	3,9	4,07	3,91	3,52
Tengo necesidad de dinero para llevar una vida independiente	3,68	3,39	3,77	4,18
Tengo ganas de hacer algo práctico, de tener otras experiencias	3,61	3,63	3,62	3,54
Mejoro mis posibilidades de ser contratado en el futuro gracias a contactos	3,2	3,01	3,34	3,43
De esta manera me preparo para la futura profesión	3,19	2,95	3,3	3,54
Tengo mucha necesidad de dinero para financiar mis estudios	3,04	2,72	3,26	3,44

Base: submuestra de encuestados que trabaja mientras estudia, n = 8.089 (46,2%)

ANOVA; p<0,01

Los resultados del Test de Tukey están disponibles en el anexo 11

En este caso, todas las afirmaciones presentadas obtienen puntuaciones superiores a 3, pero destaca en primer lugar la que se refiere a que la compatibilización de estudio y trabajo está supeditada a la obtención de ingresos para permitirse los gastos personales superfluos. Es lo que en un trabajo anterior, los propios estudiantes minusvaloraban con la expresión: realizar “trabajillos” para obtener “dinero de bolsillo”.

En segundo lugar, y en cierta medida podría pensarse que se hallaría relacionada con la anterior, se encuentra la afirmación: “tengo necesidad de dinero para llevar una vida independiente”. Sin embargo, vamos a ver que ambas afirmaciones parecen responder a

lógicas diferentes. En último lugar, aparece la sentencia: “tengo mucha necesidad de dinero para financiar mis estudios”.

¿Qué sucede cuando se analiza la relación con los tipos de dedicación al trabajo? Lo primero que merece la pena señalar es que la prueba de Análisis de Varianza Unidireccional (ANOVA) confirma la significatividad de las diferencias entre los estudiantes con diferentes modalidades de dedicación. Únicamente en el caso de la motivación por hacer algo práctico y tener otras experiencias, el Test de Tukey aporta evidencias de que no se producen esas diferencias significativas entre cada par de variables (ver anexo 11¹³⁵).

A nivel interpretativo, quienes realizan trabajo intermitente o a tiempo parcial enfatizan la visión del trabajo como un factor complementario de su situación, no ligado a pautas de necesidad sino para obtener dinero de bolsillo y suelen considerarlo como una oportunidad para “lograr otras experiencias”. En los dos casos, las puntuaciones que otorgan a dichas afirmaciones se sitúan por encima de la media. En el capítulo cuarto se establecía la asociación con el trabajo de carácter “provisional” (Pinto, 2010).

En cambio, quienes realizan trabajo a tiempo completo destacan por su elevada puntuación media en tres afirmaciones: la sentencia “tengo necesidad de dinero para llevar una vida independiente” obtiene una puntuación de 4,18 sobre 5; pero también sucede lo mismo en sentencias como “tengo mucha necesidad de dinero para financiar mis estudios”, “de esta manera me preparo para la profesión futura” y “mejoro mis posibilidades de ser contratado en el futuro gracias a mis contactos”. En este caso, más relacionadas con lo que ha llamado “relación de anticipación” a las posibilidades futuras. Dicha percepción de las posibilidades de ocupación futura parece corresponderse con lo que en realidad está ocurriendo en el mercado laboral. Los datos de la encuesta de la AQU en Cataluña permitían diferenciar la situación laboral de los titulados en función del régimen de dedicación que habían realizado durante la carrera. Se observa que los estudiantes que se dedicaron a tiempo completo a sus estudios son quienes presentan un nivel más bajo de ocupación, seguidos de aquellos que trabajaron en algo no relacionado con los estudios. Esto corrobora que las experiencias laborales durante la carrera tienen un impacto positivo en la posterior incorporación o permanencia de los titulados en el mercado laboral.

En cualquier caso ha quedado patente la existencia de una relación muy clara entre las visiones del trabajo y los regímenes de dedicación: la perspectiva instrumental del trabajo

¹³⁵ Por economía de espacio, las pruebas de significatividad se pueden consultar en el anexo 11.

para pagar los estudios, para llevar una vida independiente o para mejorar oportunidades laborales de cara al futuro están relacionadas claramente con la dedicación a tiempo completo; que a su vez, como se ha visto anteriormente, se hallaba relacionada con los ingresos bajos de sus progenitores. Por otra parte, quienes desarrollan trabajos intermitentes, bien buscan en los mismos una función expresiva (otras experiencias), bien una función secundaria (dinerillo de bolsillo).

5.2.2. Agenda semanal

En este segundo subapartado se analiza la información relativa a las horas que dedican a cada actividad. Para ello se les pregunta por su agenda semanal, distribuyendo el tiempo entre la asistencia a clase, las tareas de estudio y la actividad laboral.

En la tabla 31 se refleja esta distribución del tiempo distinguiendo entre los colectivos de estudiantes de cada una de las cuatro modalidades de dedicación comentadas en el apartado anterior.

La primera línea de la tabla 31 indica las horas que dedica de media la muestra total de estudiantes encuestados a cada actividad. La asistencia a clase es la actividad que requiere un mayor esfuerzo en cuanto a dedicación, supone casi media jornada de trabajo en los días laborables (17,37 horas). Las tareas de estudio personal relacionadas con la carrera se reparten entre el fin de semana y los días entre semana, ascendiendo a un total de 17,6 horas. Si a esto le sumamos las horas que dedican de media al trabajo remunerado, quedan unas agendas semanales que superan las 40 horas de dedicación al trabajo y al estudio (43,62 horas).

Al analizar por separado los estudiantes de cada modalidad de dedicación, se hallan diferencias significativas según la prueba ANOVA y el test de Tukey. Conforme más se dedican a trabajar mientras estudian, más horas semanales tienen ocupadas con ambas obligaciones, llegando a tener una carga de trabajo que supera las 50 horas (56,68 para los que trabajan a tiempo completo).

Tabla 31: Horas medias dedicadas a las tareas de estudio y al trabajo remunerado en función del régimen de dedicación

Horas medias	Asistencia a clase	Estudio entre semana	Estudio fin de semana	Trabajo entre semana	Trabajo fin de semana	Total
Muestra total	17,37	10,95	6,65	6,64	2,01	43,62
Estudio a tiempo completo	19,28	12,12	7,14	0,59	0,35	39,48
Estudio y trabajo intermitente	17,82	10,76	6,19	3,47	2,92	41,16
Estudio y trabajo a tiempo parcial	15,51	9,46	5,91	12,59	5,26	48,73
Trabajo a tiempo completo y estudio	9,1	7,29	5,94	30,06	4,29	56,68

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

ANOVA; $p < 0,01$

Resultados del Test de Tukey¹³⁶

	Estudio a tiempo completo	Trabajo intermitente	Trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo
Estudio a tiempo completo	1,000			
Trabajo intermitente	0,000***	1,000		
Trabajo a tiempo parcial	0,000***	0,000***	1,000	
Trabajo a tiempo completo	0,000***	0,000***	0,000***	1,000***

Test de Tukey: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Cuando los estudiantes dedican una parte de su tiempo al trabajo, necesariamente el tiempo dedicado al estudio se ve afectado. Las diferencias están principalmente en las horas dedicadas a asistir a clase, que son menos de la mitad para los que trabajan a tiempo completo (9,1) respecto a los que estudian a tiempo completo (19,28). También las horas dedicadas al estudio personal se resienten, en particular las que se dedican durante los días laborables entre semana. Estos datos aportan más elementos que corroboran la segunda parte de la hipótesis

¹³⁶ Los resultados presentados en esta tabla son idénticos para todas las variables arriba indicadas (tabla 31), con excepción del tiempo que dedican al estudio en fin de semana donde no se producen diferencias significativas entre las estudiantes de las distintas modalidades.

H7, que planteaba el sacrificio de la asistencia a clase debido a las obligaciones laborales de los estudiantes.

A continuación, se buscan diferencias en las agendas semanales de los estudiantes en función del sexo. En la tabla 32 se presenta la misma información que en la anterior pero distinguiendo esta vez entre hombres y mujeres. En este caso la significatividad de las diferencias ha sido comprobada con la Prueba T de student para muestras independientes.

Tabla 32: *Horas medias dedicadas a las tareas de estudio y al trabajo remunerado en función del sexo*

Horas medias	Asistencia a clase	Estudio entre semana	Estudio fin de semana	Trabajo entre semana	Trabajo fin de semana	Total
Hombre	16,84***	10,35***	5,95***	6,97*	1,98	42,09
Mujer	17,68***	11,33***	7,09***	6,43*	2,03	44,56

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.
t-student: * = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

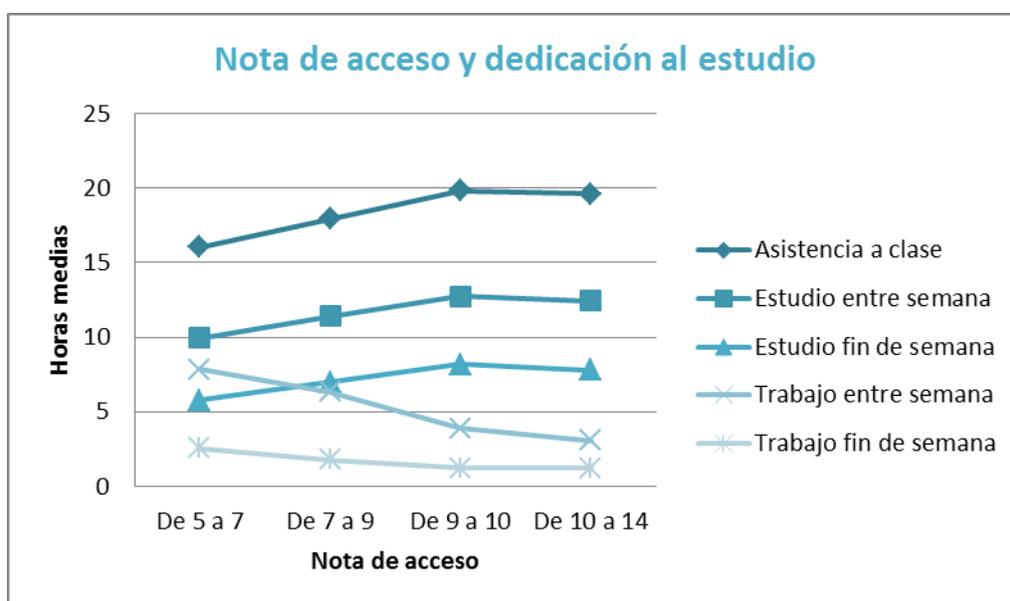
Se observa una superioridad en la carga de trabajo total que asumen las mujeres (44,56 horas) respecto a la de los hombres (42,09 horas). Esta diferencia es la suma de una mayor dedicación de las mujeres a las diferentes tareas relacionadas con el estudio, alrededor de una hora más de media tanto en la asistencia a clase, como en el estudio entre semana y en el fin de semana. Esta información sirve para confirmar la primera parte de la hipótesis H3, que se refería a las diferencias en las prácticas de estudio entre hombres y mujeres, en favor de estas últimas.

En las investigaciones que precedieron este estudio, se constató un uso diferenciado de los materiales de estudio por parte de hombres y mujeres. Mientras ellas utilizan con más frecuencia los apuntes propios y hacen un uso más habitual de los libros para estudiar, ellos afirman en mayor medida fotocopiar los apuntes de otros (el 30% lo hace a menudo, frente al 20% de las mujeres) y utilizan con más frecuencia los materiales electrónicos (el 49% frente al 39% de las mujeres). En general, los estudiantes afirman que no estudian hasta que no se acercan las fechas previas a la prueba, siendo más frecuente esta práctica entre los hombres.

Una vez analizada la forma de estudiar en la universidad de los distintos perfiles de estudiantes, sería deseable conocer el rendimiento que obtienen en función de la dedicación

que realizan. Ante la falta de información fiable sobre las calificaciones obtenidas en la universidad¹³⁷, se analiza la relación que existe entre las horas de dedicación al estudio y al trabajo y la nota media obtenida para acceder a la universidad (ver gráfico 28). La prueba ANOVA corrobora la existencia de una relación directa que existe entre la nota con la que acceden y la intensidad con la que se dedican al estudio. Esta nota de acceso puede considerarse por tanto un indicador aproximado de los resultados académicos de estos estudiantes.

Gráfico 28: La nota de acceso a la universidad (agrupada en 4 categorías) en función de las horas medias de dedicación al estudio y al trabajo remunerado



Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.
ANOVA; $p < 0,01$

Resultados del Test de Tukey¹³⁸

	De 5 a 7	De 7 a 9	De 9 a 10	De 10 a 14
De 5 a 7	1,000			
De 7 a 9	0,000***	1,000		
De 9 a 10	0,000***	0,000***	1,000	
De 10 a 14	0,000***	0,000***	0,373	1,000

Test de Tukey: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

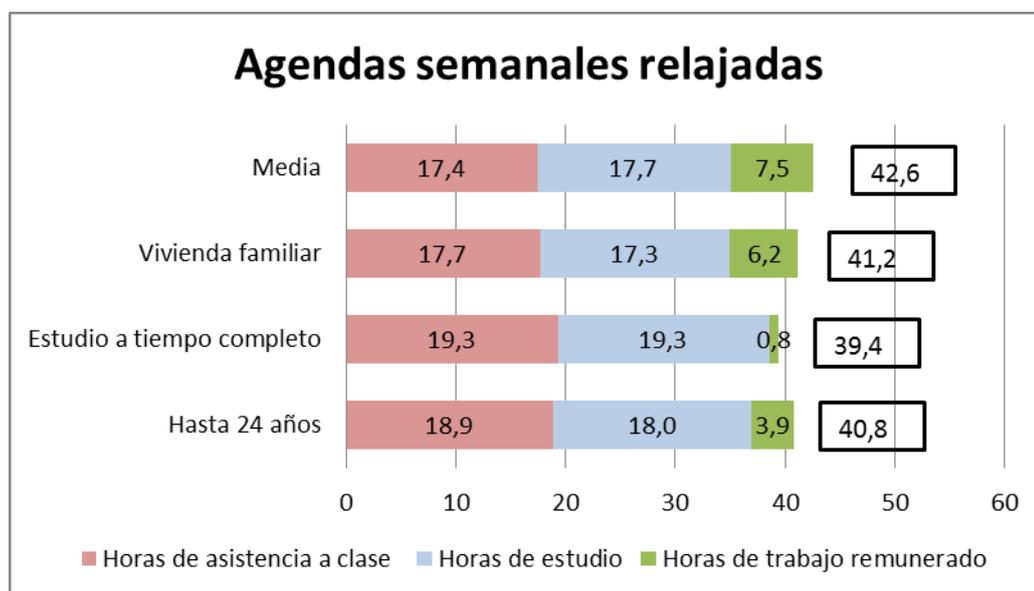
¹³⁷ Se descartó incorporar una pregunta en esta dirección por la poca fiabilidad que se constató en encuestas anteriores dirigidas al colectivo de estudiantes universitarios de la Universitat de València (EUV).

¹³⁸ Los resultados presentados en esta tabla son idénticos para todas las variables arriba indicadas (gráfico 28)

En el gráfico 28 queda ilustrada la evolución ascendente que siguen las calificaciones obtenidas para acceder a la universidad por los estudiantes que más horas dedican a las tareas relacionadas con el estudio una vez dentro. Asimismo, las curvas decrecientes son las que reflejan que conforme disminuyen las horas dedicadas al trabajo aumenta el nivel de la nota media obtenida. Esto implica que los estudiantes que obtienen mejores resultados son quienes menos se dedican al trabajo mientras estudian en la universidad.

Para terminar el análisis de la organización del tiempo que hacen los estudiantes, los gráficos 29 y 30 ilustran las agendas semanales de los colectivos que presentan las diferencias más significativas respecto al resto.

Gráfico 29: Organización del tiempo de los colectivos con menor carga horaria

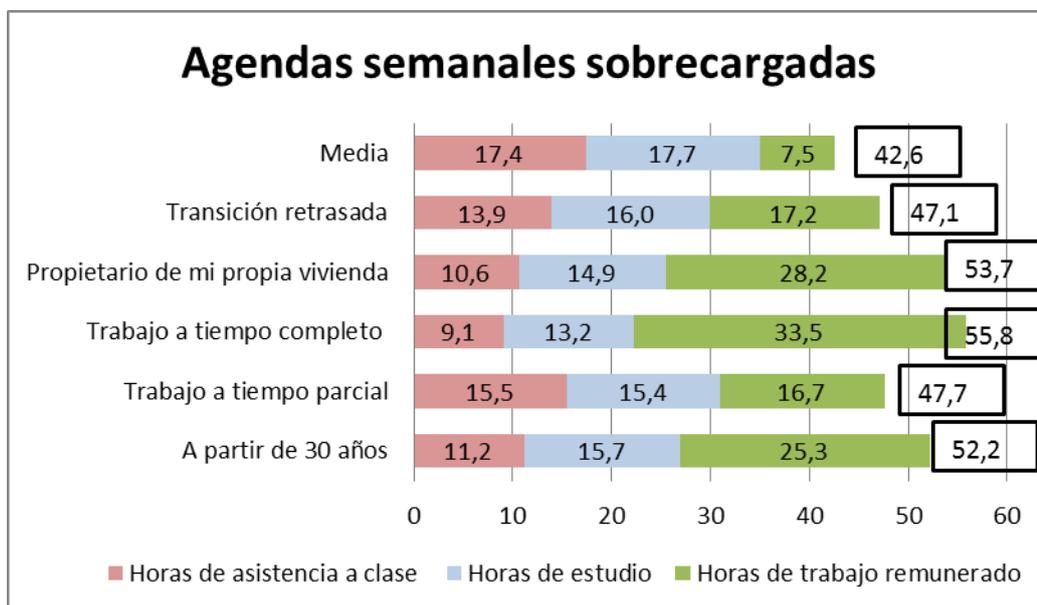


Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

Submuestras de encuestados que residen en la vivienda familiar: n=9.880 (57%), que estudian a tiempo completo: n=9.367 (53,7%), cuya edad es hasta 24 años n=12.294 (70,2%)

Por un lado, en el gráfico 29 están representados los grupos de estudiantes cuya carga horaria es inferior a la media. Sus agendas semanales rondan las 40 horas de dedicación y son aquellos que: a) residen en la vivienda familiar, b) estudian a tiempo completo y c) tienen menos de 24 años. Es decir, se trata de los estudiantes más jóvenes, todavía dependientes de su familia y dedicados como actividad principal al estudio. Pese a dedicar más horas que la media a la asistencia a clase y al estudio, la ausencia casi total de dedicación al trabajo aligera considerablemente la carga semanal.

Gráfico 30: Organización del tiempo de los colectivos con mayor carga horaria



Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

Submuestras de encuestados de transición retrasada: n=2.242 (12,8%), que son propietarios de su propia vivienda: n=2.018 (11,6%), que trabajan a tiempo completo: n=1.940 (11,1%), que trabajan a tiempo parcial: n=2.155 (12,3%), cuya edad es superior a los 30 años n=1.816 (10,5%)

Por otro lado, en el gráfico 30 están representados los grupos de estudiantes cuya carga horaria es superior a la media. Sus agendas semanales superan holgadamente las 40 horas de dedicación, suponiendo sus obligaciones académicas y laborales una sobrecarga de obligaciones que podría limitar sus posibilidades de aprovechamiento de la carrera universitaria. En este caso se trata de colectivos de estudiantes menos numerosos (en el pie de gráfico puede apreciarse que representan alrededor del 10% de la muestra), son: a) de transición retrasada, b) residen en su propia vivienda, c) trabajan a tiempo parcial o d) a tiempo completo y e) superan la treintena. Se caracterizan por dedicarse al estudio con menor intensidad que la media, anteponiendo en muchos casos sus obligaciones laborales. Aquellos que presentan las agendas más sobrecargadas, superando las 50 horas de dedicación, son quienes más sacrifican las horas de asistencia a clase en primer lugar y las horas de estudio en segundo lugar.

A continuación, se deja de lado el trabajo para profundizar en la cuestión del estudio, aunque sin olvidar que la intensidad con la que se dedican está condicionada por la realización o no de una actividad laboral. Se consideran únicamente las variables de las horas dedicadas

al estudio, a partir de las cuales se calcula una nueva variable siguiendo el patrón establecido en el proyecto Eurostudent: “intensidad de dedicación al estudio”.

Así, los estudiantes de alta intensidad son aquellos que dedican más de 40 horas a la semana a actividades relacionadas con los estudios (asistencia a clases y tiempo personal de estudio). Los estudiantes de baja intensidad son aquellos que emplean menos de 21 horas a la semana en estas actividades y, por último, los estudiantes de intensidad media son los que destinan entre 21 y 40 horas semanales a esas actividades. La carga de trabajo que supone la actividad académica es una variable cuya explotación contribuye a diferenciar entre tres perfiles de estudiantes. Los estudiantes de intensidad media representan el colectivo más numeroso, con el 44% de la muestra, seguidos de los que se dedican con alta intensidad (34%) y, por último, los de baja intensidad, que suponen un no despreciable 22% de la muestra.

A su vez, se ha construido la variable del “ciclo universitario”, que recoge las etapas o fases por las que transitan los estudiantes en su periodo formativo de educación superior. Aunque para cada uno de ellos el proceso se realice una sola vez, desde una perspectiva externa, se trata de un fenómeno periódico que se repite ordenadamente, de ahí el concepto de “ciclo”.

Conviene distinguir el primer año por ser el de aterrizaje, muy diferenciado del resto, por lo que conformará la primera etapa (24,2% de la muestra). A continuación, los dos años que equivalen a los cursos de lo que hasta ahora era un primer ciclo serían la segunda etapa (35,9%). Por último, los cursos de cuarto y quinto que cierran el segundo ciclo serían la tercera etapa, en la que también se consideran los años posteriores (39,7%). Las tres categorías dividen a la población estudiantil en tres colectivos con un peso muestral relativamente homogéneo, aunque los estudiantes de primer curso constituyen un grupo algo menos numeroso a los otros dos.

La información relevante es el tiempo transcurrido dentro de la institución universitaria, no se pretende diferenciar entre aquellos que cursarán estudios cortos y, por tanto, la etapa intermedia será un final de trayecto, de aquellos que cursen estudios de dos ciclos o de grado. En los próximos apartados, esta variable del “ciclo universitario” facilitará un análisis más dinámico, que permita ahondar en la comprensión de la experiencia universitaria con un carácter evolutivo. Así, se podrán reflejar los cambios que se producen en su impresión general en cuanto a lo aprendido, en cuanto a las oportunidades y motivaciones relacionadas con sus estudios conforme pasan más años en la universidad.

Estas dos variables permiten medir la evolución que experimenta el compromiso con el estudio con el paso del tiempo, dejando al margen la cuestión de la dedicación al trabajo. Al cruzar la variable “intensidad de dedicación al estudio” con la variable “ciclo universitario” se confirma la correlación positiva que existe entre ambas. En la tabla 33, se detecta que la proporción de estudiantes de intensidad baja en el estudio pasa de suponer el 18,5% en el año de inicio al 27,4% en el segundo ciclo. Lo hace en detrimento del colectivo de estudiantes de intensidad media, que pasa del 48,3% en primer año al 38,5% en segundo ciclo. Sin embargo, merece la pena resaltar que los de intensidad alta mantienen su peso constante, e incluso tienen un ligero aumento en la última etapa (de 33,2% a 34,1%).

Tabla 33: Distribución de los estudiantes según la intensidad con la que se dedican al estudio en cada etapa del ciclo universitario

	Año de inicio	Primer ciclo	Segundo ciclo
Intensidad baja	18,5***	19,8***	27,4***
Intensidad media	48,3***	46**	38,5***
Intensidad alta	33,2	34,3	34,1

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$\chi^2 = 180,937$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Esta relación refleja de nuevo que hay una parte de los estudiantes que a medida que avanza en las etapas del ciclo universitario tiene una tendencia a compaginar los estudios con nuevas responsabilidades que les obligan a reducir la intensidad con la que se dedican al estudio. Siendo que este colectivo de estudiantes trabajadores formaba parte del perfil de intensidad media, puede suponerse que se trata de los estudiantes que compaginaban sus estudios con empleos intermitentes, quienes consolidan esa relación laboral con el paso de los años. Sin embargo, aquellos estudiantes que se dedicaban intensamente al estudio son un grupo con una mayor tendencia a mantenerse estable con el paso del tiempo.

En cada una de las etapas del ciclo universitario, la proporción de estudiantes a tiempo completo, que en principio disponen de todo su tiempo para dedicarse al estudio, es muy superior a los de intensidad alta. En especial, en el año de inicio hay un 64% de estudiantes a tiempo completo, pero sólo un 33% lo hace con una intensidad horaria alta. En la última etapa esta diferencia es mucho menor, de lo que se deduce que los estudiantes que no trabajan están más dedicados a sus estudios de lo que lo hacen en primer curso.

En definitiva, la organización del tiempo para el estudio se explica principalmente en función de la edad y la intensidad con la que trabajan. Las aulas universitarias están pobladas por estudiantes cuyas posibilidades de participación e implicación en las actividades propuestas son muy variables. Aunque la intensidad en su dedicación al estudio no está sólo condicionada por su vinculación laboral siendo en buena parte el resultado de opciones vitales que evolucionan al avanzar en el ciclo universitario hacia un mayor compromiso con el estudio.

5.2.3. Asistencia a clase

La frecuencia con la que los estudiantes asisten a las clases de aquellas materias en las que están matriculados puede considerarse como un indicativo de su nivel de implicación respecto a los estudios que realizan. Sin embargo, la asistencia a clase en la universidad no es obligatoria. Aunque se trate de estudios que se imparten en la modalidad presencial los estudiantes hasta ahora han tenido la elección de decidir asistir o no hacerlo por el motivo que sea. Este carácter opcional está siendo progresivamente transformado en obligatorio a partir de la introducción de la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior, más conocida como Plan Bolonia. La aplicación del nuevo paradigma centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante y la evaluación continua de sus conocimientos a lo largo del curso, han conducido a buena parte del profesorado a imponer en las aulas la obligatoriedad de la asistencia a clase. Estas nuevas formas de funcionamiento de los estudios universitarios tendrán sin duda repercusiones en las modalidades de vinculación al estudio de los estudiantes. Aunque la encuesta que aquí nos ocupa todavía no puede dar respuesta a los interrogantes futuros que plantean las nuevas metodologías, sí que permite una aproximación a las formas que tienen los diferentes colectivos de estudiantes de organizar su tiempo y la importancia que confieren a la asistencia a clase.

A partir de la distribución de los estudiantes en las cuatro modalidades de asistencia a clase, se observa que las prácticas más responsables con las obligaciones académicas son mayoritarias. Más de la cuarta parte de los encuestados (76%) calcula haber asistido a más del 75% de las clases que tenía a lo largo de este curso. Les siguen en orden de importancia el 14% de estudiantes que dice haber asistido entre el 50 y el 75% de las clases que tenía. Y, la minoría restante la constituyen los estudiantes con unas prácticas absentistas declaradas (el 10% asiste a menos de la mitad de las clases que le corresponden).

Como se ha visto en el apartado anterior, estos ritmos de asistencia a clase están muy relacionados con la modalidad de régimen de dedicación elegida por los estudiantes para cursar su carrera.

Así, en la tabla 34 se puede comparar la frecuencia con la que asisten a clase cada uno de los cuatro colectivos de estudiantes según su modalidad de dedicación al estudio. Como era de esperar, a medida que aumenta la exigencia del puesto de trabajo disminuye la frecuencia de asistir a clase, que es la práctica estudiantil más afectada cuando los estudiantes tienen menos tiempo disponible. Los que asisten a más del 75% de las clases pasan de constituir el 82,7% de la muestra de los estudiantes que estudian a tiempo completo a ser el 49,6% de los que trabajan a tiempo completo.

Tabla 34: Frecuencia de asistencia a clase en función del régimen de dedicación al estudio y al trabajo

	Menos del 25%	Entre 25 y 50%	De 50 a 75%	Más del 75%
Estudio a tiempo completo	2,5***	2,4***	12,4***	82,7***
Estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente	4,6***	3,5	16**	75,9
Estudio y además trabajo a tiempo parcial	7,7*	4,4**	19,8***	68,1**
Trabajo a tiempo completo y además estudio	29,1***	5,9***	15,4	49,6***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$\chi^2 = 1632,967$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Al igual que el sexo resultaba ser una variable explicativa de las horas de carga de trabajo que tenían los estudiantes en total, también lo es al analizar la asistencia a clase.

La tabla 35 ilustra las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la frecuencia con la que asisten a clase. Ellas vuelven a presentar unas prácticas de estudio más responsables que ellos, con un 77,7% que dice asistir a más del 75% de las clases (frente al 72,5% en el colectivo masculino). Este dato aporta un nuevo elemento para verificar la hipótesis H3.

Tabla 35: Frecuencia de asistencia a clase en función del sexo

	Menos del 25%	Entre 25 y 50%	De 50 a 75%	Más del 75%
Hombre	7,9***	4**	15,7**	72,5**
Mujer	5,7**	2,9*	13,7*	77,7*

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 58,617; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Una de las preguntas incluidas en el cuestionario aplicado solicitaba a los estudiantes que indicasen los motivos que podrían haberles impedido asistir a algunas de las clases o simplemente que habrían contribuido a decidir no asistir. Se ha considerado interesante distinguir entre los motivos aducidos por los estudiantes en función de la frecuencia con la que asisten. Se diferencian así los estudiantes con un marcado carácter absentista, es decir, aquellos que dicen haber acudido a menos del 50% de las clases; de los estudiantes más asistentes, que acuden a la mayoría de las clases que tienen. Así, la tabla 36 contiene el listado de motivos que se ofrecían como alternativas de respuesta y la frecuencia con la que fueron señalados por los estudiantes en función de su ritmo de asistencia.

Los motivos que se aluden con una frecuencia mayor como causas de la no asistencia a clase tienen que ver con la competencia interna que se genera por las exigencias de otras ocupaciones académicas (el 45,5% mencionan que estuvieron estudiando o realizando un trabajo para otra asignatura y el 21,8% que estuvo preparando un examen u otra prueba extrauniversitaria), En la investigación cualitativa dirigida por A. Ariño se hace referencia a estos estudiantes como *los justificados*. El segundo motivo en orden de importancia es la forma de impartir la clase del profesor (38%), a los que se etiqueta con el nombre de *selectivos*. Por otro lado, con porcentajes del 21% aparecen la incompatibilidad de agenda (“estaba trabajando”) y los problemas con el horario, señalados por *los ocupados*. Un conjunto de afirmaciones y motivos tienen que ver con una minusvaloración de la clase presencial, por distintas razones. Así, el 38%, como se ha visto, no asiste por considerarse defraudado por el profesorado; un 21% sostiene que se siente satisfecho con los materiales que obtiene en el aula virtual y un pequeño porcentaje dice haberse sentido defraudado por la asignatura (9%) o haber conseguido los apuntes de los compañeros (8%). El colectivo de *repetidores* no asiste por haber cursado esa asignatura el año anterior. También están los que sencillamente dicen no haber asistido porque no tenía ganas de hacerlo (21%), o quienes se quedaron en la cafetería (4%). Estos últimos son los que se asocia habitualmente con el

carácter de *absentistas*. Los porcentajes de respuestas no se corresponden exactamente con categorías de estudiantes, puesto que se trata simplemente de razones por las que dicen faltar a clase con más o menos frecuencia según los casos (no tienen por qué hacerlo siempre por la misma causa o razón). Sin embargo, sí que puede servirnos para cuantificar la importancia que pueden tener las categorías que se detectaban en la investigación anterior (Ariño, 2008: 159).

Tabla 36: *Motivos aducidos para faltar a clase según la frecuencia con la que asisten*¹³⁹

	Total	Absentistas	Asistentes
Estuve estudiando o haciendo un trabajo para otra asignatura	45,5	13,9	49,2
La forma en que el profesor impartía las clases no me gustaba	37,8	29,3	38,9
Estuve preparando algún examen o prueba extrauniversitaria	21,8	6,6	23,5
No me venía bien el horario	21,4	20,8	21,5
Con las fotocopias, los apuntes y los manuales tengo suficiente	21,3	37,0	19,5
Estaba trabajando	21,2	51,2	17,7
No tuve ganas de asistir a clase	20,8	16,3	21,3
Ya había asistido a esa clase, pero no la superé el curso anterior	14,7	25,5	13,4
Me decepcionó la asignatura, no era lo que me esperaba	8,7	8,8	8,7
Los materiales de clase ya estaban en el aula virtual	8,3	12,2	7,8
Me organicé con compañeros para intercambiar apuntes	8,1	6,3	8,3
No eran asignaturas importantes	5,5	3,3	5,7
Me quedé en la cafetería	4,1	2,0	4,4

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

¹³⁹ Es una pregunta de respuesta múltiple, por tanto la suma es superior a 100.

Al igual que se apuntaban diferencias significativas en la asistencia a clase en función del sexo de los estudiantes, es posible diferenciar respecto a las razones invocadas: las mujeres se corresponden más con la categoría de *selectivas* y *justificadas*, mientras que los hombres están más presentes entre los *absentistas* y los *ocupados*. Ellas parecen más preocupadas por la calidad de las clases o el estudio y preparación de otras pruebas, mientras que a ellos les condicionan más cuestiones prácticas como el horario o las ganas que tengan.

El orden de importancia asignado a los motivos de no asistir a clase que se han descrito responde aproximadamente a las respuestas de la mayoría de estudiantes que asisten a más del 50% de las clases que tienen. Sin embargo, merece la pena señalar las marcadas diferencias de posicionamiento de aquellos que asisten con menos frecuencia y que han sido etiquetado como los “absentistas”.

En este grupo, el principal motivo aducido por más de la mitad de sus integrantes para no asistir a clase ha sido que estaban trabajando. Señalan en proporciones mucho menores las ocupaciones académicas que aparecen en primer lugar para los estudiantes más asistentes. Se conforman en mayor medida con las fotocopias y los materiales disponibles en la biblioteca o en el aula virtual. Estos estudiantes resultan ser repetidores de asignaturas con mayor frecuencia, por lo que no ven necesario asistir a clase. Y, por último, resaltar que en este grupo se dan con menor frecuencia los motivos de quedarse en la cafetería o simplemente no tener ganas de asistir. Merece la pena hacer hincapié en el hecho de que estas últimas actitudes, que son propias de estudiantes menos disciplinados, se dan con mayor frecuencia entre quienes asisten a la mayoría de las clases regularmente.

Con la intención de comprender mejor quiénes son estos estudiantes absentistas, se realizan algunos cruces con las principales variables demográficas y académicas. Los resultados reflejan un colectivo de estudiantes donde los hombres están sobrerrepresentados (son un 47% frente al 38% en el resto), tienen una media de edad muy superior al resto, con un 27% que supera la treintena (frente al 8% entre los que van a clase), viven con sus padres con menor frecuencia (42% frente al 55%), han accedido a la universidad en su gran mayoría con una transición interrumpida o retrasada y el 39% se dedica a trabajar a tiempo completo, mientras que sólo el 8% de los estudiantes llamados “asistentes” lo hace. Estos datos obligan a cuestionar cualquier interpretación que asocie la no asistencia a clase con comportamientos menos disciplinados. Se ha comprobado que en la mayoría de los casos no se trata de una cuestión de disciplina sino de tiempo disponible, lo que dota al análisis del fenómeno del absentismo en la universidad de una cierta complejidad. Aunque no se vaya a profundizar más

en esta cuestión, en la construcción de la tipología de estudiantes sí que se considerará la asistencia a clase como un elemento clave para explicar la vinculación con los estudios. Sin embargo, se pueden plantear algunas objeciones a este supuesto que serán tenidas en cuenta. Se va a hacer aquí una breve referencia al estudio de E. García y A. Villar (2006), ya citado en el primer capítulo, donde se analiza el absentismo de los estudiantes de la Universitat de València. Aunque estudian el fenómeno a través de la ausencia en los exámenes, abordan “la no asistencia a clase” en el trabajo cualitativo. Observan que un motivo de la no presencia en clase es el rechazo del contenido de las asignaturas o del estilo pedagógico y las actitudes del profesorado. Concluyen que la no asistencia no indica necesariamente una desvinculación total con la universidad, afirman que “se puede ser y sentirse universitario” de todas formas, porque no existe una obligación de asistencia en la universidad (2006: 11).

En este tercer apartado se ha efectuado un recorrido por las prácticas de estudio, los regímenes de dedicación y la asistencia a clase que tienen los estudiantes universitarios. El análisis de estos tres indicadores es esencial para obtener una aproximación rigurosa a las pautas de uso del tiempo de los estudiantes españoles.

En primer lugar, se divide a la población encuestada en función de su régimen de dedicación al estudio, que compagina o no con una actividad remunerada más o menos estable. Aunque la dedicación principal al estudio sigue siendo mayoritaria (54%), el trabajo a tiempo completo es ya la dedicación principal del 11% de los encuestados. Las modalidades de estudio compaginado con un trabajo a tiempo parcial o intermitente suponen un 12 y un 23% de la muestra.

La edad ha demostrado ser la mejor variable explicativa de la modalidad de dedicación al estudio que, como era de esperar, tiende a estar más repartida con el trabajo a medida que se hacen mayores, siendo los 26 años el umbral del cambio. El nivel de compromiso con el trabajo evoluciona al mismo tiempo que lo hace la edad de los estudiantes, partiendo cuando son más jóvenes de empleos intermitentes y menos exigentes, hasta llegar a la dedicación al empleo a tiempo completo cuando son más mayores. Se ha comprobado que existen diferencias por áreas de estudio: mientras los estudiantes de ciencias sociales y humanidades tienen más facilidad para compaginar sus estudios con un trabajo, aquellos que estudian carreras de la rama científica lo hacen en menor medida. También el origen social tiene una

incidencia sobre este aspecto, ya que los estudiantes que provienen de familias con menos recursos tienen más probabilidades de verse obligados a compaginar ambas actividades de estudio y trabajo. Esta información aporta un nuevo elemento que apoya la segunda parte de la hipótesis H3, donde se relacionaba el origen social con las maneras de dedicarse al estudio.

En cuanto a las situaciones que se generan en torno a los estudiantes que trabajan, la necesidad de organizarse y la dificultad para compaginar ambas actividades es más preocupante para aquellos que tienen un empleo a tiempo completo. También son quienes más afirman que el trabajo supone un enriquecimiento personal. No obstante, el principal motivo para dedicarse a ello es poder llevar una vida independiente, aunque se vean obligados a sacrificar su tiempo de ocio.

Para el resto, que tiene empleos menos exigentes y menos estables, el principal motivo que les anima a trabajar es la posibilidad de poderse permitir gastos personales superfluos. Lo viven más como una experiencia práctica, que les aporta aspectos diferentes a lo que obtienen en su actividad estudiantil, aunque en la mayoría de casos no ocupen trabajos relacionados con su ámbito de formación académica. Por lo tanto, la motivación por mejorar las posibilidades de ser contratado o prepararse para la profesión futura se vuelve más importante a medida que su trabajo es más estable.

En segundo lugar, se valoran las prácticas de estudio de los encuestados en función de las horas dedicadas a cada una de las actividades relacionadas con el estudio y con el trabajo. Así, se obtiene la agenda semanal de los estudiantes, donde puede distinguirse el tiempo dedicado a la asistencia a clase, al estudio personal y al trabajo remunerado entre semana y el fin de semana. De esta forma, se observa que la carga de trabajo media de los estudiantes supera la que está establecida para una semana laboral de 40 horas, llegando casi a las 44 horas. Quienes contribuyen a aumentar en mayor medida dicha media son los estudiantes que trabajan a tiempo completo, que tienen una carga de trabajo semanal que asciende hasta casi 57 horas. Así y todo, conforme aumenta la dedicación al trabajo se produce un sacrificio de la dedicación al estudio, en particular a la asistencia a clase (como se predecía en la hipótesis H7). También existen diferencias según el sexo, siendo para las mujeres una carga de trabajo total ligeramente superior a la de sus homólogos masculinos.

Respecto a los rendimientos académicos, medidos por la nota de acceso a la universidad, se puede considerar como una variable que permite predecir la intensidad con la que se dedicarán los estudiantes al estudio una vez que accedan a su carrera: a mejor nota, más dedicación.

A partir de las horas dedicadas a las actividades de estudio y asistencia a clase, se calcula una nueva variable: “la intensidad de dedicación al estudio” que distingue entre una intensidad baja, media o alta a los estudios. Con ello, se ha podido comprobar que la intensidad en el estudio no está solo condicionada por el vínculo laboral, siendo el resultado de opciones vitales que evolucionan al avanzar en el ciclo universitario hacia un mayor compromiso.

El último aspecto valorado en este apartado ha sido la asistencia a clase de los encuestados y los motivos para no hacerlo. En general, se observan unas prácticas poco absentistas, el 71% de los encuestados asiste a más del 75% de las clases. Las mujeres presentan unas prácticas más responsables con las exigencias académicas que ellos. Y el principal motivo esgrimido para no asistir tiene que ver con otras ocupaciones académicas, seguido por la forma de impartir la clase del profesor. En principio, se considera que la minoría de estudiantes que no asiste a clase se inscribe dentro de lo que en el marco teórico se ha llamado “la opción del escaqueo”, como cuarta posibilidad añadida a las planteadas por Hirschman (1970). Se estaría hablando de aquellos estudiantes que permanecen leales a la institución pero con una menor implicación y dedicación.

Sin embargo, el análisis diferenciado del colectivo de estudiantes absentistas obliga a cuestionar la forma de entender el fenómeno del absentismo, considerado desde la perspectiva de la institución como una insubordinación por parte de los estudiantes. Aunque ha quedado demostrado que hay una gran variedad de formas y motivos por los que no asistir a clase, aquellos que lo hacen con menor frecuencia parecen tener una justificación más sólida, como es la obligación laboral.

Las variables sociodemográficas clave en el análisis de este apartado han sido, por un lado la edad, principalmente en lo que respecta al régimen de dedicación al estudio; también el sexo resulta determinante para analizar por separado las prácticas de estudio de hombres y mujeres, y, por último, el origen social, que tiene influencia en la necesidad de los estudiantes a la hora de compaginar el estudio con un trabajo remunerado.

5.3. Condiciones de vida

Una vez analizadas las formas de estar en la universidad a través de las prácticas de estudio y el régimen de dedicación que tienen los encuestados, merece la pena dirigir la

atención hacia sus condiciones de vida, determinadas por su situación residencial y los recursos de que disponen. Estas cuestiones ya fueron tratadas en el capítulo cuarto al indagar en fuentes de información secundarias para presentar las principales particularidades del sistema universitario español. En este caso se retoma una parte de las conclusiones obtenidas para analizar detalladamente los resultados de la muestra encuestada en ECoViPEU, de manera que se puedan apuntar nuevos aspectos a partir del cruce con las variables sociodemográficas. Las condiciones de vida de los estudiantes son un elemento de gran incidencia en la manera de abordar su experiencia universitaria. Se empieza por considerar la cuestión del alojamiento, analizando el grado de satisfacción que tienen con las diferentes formas y las variables que condicionan en mayor medida la situación residencial de los estudiantes. A continuación, se aborda la procedencia de los recursos que tienen los estudiantes y los gastos a los que los destinan. A partir de la descripción de la situación residencial y económica de los estudiantes se ahonda en la problemática de la emancipación tardía de los jóvenes ya comentada en capítulos anteriores.

5.3.1. Alojamiento

Las condiciones del mercado inmobiliario en España han situado “el problema de la vivienda” entre las cuestiones que más inquietan a la población en general y en especial a los jóvenes. Los barómetros del CIS vienen reflejando esta preocupación de forma continuada, aunque parcialmente camuflada detrás del paro o la crisis económica, considerados los problemas principales. No obstante, en el sondeo de noviembre de 2011, el 11% de los jóvenes menores de 34 años señalan la vivienda como el problema que personalmente más les afecta.

En lo que respecta a los estudiantes universitarios, las formas de alojamiento unidas a la información sobre sus recursos económicos configuran un indicador sobre el grado de autonomía que tienen con respecto a sus progenitores.

En la encuesta ECoViPEU se les preguntaba por la cuestión del alojamiento ofreciendo ocho posibilidades de respuesta que recogen un amplio abanico de modalidades de vivienda y formas de cohabitar con más personas.

El conjunto de formas de alojamiento puede agruparse en cuatro tipos fundamentales: en el domicilio familiar, en una vivienda alquilada con otras personas, en una vivienda propia o alquilada a solas y, por último, en una residencia o colegio mayor¹⁴⁰.

En el primer caso, se constata que un 54% de los estudiantes afirma que viven con sus padres, dato muy cercano al que se obtiene en el proyecto Eurostudent IV (51%) para la muestra española (Ariño, Llopis, 2011). A ello, hay que sumar un 2,6% que viven con familiares. En total, un 57% tiene una situación residencial bajo el paraguas protector de la familia.

La segunda opción más habitual es la vivienda alquilada con otras personas, elegida por el 25% de los estudiantes. Y un 1,6% que dicen residir en una habitación alquilada en la vivienda de otras personas. En total, un 26,6% optan por cohabitar con personas fuera del ámbito familiar.

La tercera opción es la de los estudiantes que también viven fuera del entorno familiar, pero en este caso, solos o en pareja (12%). Un 6,3% de estudiantes lo hace en una vivienda propia, un 2,9% vive en una vivienda alquilada a solas, y un 2,4% reside en una vivienda de los padres, pero donde ellos no viven habitualmente.

La cuarta opción –la residencia universitaria o colegio mayor– es claramente minoritaria: solamente un 5,4% dice utilizar esta fórmula residencial. Esta alternativa que en principio parece una opción muy ventajosa para la integración en la vida universitaria y la dedicación intensa al estudio no goza de buena acogida en España, al contrario de lo que ocurre en otros países.

En cualquier caso, continuar viviendo con los progenitores es la opción mayoritariamente escogida por los estudiantes universitarios españoles, con un porcentaje que supera la mitad de la muestra. Estos resultados corroboran los datos presentados en el capítulo cuarto al comparar la situación residencial de los universitarios españoles con la del resto de países de nuestro entorno.

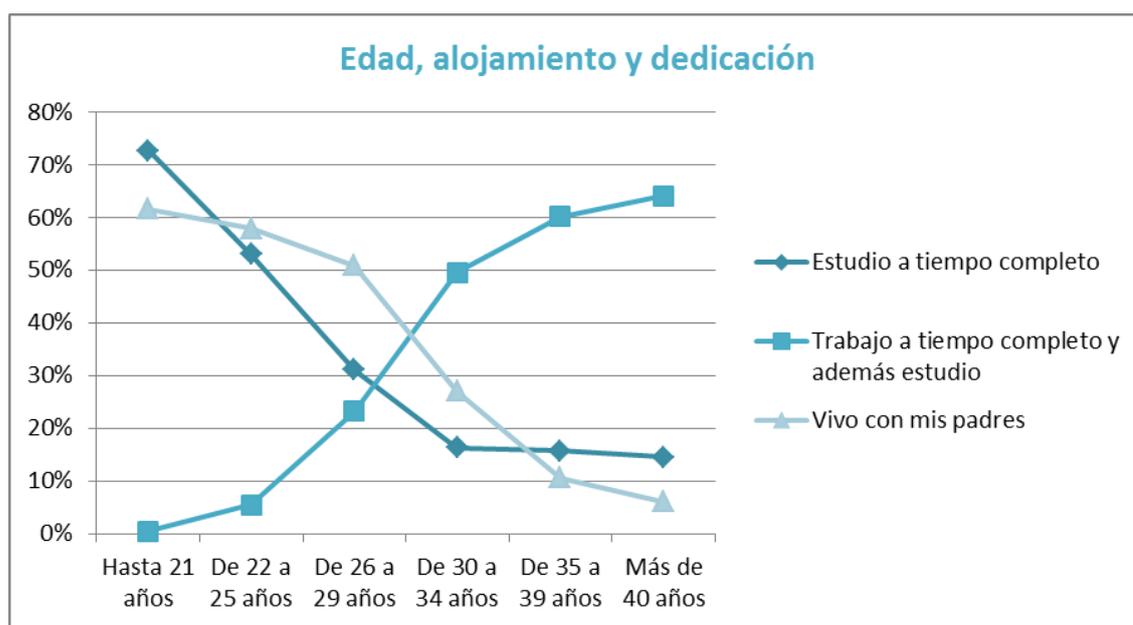
Como ya se dijo anteriormente, el tipo de alojamiento es una variable que viene determinada por la edad de los estudiantes y sus condiciones de financiamiento. Es previsible por tanto que evolucione de forma paralela a la intensidad de la dedicación al estudio y a la

¹⁴⁰ La forma de agrupar las modalidades de alojamiento responde a una voluntad de analizar el grado de autonomía residencial, principalmente condicionado por el hecho de convivir con la familia o no hacerlo.

actividad remunerada de los estudiantes. Por ello, en el gráfico 31 se representa la evolución de estas variables en función de la edad de los estudiantes.

Se observa que entre 26 y 29 años es la edad a partir de la cual menos del 50% de los encuestados vive con sus padres y hay más estudiantes que trabajan a tiempo completo que aquellos que sólo estudian. Antes de los 21 años la mayoría de los estudiantes que entran en la universidad vive con sus padres y no ejerce ningún tipo de actividad remunerada. La parte de los estudiantes que vive en el hogar familiar disminuye progresivamente a medida que aumenta la edad. La tendencia contraria sigue la proporción de aquellos que trabajan, condición necesaria para mantener su propio hogar. Por otro lado, conforme aumenta la actividad laboral entre los estudiantes, disminuye la parte de los que se dedican intensamente al estudio.

Gráfico 31: *El alojamiento en la vivienda familiar y la intensidad de la dedicación al estudio en función de la edad de los estudiantes*



Base: Submuestras de encuestados que estudian a tiempo completo: n=9.367 (53,7%), que trabajan a tiempo completo: n=1.940 (11,1%), que residen en la vivienda familiar: n=9.880 (57%)

Asimismo, el tamaño del municipio de procedencia también ha resultado ser una variable explicativa de la situación residencial de los estudiantes universitarios. En el cuestionario se les preguntaba por el tamaño del municipio en el que habían cursado la educación secundaria, utilizado como indicador de la procedencia del estudiante.

En la tabla 37 se observa que cuanto más pequeño es el municipio de procedencia más posibilidades tienen los estudiantes de vivir en una vivienda alquilada con otras personas en lugar de vivir con sus progenitores. Este dato no es ninguna sorpresa porque sencillamente se explica por la mayor distancia física que separa el domicilio familiar de la institución universitaria. Sin embargo, sí que merece la pena resaltar que entre los estudiantes que proceden de municipios grandes, de más de 500.000 habitantes, la proporción de los que viven en el domicilio familiar alcanza el 76,8% de la muestra¹⁴¹. De aquí se deduce que el grado de autonomía real de los estudiantes universitarios es mucho menor de lo que cabría pensar, puesto que buena parte de la autonomía residencial se explica por una necesidad de reducir el tiempo de desplazamiento. En cuanto a las otras formas de alojamiento, no se ven tan influenciadas por esta variable. En el caso de la opción de vivir en su propia vivienda se produce la relación inversa, aumenta a medida que lo hace el tamaño del municipio.

Tabla 37: Distribución de los estudiantes entre las formas de alojamiento según el tamaño del municipio de estudios de la secundaria

	Menos 2000 hab.	De 2.000 a 10.000 hab.	De 10.001 a 50.000 hab.	De 50.000 a 100.000 hab.	De 100.001 a 500.000 hab.	Más de 500.000 hab.
Con mis padres u otro familiar	34,7***	44,9***	48,9***	55,7	62,1***	76,8***
Alquiler con varias personas	44,5***	37,7***	34,2***	25,5	20,7***	9,2***
En mi propia vivienda o alquilado solo	13,4	11,0	10,3**	12,0	11,5	12,4
Residencia o colegio mayor	7,4**	6,4**	6,6***	6,7**	5,7	1,6***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$\chi^2 = 1358,444$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Como ya se ha señalado, la cuestión del alojamiento y la autonomía residencial está íntimamente ligada a los recursos con los que cuentan los estudiantes y a su autonomía económica. Pero también tiene una influencia el origen social del que proceden, medido tanto por el nivel de ingresos como por el nivel de estudios de los progenitores. Se observa que los

¹⁴¹ Esta pregunta se tomó del cuestionario de la última oleada de EUROSTUDENT y se observaba un resultado en la misma dirección, aunque menos acusado (Ariño, Llopis, 2011: 136)

estudiantes procedentes de entornos más desfavorecidos presentan una mayor propensión a emanciparse del hogar familiar durante la realización de sus estudios¹⁴².

En la tabla 38 se presenta la variable más correlacionada (entre las que determinan el origen social) con el tipo de alojamiento: el nivel de estudios de las madres. El porcentaje de los estudiantes que viven con los progenitores disminuye ocho puntos porcentuales entre los hijos de madres con estudios universitarios y los hijos de madres que sólo tienen estudios bajos. Estos últimos optan en mayor medida por el alquiler en viviendas compartidas y sobre todo por la opción de la vivienda propia (que pasa de ser casi inexistente en el caso del origen favorecido a suponer un 9,3% entre los más desfavorecidos en origen)¹⁴³. La residencia en cambio presenta la tendencia inversa.

Tabla 38: Distribución de los estudiantes entre las formas de alojamiento según el nivel de estudios de las madres

	Bajo (ISCED 0,1,2)	Medio (ISCED 3,4)	Alto (ISCED 5,6)
Con mis padres u otro familiar	55,0***	61,8*	63,3***
Alquiler con varias personas	31,7***	29,2	26,2***
En mi propia vivienda o alquilado solo	9,3***	4,0***	2,3***
Residencia o colegio mayor	3,9***	5,0	8,2***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$\chi^2 = 431,749$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

El cuestionario incorporaba una segunda pregunta referida a la valoración de la situación residencial. A continuación, se detalla la proporción de estudiantes que están satisfechos o muy satisfechos con las características de su alojamiento en cuanto a condiciones para el estudio se refiere. Los más satisfechos son los que viven en su propia vivienda (81%), seguidos por los que viven en una vivienda prestada (78%) o alquilada con varias personas (74%). Sorprende que la vivienda familiar esté situada en cuarta posición (72%) porque se supone que es allí donde los estudiantes disponen del máximo confort, mayores comodidades y facilidades para el estudio. Al comparar con los resultados obtenidos en Eurostudent IV, donde se preguntaba por la satisfacción con el alojamiento sin incluir la cuestión del estudio, los estudiantes que residen con sus padres son más numerosos en mostrarse muy satisfechos (84%).

¹⁴² La misma relación se obtiene con los resultados de la encuesta Eurostudent (A. Ariño, R. Llopis, 2011: 133).

¹⁴³ Cabe señalar que la influencia de la edad está operando en el mismo sentido puesto que se ha apuntado un apartado anterior que los estudiantes más mayores están sobrerrepresentados entre los hijos de origen más humilde.

Pero tal vez el aspecto que mayor significado puede tener se halla en el hecho de que la residencia universitaria o colegio mayor, lejos del glamour que le ha concedido el cine o la televisión, aparece como una opción poco satisfactoria (en ambas encuestas por igual, sólo el 65% se muestra muy satisfecho). Solo se encuentra en valoración por detrás de ella, la opción de una habitación alquilada en la vivienda de otras personas (48%). En contraste con ella, tiene mejor valoración el piso o vivienda compartido (se entiende que piso o vivienda de estudiantes, situado en tercer lugar).

5.3.2. Los recursos económicos de que disponen

Una vez comentada la situación residencial que tienen los estudiantes encuestados, se procede al análisis de su situación económica para obtener una imagen global de sus condiciones de vida.

En sentido estricto la etapa estudiantil constituye una etapa vital de precariedad económica, por carecer de recursos propios en la mayoría de los casos o contar con ingresos reducidos. Como se ha visto en el capítulo anterior, España tiene uno de los porcentajes más reducidos de ayudas al estudio, tanto en número como en cuantía. Sin embargo, en la medida en que los estudiantes tengan sus necesidades básicas cubiertas por el paraguas familiar, su situación económica puede ser considerada como de abundancia aún ganando unos ingresos mínimos. Todo depende del grado de autonomía real que tengan con respecto de su familia. Con una trayectoria estudiantil cada vez más larga, las situaciones de autonomía e independencia familiar evolucionan conforme pasan los años.

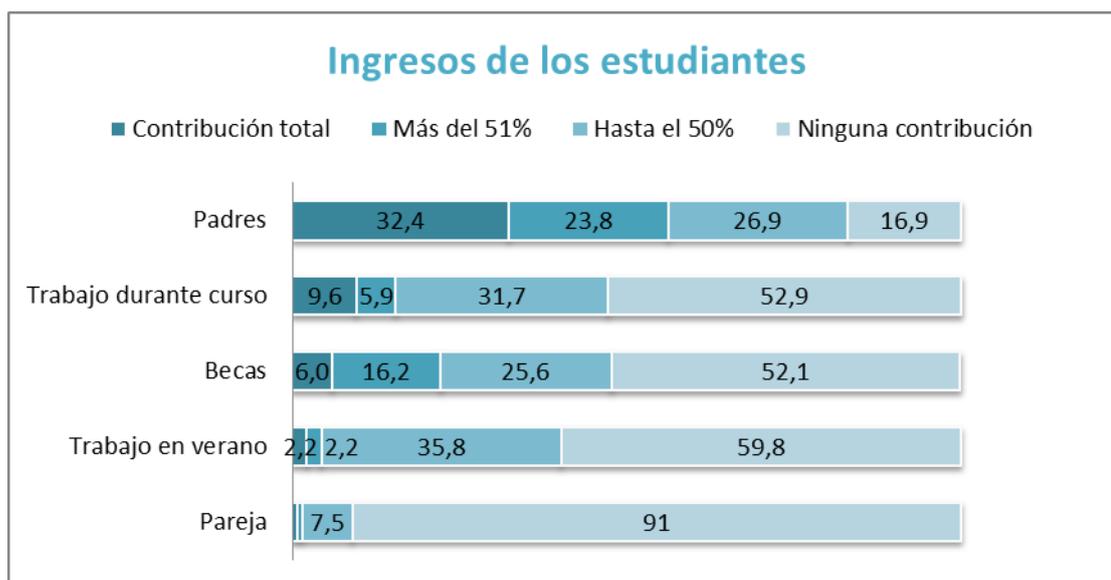
En la encuesta ECoViPEU se plantean algunas preguntas acerca de las fuentes de ingresos y gastos que tienen los estudiantes universitarios. Además de las respuestas a estas preguntas, se dispone de información complementaria apoyada en el análisis realizado por B. Tejerina (2011) en el libro basado en los resultados de la encuesta EUROSTUDENT IV (2011). Dicha encuesta europea proporciona datos sobre la cuantía de ingresos y gastos que los estudiantes declaran.

Los resultados de ECoViPEU reflejan que para la mitad de los estudiantes encuestados que continúan viviendo en el hogar familiar, buena parte de sus necesidades de organización vital relacionadas con las actividades básicas de la vida diaria se hallan cubiertas y no precisan, en consecuencia, ni dedicar tiempo a ellas (preparar comidas, lavar la ropa, etc.) ni

trabajar para disponer de ingresos propios que permitan sufragarlas. Pero, veamos en concreto de qué recursos disponen.

En el gráfico 32 se representa la contribución que efectúa cada una de las fuentes de financiación para completar el presupuesto del que disponen los estudiantes universitarios.

Gráfico 32: Grado en que los ingresos de los estudiantes encuestados proviene de cada una de estas fuentes de financiación



Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

Los principales financiadores son los padres, que aportan el total de los ingresos del 32% de los estudiantes y más de la mitad para el 56%. El trabajo que desempeñan los propios estudiantes durante el curso es la única fuente para el 10% y una fuente complementaria para el 47%. Las becas o ayudas de que disponen los estudiantes son una contribución a sus ingresos para el 48% de la muestra. Y el trabajo que puedan tener durante los periodos de vacaciones supone una contribución de hasta el 50% para el 40% de los estudiantes. Por último, sólo el 7,5% de los encuestados declara disponer de los ingresos de su pareja para completar los suyos al 50%.

Al ser los padres los principales financiadores, interesa conocer qué perfiles tienen los estudiantes que dependen totalmente de ellos y quiénes son los que no reciben ninguna contribución. Estos últimos pueden ser considerados como los estudiantes realmente emancipados de su familia.

Al analizar la contribución de los padres en función de la edad de los estudiantes (tabla 39), se observa en primer lugar que los estudiantes emancipados (que no reciben ninguna contribución) no son una mayoría hasta que no se supera el umbral de los 30. Si se comparan estos datos con los que proporciona la *Encuesta de Población Activa* en cuanto a la tasa de emancipación, se observan grandes diferencias. Dicha tasa queda definida por la EPA como el porcentaje de personas jóvenes que constan como “persona de referencia”, “cónyuge o pareja” o “persona no emparentada”. Entre los años 2005 y 2011 la tasa de emancipación de los jóvenes entre 20 y 24 años ha oscilado alrededor del 15% y la de los que tienen entre 25 y 29 años entre el 40 y el 50%. En el caso de los estudiantes encuestados, podría decirse que para el primer grupo es del 10% y para el segundo del 29%. Esto confirma el retraso en la edad de emancipación que supone emprender una carrera universitaria.

En segundo lugar, a partir de la tabla 39 se constata que entre los estudiantes menores de 30 años, que mayoritariamente siguen dependiendo de su familia, hay diferentes grados de autonomía. El peso de la contribución familiar recorre toda la escala entre los más jóvenes, aunque predominan aquellos cuya dependencia de los ingresos familiares es total (40 y 36% entre los menores de 21 años y los que tienen entre 22 y 25).

Tabla 39: Contribución de los progenitores a los ingresos de los estudiantes según la franja de edad en la que se encuentran

	Hasta 21 años	De 22 a 25 años	De 26 a 29 años	De 30 a 34 años	De 35 a 39 años	Más de 40 años
Ninguna contribución	4,7***	10,0***	28,8***	68,0***	88,4***	92,9***
Hasta el 50%	28,5***	27,1	28	5,6***	5,6***	4,9***
Más del 50%	27,0***	26,7***	21,3***	3,2***	3,2***	0,9***
Contribución total	39,8***	36,2***	21,9***	2,8***	2,8***	1,2***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$\chi^2 = 4439,246$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados:*** = $p < 0,001$

A partir de los resultados extraídos de la encuesta Eurostudent IV, se puede cuantificar que para los universitarios menores de 24 años, 7 de cada 10 euros proceden de la familia y 1 de los ingresos propios. A partir de los 30 años, se invierte, de manera que proceden de la familia 3 euros y de los ingresos propios 6 de cada 10. Los que tienen entre 25 y 29 años disponen de la misma proporción (4 euros) de ingresos familiares y personales (Tejerina, 2011)

Para seguir indagando en los perfiles de estudiantes más y menos autónomos, en la tabla 40 se expone el grado en que los progenitores contribuyen en función de la modalidad de dedicación al estudio que tienen sus hijos.

Tabla 40: Contribución de los progenitores según el régimen de dedicación al estudio que tengan los encuestados

	Estudio a tiempo completo	Estudio y trabajo intermitente	Estudio y trabajo tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo y estudio
Ninguna contribución	6,2***	12,9***	27,4***	70,3***
Hasta el 50%	25,7**	30,4***	33,7***	17,0***
Más del 51%	25,8***	28,5***	20,9***	6,5***
Contribución total	42,4***	28,2***	18,0***	6,2***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 4841,628; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Como es lógico pensar, quienes trabajan a tiempo completo no reciben ninguna ayuda de su familia en el 70% de los casos. El resto suele recibir de la familia hasta un 50% de sus ingresos.

En el otro extremo, quienes estudian a tiempo completo y son, por tanto, los más dependientes, suelen tener más fuentes de financiación (como becas o trabajos en verano) puesto que el 58% declara que sus progenitores no efectúan una contribución total. Por otro lado, los trabajos intermitentes o a tiempo parcial reducen la contribución que hacen los padres notablemente.

El grado de apoyo financiero que pueden prestar los progenitores de los estudiantes no sólo depende de la dedicación de sus hijos al trabajo y al estudio, sino también de los ingresos de que ellos mismos disponen. Así, en la tabla 41 se presenta la contribución de los progenitores en función de los ingresos paternos.

Se constata que, efectivamente, se trata de dos variables correlacionadas: cuanto mayores son los ingresos de los padres, mayor es la proporción de estudiantes que depende totalmente de ellos. La diferencia va desde el 20% en el caso de los hijos de padres con menos recursos al 52% en el de los padres con mayores ingresos. De nuevo se pone de manifiesto la presencia de diversas fuentes de desigualdad en las condiciones de vida de los estudiantes universitarios que determinan la dedicación que se puede realizar y, en consecuencia, los resultados que se pueden obtener.

Tabla 41: Contribución de los progenitores al presupuesto de sus hijos según los ingresos paternos¹⁴⁴

	Ingresos bajos	Ingresos medios	Ingresos altos
Ninguna contribución	23,6***	13,5***	8,8***
Hasta el 50%	35,1***	27,0	14,4***
Más del 50%	21,8***	26,6***	25,3
Contribución total	19,6***	32,9	51,6***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$\chi^2 = 1162,633$; $p < 0,001$

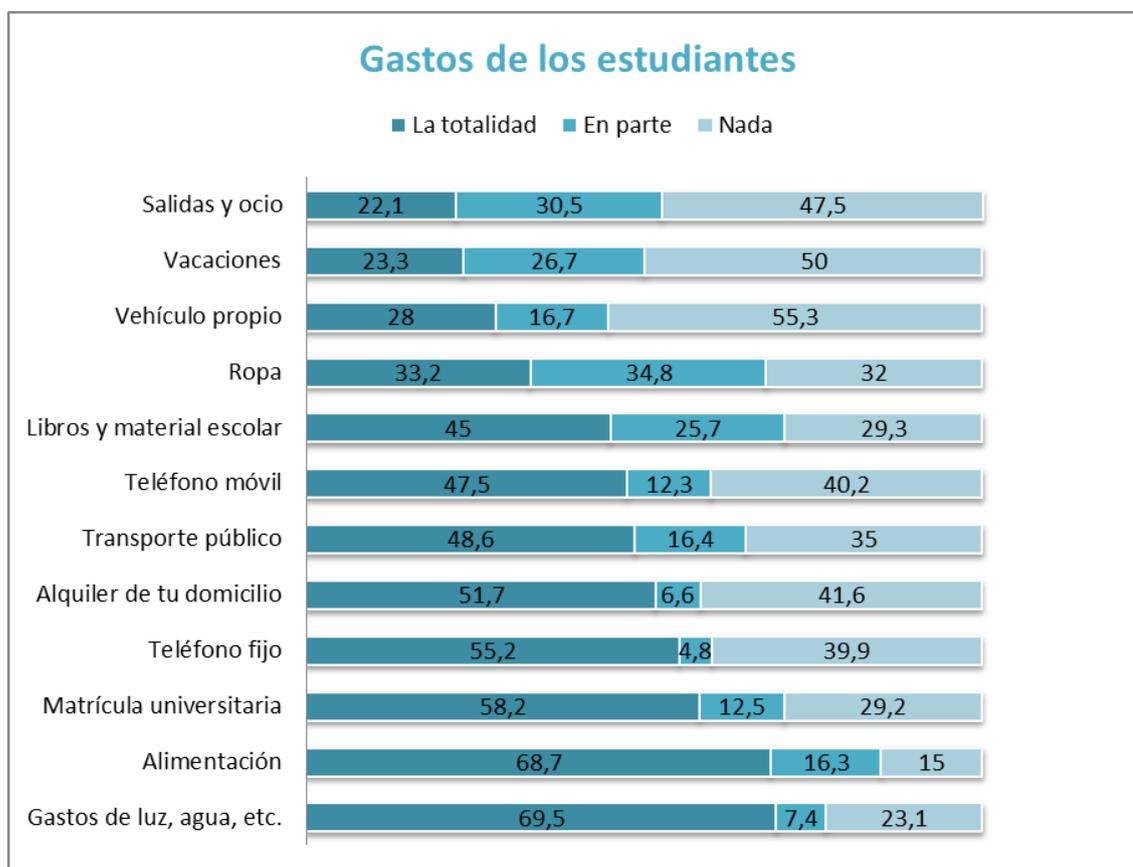
Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Para terminar, la comparativa que hace B. Tejerina entre la distribución de los ingresos que presentan los estudiantes españoles y la de la población española, resulta esclarecedora para comprender lo que supone ser estudiante universitario. Concluye que los “universitarios de menor edad- hasta los 30 años- tenían en 2006 ingresos menores a la media de la población española; a partir de los 30 años tenían ingresos significativamente mayores a los de los respectivos grupos de edad de la población general”. A partir de la Encuesta de Condiciones de Vida, este autor sitúa a los estudiantes universitarios respecto al colectivo de jóvenes y la población en general en base a unos índices de precariedad. Dichos estudiantes resultan peor situados en cuanto a los ingresos, pero compensan con mejores indicadores en salud, vivienda, educación y trabajo. En especial, es de sobra conocido que la tasa de desempleo disminuye a medida que aumenta el nivel de estudios, como ya se comentó en el capítulo cuarto.

Una vez realizado el análisis de las fuentes de ingresos que tienen los estudiantes, se puede completar la panorámica de las condiciones de vida explorando la información disponible relativa a los gastos. En el cuestionario ECoViPEU se les pedía que valorasen el grado de ayuda económica que reciben de sus progenitores para hacer frente a una serie de gastos. Estos datos pueden ser completados con las respuestas proporcionadas por los estudiantes de la universidad española en la encuesta EUROSTUDENT IV, a quienes se les pedía además que cuantificasen la importancia de los gastos. En el gráfico 33 se puede apreciar la medida en que los progenitores pagan los diferentes gastos de sus hijos.

¹⁴⁴ Se obtienen resultados muy similares si hacemos el mismo cruce con la variable de los ingresos maternos.

Gráfico 33: Medida en la que los progenitores pagan los gastos de los estudiantes encuestados



Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

Una primera mirada al gráfico 33, donde está representado el porcentaje de estudiantes que sostienen que sus padres les pagan la totalidad de los gastos; permite construir cuatro tipos de aportaciones en función de las dimensiones consideradas: la primera es aquella en la que los progenitores pagan en su totalidad los gastos del mantenimiento del alojamiento y la alimentación (en torno al 70%).

En una segunda categoría se incluyen los gastos relacionados con la matrícula universitaria, el teléfono fijo y el alquiler del domicilio, donde porcentajes que se sitúan entre el 51% y el 58% cuentan con una aportación completa de sus padres para estos gastos.

En un tercer grupo se encuentran los gastos relacionados con el material educativo, el teléfono móvil y el transporte público. Los porcentajes correspondientes a una cobertura total se sitúan entre el 45% y el 48%.

Finalmente y con porcentajes inferiores al 34%, se encuentran partidas de gasto como la ropa, el vehículo propio, las vacaciones y las salidas y actividades de ocio. No obstante,

también en todos estos casos las aportaciones parciales tienen un papel importante, puesto que por ejemplo en la ropa o el material educativo aparecen porcentajes de aportaciones superiores al 25%. Pero también es evidente la función que tienen para los estudiantes los trabajos intermitentes en la obtención del dinero de bolsillo para atender este conjunto de gastos complementarios, vinculados a los estilos de vida más que a las condiciones de estudio.

Al analizar por separado a los estudiantes que viven fuera del domicilio familiar, todo indica que la autonomía residencial no va unida a la autonomía económica. Aunque, como muestran los gráficos siguientes, la contribución de los progenitores está orientada fundamentalmente a los gastos de alojamiento y manutención y no tanto a los derivados del ocio y las vacaciones.

Era de esperar que los estudiantes que viven en residencias o colegios mayores están fundamentalmente mantenidos por sus progenitores (78%). Pero, también entre aquellos que viven en pisos de estudiantes, los progenitores juegan un papel importante a la hora de sufragar el alojamiento y la manutención, para más de la mitad (58%) estos gastos son asumidos por completo por sus familiares. Únicamente aquellos que viven en su propia vivienda, ya sea en régimen de propiedad o alquiler, pueden ser considerados como totalmente autónomos.

Al medir la contribución familiar a los gastos de ocio y vacaciones, hay un aspecto que salta a la vista. No se producen diferencias entre el peso que tiene dicha ayuda para los estudiantes que viven con sus familias y para aquellos que viven en pisos alquilados con otras personas o en residencias. Esto significa que cuando se trata de gastos superfluos, los tres colectivos contribuyen en la misma medida a financiarlos con sus propios recursos, siendo menos de la mitad aquellos que no lo hacen.

No obstante lo dicho anteriormente, a partir de la información proporcionada por la encuesta Eurostudent IV, puede apreciarse que la distribución del gasto de los estudiantes sí que es diferente en función de si viven o no con sus progenitores. Mientras los que viven con parientes destinan un 24% de sus recursos a pagar actividades sociales y de ocio, aquellos que viven independientes sólo destinan un 10%. También en los gastos de transporte hay una diferencia significativa: entre suponer el 16% del gasto para los que viven con sus padres al 8% para los que no. Como es lógico los gastos de alojamiento absorben el 36% de los

recursos de quienes no viven con sus padres, mientras que los otros no lo contabilizan en su distribución de gastos (consideran que son un 4%).

Es decir, que aunque para los estudiantes universitarios vivir fuera del hogar familiar no supone convertirse en una persona autónoma económicamente, sí que puede verse afectado su estilo de vida, con menos disponibilidad para el ocio que aquellos que siguen viviendo con sus progenitores.

En Eurostudent también se medía el grado de satisfacción con la situación económica a través de una pregunta acerca del grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación “tengo suficiente financiación para cubrir mis gastos mensuales”. La tendencia general es la de valorar dicha capacidad financiera en términos negativos (el 44% dice estar en desacuerdo o muy en desacuerdo frente a un 34% que se declara de acuerdo o muy de acuerdo). Merece la pena señalar la influencia que tiene la intensidad en la dedicación al estudio sobre la satisfacción con la suficiencia financiera. A menor intensidad, los estudiantes presentan un mayor grado de acuerdo y a mayor intensidad un mayor grado de desacuerdo (41% frente a 29%). Esta información apoya la interpretación de la etapa universitaria asociada a la precariedad económica, puesto que quienes más dedicados están a su actividad formativa más insatisfechos están con la suficiencia financiera.

En resumen, en este apartado se ha hecho un repaso de los estilos de vida que tienen los estudiantes universitarios a partir de la información disponible respecto a su situación residencial y económica.

El tipo de alojamiento más habitual es la vivienda familiar, seguida de la que se alquila junto con otras personas. Sólo una minoría de estudiantes dispone de una vivienda propia o vive en un colegio mayor. A la hora de valorar las comodidades que tiene su situación residencial para su condición de estudiantes universitarios, en general tienen un grado de satisfacción elevado. Los más satisfechos son los que tienen su propia vivienda, quedando el domicilio familiar en cuarto lugar. Se entiende que la opción de vivir en una residencia universitaria es la menos elegida por el elevado precio y el atractivo de la posibilidad de compartir el piso con otros estudiantes, que parecen disuadir a aquellos que viven fuera del hogar familiar.

En cuanto a los recursos de que disponen los estudiantes encuestados, los progenitores son sus principales financiadores, aportando más de la mitad para el 56% y la totalidad de sus ingresos para el 32%. En segundo lugar, el trabajo que realizan es una fuente de ingresos complementaria para casi la mitad de los encuestados, pero sólo es el único recurso para un 10%. Respecto a los gastos que tienen los estudiantes, se dividen en dos grupos: el que suelen pagar las familias y el que suelen pagar ellos mismos. En el primer grupo se encuentran principalmente los gastos derivados del mantenimiento del alojamiento y la alimentación, seguidos a cierta distancia por la matrícula universitaria, los gastos de teléfono y el alquiler. En el segundo grupo estarían los gastos personales que pueden considerarse más superfluos, como: la ropa, el vehículo, las vacaciones y el ocio.

La independencia de los estudiantes con respecto de sus familias no empieza a ser mayoritaria hasta que no superan la edad de 26 años. A partir de este momento, el colectivo de estudiantes a tiempo completo es inferior en número al de los estudiantes que se dedican principalmente a trabajar. No es de extrañar que la contribución financiera de los progenitores disminuya conforme aumenta el grado de dedicación al empleo de los estudiantes. Asimismo, el nivel de ingresos familiares también condiciona la medida en la que contribuyen a mantener a sus hijos mientras estudian. Con esto, queda ratificada la hipótesis que se aventuró en el apartado anterior acerca del condicionamiento social sobre la necesidad de trabajar de los estudiantes de familias con menos recursos.

El análisis en profundidad de los recursos permite afirmar que la autonomía residencial de los estudiantes no conlleva en la mayoría de casos la desaparición de la dependencia familiar. Dicha dependencia tiene una serie de implicaciones para los más jóvenes en su transición a la vida adulta.

5.4. Valoración de la experiencia universitaria

Llegados a este punto, se abordan las cuestiones valorativas incluidas en la encuesta, que reflejan la opinión que tienen los estudiantes sobre diferentes aspectos que conforman la globalidad de su experiencia universitaria.

Se empieza por analizar, en el primer apartado, la valoración que hacen de la actividad académica: los estudiantes puntúan la utilidad que atribuyen a cada actividad docente y

discente desarrollada en la universidad. A continuación, se presta atención a la valoración que hacen de la contribución de su experiencia universitaria a su desarrollo personal. En este caso, puntúan el grado en que la universidad ha sabido facilitarles la adquisición de habilidades más amplias, superando el ámbito estrictamente académico.

Este abanico de preguntas tiene además la finalidad de conocer en qué medida las metodologías impulsadas en el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior están penetrando en la Universidad y la valoración que les otorgan los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En este apartado se completará el análisis con las conclusiones a las que llegan E. Pons y M. Martínez (2012) al abordar estas cuestiones en el capítulo 10 del libro basado en los resultados de la encuesta ECoViPEU todavía pendiente de publicación.

5.4.1. Valoración de la actividad académica

En el cuestionario se pedía a los encuestados que indicasen el grado en que una serie de actividades y tareas relacionadas con la experiencia académica, les habían ayudado a desarrollar competencias útiles para su aprendizaje o ejercicio profesional. Al mismo tiempo y de manera indirecta con sus respuestas puede conocerse en qué medida se hallan presentes en su experiencia universitaria.

En concreto, se les pedía, por un lado, una valoración de una tipología de tareas y actividades académicas y, por otro lado, una valoración de las distintas formas de evaluación utilizadas en las asignaturas. Todo ello bajo el enfoque de las nuevas metodologías introducidas con la reforma de Bolonia. Aquellos que afirmasen haber realizado la actividad, debían calificar en escala de 1 a 5, siendo 1: nada útil y 5: muy útil.

Se empieza por analizar los resultados de la valoración de las actividades académicas. En la tabla 42 se presenta el listado de actividades ordenadas según el porcentaje de estudiantes que dice haberlas realizado. Las tres columnas siguientes reflejan la proporción de estudiantes que hace una valoración de útil, muy útil y la suma de ambas. Todos estos ítems se analizan desde la perspectiva del grado de aprovechamiento que los estudiantes sienten que han hecho de su carrera.

En general, se trata de actividades realizadas por la gran mayoría de los estudiantes. En primer lugar, se encuentra el grupo de las prácticas más habituales, que desarrolla la amplia mayoría (al menos el 70%) en el transcurso de su experiencia académica. Entre las más valoradas se encuentran las que conforman la vertiente práctica de la carrera: la realización de

prácticas y de ejercicios (el 78 y 77% las considera útiles o muy útiles), así como la resolución de casos reales (bien valorada por el 68%).

Les siguen, por un lado, aquellas que implican una colaboración con los compañeros: el trabajo en equipo y las presentaciones en público (el 66 y 61% las considera útiles o muy útiles) y, por otro lado, las que tienen que ver con el uso de las nuevas tecnologías: el campus virtual, el uso de las redes sociales, las presentaciones audiovisuales y el uso de programas multimedia (entre el 61 y 65% las considera útiles o muy útiles). Merece la pena destacar que este último conjunto de actividades se encuentre en el grupo de las que ya utiliza una amplia mayoría de estudiantes. Esto es un indicador del éxito en la introducción de las prácticas docentes que se han potenciado desde la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior a través de lo que se ha calificado como “innovación educativa”.

A una cierta distancia en cuanto a valoración, se sitúan actividades como la lectura de textos académicos, participar en clases magistrales, el diálogo con el profesor sobre contenidos de la materia o la asistencia a actividades externas (entre un 51 y un 55% las considera útiles o muy útiles).

En segundo lugar, algunas de las actividades propuestas han sido menos experimentadas. Este segundo grupo está compuesto por cuatro tipos desarrollados por menos del 70% de los encuestados. La actividad más valorada dentro de este grupo es la realización de una estancia internacional, que sólo el 25% de la muestra ha tenido la oportunidad de hacer y se siente muy satisfecho: el 69% la considera útil o muy útil. En cuanto a la posibilidad de mejorar sus habilidades en inglés, algo más de la mitad de la muestra dice haber podido hacerlo en su estancia en la universidad, pero entre estos estudiantes sólo el 55% lo ha considerado útil o muy útil. Otra actividad que obtiene una valoración por debajo de lo que cabría esperar es la actividad de “comentar con el profesor los resultados de la evaluación”. Aunque puede considerarse como un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje de un estudiante universitario, sólo un 64% de la muestra afirma haber realizado esta actividad y, lo que es aún peor, sólo un 41% la considera útil o muy útil.

Tabla 42: Proporción de estudiantes que califican de muy útiles las siguientes tareas en la medida en que les han permitido desarrollar competencias para su aprendizaje

	Realizada	Muy útil (5)	Útil (4)	Útil o muy útil (4+5)
Trabajo en equipo con compañeros	96,4	32,1	34,2	66,3
Resolver ejercicios	95,6	39,4	37,2	76,6
Leer textos académicos y técnicos	92,6	20,7	34,3	55
Realizar prácticas	91,9	46,4	31,5	77,9
Conversar con profesor sobre contenidos de materia	88,8	21,4	33,6	55
Preparar y realizar exposiciones orales	88,6	28,4	32,9	61,3
Utilizar el campus virtual como apoyo	86,9	37,6	26,8	64,4
Efectuar presentaciones audiovisuales	85,7	30,4	33,6	64
Utilizar programas multimedia	82,3	28	33,5	61,5
Compartir información en redes sociales	80,4	35	30	65
Participar en clases magistrales	77,7	22,3	29,9	52,2
Ver materiales audiovisuales	75,1	22,5	29	51,5
Elaborar informes y resolver casos reales	73,6	35	33,3	68,3
Asistir actividades externas	70,7	23,8	27,7	51,5
Comentar con profesor los resultados personales de la evaluación	64	16,8	24,6	41,4
Mejorar habilidades en inglés	53,4	33,4	21,2	54,6
Construir o desarrollar objetos	38,4	25,9	26,5	52,4
Elaborar y publicar contenidos en la web	37	18	22	40
Realizar estancia internacional	25,5	52	16,6	68,6

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados¹⁴⁵

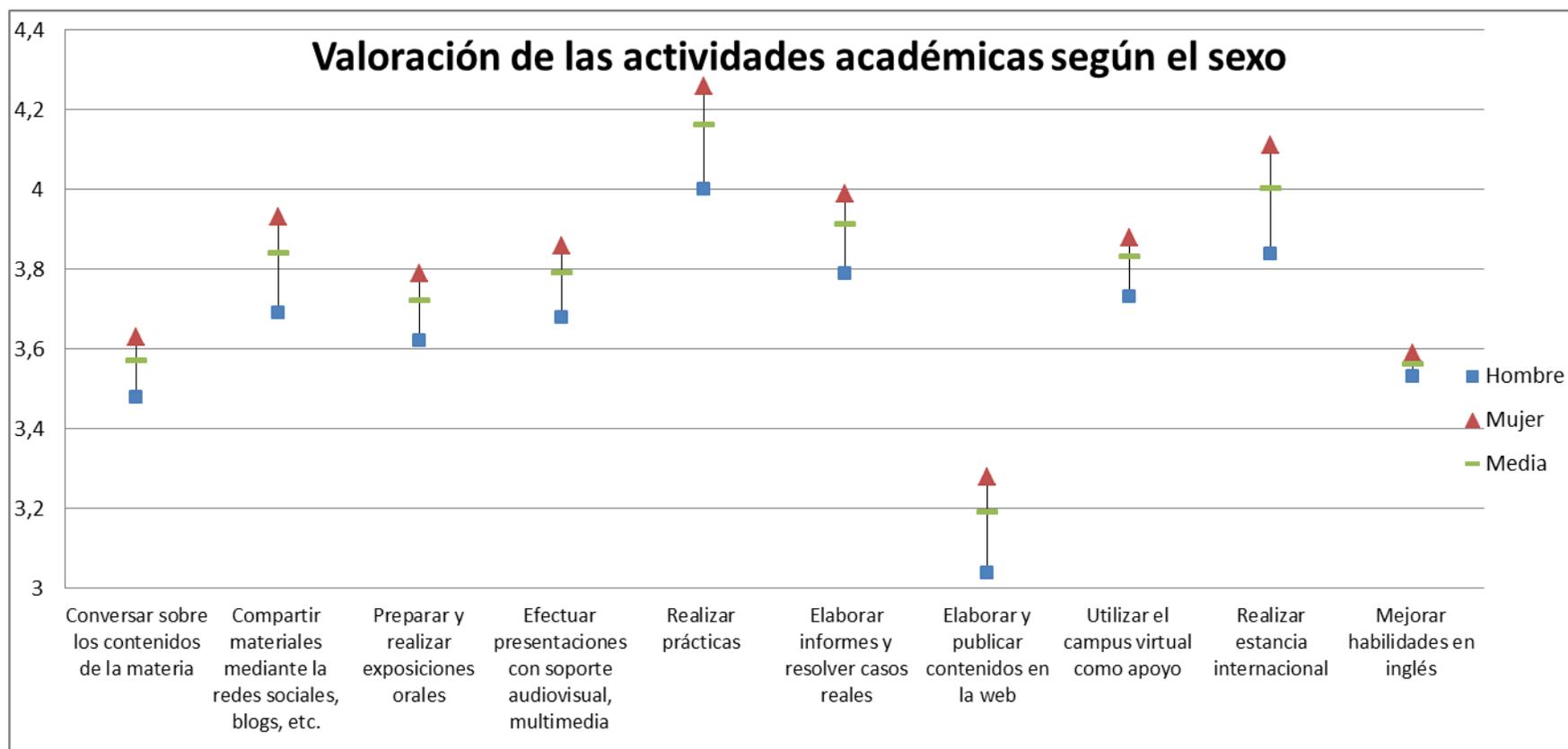
¹⁴⁵ El total de la muestra está contemplado para la primera columna de “realizada”. Para el resto se consideran las submuestras de los estudiantes que en cada caso han realizado la actividad.

Para terminar, en tercer lugar, hay dos actividades que todavía ocupan un espacio muy reducido en las prácticas universitarias, como son el diseño de objetos y la elaboración y publicación de contenidos en la web, realizadas por un 26 y un 18% de estudiantes respectivamente. Los que las han hecho, valoran su utilidad para el aprendizaje por debajo de la media (el 52 y el 40% las considera útiles o muy útiles).

La variable sociodemográfica que marca una mayor diferenciación en cuanto a las valoraciones de las actividades académicas es el sexo de los encuestados.

Al considerar dichas valoraciones en función del sexo, se observa que las mujeres califican todas las actividades docentes desarrolladas como más útiles para su aprendizaje de lo que lo hacen sus homólogos masculinos. En este caso la significatividad de las diferencias entre hombres y mujeres ha sido comprobada con la Prueba T de student para muestras independientes. Así, en el gráfico 34 está representada la media obtenida por los hombres y las mujeres en las valoraciones cuyas diferencias son más significativas. Como puede verse, estas diferencias están presentes en todos los ámbitos planteados, desde la vertiente práctica de la enseñanza, pasando por el apoyo proporcionado por las nuevas tecnologías o la resolución de casos reales, hasta la asistencia a actividades externas. Puede decirse que, globalmente, las mujeres están más satisfechas con las actividades realizadas en la universidad, en tanto que las consideran muy útiles para la adquisición de competencias. En concreto, las distancias más importantes se sitúan respecto a la valoración de las estancias internacionales y de la realización de prácticas.

Gráfico 34: Valoración media de la utilidad de las competencias académicas adquiridas en función del sexo



Base: submuestras de encuestados que declaran haber realizado las actividades académicas representadas

t-student: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Nota: Todas las diferencias entre las medias presentadas son significativas con una probabilidad de error $p < 0,001$ (***) excepto la última (Mejorar habilidades en inglés) que tiene una probabilidad de error de $p < 0,05$ (*)

En segundo lugar, se presentan los resultados de la valoración acerca de los tipos de evaluación realizados en las asignaturas.

En la tabla 43 se expone la proporción de estudiantes que ha experimentado cada forma de evaluación y de entre ellos, los que la valoran como “útil” o “muy útil”. Al igual que en la tabla 42, se sigue el orden en función de la proporción de estudiantes que ha realizado la actividad. Aunque, en este caso, todos los elementos considerados siguen el mismo orden, es decir, que cuantos menos estudiantes han utilizado una forma de evaluación, peor la valoran.

Tabla 43: Proporción de estudiantes que califican de muy útiles las siguientes formas de evaluación

	Realizada	Muy útil (5)	Útil (4)	Útil o muy útil (4+5)
El examen	98,8	30,9	32,3	63,2
El trabajo en grupo	94,8	31,8	32,2	64
El trabajo individual	94,4	37,7	35,2	72,9
La exposición oral	87,8	34	30,7	64,7
La evaluación continua	85,5	42,2	29,6	71,8
La presentación con soporte audiovisual	82,6	33,3	32	65,3
La actividad de autoevaluación	63,3	24,9	26,8	51,7
La participación en debates y foros	58,7	21,1	25,2	46,3

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados¹⁴⁶

Se observa que el examen sigue siendo la forma de evaluación por excelencia (utilizada por todos), aunque no es la mejora valorada (63%), puesto que el trabajo individual y la evaluación continua son valoradas como útiles o muy útiles por un porcentaje situado en torno al 73%. En la intensidad de la valoración destaca la evaluación continua (42% la consideran muy útil).

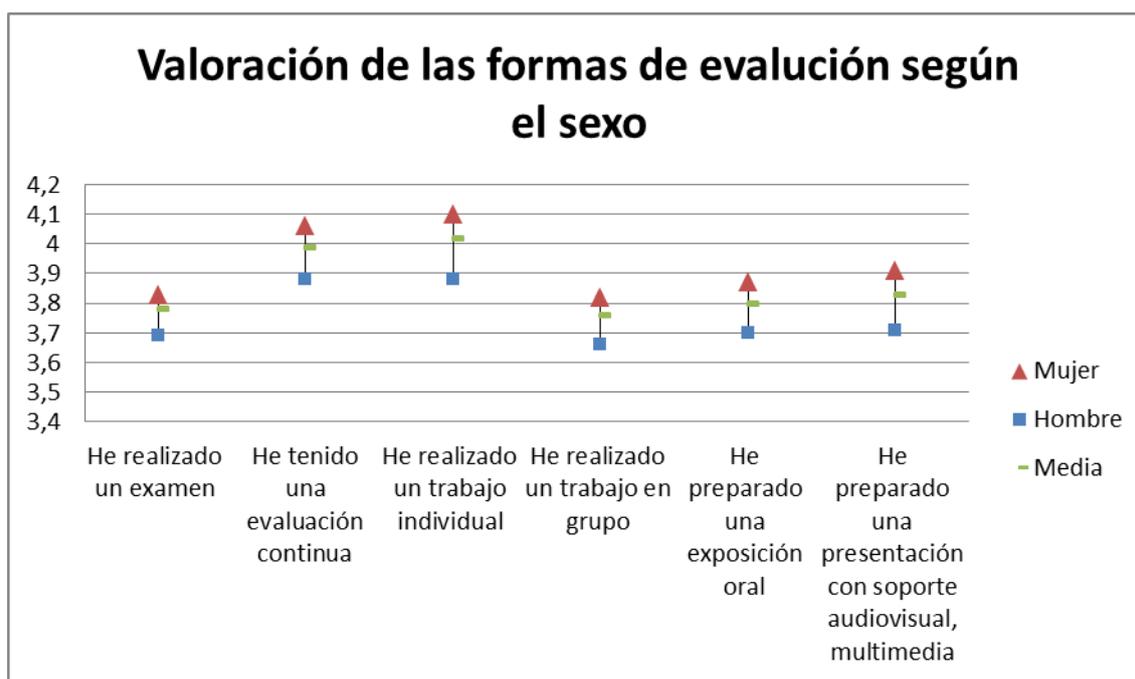
El trabajo en grupo y la exposición oral son valorados como útiles o muy útiles por el 64% de los estudiantes. Al igual que en el análisis de las actividades académicas realizado más arriba, estas formas de trabajo y de evaluación se utilizan por una amplia mayoría y están globalmente bien valoradas por los estudiantes.

¹⁴⁶ El total de la muestra está contemplado para la primera columna de “realizada”. Para el resto se consideran las submuestras de los estudiantes que en cada caso han realizado la actividad.

Las novedades introducidas con la innovación educativa más reciente, como pueden ser la autoevaluación o la participación en foros y debates, ya han sido realizadas por más de la mitad de los estudiantes, pero su utilidad obtiene una adhesión inferior.

Al analizar la valoración que hacen hombres y mujeres de las formas de evaluación, ellas vuelven a ser quienes están más satisfechas con la utilidad de todas las fórmulas. En el gráfico 35 se representan aquellas donde las diferencias son más significativas. Las más acusadas están en las nuevas formas de evaluación diferentes al examen tradicional, como el trabajo en grupo, la autoevaluación, la exposición oral, en las que las mujeres dicen en mayor número encontrarse más cómodas que los hombres.

Gráfico 35: Valoración media de la utilidad de las formas de evaluación en función del sexo



Base: submuestras de encuestados que declaran haber realizado las actividades académicas representadas
t-student: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Nota: Todas las diferencias entre las medias presentadas son significativas con una probabilidad de error $p < 0,001$ (***)

En el análisis realizado por E. Pons y M. Martínez clasifican las actividades en tres grandes grupos: el primer grupo es el de “las actividades tradicionales”, habituales en las universidades españolas desde hace tiempo; el segundo grupo está compuesto por las actividades que, en general, no eran mayoritarias en la metodología docente antes de

la implantación del EEES (“actividades recientes”) y por último, el tercer grupo es el de las “actividades innovadoras”. Los investigadores ponen de relieve que las actividades que los estudiantes realizan con más frecuencia son todavía las más “tradicionales” (utilizadas en promedio por el 90,8%), muy por encima del promedio de realización de “las actividades recientes” (75,0%) y las “innovadoras” (60,8%). Respecto a la valoración de los estudiantes, encuentran que para las actividades “tradicionales” es mayor el grado de realización que de utilidad; y para las actividades innovadoras es mayor el grado de utilidad que de realización. En cuanto a las actividades clasificadas como “recientes”, se encuentran en una situación intermedia.

Al indagar acerca de cuáles son las variables que condicionan en mayor medida la percepción de los estudiantes, Pons y Martínez afirman que las variables académicas están más correlacionadas que las socioeconómicas. Aunque se ha visto que se producían diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes, las diferencias valorativas respecto a las actividades académicas realizadas están determinadas fundamentalmente por el rol que los estudiantes adoptan en la universidad (grado de asistencia a clase y la intensidad en la dedicación a los estudios).

Ello parece sugerir que el proceso de integración en la vida universitaria genera una cierta cultura compartida por todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico. En cambio, estos mismos estudiantes adoptan roles diferentes en función de su mayor o menor dedicación al estudio. Y estos roles sí que inciden en la valoración de las actividades académicas.

5.4.2. Valoración de la contribución de la Universidad al desarrollo personal

En el cuestionario se pedía a los estudiantes que valorasen el grado en que la Universidad ha sabido facilitarles la adquisición de habilidades más amplias, superando el ámbito estrictamente académico.

En primer lugar, valoraban el énfasis que la Universidad ha puesto en facilitar el que los estudiantes adquirieran una serie de competencias relacionadas con la actividad académica, cultural y social. Se les pedía que eligiesen entre mucho, bastante, poco o nada, para medir el énfasis puesto en cada aspecto.

Los resultados obtenidos se resumen en la tabla 44, que refleja el porcentaje de estudiantes que respondieron “mucho” en cada propuesta del cuestionario, ordenadas de la mejor calificada a la peor.

Tabla 44: *Proporción de estudiantes que califican de “mucho” y “bastante” el énfasis que ha puesto la universidad en facilitar los siguientes aspectos*

Énfasis de la universidad en..	Mucho	Bastante	Bastante y mucho
La utilización de los medios informáticos para tareas académicas	37,1	43,2	80,3
La dedicación de un tiempo considerable a estudiar, preparar y realizar trabajos académicos	29,5	46,2	75,7
La asistencia a los eventos y actividades que organiza	17,6	42,5	60,1
Proporcionar el apoyo que necesitan los estudiantes para obtener éxito académico	11,8	38,7	50,5
Fomentar el contacto entre estudiantes de distintas procedencias económicas	10,6	30	40,6
Apoyar a los estudiantes para crecer personal y socialmente	8	27	35,0
Ayudar a los estudiantes a enfrentarse a las responsabilidades no académicas	6,5	21	27,5

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

Los estudiantes encuestados consideran que los mayores esfuerzos de la universidad están enfocados a facilitar los aspectos más académicos, ya sea el uso de los medios informáticos (el 80% opina que se pone bastante o mucho énfasis en ello), o facilitar que los estudiantes puedan dedicar un tiempo considerable a estudiar y preparar trabajos académicos (el 76% en este caso). Aunque también opinan que desde la institución se favorece que puedan asistir a los eventos y actividades fuera del ámbito estrictamente académico (el 60% está de acuerdo con esto). La valoración más global que hacen de la medida en que la universidad les da apoyo para que obtengan éxito académico no es tan positiva como en las anteriores (sólo la mitad opina que se hace bastante o mucho). Este dato puede interpretarse como una demanda por parte de los estudiantes de reglas más claras y mayor acompañamiento por parte del profesorado. En cuanto al resto de iniciativas de la universidad que puedan ir encaminadas a ayudarles a enfrentarse a responsabilidades no académicas, a crecer personal y socialmente o a relacionarse con personas de otras procedencias, la proporción de estudiantes que afirma sentir mucho énfasis por parte de la Universidad es bastante menor (no llega al 50%).

En segundo lugar, en el cuestionario se les pedía que valorasen la contribución de su experiencia universitaria al desarrollo personal, así como de sus conocimientos y destrezas en una serie de áreas. En este caso ya no se pone el acento en las actuaciones que la Universidad como institución desarrolla para favorecer que se adquieran determinadas competencias, sino en lo que se obtiene por el simple hecho de *pasar por la universidad*. Es lo que se denomina “la experiencia universitaria” propia de cada estudiante lo que se les pide que valoren; a fin de cuentas, los resultados o el producto de un aprendizaje más global adquirido gracias a las vivencias en el seno de la universidad¹⁴⁷.

Los resultados obtenidos se resumen en la tabla 45, que refleja el porcentaje de estudiantes que respondieron “bastante” o “mucho” en cada propuesta del cuestionario, ordenadas de la mejor calificada a la peor.

Los aspectos más valorados por los estudiantes son el desarrollo de la capacidad de aprender por cuenta propia y la adquisición de una educación amplia: el 84% de la muestra dice que la universidad ha contribuido mucho o bastante a ello. Le siguen el pensamiento crítico y el análisis de problemas, que van en la misma línea de maduración personal gracias a la experiencia universitaria (el 77 y 81% opinan que la contribución es bastante o mucha).

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación es también un aspecto del aprendizaje adquirido subrayado por el 73% de la muestra.

A continuación, dos aspectos más vinculados al futuro laboral, como es el trabajo en equipo y los conocimientos y destrezas para el trabajo, son también el fruto del paso por la universidad para el 72%.

Les siguen las capacidades lingüísticas y de redacción, más vinculadas al mundo académico, que entre el 56 y el 62% dice haber desarrollado bastante o mucho en la universidad.

En el siguiente escalón se encuentran las áreas más vinculadas a la vida en sociedad, donde es importante saber resolver problemas reales, entenderse con personas de otras culturas, tener un código ético y contribuir al bienestar de la comunidad. En

¹⁴⁷ Aunque los recién llegados pueden tener más dificultades para poder valorar esta pregunta, es interesante que cada estudiante refleje lo que la universidad aporta a su desarrollo personal, independientemente del momento en que se encuentren.

opinión de entre el 40 y el 50% de la muestra, la experiencia universitaria favorece bastante o mucho el desarrollo de estas habilidades.

Tabla 45: *Proporción de estudiantes que califican de “mucho” la contribución de la su experiencia universitaria al desarrollo de competencias en estas áreas*

Contribución de tu experiencia universitaria a..	Mucho	Bastante	Bastante y mucho
Aprender por cuenta propia	43,8	40,6	84,4
Analizar problemas	33,9	47,1	81,0
Pensar de modo crítico	31,6	45,2	76,8
Adquirir una educación amplia	31,4	52,9	84,3
Utilizar tecnologías de la información y la comunicación	31,2	41,7	72,9
Trabajar de manera eficaz con otros	27,3	44,2	71,5
Adquirir conocimientos y destrezas relacionados con el trabajo	27,3	45,0	72,3
Hablar clara y efectivamente	19,7	42,4	62,1
Escribir clara y efectivamente	19,2	37,3	56,5
Resolver problemas del mundo real	17,4	34,8	52,2
Entender a personas de otras culturas	16,7	28,7	45,4
Desarrollar un código personal de valores y ética	16,6	31,7	48,3
Contribuir al bienestar de la comunidad	14,1	33,8	47,9

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

No existen diferencias importantes en la valoración que hacen hombres y mujeres de la medida en que ha contribuido su experiencia universitaria a adquirir esta serie de habilidades y competencias que contribuyan a su desarrollo personal. Sólo puede señalarse que las mujeres valoran ligeramente por encima de los hombres el último bloque (con una diferencia que ronda los cuatro puntos porcentuales): la contribución de la experiencia universitaria para entender a personas de otras culturas, desarrollar un código personal de valores y ética y para el bienestar de la comunidad.

Sin embargo, sí se observan diferencias significativas en el cruce con las dos variables construidas en apartados anteriores: el ciclo universitario y la intensidad con la que se dedican al estudio.

Se empieza por describir la evolución de la percepción que tienen los estudiantes acerca de las competencias que han adquirido en el transcurso de sus estudios, a través de la variable del “ciclo universitario”.

La valoración media que hacen los estudiantes acerca de lo aprendido evoluciona negativamente en el transcurso de la carrera universitaria. Aquellos que se encuentran en la última etapa universitaria tienen peor opinión que los que están empezando prácticamente en todos los aspectos valorados. La única excepción es respecto a las habilidades para aprender por cuenta propia, que los estudiantes de segundo ciclo consideran mejor incorporadas que el resto. Se interpreta este resultado en términos de decepción respecto a lo esperado. Según la aplicación de la prueba ANOVA ($p < 0,01$), las diferencias estadísticamente significativas se encuentran respecto a las competencias adquiridas en expresión oral, escrita y trabajo en equipo.

Al considerar las diferentes valoraciones en función de la intensidad con la que se dedican al estudio, la conclusión es extensible a todas las competencias. A mayor intensidad en el estudio, mejor aprendizaje. En este caso las diferencias son más acentuadas y todas en el mismo sentido, significativas según la prueba ANOVA.

Por lo tanto, se ha comprobado que la percepción que tienen los estudiantes de lo aprendido a lo largo de su trayectoria universitaria está condicionada por la intensidad con la que se dedican al estudio. Se deduce que una mayor intensidad en la dedicación, con el consiguiente esfuerzo invertido en el desempeño de su oficio de estudiante, favorece un mejor aprovechamiento de las enseñanzas recibidas y del aprendizaje realizado. Aunque no se tenga información directa del rendimiento de estos estudiantes, su propia valoración de las competencias adquiridas resulta útil como variable aproximada. Sus respuestas nos conducen a pensar que una vinculación flexible con el estudio, compaginado con otras responsabilidades simultáneas, implica una pérdida de valor en el proceso de aprendizaje del estudiante.

A la luz de los resultados obtenidos parece pues que la Universidad está claramente más centrada en los aspectos académicos y mucho menos en los sociales (competencias sociales) y personales (realización personal). Se ha insistido con cierta frecuencia que este era un problema que agudizaría el proceso de Bolonia, pero nada permite afirmar que haya una relación de causa a efecto en tal sentido, sino que más bien esta es la experiencia habitual de los estudiantes: ellos se desarrollan

personalmente durante el tiempo de estancia en la Universidad *pese* a la institución. En cuanto a su impresión sobre el acompañamiento recibido en aras de alcanzar el éxito académico, los estudiantes se muestran más críticos. Aunque una mayoría afirma que desde la institución se enfatiza que dediquen tiempo al estudio, no son tantos los que se sienten apoyados para superar con éxito su carrera. Esto último refuerza la idea defendida por Coulon de una universidad cuyas reglas de funcionamiento no son explícitas y, por tanto, los estudiantes desconocen lo que se espera de ellos y tendrán que desarrollar habilidades que les permitan aprender a dominar ese oficio de estudiante.

Se ha detectado que los estudiantes adoptan roles diferentes en función de su mayor o menor dedicación académica, incidiendo en la valoración de las actividades académicas realizadas. Esta interpretación es coherente con lo que ya apuntaba Galland hace más de una década al afirmar que “los estudiantes se definen más hoy en día por una variable ligada estrechamente a su estatuto de estudiante (la disciplina) que por una variable exterior (el origen social)” (Galland *et alii*, 1995: 188). En este caso no se está considerando específicamente la disciplina de los estudiantes sino sus características académicas, su forma de vincularse con los estudios, en definitiva a lo que Galland se refería como “el estatuto de estudiante”. La intensidad con la que se dedican al estudio ha resultado ser una variable predictiva de la valoración que hacen de su experiencia universitaria. Se deduce que cuanto menor es el vínculo establecido con sus estudios, mayor desafección se produce y en consecuencia, peores resultados se obtienen. Es un tipo de fracaso que, como se vio en el marco teórico, F. Enguita asocia con la desmovilización, si bien no tiene por qué convertirse en un fracaso académico. Aunque se ha dicho que se puede ser estudiante universitario en grados muy diversos, no podemos dejar de señalar que en muchos casos se resienten los resultados a nivel de satisfacción con lo aprendido.

5.4.3. Balance global y expectativas futuras

En este último apartado se presenta el balance global que hacen los estudiantes de su experiencia universitaria, aunque para algunos todavía esté en sus comienzos. En un primer momento, se analiza el grado de satisfacción que tienen los estudiantes con su

carrera. A continuación, se mira hacia el futuro, estudiando las perspectivas que tienen respecto a lo que esperan lograr con su titulación universitaria.

Para analizar el grado de satisfacción de los estudiantes, en el cuestionario se les preguntaba por el sentimiento predominante con el que se quedan respecto de su carrera. Un 31% se siente decepcionado por la Universidad (7% muy decepcionado). En contraste, una visión entusiasta y muy satisfecha sólo aparece en el 23%. La mayoría, un 46%, tiene una vivencia que podría calificarse de satisfacción indiferente.

No obstante, globalmente puede considerarse que la respuesta es positiva, con el 70% de estudiantes que afirman estar contentos e incluso entusiasmados con respecto a su experiencia en la Universidad.

La edad es una de las variables clave para analizar la valoración global que hacen los estudiantes de su carrera. Tanto el test de residuos tipificados como la chi-cuadrado permiten asegurar que hay diferencias significativas entre las valoraciones que hacen los distintos colectivos de estudiantes en función de la edad.

Tabla 46: Sentimiento respecto a la carrera en función de la edad

	Hasta 21	De 22 a 25	De 26 a 29	A partir de 30
Entusiasmo	27,9***	21,4***	15,1***	23,5
Contento/a sin más	48,2***	45,7	42,5**	41,7***
Un poco decepcionado/a	19,3***	25,4***	31,1***	25,9
Muy decepcionado/a	4,7***	7,4	11,4***	8,9***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$\chi^2 = 374,754$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

En la tabla 46 se observa que los más mayores (por encima de 30 años) y los más jóvenes (hasta 21 años) son quienes más satisfechos se sienten con la experiencia universitaria: el 23,5% y el 28% respectivamente califica de entusiasmo el sentimiento por su carrera. Los más descontentos son los de edades comprendidas entre los 26 y 30 años: son ellos quienes en un porcentaje mayor dicen experimentar desencanto: más del 40% dice sentirse un poco o muy decepcionado.

Se deduce que a medida que el estudiante cumple años y avanza en su trayectoria universitaria, su nivel de exigencia se recrudece y, por tanto, su insatisfacción va en aumento. Mientras el 29% de los estudiantes de primer año expresan entusiasmo por sus

estudios, sólo lo hace el 14% de los que están en su quinto año o más. El hecho de que los más mayores presenten un mayor grado de entusiasmo con sus estudios se debe a que interfiere otra variable, como es el modo de acceso. Se ha comprobado que los estudiantes de transición retrasada (que a su vez son los más mayores) valoran mejor su experiencia global en la universidad, que han iniciado en otra etapa de su vida y es de suponer que con mayor conocimiento de causa.

Las diferencias entre sexos en cuanto al balance global que hacen de la carrera no son tan acusadas pero también son significativas (según la prueba de chi-cuadrado, $\chi^2 = 51,992$). El colectivo femenino está ligeramente más satisfecho que el masculino, demostrando un mayor entusiasmo como sentimiento general respecto a la carrera: el 25% de mujeres frente al 21% de hombres.

Al igual que se vio en el apartado anterior, en este caso el sentimiento que expresan los estudiantes también sufre un deterioro a medida que avanzan en su trayectoria y disminuyen su dedicación.

Mientras en la etapa inicial predominan ampliamente los sentimientos de entusiasmo y alegría respecto al estudio, a los que se adhiere un 76% de los encuestados, a medida que pasa el tiempo y disminuye su dedicación, el desencanto se va adueñando del colectivo estudiantil. Aunque no son mayoritarios, los estudiantes que declaran estar decepcionados o muy decepcionados llegan a suponer hasta un 38% de la muestra entre aquellos que se encuentran en la etapa del segundo ciclo o que se dedican con una baja intensidad al estudio.

Estas respuestas de los estudiantes merecerían una investigación en profundidad que explore las causas de la decepción que sufren los estudiantes respecto a su formación a medida que pasan más años dentro de la institución universitaria. Sin olvidar que también está condicionada por una menor dedicación al estudio, que les impide sentirse tan satisfechos con su formación como sería deseable.

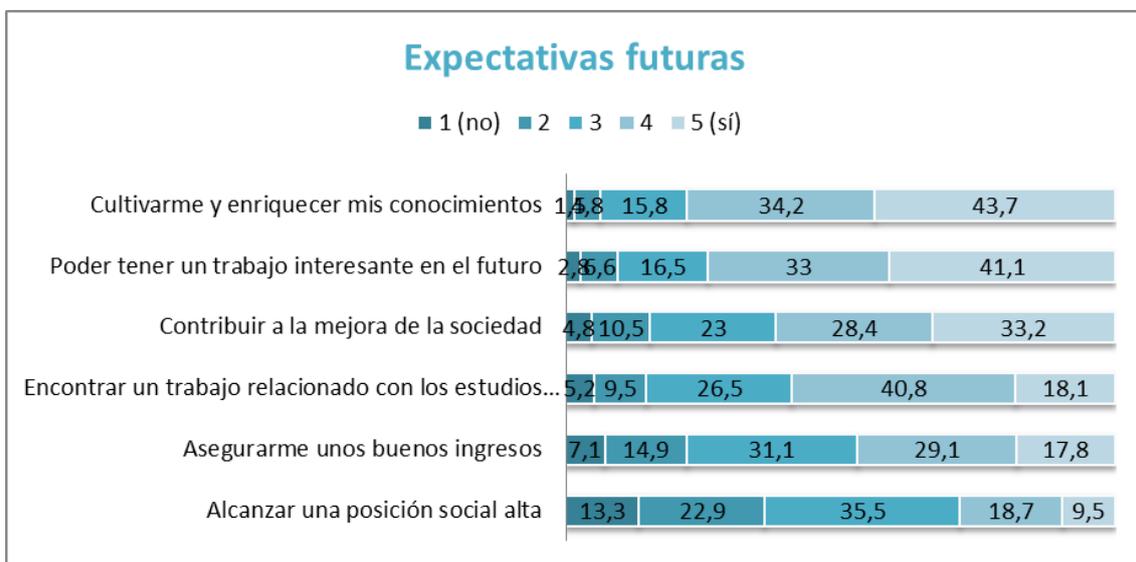
El último aspecto que va a ser abordado para completar el análisis sobre el balance global que hacen los estudiantes de su experiencia universitaria, se ocupa de las expectativas que tienen para el futuro.

En el cuestionario se les pedía que valorasen la utilidad que creen que tendrá para ellos su titulación universitaria en un futuro, tanto a nivel de las expectativas laborales

como del desarrollo personal y social. La valoración tenía una escala de 1 a 5, siendo 1: nada útil y 5: muy útil.

Así, en el gráfico 36 están reflejados los resultados para cada uno de los elementos propuestos en el cuestionario. Están ordenados desde el que es considerado como el resultado más útil por los estudiantes (ha obtenido la máxima puntuación) hasta el que menos.

Gráfico 36: Proporción de encuestados que valora la utilidad de sus estudios para los siguientes fines



Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

El aspecto más importante señalado por los estudiantes es el enriquecimiento personal que obtienen tras su paso por la Universidad. El 78% considera su carrera útil o muy útil para obtener esa cultura y desarrollo para uno mismo. El siguiente hace referencia al futuro laboral, en concreto al interés que tenga el contenido del trabajo que podrán ocupar gracias a la titulación obtenida. Le siguen de cerca la mejora de la sociedad y el hecho de poder encontrar un trabajo relacionado con los estudios realizados. Los últimos lugares de la clasificación son para los objetivos de tener unos buenos ingresos y una posición social alta. En general, los valores que arrojan las respuestas sobre sus expectativas son inferiores al resto de valoraciones comentadas hasta el momento. Esto demuestra que los estudiantes tienen una visión más pesimista -

en relación con el resto de resultados- en cuanto a lo que supondrá su carrera para su futura situación económica y social.

De nuevo, se hace referencia al capítulo redactado por P. Navarro, que realiza una lectura de las expectativas de los estudiantes en términos de la escala de valores establecida en Inglehart y Welzel (2005). Interpreta que las expectativas ‘postmaterialistas’ son las que aparecen colocadas arriba, en el eje de ordenadas (empezando por la opción “los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos”), y se irían convirtiendo paulatinamente en expectativas ‘materialistas’ a medida que puntúan en opciones más bajas (hasta la opción “los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta”). Una vez ordenadas, la lectura de esta distribución de datos es clara: “cuanto más ‘postmaterialista’ es una “opción de expectativa”, más atractiva parece resultar para los estudiantes de la muestra (y, al contrario, cuanto más ‘materialista’ es una ‘opción de expectativa’, menos atractiva se manifiesta” (Navarro, 2012).

Las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las expectativas que tienen de sus estudios no son muy importantes, pero existen y son recurrentes. Ambos albergan las mismas expectativas de encontrar un trabajo relacionado con sus estudios. Sin embargo, al profundizar en las diferentes utilidades que les otorgan, ellas se inclinan más por el contenido del trabajo y ellos un poco más por los ingresos. De hecho, en este punto, el de los ingresos, es en el único donde el porcentaje de mujeres que está de acuerdo con él resulta ser inferior al correspondiente a los varones, anticipando así la experiencia social de una inferior retribución de las mujeres por idéntico trabajo y titulación. La tabla 47 representa estas diferencias en cada posible utilidad atribuida a sus estudios.

Tabla 47: Proporción de estudiantes que consideran útil o muy útil (valoración 4 ó 5) sus estudios para los siguientes fines según el sexo

	Hombre	Mujer
Cultivarme y enriquecer mis conocimientos	73,6***	80,4***
Tener un trabajo interesante en el futuro	72,5***	75,1***
Contribuir a la mejora de la sociedad	57,4*	64,4*
Asegurarme unos buenos ingresos	48,5*	45,8*

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$206,498 < \chi^2 < 20,926$; $p < 0,001$

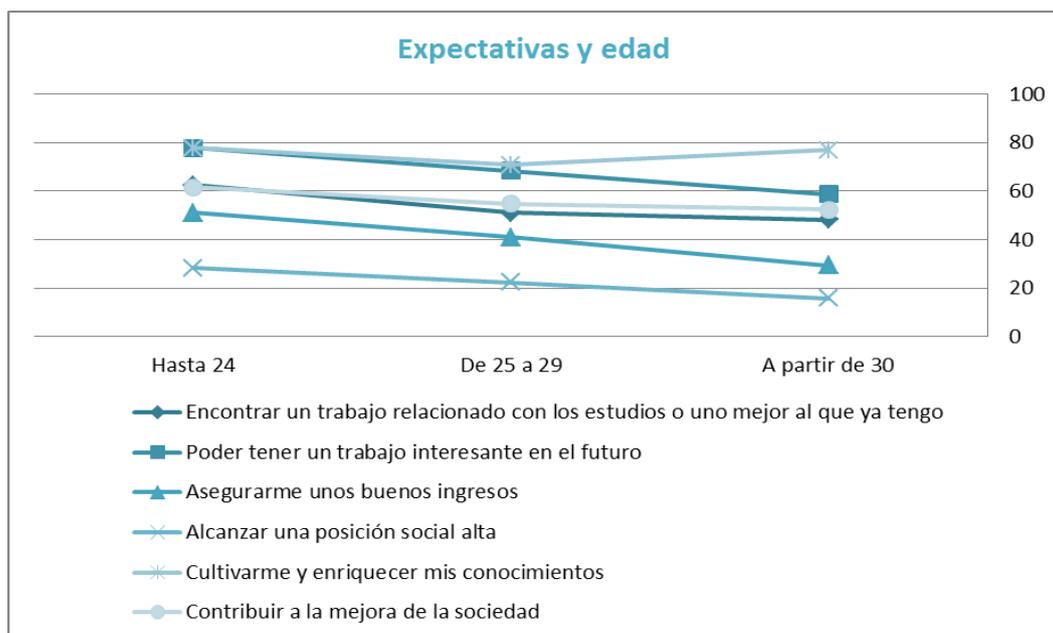
Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Las mayores diferencias se producen cuando se pronuncian sobre lo que implican de enriquecimiento personal o de contribución a la sociedad. El 80% de las mujeres considera sus estudios como útiles o muy útiles para su propio enriquecimiento, mientras que entre los hombres un 73% son de esta opinión. En el caso de la contribución a la sociedad, la diferencia es del 64 al 57%. También ellas se inclinan un poco más que ellos por la contribución de sus estudios para tener un trabajo interesante en el futuro. En resumen, ellas se decantan en mayor medida por las expectativas de carácter postmaterialista que ellos.

La edad también resulta ser una variable determinante para comprender lo que esperan obtener los estudiantes de su carrera universitaria. Hay diferencias significativas entre las expectativas de los más jóvenes y las de los más mayores. En este caso la significatividad bilateral está asegurada para todos los pares de variables con una probabilidad superior al 95,5% según la t de student.

El gráfico 37 representa la proporción de estudiantes que considera de utilidad sus estudios para cada una de las afirmaciones ya comentadas. Sirve para ilustrar la evolución que sufren las expectativas conforme los estudiantes tienen más edad.

Gráfico 37: Proporción de estudiantes que consideran útil o muy útil (valoración 4 ó 5) sus estudios para los siguientes fines según la edad



Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.
 $533,981 < \chi^2 < 175,186; p < 0,001$

Se observa que, a medida que aumenta su edad, tienen menos esperanza de que su titulación universitaria les sea de utilidad en el mercado laboral y en cuanto a su situación social. Sólo el fruto obtenido a nivel personal es más valorado por los estudiantes que superan la treintena que por los más jóvenes.

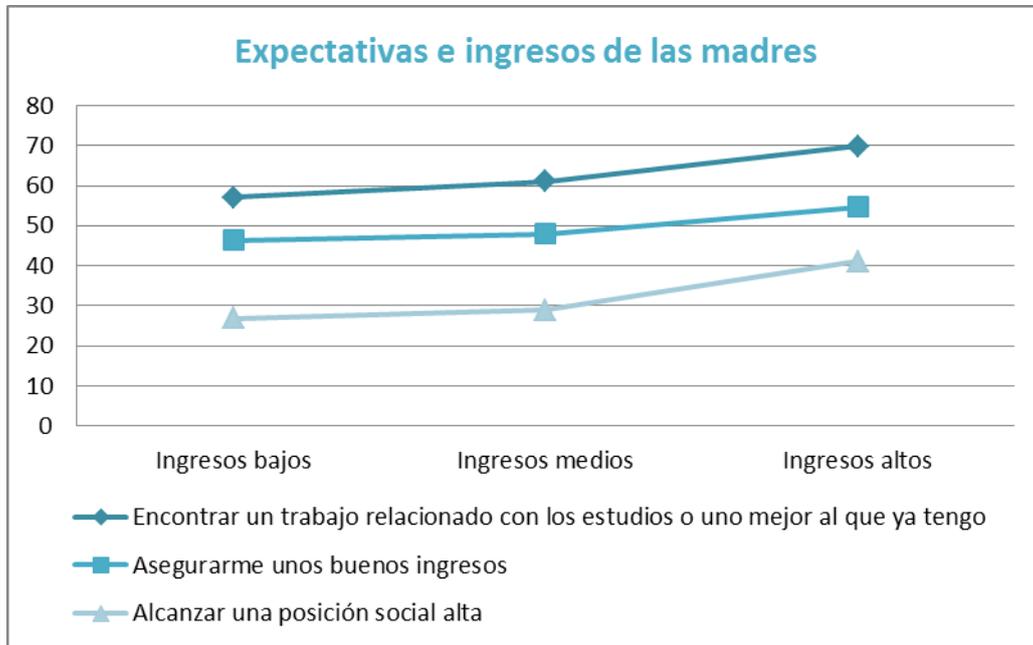
El origen social de los estudiantes condiciona en alguna medida las expectativas que ellos se plantean conseguir gracias a su titulación universitaria.

El nivel de estudios más elevado alcanzado por las madres¹⁴⁸ influye significativamente sobre la esperanza que ellos tienen de encontrar un trabajo fácilmente ($\chi^2=88,612$) y de alcanzar una posición social alta ($\chi^2=65,222$). Mientras el 16% de los hijos de madres con bajo nivel educativo piensa que le será muy fácil encontrar trabajo, es el 22% de los hijos de madres con alto nivel educativo. Cuanto mayor es el capital educativo familiar, mayores son las funciones que le atribuyen a la formación universitaria, en tanto que impulsora de un ascenso social. Es decir, que quienes ya están más arriba confían en mayor medida en el factor movilizador ascendente de la educación superior.

En lo que respecta al nivel de ingresos de las madres, su relación con las expectativas que tienen los estudiantes también es significativa. En el gráfico 38 quedan representadas las más acusadas. Tiene un impacto sobre las mismas variables de la posición social y el trabajo fácil que han sido comentadas, pero también sobre las expectativas de conseguir un trabajo mejor y de asegurarse unos buenos ingresos.

¹⁴⁸ Se ha elegido el de las madres por ser la variable con la que presentan unas diferencias más significativas.

Gráfico 38: Proporción de estudiantes que consideran útil o muy útil (valoración 4 ó 5) sus estudios para los siguientes fines según los ingresos de las madres



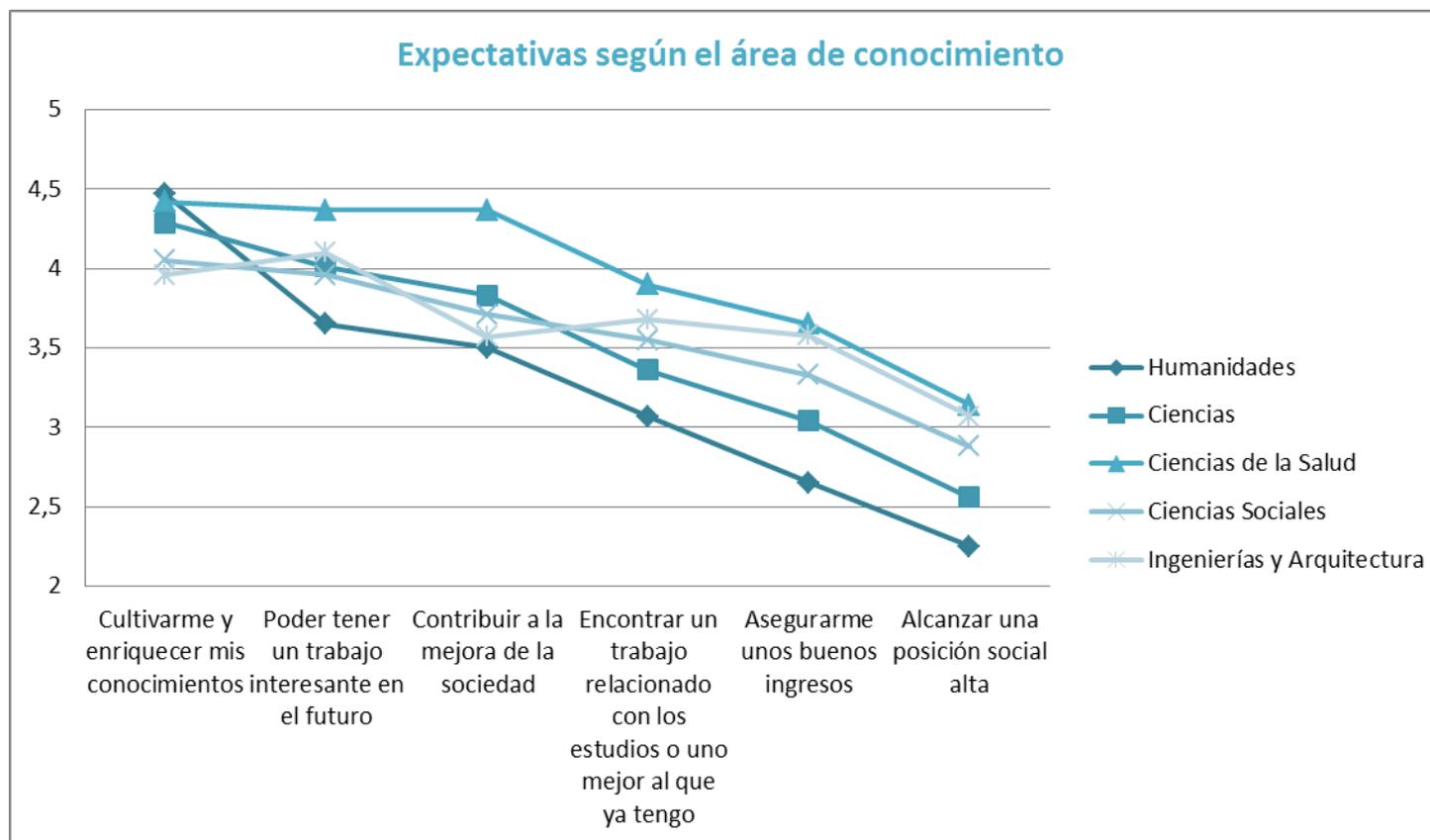
Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.
 $39,595 < \chi^2 < 128,765$; $p < 0,001$

Los resultados de las expectativas de futuro por área de conocimiento revelan diferencias significativas entre los estudiantes, según los resultados arrojados por la prueba ANOVA (gráfico 39). Al comparar cada par de variables a través del test de Tukey, la significatividad sigue siendo fuerte, con algunas excepciones como las diferencias entre las ciencias y las ciencias sociales en cuanto a la posibilidad de obtener un trabajo interesante, así como entre las humanidades y las ciencias de la salud respecto al enriquecimiento personal obtenido.

En un extremo, se sitúan los estudiantes universitarios de Humanidades que solamente superan en sus expectativas a los estudiantes de otras áreas de conocimiento en el terreno intelectual (4,5 a 4,1 de media total). En este mismo sentido, las expectativas laborales de los estudiantes de Humanidades son notablemente inferiores a las del resto de estudiantes. En el otro extremo, los estudiantes de Ciencias de la Salud tienen unas mejores expectativas con respecto a la utilidad futura de su carrera a todos los niveles. Los estudiantes de Ciencias están más próximos a los de Humanidades, aunque con una mayor confianza en la posibilidad de obtener un trabajo interesante y en contribuir a mejorar la sociedad. En las Ciencias Sociales en cambio, priman más

aspectos como la obtención de buenos ingresos o alcanzar una posición social alta. En otras encuestas, como las realizadas por la fundación del BBVA se constata que los estudiantes universitarios españoles no confían en la preparación de la universidad para la vida laboral: el 54% expresa un desajuste entre formación y mercado laboral, proporción que se ha mantenido estable en las sucesivas oleadas de encuestados (BBVA, 2003, 2006, 2010).

Gráfico 39: Proporción de estudiantes que consideran útil o muy útil (valoración 4 ó 5) sus estudios para los siguientes fines según el área de conocimiento



Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.
 ANOVA; $p < 0,01$
 Los resultados del Test de Tukey están disponibles en el anexo 11

Por último, se quiere resaltar que en la misma medida en que los estudiantes que se dedican menos intensamente al estudio tienen una peor percepción de las competencias adquiridas, también la tienen respecto a la utilidad futura que le podrán proporcionar sus estudios.

La tendencia de los estudiantes a situarse en una posición cada vez más crítica con el contenido de sus estudios condiciona a su vez que valoran peor la utilidad futura que éstos puedan reportarles. No obstante, merece la pena señalar que este pesimismo creciente coincide a su vez con el acercamiento al final del ciclo universitario. Llegados a este punto, se puede retomar la argumentación en sentido contrario. Puede que la clave que permite explicar el deterioro en la percepción de lo aprendido en la universidad esté precisamente en las peores expectativas futuras que expresan los estudiantes cuando se encuentran más cerca de la salida de la universidad y no tanto en la experiencia vivida en su seno.

En resumen, en este apartado final se ha analizado la valoración que hacen los estudiantes de su experiencia universitaria.

En primer lugar, se ha contemplado la opinión que tienen respecto a las actividades académicas y evaluativas realizadas a lo largo de su trayectoria en la Universidad. De las valoraciones comentadas, pueden extraerse algunas conclusiones que resultan de utilidad para la toma de decisiones en materia de política universitaria.

De las respuestas poco favorables de los estudiantes se deduce que hay algunos aspectos que exigen una intervención destinada a mejorarlos sustancialmente. En esta línea se incluyen en primer lugar: la enseñanza del inglés y favorecer que los resultados de la evaluación se comenten con el profesorado, de manera que los estudiantes obtengan un *feedback* que les permita progresar.

En menor medida, puesto que obtienen unas valoraciones algo mejores, estarían las prácticas docentes y discentes que pueden considerarse tradicionales, como: participar en las clases magistrales, la lectura de textos académicos, el diálogo con el profesor sobre contenidos de la materia o la asistencia a actividades externas.

Por otro lado, la práctica que sin duda las universidades tienen más interés en potenciar son las estancias en el extranjero. Son valoradas como muy útiles por los estudiantes en cuanto a los resultados que se obtienen, pero sigue siendo minoritario el colectivo que disfruta

de este tipo de experiencias internacionales y está definido por las condiciones socioeconómicas.

Asimismo, las actividades académicas vinculadas a las prácticas de innovación educativa, como fomentar la vertiente práctica de la carrera, el trabajo en equipo o la utilización de las nuevas tecnologías como herramientas para el aprendizaje, también merecen ser potenciadas. Las respuestas de los estudiantes son la prueba de su buena implantación puesto que una amplia mayoría de ellos las ha realizado y las valora positivamente. Puede afirmarse que tanto el trabajo colaborativo como el uso de las nuevas tecnologías forman parte de la experiencia universitaria de la práctica totalidad de los estudiantes.

Como actividades a explotar, quedaría pendiente la publicación de contenido en la web, por ser todavía muy minoritarias.

En cuanto a las formas de evaluación se refieren, las prácticas evaluativas potenciadas con Bolonia, como el control continuo y el mayor trabajo individual, son consideradas más útiles por los estudiantes que el examen tradicional. Asimismo, la opinión que tienen de la evaluación del trabajo en equipo y de las exposiciones orales concuerdan con lo dicho anteriormente.

Los sistemas de evaluación más novedosos, como la autoevaluación o la participación en foros y debates, requieren ser potenciados y mejorados puesto que todavía no han sido usados masivamente y tampoco obtienen muy buena valoración por los que sí los han probado.

En segundo lugar, en este apartado se medía la opinión de los estudiantes sobre la contribución de la Universidad a su desarrollo personal. Lo que más destacan es que, a diferencia de la educación anterior, se favorece la autonomía del estudiante, que tiene que responsabilizarse de encontrar los materiales necesarios para superar las asignaturas. Esta forma de funcionar, que los recién llegados viven con una mezcla de entusiasmo por la libertad y angustia por la incertidumbre que genera, favorece el aprendizaje por cuenta propia y la adquisición de una educación amplia que, con la mirada retrospectiva, todos valoran. En especial, son los estudiantes que se dedican más intensamente al estudio quienes más valoran estos aspectos de su experiencia universitaria.

Globalmente, la valoración que hacen los estudiantes de su experiencia universitaria es positiva. Están satisfechos con el aprendizaje obtenido y con la Universidad en la que han estudiado, por ello una mayoría afirma que repetiría en la misma institución.

En cuanto a las expectativas que esperan conseguir en un futuro gracias a la titulación universitaria obtenida, mantienen un orden de prioridades similar a los motivos por los que entraban en la universidad. Priman los aspectos de carácter expresivo y vocacional por encima de la utilización que puedan hacer de la carrera en el mercado laboral, ya sea para obtener unos buenos ingresos o para conseguir una posición social alta. Dicho de otra forma, anteponen las expectativas más postmaterialistas por delante de las más materialistas.

Las mujeres, en general, valoran más positivamente el aprendizaje que han adquirido con su formación universitaria. Estiman que la utilidad de las actividades académicas realizadas es mayor de lo que consideran sus homólogos masculinos. Lo mismo ocurre con la opinión acerca de la contribución de la Universidad a su desarrollo personal. Globalmente, se sienten más satisfechas que ellos con la experiencia vivida en el curso de su carrera y son más partidarias de repetir en la misma Universidad.

5.5. Principales hallazgos obtenidos en la encuesta ECoViPEU

Aún a riesgo de resultar reiterativos respecto a las conclusiones parciales de cada uno de los diversos apartados temáticos que han conformado la exposición previa de los resultados de la investigación, los principales hallazgos empíricos arrojados por la encuesta ECoViPEU se resumen en los siguientes diez puntos:

1- **El perfil del estudiante tipo** de la universidad española es una mujer de nacionalidad española, con una edad comprendida entre los 18 y los 25 años, soltera y sin hijos. Proviene de una familia de bajo capital educativo y económico cuyos padres no han alcanzado el nivel de estudios secundarios. Aun siendo los hijos de padres con bajo nivel educativo el colectivo con mayor peso, esto no excluye que siga existiendo una reproducción social, que nos conduce a afirmar que la movilidad social es relativa.

La investigación ha mostrado que se registra poca movilidad interregional respecto al lugar en el que se ha cursado el bachillerato. Por tanto, el perfil más habitual es el del estudiante que estudia en la misma comunidad autónoma donde reside con sus padres, en la vivienda familiar. No obstante, a medida que aumenta la edad de los estudiantes cambia la situación familiar, siendo más numerosos los casados o en pareja que tienen su propia vivienda con independencia de la familia.

2- Los **procesos de entrada en la universidad** siguen un patrón relativamente homogéneo. La vía más habitual es la prueba de acceso a la universidad (PAU) realizada mediante una transición directa. Las interrupciones en las trayectorias académicas y las transiciones retrasadas son todavía poco frecuentes. Existe un elevado índice de ajuste de los estudios en curso con las preferencias expresadas en primer lugar. Los motivos que los estudiantes aducen haber sido determinantes en el momento de la elección de la carrera son en orden de importancia: la dimensión motivacional vocacional vinculada a la profesión, la dimensión expresiva como interés específico por los estudios y la dimensión instrumental, como medio para garantizarse una mejor salida laboral. En general, los estudiantes no tienen una idea clara de lo que se van a encontrar en la carrera que han elegido. Aquellos que se han dejado llevar por motivos instrumentales, pensando en las salidas futuras, son quienes menos conocimiento tienen y, al contrario, aquellos que tenían motivos de carácter expresivo, son quienes mejor conocen el contenido de los estudios que han elegido. Mientras los estudiantes de las áreas de Humanidades y Ciencias se decantan en mayor medida por la dimensión motivacional expresiva, los de Ciencias de la Salud eligen la carrera más determinados por la dimensión profesional y los de Ciencias Sociales e Ingenierías por la instrumental.

Los resultados muestran una influencia del origen social de los estudiantes sobre su forma de acceso a la universidad. Por un lado, el modelo de transición directo y tradicional tiene un peso inferior en los sectores sociales menos favorecidos. Y, por otro lado, los hijos de familias con mayor capital educativo son también quienes mejor conocen lo que se van a encontrar en la carrera universitaria y acceden con unas calificaciones superiores al resto. Una manifestación más de la persistencia de desigualdades sociales en la Universidad, que proceden de las características de las unidades familiares de origen y que obviamente han desplegado su máximo impacto en las etapas anteriores del sistema educativo, pero que no dejan de plasmar sus huellas en los niveles superiores.

3- El análisis de **los tipos y las formas de estudio** exige, en primer lugar, dividir a la población encuestada en función de su **régimen de dedicación al estudio**, que compagina o no con una actividad remunerada más o menos estable.

Aunque la dedicación principal al estudio sigue siendo mayoritaria (54%), el trabajo a tiempo completo es la dedicación principal del 11% de los encuestados. Las modalidades de estudio compaginado con un trabajo a tiempo parcial o intermitente suponen un 12 y un 23% de la muestra respectivamente.

La edad ha demostrado ser la mejor variable explicativa de la modalidad de dedicación al estudio que, como era de esperar, tiende a estar más repartida con el trabajo a medida que se hacen mayores, siendo los 26 años el umbral del cambio. También el origen social tiene una incidencia sobre este aspecto, ya que los estudiantes que provienen de familias con menos recursos tienen más probabilidades de verse obligados a compaginar ambas actividades de estudio y trabajo.

En cuanto a las situaciones que se generan en torno a los estudiantes que trabajan, la necesidad de organizarse y la dificultad para compaginar ambas actividades es más preocupante para aquellos que tienen un empleo a tiempo completo. También son quienes más afirman que el trabajo supone un enriquecimiento personal. No obstante, el principal motivo para dedicarse a ello es poder llevar una vida independiente, aunque se vean obligados a sacrificar su tiempo de ocio.

Para el resto, que tiene empleos menos exigentes y menos estables, el principal motivo que les anima a trabajar es la posibilidad de poderse permitir gastos personales superfluos. Lo viven más como una experiencia práctica, que les permite el acceso a dimensiones diferentes a las que facilita su actividad estudiantil, aunque en la mayoría de casos no ocupen trabajos relacionados con su ámbito de formación académica. Por lo tanto, la motivación por mejorar las posibilidades de ser contratado o prepararse para la profesión futura se vuelve más importante a medida que el trabajo es más estable, aunque tiene en general poco peso como factor condicionante.

4- **Las prácticas de estudio** de los encuestados se han medido en función de las horas dedicadas a cada una de las actividades relacionadas con el estudio y con el trabajo. Así, se obtiene la agenda semanal de los estudiantes, distinguiendo entre el tiempo dedicado a la asistencia a clase, al estudio personal y al trabajo remunerado entre semana y el fin de semana. La asistencia a clase es la actividad que requiere un mayor esfuerzo en cuanto a dedicación; supone casi media jornada de trabajo en los días laborables (17,37 horas). Las tareas de estudio personal relacionadas con la carrera se reparten entre el fin de semana y los días entre semana, ascendiendo a un total de 17,6 horas. Si a esto se le suman las horas que dedican de media al trabajo remunerado, quedan unas agendas semanales que superan las 40 horas de dedicación al trabajo y al estudio (43,62 horas). Quienes contribuyen a aumentar en mayor medida dicha media son los estudiantes que trabajan a tiempo completo, con una carga de trabajo semanal que asciende hasta casi 57 horas. Así y todo, conforme aumenta la dedicación al trabajo se produce un sacrificio de la dedicación al estudio, en particular a la

asistencia a clase. Para las mujeres dicha carga de trabajo semanal es ligeramente superior a la de sus homólogos masculinos.

Respecto a los rendimientos académicos, medidos por la nota de acceso a la universidad, se puede considerar como una variable que permite predecir la intensidad con la que se dedicarán los estudiantes al estudio una vez que accedan a su carrera: a mejor nota, más dedicación.

El último aspecto valorado en torno a la cuestión de las formas de estudio ha sido la asistencia a clase de los encuestados y los motivos para no hacerlo. El absentismo se sitúa en torno al 30%, ya que el 71% de los encuestados dice asistir a más del 75% de las clases. Las mujeres presentan unas prácticas más responsables con las exigencias académicas que ellos. Y el principal motivo esgrimido para no asistir a clase tiene que ver con otras ocupaciones académicas, seguido por la forma de impartir la clase del profesor. Sin embargo, en el caso de los estudiantes con un perfil absentista más marcado, aseguran que sus faltas a clase están justificadas en la mayoría de los casos por una incompatibilidad laboral, que les aleja del perfil del “escaqueo”.

5- Al considerar las *condiciones de vida* de los estudiantes se han valorado aspectos como el alojamiento y los recursos de que disponen, de los que se obtiene información que tiene una influencia clara sobre sus condiciones de estudio.

El tipo de **alojamiento** más habitual es la vivienda familiar (57%), seguida de la que se alquila junto con otras personas (26%). Sólo una minoría de estudiantes vive separado de sus padres, ya sea en una vivienda propia o alquilada (12%) o en un colegio mayor (5%). A la hora de valorar las comodidades que tiene su situación residencial para su condición de estudiantes universitarios, en general tienen un grado de satisfacción elevado. Los más satisfechos son los que tienen su propia vivienda, quedando la mayoritaria, es decir, el domicilio familiar en cuarto lugar.

En cuanto a **los recursos** de qué disponen los estudiantes, sus progenitores son sus principales financiadores, aportando más de la mitad para el 56% y la totalidad de sus ingresos para el 32%. En segundo lugar, el trabajo que realizan es una fuente de ingresos complementaria para casi la mitad de los encuestados, pero sólo es el único recurso para un 10%. Las becas o ayudas de que disponen los estudiantes son una contribución a sus ingresos para el 48% de la muestra. Y el trabajo que puedan tener durante los periodos de vacaciones supone una contribución de hasta el 50% para el 40% de los estudiantes. Por último, sólo el

7,5% de los encuestados declara disponer de los ingresos de su pareja para completar los suyos al 50%.

En cuanto a los **gastos** que tienen los estudiantes, se dividen en dos grupos: el que suelen pagar las familias y el que suelen pagar ellos mismos. En el primer grupo se encuentran principalmente los gastos derivados del mantenimiento del alojamiento y la alimentación, seguidos a cierta distancia por la matrícula universitaria, los gastos de teléfono y el alquiler. En el segundo grupo estarían los gastos personales que pueden considerarse secundarios y hasta ostentosos, como: la ropa, el vehículo, las vacaciones y el ocio.

6- En cuanto a *la valoración de las actividades académicas y evaluativas* realizadas a lo largo de su trayectoria en la Universidad, no todas gozan de la misma aceptación. A partir de las respuestas poco favorables de los estudiantes se deduce que hay algunos aspectos que exigen una intervención destinada a mejorarlos sustancialmente. En esta línea se incluyen en primer lugar: la enseñanza del inglés y favorecer que los resultados de la evaluación se comenten con el profesorado. En menor medida, puesto que obtienen unas valoraciones algo mejores, estarían las prácticas docentes y discentes que pueden considerarse tradicionales, como: participar en las clases magistrales, la lectura de textos académicos, el diálogo con el profesor sobre contenidos de la materia o la asistencia a actividades externas.

Por otro lado, la práctica que sin duda las universidades tienen más interés en potenciar son las estancias en el extranjero. Son valoradas como muy útiles por los estudiantes en cuanto a los resultados que se obtienen, pero sigue siendo minoritario el colectivo que disfruta de este tipo de experiencias internacionales y está determinado por las condiciones socioeconómicas.

Asimismo, las actividades académicas vinculadas a las prácticas de innovación educativa, como fomentar la vertiente práctica de la carrera, el trabajo en equipo o la utilización de las nuevas tecnologías como herramientas para el aprendizaje, también merecen ser potenciadas. Las respuestas de los estudiantes son la prueba de su buena implantación puesto que una amplia mayoría de ellos las ha realizado y las valora positivamente. Puede afirmarse que tanto el trabajo colaborativo como el uso de las nuevas tecnologías forman parte de la experiencia universitaria de la práctica totalidad de los estudiantes.

En cuanto a las formas de evaluación se refiere, las prácticas evaluativas potenciadas con Bolonia, como el control continuo y el mayor trabajo individual, son consideradas más útiles por los estudiantes que el examen tradicional. Asimismo, la opinión que tienen de la

evaluación del trabajo en equipo y de las exposiciones orales concuerdan con lo dicho anteriormente.

7- La opinión de los estudiantes sobre la **contribución de la Universidad a su desarrollo personal** es globalmente positiva. Lo que más destacan es que, a diferencia de la educación anterior, se favorece la autonomía del estudiante, que tiene que responsabilizarse de encontrar los materiales necesarios para superar las asignaturas. Esta forma de funcionar, que los recién llegados viven con una mezcla de entusiasmo por la libertad y angustia por la incertidumbre que genera, favorece el aprendizaje por cuenta propia y la adquisición de una educación amplia que, con la mirada retrospectiva, todos valoran.

En general, los resultados muestran que conforme los estudiantes incrementan su dedicación al estudio, mayor utilidad le atribuyen a las actividades académicas realizadas.

8- Por último, **las expectativas** que esperan conseguir en un futuro gracias a la titulación universitaria obtenida mantienen un orden de prioridades similar a los motivos por los que entraban en la universidad. Priman los aspectos de carácter expresivo y profesional por encima de la utilización que puedan hacer de la carrera en el mercado laboral, ya sea para obtener unos buenos ingresos o para conseguir una posición social alta.

Las mujeres, en general, valoran más positivamente el aprendizaje que han adquirido con su formación universitaria. Estiman que la utilidad de las actividades académicas realizadas es mayor de lo que consideran sus homólogos masculinos. Lo mismo ocurre con la opinión acerca de la contribución de la Universidad a su desarrollo personal. Globalmente, se sienten más satisfechas que ellos con la experiencia vivida en el curso de su carrera y son más partidarias de repetir en la misma Universidad.

Las diferencias valorativas entre los estudiantes según la intensidad de su dedicación al estudio reflejan la desigualdad de situaciones entre estos colectivos. Los estudiantes que más se dedican al estudio están más satisfechos que el resto a todos los niveles, son más numerosos en considerar que su experiencia académica contribuye al desarrollo de competencias que les serán útiles el día de mañana, al igual que están más satisfechos con las formas de evaluación más novedosas.

5.6. Construcción de una tipología de estudiantes universitarios

En este último apartado se va a construir una tipología de estudiantes a partir de la cual se pueden establecer los perfiles más habituales en la universidad. Como ya se ha explicado a lo largo del trabajo, las variables determinantes son: el régimen de dedicación de los estudiantes (distinguiendo los que se dedican a tiempo completo y a tiempo parcial a los estudios), las modalidades de vinculación al estudio (que suponen un compromiso intenso o flexible), la valoración de la experiencia universitaria y las expectativas futuras (tanto personales como laborales).

Para la obtención de la tipología se ha seguido una estrategia de análisis que supone la concatenación de diversas técnicas estadísticas multivariantes. En primer lugar, se ha realizado una selección de las preguntas del cuestionario más pertinentes tanto por su contenido como por sus características métricas. Se ha seleccionado un total de veintiocho variables. A continuación, se ha aplicado la técnica del análisis factorial de componentes principales a esas quince variables con el objeto de hacer aflorar su estructura empírica subyacente. En tercer lugar, se ha obtenido una tipología de universitarios por medio de la aplicación del análisis cluster.

5.6.1. Variables seleccionadas para la elaboración de la tipología

La revisión teórica acometida en los capítulos anteriores así como el propio análisis estadístico univariable y bivariado mostró la conveniencia de recurrir a un grupo de veintiocho variables con las que elaborar la tipología de los estudiantes universitarios. Estas variables, están relacionadas con la intensidad de dedicación al estudio, las competencias adquiridas, el rendimiento académico y las expectativas futuras. En la tabla 48 se recoge la formulación que presentaban en el cuestionario de la encuesta ECoViPEU.

Tabla 48: Variables incluidas en el estudio

<i>Intensidad de la dedicación al estudio, al trabajo y a asistir a clase</i>	
P.15.	En el transcurso de una semana normal, ¿cuántas horas dedicas de media a la asistencia a clases, a las tareas de estudio y al trabajo remunerado (en el caso de tenerlo)? Entre semana y el fin de semana.
P.16.	De la totalidad de las clases a las que tenías que asistir durante este curso, ¿a qué porcentaje aproximado calculas que has asistido? Máximo 100%
P.18.	Durante este curso académico, de las siguientes modalidades de dedicación ¿cuál encajaría mejor con lo que estás haciendo? Estudio a tiempo completo (sólo te dedicas a estudiar); estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente (compaginas el estudio con un trabajo ocasional); estudio y además trabajo a tiempo parcial (compaginas el estudio con una jornada de trabajo de menos de 35 horas semanales); trabajo a tiempo completo y además estudio (compaginas el estudio con una jornada de trabajo de 35-40 horas)
<i>Rendimiento académico</i>	
P.29.	¿En qué medida la experiencia de estos años en tu universidad ha contribuido al desarrollo de tus conocimientos, destrezas y desarrollo personal en las siguientes áreas? Nada, poco, bastante o mucho. <ul style="list-style-type: none">- Adquirir una educación amplia- Adquirir conocimientos y destrezas relacionados con el trabajo- Escribir clara y efectivamente- Hablar clara y efectivamente- Pensar de modo crítico- Analizar problemas- Utilizar tecnologías de la información y la comunicación- Trabajar de manera eficaz con otros- Aprender por cuenta propia- Entender a personas de otras culturas- Resolver problemas complejos del mundo real- Desarrollar un código personal de valores y ética- Contribuir al bienestar de la comunidad
P.9.	Por favor, indícanos tu nota media de acceso a la universidad (dos decimales).
<i>Expectativas de futuro</i>	
P.32.	¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes? En escala de 1 a 5, siendo “1”: muy difícilmente y “5”: muy fácilmente
P.33.	¿Para qué piensas que te serán útiles los estudios que estás cursando actualmente? En escala de 1 a 5, siendo “1”: nada útil y “5”: muy útil <ul style="list-style-type: none">- Poder tener un trabajo interesante en el futuro- Asegurarme unos buenos ingresos- Alcanzar una posición social alta- Cultivarme y enriquecer mis conocimientos- Poder contribuir a la mejora de la sociedad

Para medir *la intensidad* con la que los estudiantes se dedican a las principales responsabilidades a las que tienen que hacer frente en materia de formación y trabajo se incluían diferentes preguntas en el cuestionario. Al tratarse de variables diferentes, cuyas respuestas no son aditivas, se opta por realizar un análisis factorial que las agrupe. La primera pregunta considerada (P.15) está compuesta por seis variables de carácter continuo que miden las horas dedicadas a la asistencia a clase, al estudio y al trabajo entre semana y el fin de semana. Se descarta la consideración de las horas de asistencia a clase el fin de semana por tener una respuesta residual. La siguiente pregunta considerada (P.16), es también una variable de carácter continuo, que refleja la proporción de clases asistidas. Por último, se incluye en el análisis la pregunta P.18 acerca del régimen de dedicación con el que estudian. Esta variable adopta un carácter ordinal con una escala donde la primera respuesta supone “más estudio y menos trabajo” y la cuarta “más trabajo y menos estudio”.

En cuanto *al rendimiento académico* que tienen los estudiantes, el cuestionario incluía dos preguntas que permiten una aproximación a esta dimensión a través de las competencias que dicen haber adquirido y la nota de entrada con la que accedieron a la universidad. La pregunta P.29 contiene una serie de 13 variables cualitativas ordinales en las que los estudiantes valoran en una escala de 1 a 4 la contribución de su experiencia al desarrollo de sus conocimientos y habilidades. La pregunta P.9 ofrece una forma de medir el nivel académico con el que los estudiantes acceden a la universidad a través de su nota media obtenida¹⁴⁹.

Por último, para abordar *las expectativas de futuro*, se consideran dos preguntas relativas a la utilidad que le confieren a su titulación en diferentes esferas. Las preguntas P.32 y P.33 constan de seis variables cualitativas ordinales, donde los estudiantes valoran en una escala de 1 a 5 desde “nada” a “muy útil” las posibilidades que les ofrece su formación en los ámbitos personal y laboral.

5.6.2. Dimensiones o componentes principales

Con el fin de simplificar la información y perfilar las opiniones y comportamientos recogidos en las veintiocho variables anteriores, se procedió a la aplicación de la técnica del análisis

¹⁴⁹ En anteriores encuestas esta pregunta ha demostrado ser de mayor fiabilidad a la hora de medir el rendimiento académico de los estudiantes frente a preguntas más directas acerca de sus calificaciones medias en la carrera.

factorial de componentes principales. Esta técnica fue aplicada a cada uno de los tres bloques a los que se acaba de hacer referencia en la tabla anterior¹⁵⁰.

El primer análisis de componentes principales se aplicó a las variables relacionadas con la intensidad de la dedicación al estudio, al trabajo y a asistir a clase, y ha logrado explicar un 70,6% de la varianza. En este primer análisis, al igual que en los dos posteriores, se ha prescindido de aquellos factores con valores propios o *eigenvalues* inferiores a la unidad. El método de extracción fue el de componentes principales y la rotación de tipo Varimax con Kaiser. Las saturaciones factoriales obtenidas en la matriz rotada (se incluyen en la tabla 49), permiten delimitar qué variables son las que determinan la composición de cada uno de los tres factores y, por tanto, su interpretación. Se ha adoptado como criterio de saturación factorial las puntuaciones superiores a 0,5. Con el cuadro de comunalidades se comprueba que todas las variables están bien representadas, superando en todos los casos el 0,5. Es decir, que todas ellas tienen varianzas reproducidas por los factores comunes por encima del 50%. La bondad del ajuste se mide gracias al estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin. Queda demostrado que existe una adecuación aceptable de los datos a este modelo de análisis factorial ya que la medida KMO es de 0,639 y es significativo según el test de Bartlett. Arroja los siguientes componentes:

- *Componente 1.* Compuesto por las tres variables que medían el grado de dedicación al trabajo que presentan los estudiantes encuestados, razón por la cual ha sido denominado *dedicación al trabajo*. Puntuaciones altas en este factor, por tanto, corresponderán a individuos con actividad laboral a tiempo completo mientras que las más bajas serán las de aquellos con dedicación exclusiva a los estudios. Explica un 24,3% de la varianza.
- *Componente 2.* Compuesto por las variables que registraban la frecuencia con la que los estudiantes asisten a clase. Las puntuaciones más altas indican una mayor asistencia y las más bajas un mayor absentismo. Este factor, responsable de un 23,8% de la varianza, ha sido etiquetado con la denominación *asistencia a clase*.
- *Componente 3.* Este tercer factor, que explica el 22,5% de la varianza, está compuesto por las variables relativas al tiempo dedicado a las tareas de estudio. Se le denomina *dedicación al estudio*¹⁵¹.

¹⁵⁰ Las salidas de ordenador del programa SPSS del análisis factorial de componentes principales pueden consultarse en el anexo 12.

Tabla 49: Análisis factorial intensidad de dedicación al estudio, trabajo y asistir a clase

	Saturaciones factoriales	Varianza explicada	Denominación del factor
Modalidad de dedicación (1 = estudios, 4 = actividad laboral)	0,775		
Horas medias trabajo remunerado fin de semana	0,775	24,3%	Dedicación al trabajo
Horas medias trabajo remunerado entre semana	0,693		
Porcentaje de clases asistidas	0,772	23,8%	Asistencia a clase
Horas medias asistencia a clase entre semana	0,750		
Horas medias tareas estudio fin de semana	0,878	22,5%	Dedicación al estudio
Horas medias tareas estudio entre semana	0,853		

El segundo análisis de componentes principales se ha aplicado a las variables de rendimiento académico relacionadas con las competencias adquiridas¹⁵². Ha resultado explicativo de un 60,7% de la varianza de las trece variables introducidas. Este análisis ha obtenido un ajuste muestral muy bueno, de 0,894 (KMO) y un contraste significativo en el test de Bartlett. Los componentes que ha arrojado (tabla 50) son:

- *Componente 4.* Se compone de seis variables que recogen las principales competencias más útiles para el desempeño de una profesión. La capacidad para analizar problemas, utilizar las nuevas tecnologías, adquirir destrezas relacionadas con el mundo laboral, aprender por cuenta propia y trabajar en equipo son las habilidades de aplicación práctica más directa en el mercado de trabajo. La variable de la adquisición de una educación amplia también está incorporada en este factor aunque su relación con el trabajo resulta menos directa y obtiene también puntuaciones altas en el tercer factor. Se ha denominado a este componente, que explica un 22,4% de la varianza, *competencias laborales*.
- *Componente 5.* En este caso las variables que saturan recogen las puntuaciones más elevadas en las dimensiones relacionadas con la vida en sociedad: la contribución al bienestar de la comunidad, el desarrollo de un código de valores, la comprensión de otras culturas y resolver problemas del mundo real. Por ello, se ha optado por denominar a este componente *competencias sociales*. Explica un 20,5% de la varianza.

¹⁵¹ Esta denominación ha sido empleada en diferentes momentos para referirnos a situaciones con matices distintos. Anteriormente, al referirnos a la mayor o menor intensidad con la que se dedican al estudio considerábamos tanto las tareas de estudio como la asistencia a clase. En este apartado se considera por separado para aprovechar toda la riqueza de información que las variables pueden aportar a los factores construidos.

¹⁵² La variable de la nota media de acceso a la universidad aporta una información sobre el rendimiento académico que merece la pena considerar de forma aislada. Se opta por estandarizarla y considerarla por separado para el análisis *cluster* que se realiza a continuación.

- *Componente 6.* Compuesto por las variables relacionadas con las habilidades cognitivas y de comunicación oral y escrita, este factor recibe la denominación de *competencias comunicativas* y explica el 17,9% de la varianza.

Tabla 50: *Análisis factorial rendimiento académico y competencias adquiridas*

	Saturaciones factoriales	Varianza explicada	Denominación del factor
Analizar problemas	0,712	22,4%	Competencias laborales
Utilizar las nuevas tecnologías	0,667		
Aprender por cuenta propia	0,603		
Trabajar en equipo	0,588		
Adquirir destrezas relacionadas con el trabajo	0,570		
Educación amplia	0,523		
Contribuir al bienestar de la comunidad	0,809	20,5%	Competencias sociales
Desarrollar un código de valores	0,807		
Entender otras culturas	0,749		
Resolver problemas del mundo real	0,615		
Escribir clara y efectivamente	0,860	17,9%	Competencias comunicativas
Hablar clara y efectivamente	0,849		
Pensar de modo crítico	0,554		

Por último, el tercer análisis se ha aplicado a la información relacionada con las expectativas que los estudiantes tienen respecto a su futuro. Este análisis ha arrojado dos componentes que conjuntamente explican un 71,3% de la varianza inicial (tabla 51). El análisis ha resultado significativo a nivel estadístico según el Test de *Bartlett* y ha obtenido un buen ajuste muestral de 0,768 (KMO).

- *Componente 7.* Se trata de un componente en el que saturan las variables relacionadas con las expectativas de inserción profesional, tanto en la vertiente del interés del trabajo como de los ingresos obtenidos o la posición social asociada a dicho puesto. Explica un 42% de la varianza y ha sido denominado *expectativas de empleabilidad*. Las puntuaciones más altas van asociadas a la atribución de una mayor importancia al proyecto profesional que posibilita la obtención de una titulación universitaria.
- *Componente 8.* En este caso las variables con saturaciones factoriales son las referidas a las expectativas relacionadas con lo personal, razón por la cual a este componente se le denomina: *expectativas de desarrollo personal*. Interviene la variable que valora la importancia de cultivarse y enriquecer los conocimientos de uno mismo y la

contribución a la mejora de la sociedad. Este componente aglutina un 29,3% de la varianza.

Tabla 51: *Análisis factorial expectativas futuras*

	Saturaciones factoriales	Varianza explicada	Denominación del factor
Los estudios me servirán para asegurarme unos buenos ingresos	0,897	42%	Expectativas de empleabilidad
Los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta	0,825		
Los estudios me servirán para encontrar un trabajo relacionado o mejor al que ya tengo	0,731		
Los estudios me servirán para poder tener un trabajo interesante en el futuro	0,666		
Los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos	0,869	29'3%	Expectativas de desarrollo personal
Los estudios me servirán para poder contribuir a la mejora de la sociedad	0,839		

5.6.3. Obtención de los conglomerados

Una vez obtenidos los componentes que condensaban los principales aspectos referidos a los perfiles y regímenes de dedicación de los estudiantes de la universidad española, en este apartado se procede a la elaboración de una tipología. Para ello se ha recurrido a la técnica del análisis de conglomerados. Tras examinar diversas soluciones ofrecidas por esta técnica estadística, se adoptó la que ofrecía una clasificación en 4 grupos a partir de los 8 componentes obtenidos en los análisis previos junto con la variable de la nota de acceso. La solución finalmente adoptada es resultado de la aplicación de 4 criterios, adoptando como variables de clasificación 9 componentes estandarizados de forma unitaria, el criterio de distancia euclídea tradicional, en función de la escala de medida (intervalo) de las variables criterio, y como algoritmo el método ascendente jerárquico (criterio de Ward) ajustando la solución final mediante la técnica de centros móviles (K-means). El número de grupos resultante de combinar criterios de interpretabilidad, robustez, validez y capacidad discriminatoria entre grupos ha sido de 4, agrupando a un total de 17.250 estudiantes. Los centros de los conglomerados (tabla 52 y 53), representados por sus coordenadas euclídeas respecto a los 9 componentes, muestran las diferencias en cuanto a importancia de los factores en cada uno de los 4 grupos obtenidos.

Tabla 52: Centros finales de los conglomerados

<i>Tipología Cluster</i>	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
Dedicación al trabajo	-0,30667	-0,35712	1,72388	-0,33705
Asistencia a clase	0,23403	-0,14204	-0,57895	0,22976
Dedicación al estudio	0,89619	-0,32407	-0,06933	-0,30167
Competencias laborales	0,57653	-0,66540	-0,07511	0,14822
Competencias sociales	-0,19071	-0,43758	-0,09065	0,46947
Competencias comunicativas	-0,17417	-0,35733	0,05844	0,33775
Expectativas empleabilidad	0,44968	-0,28461	-0,31537	0,07498
Expectativas de desarrollo personal	0,21576	-1,00417	0,00910	0,57325
Nota media de acceso estandarizada	0,93943	-0,23916	-0,21079	-0,32337
Peso de cada cluster (n)	<i>3.878</i>	<i>4.401</i>	<i>2.757</i>	<i>6.214</i>
Peso de cada cluster (%)	22,1%	25,1%	15,7%	35,5%

Tabla 53: Análisis de varianza

ANOVA	Conglomerado		Error		F	Sg.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Dedicación al trabajo	3274,819	3	0,423	17246	7737,98	0,000
Asistencia a clase	517,526	3	0,900	17246	574,718	0,000
Dedicación al estudio	1385,186	3	0,761	17246	1819,60	0,000
Competencias laborales	1129,882	3	0,795	17246	1421,96	0,000
Competencias sociales	791,983	3	0,858	17246	923,078	0,000
Competencias comunicativas	465,948	3	0,914	17246	509,633	0,000
Expectativas empleabilidad	483,133	3	0,912	17246	529,706	0,000
Expectativas de desarrollo personal	2220,201	3	0,614	17246	3618,71	0,000
Nota media de acceso estandarizada	1482,154	3	0,742	17246	1996,57	0,000

A partir de los datos obtenidos, los conglomerados surgidos del análisis cluster pueden ser caracterizados como sigue:

Conglomerado 1:

Este primer grupo de estudiantes se dedica intensamente al estudio. Tienen un régimen de dedicación que ha sido calificado de estudiante a tiempo completo, con un alto

cumplimiento de sus responsabilidades académicas, tanto en lo que se refiere a la asistencia a clase como al esfuerzo invertido en sus tareas de estudio.

Accedieron a la universidad con una nota media muy superior a la del resto de estudiantes. Ello sumado a su intensa dedicación a su actividad estudiantil les reporta los rendimientos académicos más elevados en cuanto a las competencias laborales. Consideran que su etapa universitaria les ha permitido adquirir las competencias de mayor aplicabilidad en su posterior desarrollo profesional. En cambio, los resultados respecto a las competencias sociales y comunicativas son relativamente débiles si se los compara con el resto.

Son estudiantes que destacan por tener un proyecto marcadamente ligado a la empleabilidad, aunque no dejan de tener presentes unas expectativas de desarrollo personal en su formación universitaria.

En definitiva, lo que más les diferencia del resto es la elevada nota media de entrada en la universidad y la intensa dedicación al estudio que presentan. Pueden ser considerados los más *afiliados* a su oficio, en términos de A. Coulon, o los estudiantes *modélicos* que describía P. Navarro (2008). Se les llama *estudiantes integrados* porque son quienes mejor responden a lo que la institución demanda y quienes tienen un mayor vínculo con el estudio. Se trata de los estudiantes más disciplinados, con un fuerte grado de adaptación y adherencia a la institución. Este conglomerado engloba a un 22'1% de la muestra.

Conglomerado 2:

Este grupo de estudiantes se dedica al estudio a tiempo completo y, sin embargo, su comportamiento indica que no tienen un fuerte vínculo con el estudio. Son los que menos tiempo dedican a las tareas relacionadas con su carrera y su asistencia a clase es relativamente baja. Sin tener obligaciones laborales que lo justifiquen, su absentismo a las clases y su baja intensidad en el estudio se interpretan como una desafección por su carrera.

En cuanto a su rendimiento académico, entraron con una nota media baja y en su trayectoria universitaria parecen continuar con unos resultados poco satisfactorios. Son quienes menor puntuación obtienen en los factores de las tres competencias adquiridas, sobre todo en las que están más ligadas a la futura actividad profesional.

Para completar el panorama de la negatividad, son a su vez quienes presentan unas expectativas más pesimistas. Tienen pocas esperanzas de utilizar su titulación para insertarse en el mercado laboral, pero, lo que más les diferencia del resto es la falta de expectativas en lo

que respecta al desarrollo personal que, según se deduce, no forma parte de su proyecto universitario.

En conjunto, presentan un comportamiento de estudiantes absentistas, poco dedicados al estudio y por ende son los más desvinculados de su formación universitaria. Carecen de un proyecto personal o laboral definido que dificulta el buen aprovechamiento de la experiencia en la universidad. Los adjetivos que describen la actitud de estos estudiantes llevan el prefijo negativo “des” puesto que se presentan como estudiantes *desmotivados*, *desanimados*, *desvinculados*, etc. El motivo de denominarles *estudiantes desajustados* responde al hecho de que, en oposición a los primeros, este 25,1% de la muestra conforma el grupo de quiénes menos se ajustan a lo que la institución espera de ellos.

Conglomerado 3:

La dedicación principal de este grupo de estudiantes es la actividad laboral: son, pues, estudiantes a tiempo parcial. Sus obligaciones laborales les condicionan su vinculación con el estudio que puede ser calificada de “débil” por la baja asistencia a clase y la baja intensidad de su dedicación a las tareas de estudio. Sin embargo, conviene matizar esta afirmación. Aunque tienen el absentismo más elevado de los cuatro grupos, su dedicación a las tareas de estudio los sitúa en segundo lugar y equilibra la intensidad del esfuerzo realizado.

Respecto a su rendimiento académico, han entrado con una nota media-baja en la universidad y valoran con una puntuación baja las competencias que han adquirido en el curso de su carrera. En especial las sociales y las vinculadas al mundo profesional con el que ya están en contacto por su particularidad de ser estudiantes que compaginan los estudios con un trabajo remunerado.

En cuanto a sus expectativas, las tienen más reducidas que el resto, sobre todo en lo que respecta a la empleabilidad y algo menos en cuanto a la esperanza de conseguir desarrollarse personalmente.

En este grupo se encuentran los estudiantes que se vinculan con el estudio con una mayor flexibilidad, por tratarse de estudiantes que en la mayoría de los casos compaginan su carrera con actividades laborales a tiempo parcial o a tiempo completo. Se les llama *estudiantes trabajadores* puesto que su relación con el mercado laboral les condiciona notablemente su perfil de estudiantes. Representan el 15,7% de la muestra.

Conglomerado 4:

Son el colectivo más numeroso y por tanto puede haber mayor heterogeneidad en su seno. Sin embargo, hay aspectos que les unen y les diferencian del resto de las categorías establecidas en el análisis cluster.

La dedicación principal de este grupo de estudiantes son los estudios universitarios puesto que no tienen obligaciones laborales de peso. Presentan una actitud responsable en cuanto a la asistencia a clase pero su dedicación a las tareas relacionadas con el estudio no es lo importante que cabría esperar, más cercana a la que tienen los *estudiantes trabajadores* que a la de los *integrados*.

Se trata de un colectivo de estudiantes que accede a la universidad con una nota media inferior al resto. Se muestran relativamente satisfechos con las competencias que han adquirido en su formación universitaria, especialmente las comunicativas y sociales y no tanto con las que tienen un carácter laboral. Tienen unas altas expectativas respecto a lo que esperan conseguir gracias a su titulación en el terreno del desarrollo personal pero no tanto en el de la empleabilidad.

Este colectivo ha resultado más difícil de interpretar, razón por la cual se ha recurrido a los análisis bivariantes posteriores que han resultado esclarecedores para comprender quienes son los estudiantes que lo integran. Se les ha llamado *estudiantes vocacionales* por buscar el desarrollo personal a través del aprendizaje en la universidad, denostando la vertiente de la empleabilidad así como las competencias útiles para el futuro profesional. Responden a la actitud táctica descrita en el marco teórico, estableciendo un compromiso débil con el estudio al que le dedican relativamente poco tiempo, aunque se aproximen a su carrera desde la expresividad. Representan el 35,5% de la muestra.

5.6.4. *¿Qué hay detrás de esta tipología?*

Una vez establecidas las características de los conglomerados, puede resultar pertinente examinar más a fondo el perfil de cada uno de ellos.

a) Características sociodemográficas y condiciones de vida

De entrada, las categorías presentan diferencias en cuanto al peso que tiene cada uno de los dos sexos al compararlas con la muestra total de estudiantes. Los hombres están sobrerrepresentados entre los estudiantes *trabajadores* y *desajustados* (suponen el 40 y 45%), mientras las mujeres lo están entre los estudiantes *integrados* y *vocacionales* (61 y 66%).

Estos resultados son coincidentes con nuestras conclusiones previas. Son ellas quienes mejor responden a las exigencias de la institución, ellos quienes tienen mayor tendencia a desengancharse de sus estudios.

Respecto a la distribución por edades dentro de los conglomerados, en la tabla 54 puede apreciarse como quienes más se diferencian del resto son los *estudiantes trabajadores*, que presentan una proporción de estudiantes mayores de 25 años significativamente superior al resto (el 60% del colectivo frente a porcentajes que no superan el 20% en los otros tres grupos). En el extremo opuesto, los *estudiantes vocacionales* y los *integrados* son quienes albergan las mayores proporciones de estudiantes jóvenes (cerca de la mitad es menor de 21 años), quedando los estudiantes *desajustados* en un punto intermedio. Por otro lado, al igual que en el total de la muestra, la gran mayoría de estudiantes son solteros y sin hijos en todas las categorías. Sin embargo, cabe resaltar que entre *los trabajadores*, cerca de la mitad de la muestra afirma tener pareja o estar casado y un 14% tiene hijos, aspecto éste que, sin duda, está ligado también a la edad superior de dichos estudiantes.

Estos resultados son coherentes con lo que ya se observó, ya que según aumenta la edad de los estudiantes, las probabilidades de compaginar sus estudios con un trabajo son mayores y su desencanto va en aumento. Los colectivos más adheridos a la institución presentan un perfil más joven que aquellos que mantienen un vínculo más flexible o menos intenso con el estudio.

Tabla 54: Edad de los estudiantes que conforman los cuatro conglomerados

	Trabajadores	Desajustados	Integrados	Vocacionales
Hasta 21	7,8***	35,2	43,5***	46,6***
De 22 a 25	32,7***	43,8***	45,3***	40,2
De 26 a 29	24,3***	13,5***	7,9***	8,3***
A partir de 30	35,3***	7,4***	3,4***	4,9***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$\chi^2 = 3473,228$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Si se presta atención al capital educativo y económico de los progenitores de los entrevistados, se obtienen algunos elementos diferenciadores entre los cuatro colectivos. En la tabla 55 pueden apreciarse las diferencias significativas entre cada par de variables según el test de residuos tipificados.

Entre los *estudiantes trabajadores* están sobrerrepresentados los estudiantes cuyos padres y madres tienen un nivel de estudios bajo (en el caso de las madres la proporción es 11 puntos superior al peso que tienen para el conjunto de la muestra). En cambio, en el grupo de *estudiantes integrados* son los padres y madres con un nivel de estudios alto quienes superan en 10 puntos el peso que les corresponde en la media. Los otros dos conglomerados no se distinguen significativamente por el nivel de estudios de sus progenitores, con excepción de los *estudiantes vocacionales*, que en el caso de sus padres presentan un capital educativo ligeramente inferior a la media.

Tabla 55: Capital educativo de los progenitores de los estudiantes que conforman los cuatro conglomerados

	Integrados		Desajustados		Vocacionales		Trabajadores	
	madre	padre	madre	padre	madre	padre	madre	padre
Ingresos bajos	29,5***	27,4***	36,8	34,2	38,5	37***	49,2***	29,5***
Ingresos medios	31	29,8***	31,8	32,8	33,4	33,6	30,8	31
Ingresos altos	39,5***	42,8***	31,4	32,9	28,0***	29,4***	19,9***	39,5***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$\chi^2 = 368,022$ y $345,086$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Las diferencias entre los grupos de estudiantes según el capital económico de sus padres presentan una distribución equiparable a la que se ha descrito en el caso del nivel educativo, aunque con una significatividad algo menor, según la prueba chi-cuadrado y las distancias a la media. De hecho, la distribución de los ingresos presenta mayores diferencias entre padres y madres dentro de cada conglomerado que entre conglomerados.

En definitiva, los colectivos que se desmarcan en función del origen social de los estudiantes que los conforman son: *los trabajadores*, que proceden de un entorno desfavorecido; y los *integrados*, que proceden de un entorno favorecido. De nuevo, los resultados obtenidos son el reflejo del condicionamiento social que arrastran los estudiantes universitarios en sus trayectorias formativas. El análisis del perfil social de las cuatro grandes categorías de estudiantes vuelve a dejar constancia de la fragilidad del proceso democratizador de la universidad descrito en el último apartado del capítulo cuarto. Aunque no haya dudas de la ampliación de la base social que accede a los estudios universitarios, su

vinculación con la carrera, su forma de ejercer el oficio de estudiante y, en definitiva, sus posibilidades de aprovechamiento de la formación no son las mismas para todos. Los hijos de las clases más desfavorecidas tienen más probabilidades de pertenecer al grupo de los *estudiantes trabajadores*, que se dedica al estudio con menor intensidad, tiene menos expectativas y obtiene peores rendimientos que en el caso de *los estudiantes integrados*, donde se encuentran con mayor facilidad los hijos de las clases favorecidas.

b) Características académicas

En primer lugar, al estudiar las **modalidades de transición a la universidad**, tres cuartas partes de los *estudiantes integrados y vocacionales* han accedido mediante una transición directa (están sobrerrepresentados con 12 y 9 puntos por encima de la media). En cambio, entre los *estudiantes trabajadores* tienen más peso las formas de transición con una breve interrupción o retrasada, que agrupadas suman el 68% del colectivo. En el caso de los *estudiantes desajustados*, aunque sigue siendo mayoritaria la transición directa (61%), una parte no despreciable de sus integrantes lo ha hecho con una breve interrupción (27%), o de forma retrasada (12%). Con esto se corrobora la relación ya mencionada con anterioridad entre la forma de acceso a la universidad y el ejercicio del oficio de estudiar.

La respuesta proporcionada en conjunto por los estudiantes de cada uno de los grupos acerca de los **motivos de elección** de la carrera ha sido determinante a la hora de distinguir los colectivos. Los estudiantes que llamados *vocacionales* son aquellos que se decantan significativamente más que el resto por la respuesta de ser la carrera que mejor se corresponde con la profesión que querrían ejercer (elegida por un 58,1%). También el deseo de cumplir un sueño tiene un peso importante (31,6%) en los motivos de este grupo por estudiar la carrera elegida. Sin embargo, la abundancia de salidas laborales tiene menos adeptos en este grupo (25%) en relación al resto. Los *estudiantes trabajadores* tampoco eligen la carrera tan condicionados como otros por la abundancia de salidas laborales, aunque para un 24% sigue siendo un motivo de peso. Sus motivos están más ligados a la correspondencia de los estudios con sus aptitudes y la profesión que les gustaría ejercer. Sin embargo, llama la atención que la opción de “cumplir un sueño” tenga un peso inferior a la media en este colectivo de estudiantes que se reenganchan a los estudios. Tiene más peso que en el resto de grupos el perfil de estudiante pragmático, donde están sobrerrepresentados quienes eligen la opción de ser “una carrera corta y adecuada a mis posibilidades”. Aunque no deja de ser un minoritario

6,3% quien elige esta respuesta, es el doble que la media. También son los más numerosos en señalar que optaron por determinados estudios por “su experiencia profesional previa” (15,4% frente al 6% de media).

El motivo que ayuda a diferenciar a los *estudiantes desajustados* es el factor instrumental, que aduce un 35% de los integrantes de este colectivo. También la razón de que sea una carrera que conduzca a trabajos bien pagados obtiene más apoyo que para el resto (10%). No obstante, la respuesta que más llama la atención es la que da el 16% de los estudiantes de este grupo que afirman haber elegido la carrera “por eliminación” (frente al 9% de media). Este aspecto resulta coherente con su posterior falta de adhesión a los estudios que realizan.

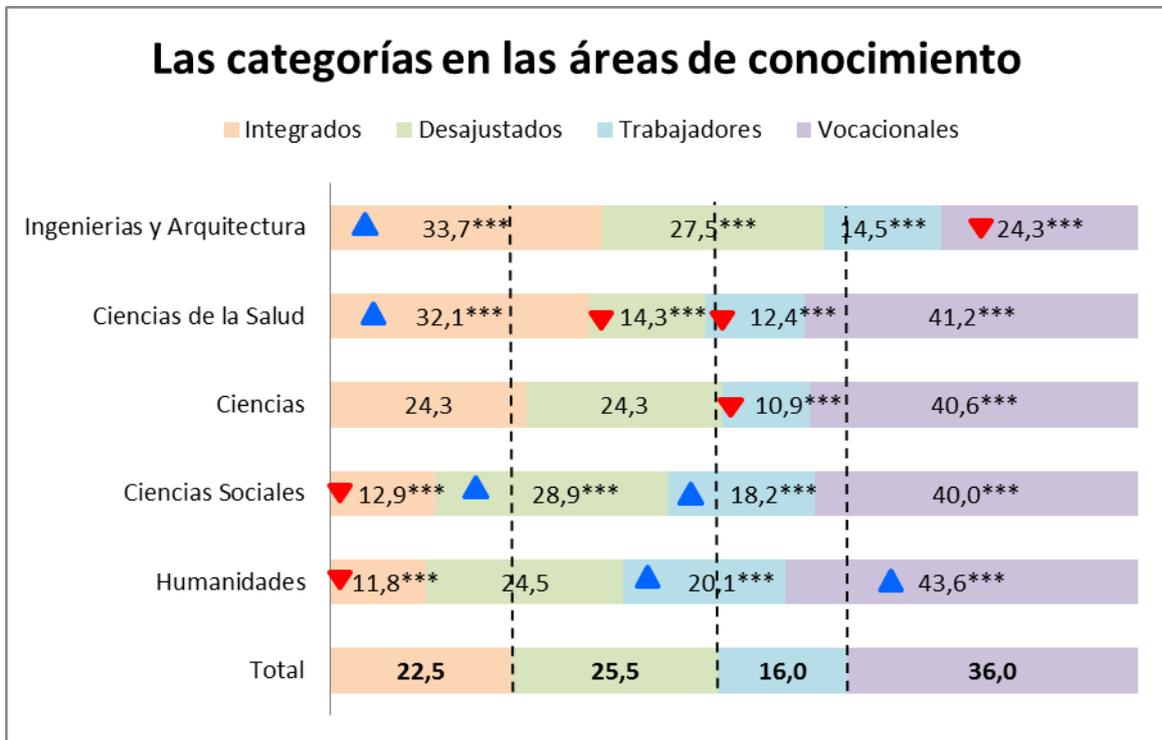
En cuanto a los *estudiantes integrados*, se distribuyen de manera equilibrada (siguiendo los pesos de la muestra total) entre los que eligen condicionados por la profesión que quieren ejercer (52%), el deseo de cumplir un sueño del 32% y la consideración de las salidas laborales futuras del 30%. Esto indica que puntúan por encima del resto tanto en el factor profesional, como instrumental o expresivo. La explicación no está en la heterogeneidad dentro del colectivo sino en su amplio espectro de dimensiones motivacionales que les han conducido a elegir una carrera en la que se encuentran bien integrados. Lo que les diferencia de los *estudiantes vocacionales* es que mientras estos últimos ponen el acento en la correspondencia con la profesión futura, los *integrados* dan más importancia a sus aptitudes personales.

A continuación, se examina la forma en la que se produce el reparto de las categorías de estudiantes dentro de cada área de conocimiento y de cada titulación¹⁵³.

En el gráfico 40 están representados los pesos que tienen las categorías, con una señalización de aquellos que se diferencian significativamente según el test de residuos tipificados con una probabilidad superior al 99,5%. Las flechas de colores indican si el peso del colectivo está por encima o por debajo de la media muestral.

¹⁵³ Para abordar esta cuestión se ha considerado pertinente presentar el análisis de la observación de los datos siguiendo los porcentajes horizontales en lugar de verticales como se ha hecho en el resto de casos.

Gráfico 40: La distribución de los estudiantes que conforman los cuatro conglomerados en función del área de conocimiento



Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 1256,790; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Los *estudiantes integrados* se encuentran sobrerrepresentados en las áreas de las Ingenierías y las Ciencias de la Salud, mientras que están infrarrepresentados en Humanidades y Ciencias Sociales. Son un claro ejemplo de estudiantes que se sitúan en las áreas de excelencia. Al indagar en las carreras que han elegido con mayor frecuencia estaría: medicina y arquitectura.

Los *estudiantes desajustados* se encuentran sobrerrepresentados en el área de Ciencias Sociales, especialmente en las carreras de ADE y economía. Por el contrario, tienen un peso inferior a la media en el área de Ciencias de la Salud, infrarrepresentados en las carreras de medicina y enfermería. Esto revela que la desvinculación con los estudios está más presente en carreras donde han pesado más los motivos instrumentales a la hora de elegirlos y por el contrario, aquellas donde la identificación con la profesión es más clara tienen un mayor número de estudiantes integrados.

Los *estudiantes trabajadores* se encuentran sobrerrepresentados en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales, especialmente en filosofía y trabajo social. En cambio, su peso es relativamente bajo en las áreas de Ciencias y Ciencias de la Salud. Este dato confirma la hipótesis H9, que defendía un vínculo con el trabajo más presente en las áreas mencionadas.

Por último, los *estudiantes vocacionales* están sobrerrepresentados en el área de Humanidades y quedan infrarrepresentados en las Ingenierías y Arquitectura. Estos estudiantes superan el 50% de la muestra en carreras como magisterio, enfermería, filosofía o trabajo social.

c) Condiciones de vida

Al indagar acerca de sus condiciones de vida, se observa que los *estudiantes trabajadores* son quienes más se desmarcan del resto de estudiantes. Son prácticamente los únicos que viven en su propia vivienda: lo hace el 34% del colectivo, mientras que en los otros tres grupos en torno al 60% vive con sus padres y cerca del 30% lo hace en una vivienda compartida. La contribución de sus padres a la financiación de sus estudios es mucho menor para los *trabajadores* que para el resto: un 26% de media en los primeros frente a más del 60% en los otros tres grupos. Unos resultados similares se producen en cuanto a los gastos de los estudiantes soportados por sus progenitores.

Un elemento relevante para comprender los perfiles de los estudiantes es su grado de dedicación al empleo remunerado. Tal y como se ha descrito al principio de este apartado, se han incorporado variables relativas al régimen de dedicación de los estudiantes en la construcción de los factores que han contribuido a definir los cuatro conglomerados. De ahí se deriva que sea un aspecto muy significativo en la diferenciación de los cuatro grupos. Como se aprecia en la tabla 56, la alta intensidad con la que los estudiantes trabajadores se dedican al trabajo les configura como grupo. Aunque en los otros tres conglomerados la presencia de estudiantes que trabajan sea más reducida, es importante conocer los motivos por los que lo hacen y los efectos que tiene sobre sus estudios.

Tabla 56: Régimen de dedicación de los estudiantes que conforman los cuatro conglomerados

	Estudio a tiempo completo	Estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente	Estudio y además trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo y además estudio
Integrados	69,8***	21,2**	7,4***	1,6***
Vocacionales	63,6***	27,3***	7,8***	1,3***
Desajustados	59,2***	26,0***	10,2***	4,6***
Trabajadores	1,3***	10,8***	32,5***	55,3***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 9083,582; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Al examinar las respuestas a las preguntas acerca de los motivos para trabajar y las condiciones personales que ello supone para los estudiantes en función del conglomerado al que pertenecen, se hallan nuevos elementos que completan la caracterización de los grupos¹⁵⁴.

Como ya se había constatado con anterioridad, los *estudiantes trabajadores* son quienes afirman tener más dificultades para compaginar trabajo y estudio, lo que les obliga a organizar su carrera en función del empleo y a limitar su tiempo de ocio.

En los otros tres grupos la proporción de estudiantes que trabajan es mucho menor y, en general, lo hacen con menor intensidad, desempeñando trabajos ocasionales o a tiempo parcial. Lo más relevante es lo que ocurre con los *estudiantes desajustados*, que son los que más tiempo le dedican al trabajo. Llama la atención que sean sin embargo quienes peor consideran su trabajo en términos de enriquecimiento en el plano personal. Están más próximos a los motivos para tener un empleo declarados por los *estudiantes trabajadores*, siendo las necesidades económicas la causa de que tengan que compaginar sus estudios con un trabajo. En cambio, en los grupos de estudiantes *integrados* y *vocacionales*, los motivos para trabajar responden más al deseo de disponer de unos ingresos para pagarse sus caprichos y a la voluntad de tener experiencias prácticas. Los estudiantes desajustados, a pesar de trabajar más que los otros dos grupos, son quienes menos declaran tener que organizar sus estudios en función del empleo aunque sí lo consideran un impedimento para el desarrollo de los estudios en mayor medida que los otros dos grupos. Se puede deducir que para estos estudiantes (*desajustados*) la decisión de compaginar sus estudios con un trabajo remunerado,

¹⁵⁴ Nótese que la muestra en estas preguntas está limitada a los estudiantes que tienen un empleo remunerado, con lo que los tres primeros conglomerados quedan reducidos a la mitad de sus componentes.

aunque se trate en muchos casos de empleos intermitentes o con jornadas reducidas, puede suponer un peligro para el buen desarrollo de sus carreras y explicar en parte el desapego que demuestran con respecto a sus estudios.

5.7. Conclusiones parciales: evidencias empíricas e implicaciones teóricas respecto a los perfiles de estudiantes

En este último apartado del capítulo se profundiza en las implicaciones teóricas derivadas de la tipología obtenida a partir de la muestra de estudiantes de las universidades españolas. Para avanzar en la interpretación se recurre a algunos de los elementos expuestos en el marco teórico (capítulo dos). El punto de partida vuelve a ser la consideración de las tres funciones de todo sistema universitario: la función de adaptación al mercado de las cualificaciones, una función de socialización y una de creación intelectual (Dubet, 1994). A partir de estas tres funciones, Dubet establecía los tres grandes principios según los cuales los estudiantes definen su relación con los estudios que cursan: el proyecto, la integración y la vocación.

a) El proyecto: representación de la utilidad de los estudios

Según Dubet, entre los estudiantes se dan tres tipos de proyectos posibles: el profesional, el escolar y la ausencia de proyecto. En el análisis factorial presentado, la dimensión relativa al proyecto aparecía en los componentes de *las expectativas de empleabilidad y de desarrollo personal*. El primero hace referencia al proyecto profesional de los estudiantes, que se asume que estará más definido desde el momento en que tienen una visión optimista de su futuro laboral vinculado a sus estudios. Plantean la utilidad de sus estudios en términos de rentabilidad del título universitario en el mercado de trabajo. En el componente de *desarrollo personal* se encuentran las expectativas formativas a las que aspiran, utilizando sus estudios para desarrollarse personalmente, lo que también puede asociarse con un proyecto escolar definido.

Los resultados del análisis de conglomerados indicaban que más de la mitad de la muestra (57,6%) tiene un proyecto profesional o personal construido mientras el resto no lo tienen.

En la categoría de *estudiantes integrados* destacan por tener un proyecto marcadamente ligado a la empleabilidad, aunque no dejan de tener presentes unas expectativas de desarrollo personal en su formación universitaria. A su vez, los *estudiantes vocacionales* se caracterizan por tener un proyecto definido, tienen unas altas expectativas respecto a lo que esperan conseguir gracias a su titulación en el terreno del desarrollo personal pero no tanto en el de la empleabilidad.

Las categorías de *integrados* y *vocacionales* realizan sus tareas de estudio con vistas a obtener unos resultados satisfactorios en el futuro ya sea en el terreno personal o laboral. En cambio, los *estudiantes trabajadores* y los *estudiantes desajustados* se muestran pesimistas respecto a su futuro laboral y educativo, y por tanto debería suponerse que tienen unas expectativas profesionales y de desarrollo personal menos definidas o menos asentadas.

Si se extrapolan los resultados puede concluirse que en torno a la mitad de la población universitaria tiene un proyecto universitario construido, lo que significa que esperan que la obtención del título universitario les reporte unos beneficios concretos. En respuesta a ello, construyen su carrera formativa condicionada a una estrategia profesional o personal definida.

b) La integración: vinculación con los estudios

La integración se vincula a la forma y el nivel de implicación de los estudiantes con la organización universitaria. Según Dubet, las dimensiones principales de la integración son dos: la integración cognitiva, que se refiere al conocimiento de reglas explícitas y latentes; y la integración social, que hace referencia a la densidad de las relaciones interpersonales en el marco escolar. Por otro lado, en la investigación cualitativa que precedió a este trabajo que sirve como marco de referencia, P. Navarro calificaba este proceso de integración, en el que los estudiantes aprenden las reglas del juego definidas por la institución universitaria, como una *adaptación creativa* en la que son ellos quienes hacen su propia interpretación. Y afirmaba: “todo ello se traduce en la aparición de nuevas tácticas, normas, hábitos, valores y actitudes en la relación entre los estudiantes y la institución universitaria”. A partir del análisis de los sistemas de reglas reelaborados por los estudiantes, Navarro obtenía dos tipos ideales: “los estudiantes modélicos y los periféricos” (2008: 130).

En el análisis factorial presentado, la integración cognitiva de los estudiantes ha sido medida a partir de lo que se ha considerado como la *intensidad de dedicación al estudio*, que incorpora los componentes de *dedicación al trabajo*, *asistencia a clase* y *dedicación al estudio*. De ese modo, para valorar la integración de los estudiantes en el ámbito universitario, se consideran las prácticas y actitudes hacia el estudio, si bien se dejan otros elementos posiblemente enriquecedores como los valores y normas. Los resultados del análisis de conglomerados presentan a un 22,1% de la muestra que responde al tipo de *estudiante integrado o modélico*. Esta tipificación refleja al conjunto de estudiantes que presenta el mayor nivel de compromiso académico y que responde a lo que se espera de él en la universidad. Según Navarro, la motivación interna que demuestran estos estudiantes puede venirles de una gran propensión al éxito profesional, y en definitiva, económico y social. Los datos obtenidos en la presente investigación corroboran la hipótesis de Navarro, puesto que esta categoría tiene también un proyecto profesional claro, y está incluida entre los que definen su relación con los estudios como un medio facilitador de éxito laboral.

En el otro extremo, las categorías de *estudiantes trabajadores* y *estudiantes desajustados* responderían al tipo de *estudiante periférico* (un 40,7% de la muestra), aunque en distinta medida. Los *estudiantes trabajadores*, no asisten a clase aunque compensan en cierta medida el absentismo con una dedicación a las tareas de estudio superior a la media. El elemento que les caracteriza son las “constricciones personales” que son “las alternativas de inversión de su tiempo que compiten con la actividad académica”, en este caso el trabajo remunerado. En el caso de los *estudiantes desajustados*, llevan al límite lo que Navarro denomina “cálculo esfuerzo/ beneficio”, que se corresponde con una lógica de minimización del esfuerzo y maximización del beneficio, ni asisten a clase ni se dedican intensamente al estudio, podría decirse que ponen en práctica lo que Navarro denomina “una reestructuración a su medida de las actividades académicas”. (2008: 133-134)

Si se extrapolan los resultados puede concluirse que cerca de una tercera parte de los estudiantes universitarios se corresponderían con el perfil de los *estudiantes modélicos*, pues responden a lo que la institución universitaria exige, y por lo tanto tienen una buena integración y participan de sus fines y objetivos. En el extremo opuesto, casi la mitad de los estudiantes presenta actitudes *periféricas*, pues realiza pocos esfuerzos en sus estudios, que pueden explicarse por unos cálculos esfuerzo/beneficio a veces mal entendidos, o bien por actividades paralelas que compiten con las obligaciones académicas. En definitiva, casi la

mitad de la población universitaria mantiene una vinculación débil con sus estudios o una integración débil en la institución universitaria.

c) La vocación: el sentido de estudiar

La vocación hace referencia al sentimiento de realización personal a nivel intelectual. Para tratar este asunto de nuevo se toma como punto de partida alguna de las conclusiones a las que se llegó en la investigación cualitativa previa a este estudio, en este caso se trata del capítulo elaborado por Benjamín Tejerina acerca de “los sentidos de la universidad”. Tejerina articula los discursos sobre el sentido que la universidad tiene para los estudiantes en torno a cinco narrativas: “la primera habla de la universidad como inversión, que tendrá un retorno en forma de acceso al mundo laboral y carrera profesional; la segunda narrativa se detiene en ella como espacio de evasión, de disfrute, de lugar dionisiaco; la tercera remite a la ascensión, a la idea de crecimiento, de elevación a través del conocimiento, de la cultura, del saber; la cuarta tiene que ver con la ilustración, próxima a la anterior pero más sofisticada; (.../...) la quinta narrativa remitiría a la universidad como un espacio de liberación” (2008: 97-98).

En la presente investigación se ha obtenido información empírica para materializar las narrativas acerca del sentido de estudiar en la universidad, a través de los componentes de *las competencias adquiridas*, sean éstas más orientadas hacia el mundo laboral, o bien más personal a través de las sociales y comunicativas. Como dice Dubet, la vocación está presente en todos los estudiantes, aunque sea de forma negativa, como crítica al “vacío intelectual” de los estudios o como falta de interés al seguirlos. Los resultados del análisis de conglomerados reproducen de nuevo el mismo esquema que en las dimensiones anteriores: unos estudiantes *integrados* y *vocacionales* donde la vocación está presente en el desarrollo de sus estudios, frente a unos estudiantes trabajadores y desajustados que no reflejan esa realización personal a través de sus estudios.

Por un lado, las competencias vinculadas al ámbito laboral son más valoradas por los *estudiantes integrados*, mientras que las sociales y comunicativas tienen más éxito en el grupo de los *estudiantes vocacionales*. Esto tiene una relación directa con unos motivos a la hora de elegir la carrera principalmente condicionados por la vocación profesional, así como el deseo

de cumplir un sueño. Entre los *estudiantes trabajadores*, los resultados obtenidos en términos de competencias son inferiores. Por último, la vocación alcanza su nivel más bajo entre los estudiantes desajustados, que valoran negativamente las competencias adquiridas a lo largo de su carrera universitaria, ya sean las relacionadas con el ámbito laboral o social. Merece la pena subrayar que este grupo de *estudiantes desajustados* se caracteriza por la elección de la carrera motivada por factores de carácter instrumental, como las salidas laborales o los ingresos futuros.

Estos datos corroboran lo que apuntaba Tejerina sobre la opinión de la mayoría de los universitarios, que no tienen unos prejuicios tan marcados sobre una universidad que no prepara para el trabajo, sino que para muchos de ellos es todo lo contrario. Aunque no hay que despreciar el lugar que ocupa el saber en las dimensiones motivacionales de los estudiantes universitarios ya que “aprender y disfrutar de lo que aprendes son dimensiones sociales de lo que los universitarios buscan en los campus”.

Se ha optado por ilustrar la diversidad de experiencias estudiantiles reflejadas a lo largo de esta investigación a través de algunos colectivos fácilmente identificables. Aunque se trate de conjuntos de estudiantes cuyas fronteras son en muchos casos borrosas, las técnicas de análisis multivariable utilizadas permiten diferenciar cuatro maneras diferentes de abordar la experiencia universitaria.

Una de las preguntas centrales a la que O. Galland intenta dar respuesta en su amplia bibliografía publicada es sobre la existencia y la unidad del grupo de estudiantes universitarios como tal. Retoma los temas centrales del argumentario de Bourdieu y Passeron: el vínculo con los estudios, la vida estudiantil y la idealización del estatuto de estudiante; para concluir que “los estudiantes se definen más hoy en día por una variable ligada estrechamente a su estatuto de estudiante (la disciplina) que por una variable exterior (el origen social)” (Galland, dir. 1995: 188).

En 1995 O. Galland concluye su obra “el mundo de los estudiantes” afirmando que sí existe un medio estudiantil en el que se integran y conviven los estudiantes universitarios y elige como figura arquetípica a los estudiantes de las provincias, entre los que más crece la demanda y donde realmente se produce la democratización de la universidad, en oposición a la figura del heredero, asociada a la metrópoli parisina. En 2011, a partir de la última encuesta de Condiciones de Vida del Observatorio francés OVE, el mismo O. Galland junto con E.

Verley y R. Vourc'h, publican la obra: "los mundos estudiantiles" donde vuelven a insistir en la diversidad del colectivo.

Conviene señalar, para terminar, que las dimensiones estudiadas conforman la existencia de un *oficio de estudiante*, una nueva profesión cuyo ejercicio, aunque transitorio, requiere un aprendizaje y adquisición de competencias. Las experiencias de los estudiantes tienen fronteras flexibles e imprecisas pero su construcción a través de las tipologías de los encuestados permite visualizar la diversidad de condiciones estudiantiles. Todos son estudiantes, pero lo son de formas muy distintas, o bien dicho de otro modo, lo son en mayor o menor medida. En definitiva, lo que se ha denominado *oficio de estudiante universitario*, tiene una creciente variedad de expresiones en un marco que tiende a la flexibilidad y la incertidumbre.

Con este apartado se cierran las conclusiones parciales de la tesis, extraídas a partir del trabajo empírico realizado a una muestra de estudiantes de las universidades españolas. A partir de aquí se cuenta con el testimonio de estudiantes recogido en las entrevistas personales realizadas, que se utiliza para completar el trabajo cuantitativo en las tres grandes temáticas abordadas en el próximo capítulo: los motivos para estudiar una carrera, el compromiso con el estudio y los frutos del paso por la universidad.

CAPÍTULO 6: El discurso de los estudiantes acerca de su oficio de estudiar

6.1. Los motivos para estudiar una carrera universitaria

6.1.1. La banalización de la decisión de estudiar en la universidad

6.1.2. Los motivos para elegir la titulación adecuada

6.1.3 Recapitulación: el sentido de estudiar en la universidad

6.2. El compromiso con el estudio

6.2.1. Las prácticas de estudio

6.2.2. La vida universitaria más allá del aula

6.2.3. Recapitulación: el compromiso con el estudio en las distintas etapas vitales

6.3. Los frutos del paso por la universidad y los cambios que implica el Plan Bolonia

6.3.1. El rendimiento obtenido de estudiar en la universidad

6.3.2. Lo que esperan de la universidad y el Plan Bolonia

6.3.3. Recapitulación: la transformación de la universidad con la aplicación del Plan Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes

Llegados a este punto, se cuenta con las dimensiones teóricas propuestas en la primera parte del trabajo acerca del oficio de estudiante universitario, así como con una visión global de las principales particularidades del sistema universitario español en el que se desarrolla. Tras haber dedicado el capítulo anterior a describir la manera en que los estudiantes encuestados ejercen el oficio de estudiar en la universidad, se inicia ahora un capítulo que presenta el análisis comprensivo de dicho oficio, con las relaciones entre las variables que lo tejen y lo conforman. Se utiliza como base empírica los discursos de los 31 estudiantes entrevistados en profundidad¹⁵⁵ y se abordan las principales temáticas surgidas de la interpretación de dichas entrevistas. El capítulo empieza con un análisis acerca del sentido de estudiar en la universidad a través de los motivos de elección y expectativas en las que se sustenta la vida y la identidad de los estudiantes universitarios. En segundo lugar, el punto de mira se centra en el compromiso que estos estudiantes tienen con sus estudios. A través de las prácticas y la dedicación al estudio, se lleva a cabo un análisis sobre el vínculo que establecen con los estudios en las distintas etapas vitales. Y, por último, la tercera sección del capítulo gira en torno a los resultados obtenidos por los estudiantes en su etapa universitaria, haciendo hincapié en los efectos que tiene la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

6.1. Los motivos para estudiar una carrera universitaria

Esta primera sección se centra en analizar los motivos por los que los estudiantes deciden emprender unos estudios universitarios. Esto permite que se efectúe una comprobación de las hipótesis H5 y H6, que planteaban una relación de causalidad de los motivos y las expectativas de los estudiantes sobre la actitud que demuestran hacia sus estudios. Para ello, en primer lugar, se aborda la toma de la decisión de continuar con la etapa formativa de los estudios superiores. En segundo lugar, el interés se dirige hacia los motivos de la elección de una carrera en concreto, estudiando el vínculo entre los motivos de elección a la entrada y las expectativas acerca del futuro que puedan tener los estudiantes. Por último, se propone una interpretación sobre la identidad que adoptarán los perfiles de estudiantes obtenidos en el capítulo anterior, para concluir sobre el sentido que le atribuyen a la universidad los distintos tipos de estudiantes.

¹⁵⁵ En los anexos 6 y 7 pueden consultarse los perfiles de los entrevistados y los guiones de las entrevistas realizadas.

6.1.1. La banalización de la decisión de estudiar en la universidad

a) El momento decisivo

Al finalizar la educación secundaria, una parte cada vez mayor de estudiantes se decanta por continuar sus estudios en el seno de las instituciones de educación superior. Se trata de un momento de transición, que abre sin duda un panorama de nuevas exigencias y posibilidades, al mismo tiempo que constituye una oportunidad para adquirir nuevas destrezas y capacidades. Sería lo que Giddens califica de “momentos decisivos”, es decir, aquellos en que “los individuos se ven llamados a tomar decisiones especialmente determinantes para sus ambiciones o, más en general, para sus vidas futuras” (Giddens, 1991: 145). Entre los ejemplos que cita el autor estaría el de “decidirse por un aprendizaje o una carrera concreta”, que tiene sin lugar a dudas consecuencias decisivas para el individuo. Sin embargo, la forma en que los estudiantes relatan este momento de sus vidas en las entrevistas tiende a minimizar su relativa trascendencia.

La obra de Giddens ayuda a entender mejor las decisiones que toman los estudiantes, puesto que aborda la búsqueda de la identidad personal por parte del individuo de las sociedades contemporáneas. Defiende que “la modernidad coloca al individuo frente a una compleja diversidad de elecciones y, al carecer de carácter fundacional, ofrece al mismo tiempo poca ayuda en cuanto a qué opción habrá que escoger” (Giddens, 1991: 105). La mencionada pluralidad de elecciones es tal en la modernidad como consecuencia de varios factores analizados en la obra. El primero hace referencia a un orden postradicional donde ya no están marcadas las pautas a seguir y no existen normas rígidas, lo que provoca que las circunstancias de la vida moderna sean mucho más diversas y segmentadas. Al mismo tiempo, el principio de la duda siempre está presente en todas las creencias, incluso aunque estén socialmente reconocidas y aceptadas, constantemente se hallan sujetas a revisión y cambio, situación que genera una gran inestabilidad. En definitiva, las elecciones no vienen determinadas por exigencias externas sino que dependen únicamente de la propia voluntad del individuo en la construcción de su proyecto vital, lo que puede llevar al desconcierto y la indecisión como es el caso de los estudiantes en el momento de elegir continuar con la enseñanza superior. Como apunta Bauman en un artículo donde aborda las diferencias generacionales, “lo más importante para los jóvenes no es tanto la construcción de la identidad como el hecho de retener la habilidad de reconstruirla siempre que tengan la

necesidad” (2008: 20). Resulta indispensable por tanto que todas las decisiones y trayectorias que elijan seguir sean reversibles.

Los discursos de los estudiantes dejan patente una transición del bachillerato a la universidad que se produce sin que se efectúe una toma de decisión suficientemente razonada ni reflexiva. Los estudiantes se dejan llevar por un cierto seguidismo dentro del sistema que les empuja a ir superando las etapas educativas sin cuestionarse realmente su futuro. Parecen más bien estudiantes de tercero de bachillerato, que se han encontrado con un abanico de optativas mayor que el de años anteriores (entiéndase que son las carreras universitarias) y, por ello, están un poco más desconcertados ante la elección. Como señala una estudiante, que ha retomado los estudios a una edad avanzada, cuando se refiere a sus compañeros de clase más jóvenes: *yo estoy en la universidad porque quiero, pero ellos es diferente, es como un ciclo que tienen que pasar: primero EGB, luego el BUP, y luego la universidad, ellos lo tienen que pasar y tienen que conseguir el título (S4)*. También lo reconoce esta otra chica en las exigencias de sus padres que, aunque no han ido a la universidad, van a exigir que ella cierre el ciclo formativo con unos estudios superiores, lo que según su punto de vista entra dentro de la normalidad: *Sólo me exigen lo típico, que siga el colegio, el instituto, la universidad.. pero, no me pueden aconsejar más, sólo quieren que acabe la carrera para tener algo asegurado en las manos, que sea tuyo y que nadie te pueda quitar (S7)*. Muchos no saben ni siquiera por qué están en la universidad. Como este estudiante de Química que cuando le preguntan por los motivos de estudiar en la universidad responde que *es un tema que tampoco ha pensado mucho*. Y, a la pregunta de si lo ha comentado con otros compañeros, dice entre risas: *Pues la verdad es que no (VII)*.

En general, los estudiantes parecen desorientados respecto a la elección de la carrera, pero no se cuestionan su continuidad en los estudios universitarios que está totalmente normalizada. De esta forma deja de ser un momento decisivo para convertirse en un tránsito normal en el que el tipo de estudios se deja en manos del azar. La prueba son los relatos de algunos estudiantes que, a la hora de explicar el momento de elección de la carrera, utilizan expresiones como: por descarte, pues esta misma, de rebote, etc.

El primer año mal porque entré en la carrera por descarte, no sabía qué hacer (S5).

Este estudiante baraja varias carreras sin demostrar demasiado interés por ninguna de ellas, pero lo que no se cuestiona en ningún caso es la decisión de estudiar en la universidad.

*Yo llevo cinco años aquí, lo primero que me matriculé fue Economía, estuve dos años, no me gustó nada (...) Entonces cuando me cambié quería hacer psicología, y mi padre me aconsejó que pusiera también Relaciones Laborales y, como no me cogieron en Psicología terminé haciendo ésta **un poco de rebote** (S11).*

Esta estudiante de Biología a mitad de su trayectoria reconoce que la decisión de qué estudiar fue producto del azar: *Ahora que ya llevo tres años en la carrera, me doy cuenta de que para nada es la elección de tu vida, para nada. Yo lo cogí, creo que **la elección la cogí de casualidad, no lo tenía pensado**. Y cuando aconseja a su hermana pequeña explica el motivo por el que según su punto de vista la titulación que estudies no tiene importancia: “tú tranquila, que luego para trabajar es todo tan flexible, o sea tú puedes coger química y acabar en cualquier cosa que no tenga nada que ver” (V2).*

Esta otra estudiante de 22 años se considera todavía demasiado joven para conocerse a sí misma y poder elegir la titulación que mejor se adapte a sus habilidades.

*Me gusta haber elegido lo que he elegido, porque me gusta mucho la sociología, pero no tengo una vocación clara en mi vida. (...) creo que **soy demasiado joven, necesito vivir, necesito ver cosas**, y ya ver para qué valgo y a qué me quiero dedicar (V3).*

Aunque, a veces, lo que en sus discursos tiñen de elección arbitraria esconde en realidad un cálculo y una estrategia de obtención de rentabilidad futura tanto suya como de los familiares que les aconsejan, como es el caso de S7:

*Yo elegí la carrera de Derecho-ADE un poco por mis padres, porque yo iba muy perdida, no me enteraba, no tenía ni idea de qué quería coger. Yo llevaba varias ideas: Educación Social, Derecho ... y, hablando con mi padre, que vio que estaba esta nueva me dijo “**pues esta misma**”, **también pensamos que puede tener más salidas** (S7).*

Por otro lado, existe una minoría de estudiantes que ha retomado los estudios, para los que en su momento no se operó dicha continuidad normalizada y ahora mantienen una verbalización muy diferente de la de los más jóvenes. Este grupo de estudiantes tiende a justificarse ante la entrevistadora realizando una reflexividad de segundo orden respecto a la decisión que tomaron de volver a estudiar. La consideran una decisión razonada, que ha sido tomada con responsabilidad y tras un periodo de reflexión, a veces extremadamente largo, como es el caso de estos dos estudiantes de Derecho y Filología respectivamente.

La verdad es que yo siempre había querido hacer una carrera universitaria pero, a mitad de bachillerato me tuve que dejar de estudiar y ponerme a trabajar. Eso me hace ser más responsable, en el sentido que esto es una decisión que yo he tomado, sin que nadie me haya dicho nada, ni que sea lo lógico, que el nene acaba los cursos del bachiller, y ya tiene que ir a la universidad.. No, yo no tengo necesidad.. generalmente la gente que trabaja es más responsable (V1).

Lo que pasa es que mucha gente estudia porque tiene que estudiar, no estudia por gusto. Estudia porque los padres le obligan a estudiar, de hecho yo nunca he entendido como alguien puede poner 3 titulaciones en la hoja que te dan y que vaya a la que le toque. Yo siempre he creído que, o estudiaba lo que quería, o no estudiaba nada (V5).

Se trata de estudiantes que se dicen responsables de los estudios elegidos puesto que son ellos quienes tienen que mantenerse económicamente, además de asumir el sacrificio que supone retomar los estudios cuando se ha estado tan alejado del mundo académico durante años y cuando se tiene al mismo tiempo una obligación laboral que atender. Ambos ponen el acento en su motivación expresiva e intrínseca, que es la única suficientemente fuerte que puede movilizarles para reemprender la formación.

Para terminar, se puede relacionar esa banalización, naturalización y rutinización de la decisión de estudiar en la universidad con algunas características culturales propias de la juventud española, como son: la emancipación tardía en un modelo *familiarista* (comentado en el capítulo cuarto) o la débil autonomía en la toma de decisiones. Desde esta óptica, sirve de apoyo el informe de la fundación COTEC (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2010) acerca de la cultura de innovación de los jóvenes españoles en el marco europeo. Utilizan una serie de indicadores obtenidos de la Encuesta Social Europea, como son: la edad de emancipación o la media a la que se consideran demasiado mayores para seguir viviendo con sus padres y la importancia que tiene para ellos poder tomar sus propias decisiones y ser libres. A partir de los resultados obtenidos concluyen que: los jóvenes españoles demuestran una falta de afirmación de la propia responsabilidad y autonomía, con una emancipación más tardía asociada con un mayor deseo de libertad no conquistada¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Aunque no sea el objeto que nos ocupa, merece la pena señalar que en este informe se utilizan dichos indicadores de la cultura juvenil como factores explicativos de una débil tasa de innovación en España, medida a partir del número de patentes.

b) La motivación por *un* título universitario

En los últimos tiempos se ha extendido la frase de “por lo menos conseguir *un* título”, que tienen muy presente los estudiantes entrevistados. Prueba de ello es que en las encuestas realizadas en la Universitat de València (EUV)¹⁵⁷, una frase que concita un elevado grado de acuerdo es: “pienso que actualmente sin una titulación universitaria no se puede aspirar a una posición en la vida”, afirmación con la que se mostró altamente de acuerdo un 63% de los encuestados. El título universitario se convierte en un mínimo indispensable para acceder al estilo de vida valorado socialmente, con un cierto reconocimiento en tanto que persona formada y con cultura y capaz de acceder a un trabajo cualificado, que garantice ciertas comodidades materiales. El uso del artículo indefinido es clave para comprender la poca importancia que se da en muchas ocasiones al contenido de los estudios que se emprenden. En las entrevistas se repite constantemente esta voluntad de conseguir *un* título, pasando a emplear el artículo definido *-el* título- por estar ya encaminados en la consecución de un título en concreto, pero no por ello adquiere relevancia la disciplina elegida. Como bien describe este estudiante, que ha retomado los estudios en la treintena y expresa así su sorpresa frente a los motivos que llevaron a sus compañeros a estudiar la carrera:

Yo, la primera sorpresa que me llevé es que de los 8 ó 9 amigos que éramos más cercanos.. nadie estaba estudiando Relaciones Laborales porque quería ejercer (.). Y yo eso, para mí, un neófito que viene de fuera de la universidad, digo, entonces, la pregunta sencilla: “¿para qué estáis aquí?”- “pues no sé, por la nota, bueno, porque tal, porque cual”. Y descubrí que nadie quería ejercer de lo que estaba estudiando. Entonces, yo eso no lo entendía, y sigo sin entenderlo. Entonces, eso se veía por ejemplo, en el día en que nos juntábamos y nos preparábamos las asignaturas optativas, la matrícula. Yo decía: “pero, esa asignatura no sirve para nada, ¿para qué quieres hacer eso? Es más interesante ésta”. Y me decían “Claro, pero es más dura” (VI).

Reproducimos a continuación algunos de los testimonios que dan fe de la importancia que le otorgan al certificado en sí.

A ver si puedo terminar el año que viene para tener el título.. (S1)

¹⁵⁷ Como se ha dicho anteriormente, se pueden consultar los resultados en la web del Observatorio *Campus Vivendi*.

Cuando sabes un poco de la vida te das cuenta de que, si no tienes un título, mal.. luego ya, que estudies lo que te gusta o no, da igual, pero por lo menos ya tienes un título, aunque luego no trabajes de eso, pero yo ya sé que mi título lo tengo ahí, y eso te garantiza bastante, ya es un título (S5).

Se refleja aquí uno de los motivos más importantes a la hora de estudiar en la universidad, la motivación por *un* título. Sin embargo, en los resultados de las encuestas esta opción no aparece con claridad cuando se les pregunta por el motivo principal por el que eligieron sus estudios. Puede estar relacionada con las respuestas más minoritarias de las encuestas de la Universitat de València (EUV), que señalan: “La elegí un poco al azar, en alguna carrera tenía que meterme y me daba igual una que otra” (3% de la muestra), o bien “Con la nota que saqué en selectividad no tenía otra salida” (3%), “No sabía qué estudiar y me la recomendaron mis padres” (1,5%), “Por recomendación del tutor del instituto o compañeros (1,3%). También puede incluirse al 5,5% que respondió: “No fui admitido en otra carrera” por confirmar que a fin de cuentas lo importante para ellos es estudiar en la universidad, aunque no hayan sido admitidos en la carrera que querían. No obstante, en las respuestas a la pregunta en la encuesta ECoViPEU de si tenían un conocimiento previo de la carrera antes de matricularse, queda patente la poca información que han necesitado para tomar la decisión. La suma de las respuestas afirmativas a las sentencias “Sí, tenía una idea más o menos precisa” y “Sí, conocía perfectamente la carrera” llega al 41%. Las respuestas que manifiestan un desconocimiento completo (“No, no sabía lo que iba a encontrar”) supone un 14%. Pero el conocimiento vago e impreciso supone un 45%.

En cualquier caso, la visión extendida que dejan las entrevistas es la de una mayoría repite la creencia social de que hoy en día poseer un título universitario se ha convertido en un mínimo indispensable para acceder a un amplio número de empleos. Como dice este estudiante, es un paso previo para acceder a un trabajo: *Yo creo que es necesario pasar por la universidad, porque una persona que viene de bachiller es imposible que haga lo mismo que tú, aunque lo que damos en la universidad no está adaptado al mercado laboral, al menos tenemos una base. Yo creo que es un paso previo para acceder al mundo laboral, ¿indispensable? Yo creo que sí (S11).* Sienten que les protege frente a las vicisitudes de la vida, como señala esta entrevistada, que ya ha conocido durante años la realidad del mercado laboral no cualificado: *Para mí los estudios simplemente lo que te dan es libertad de elección. Carreras como la sociología en concreto, te da apertura de miras, piensas, reflexionas,*

entonces si estás trabajando en una fábrica, hace que no te dé tanto miedo el buscarte la vida, porque el miedo de la gente a perder el trabajo les paraliza, y cuando tienes unos estudios detrás, tienes algo que te protege (S4). Aunque casi todos coinciden en que no constituye ninguna garantía de éxito:

En este periodo de crisis es todavía más importante estudiar, porque cuando van a contratar a alguien miran que tenga una carrera, idiomas.. así que estudiar es muy importante aunque aun así es difícil encontrar trabajo (S6).

Tal y como está el tema laboral es necesario tener estudios (S9).

El aspecto más negativo de esta motivación únicamente ligada al título es, que suele estar vinculada con lo que se ha llamado una cultura de mínimos en sus prácticas estudiantiles, orientadas casi exclusivamente a aprobar los exámenes. Se profundizará en este aspecto en la sección siguiente (5.2) al introducir la temática de las prácticas del oficio de estudiar y cierto tipo de laxitud que reina entre los estudiantes universitarios.

Esta tendencia responde a una concepción de la situación en el mercado laboral que sintetiza muy bien el entrevistado S1, quien ha retomado los estudios después de adquirir una amplia experiencia profesional. Distingue entre una primera precondition necesaria para encontrar trabajo, que es la de estar en posesión de un título universitario y, la segunda, tener un capital relacional que te introduzca en el mundo laboral:

El mercado laboral no funciona por enchufismo sino por contactos. Por experiencia te puedo decir que si encuentras trabajo no es ni por el infojobs, ni por el paro, ni por leches, es por relaciones personales, pero yo y todo el mundo. Yo no voy a contratar al primo de mi amigo para que me lleve la contabilidad si no tiene el título de economista..lo que pasa es que teniendo dos economistas, normalmente mi amigo me va a hacer presión para que coja a su primo y eso funciona en España (S1).

Muchos de ellos piensan que seguirán estudiando cuando terminen, lo que contribuye a restar importancia a la elección de carrera, puesto que luego pueden reorientar su trayectoria formativa más adelante. La inestabilidad del mercado laboral y la constante demanda de actualización de conocimientos les lleva a no dar tanta importancia a la titulación universitaria, que necesariamente tendrán que completar con toda una serie de aprendizajes paralelos.

Ahora todo el mundo tiene una carrera, todo el mundo tiene estudios, lo mejor es completarlo un poco con algo que te diferencie (S2).

*Si acabas la carrera y te quedas así..se queda como muy soso. Parece que si le pones los pequeños detalles, de mira: he salido al extranjero, o domino este idioma, o he estado en tal departamento de tal sitio, pues..parece que así vas **añadiendo más azúcar** (V2).*

Yo continuaría estudiando sin duda, porque hace 30 años tener una carrera era un factor diferencial de los demás, pero hoy en día todo el que quiera puede estudiar una carrera, si tienes medios estudias y si no te dan becas, hay ayudas, entonces todo el mundo que quiere estudiar puede, entonces, ¿qué te diferencia a ti de los demás en un proceso de selección? (...) Estaría mejor que la universidad fuese más seria, que a veces parece que estés en el colegio, no sé cómo decirlo, pero estaría bien que fuese más selectiva y exigente, sería bueno -no sé si para todos- pero sí para la mayoría (S10).

*Una vez que termine, esperemos **por lo menos** poder hacer un master, y tener alguna experiencia fuera, en el extranjero (S13).*

La concepción que presentan los entrevistados responde al esquema de estudiar una carrera universitaria sin importar demasiado cuál sea y, completarla con un master y una experiencia en el extranjero para poder distinguirse del resto de titulados.

6.1.2. Los motivos para elegir la titulación adecuada

Como se ha comentado, no parece haberse producido en la mayoría de los casos una reflexión sobre el tipo de vida que desean llevar. Si no se han cuestionado sobre la razón que les lleva a emprender estudios superiores, todavía menos se han planteado qué tipo de estudios son los que realmente quieren.

En los resultados analizados en el capítulo quinto respecto a los motivos que les han conducido a elegir la carrera que estudian, se propuso una distribución de la muestra de estudiantes en tres grandes dimensiones motivacionales: la expresiva, la profesional y la instrumental. Veamos cuál es el aporte de los discursos de los estudiantes en las entrevistas a este respecto.

a) Los dos polos motivacionales: la vocación y el instrumento

Del análisis de las entrevistas se extraen dos tipos de comportamientos, que se detectan al prestar atención a los motivos de los estudiantes a la hora de elegir. En un extremo se sitúa una parte de los estudiantes que elige la carrera principalmente en función de sus gustos personales, sus aptitudes y sus deseos de adquirir conocimientos en un área determinada. Descartan tomar en consideración las salidas profesionales puesto que el panorama laboral se perfila oscuro para todo el mundo, independientemente de lo que elijan como estudios. Estos estudiantes serían lo que podemos llamar “vocacionales puros”, con una dimensión motivacional fundamentalmente expresiva. Aunque, como apunta Dubet (1994) la noción de vocación puede resultar algo excesiva para referirnos a los sentimientos de los estudiantes con respecto a sus estudios, se adopta igualmente esta versión profana que remite al interés intelectual desligado de una utilidad explícita. Si se toma como referencia a este autor, considera a la “vocación” como una de las dimensiones centrales de la experiencia estudiantil, siendo que “permite la dominación o el deseo de dominación¹⁵⁸ de la formación sobre la personalidad, sobre las maneras de ver el mundo y de encontrarse en él” (Dubet, 1994: 519).

Al considerar a los estudiantes del área de ciencias sociales, se observa que el perfil vocacional está menos presente que en el resto (un 36% de la muestra de encuestados se inclinó por un motivo expresivo), puesto que el futuro laboral suele ser uno de los elementos determinantes a la hora de elegir carreras de especialidades de economía o derecho. Entre los entrevistados, sólo hay un par de alumnas de Sociología que parecen corresponderse bastante con este perfil, puesto que han elegido la carrera por interés personal, sin considerar la carrera como un instrumento para el futuro laboral:

Lo que no entienden es que yo no estudio para algo, estudiar ya es un fin en sí mismo. (...) Yo usar el título ya lo estoy usando ahora para mí, pero si puedo aprovecharlo más adelante..pues mejor (S4).

Entré en la doble titulación de Sociología y Ciencias Políticas como primera opción, tenía nota para elegir, y ésta era la que me gustaba (...) Entré un poco por los intereses que yo tenía, por interés no sé si decir...intelectual (risas), las cosas que me gustaba saber, de economía, de política, no sé de la sociedad. No fue por motivos

¹⁵⁸ Se traduce el término francés *emprise*, que tiene distintas acepciones, por el término “dominación” siguiendo la definición que nos parece más adecuada entre las propuestas por el diccionario *Petit Robert*.

profesionales, porque ya se sabe que la Sociología tiene pocas salidas, pero vamos supongo que como me va bien en la carrera, sí que tendré posibilidades de trabajar en algo de lo mío (S16).

Este perfil se encuentra con mayor frecuencia en las áreas de humanidades (75%) o ciencias puras (61%). Como bien describe este estudiante participante en el grupo de discusión que tuvo lugar en el campus científico, cuando se refiere a las titulaciones de física, química, matemáticas o biología, comenta: *Este campus es prácticamente vocacional, porque luego no tienes garantizado el trabajo. Luego ya, otras carreras como las ingenierías es otro cantar (GD).*

En el otro extremo, la mayoría de los estudiantes de ciencias económicas y jurídicas elegirán carreras cuyo contenido no les interese demasiado, en cambio sí su vertiente más práctica, con la única voluntad de tener unas mejores expectativas laborales. Estos estudiantes, que pueden ser calificados de “instrumentalistas puros”, se situarán entonces en el extremo opuesto a los anteriores.

Así, se podría pensar que aquellos que están situados en uno de los dos extremos carecen de una de las dos motivaciones, lo que les puede producir un cierto desinterés por lo que están estudiando, ya sea debido al contenido que aprenden, ya sea por la falta de expectativas de llevarlo a buen puerto. Sin embargo, los estudiantes entrevistados que se encuentran en esa situación demuestran todos un gran interés en sus estudios, incluso cuando su motivación cojea de un lado. La situación ideal para cualquier estudiante sería el poder estar motivado por ambos lados: el intelectual que facilita el disfrute con la materia mientras se estudia, y el profesional, que les permite proyectarse hacia su futuro laboral con ganas y optimismo. Entre los entrevistados, hay un ejemplo de alguien que parece haber encontrado el equilibrio entre ambas motivaciones (ver recuadro 1) y cuya situación se identificaría más con una dimensión profesional.

En el capítulo anterior, al describir los resultados de la encuesta ECoViPEU, se establecían estas tres categorías de motivos: expresivos, profesionales e instrumentales. Cualquier intento de extrapolar a partir de las respuestas a esta pregunta una interpretación de la intención y el sentido que le dan los estudiantes a su carrera universitaria es arriesgado. Todavía se complica más cuando se intenta comparar estos datos con los que se obtienen en otras investigaciones similares debido a las diferencias en la redacción de las respuestas.

Sin embargo, se puede constatar la medida en que la profesionalización de los estudios universitarios, que se apuntó en el marco teórico, ha calado en la sociedad y condiciona en mayor medida la decisión de los futuros estudiantes. Los resultados de las encuestas realizadas en diferentes años por la fundación BBVA (2003, 2006 y 2010) muestran una evolución creciente del peso que tienen los motivos más relacionados con las salidas laborales a la hora de elegir una carrera. Aunque la mayoría de los estudiantes siguen eligiendo la respuesta: “era la que más me gustaba”, su peso relativo disminuye algunos puntos. En cada nueva oleada de encuestados, las respuestas han estado más polarizadas entre los motivos expresivos y laborales (instrumentales), quedando así el resto de opciones de respuesta con porcentajes exigüos. En concreto, la respuesta referida a las salidas laborales pasa de ser la elegida por el 8% de los estudiantes, al 12,8 y al 25,8% en la encuesta de 2010. Esta misma tendencia se observa también entre los estudiantes del país vecino al comparar las distintas oleadas de la encuesta del OVE. P. Cordazzo señala que mientras la proporción de estudiantes de primer año que elige su carrera por interés disciplinar se mantiene estable entre el año 2000 y 2009, aquellos que lo hacen motivados por las salidas profesionales pasan del 15 a más del 30% de los encuestados (en Galland, Verley, Vourc’h, 2011: 96). Este fuerte incremento se explica por la interiorización de la profesionalización de la enseñanza superior por parte de los estudiantes y sin duda se ha visto acentuado por la mala coyuntura económica actual, que genera en los estudiantes de ambos países una mayor preocupación por su futuro profesional.

En cualquier caso, puede afirmarse que se está produciendo una evolución de los motivos de la elección de la carrera universitaria, cada vez más orientados hacia el ámbito laboral, con una perspectiva instrumental. Este hecho tiene implicaciones en el sentido que los estudiantes le atribuyen a su formación universitaria, a la que le demandan cada vez más una mejor adaptación a las exigencias del mercado laboral en un proceso de minorar el valor intrínseco del título ligado a la disciplina y al contenido. No obstante, en cualquiera de las carreras consideradas, la razón principal de la elección sigue vinculada al interés por la disciplina y a motivos de carácter expresivo, que confirman nuestra hipótesis H5, que apostaba por el carácter postmaterialista de las decisiones tomadas por los estudiantes a la hora de elegir sus estudios.

RECUADRO 1

El equilibrio perfecto entre los dos polos motivacionales: expresivo e instrumental.

Un ejemplo de motivo profesional

Este estudiante demuestra en su discurso un equilibrio entre la motivación expresiva y la instrumental. Esto se explica porque ya es el segundo intento de carrera, se matricula en ADE después de haber pasado tres años en una Ingeniería. Describe su elección como producto de una motivación vocacional, pero no deja de hablar de las expectativas profesionales en toda la entrevista, lo que sin duda indica que lo que él califica de vocacional está muy ligado al futuro que le espera, con lo que consigue que le interese, le guste y se le dé bien lo que estudia. También señala una diferencia importante entre la motivación instrumental donde la elección está determinada por la mayor probabilidad de conseguir un empleo y la que, por el contrario, viene de un deseo de desempeñar una profesión en concreto, como es su caso. Éste es significativo por haber conseguido asociar sus estudios con una profesión concreta, lo que no suele ser habitual dado el gran desconocimiento que tienen los estudiantes del mercado laboral (especialmente en el área de ciencias sociales).

En ADE estoy muy contento, aparte de que me va muy bien, me gusta lo que hago. En principio es vocacional, la suerte es que tiene bastantes salidas, pero la hago por vocación, ya dejé una carrera porque no me gustaba y también tenía salidas, así que ésta la hago por vocación. Me gusta el área de estrategia empresarial, entonces me gustaría trabajar en una consultora de estas grandes, Deloitte o Price (...) Sí que es vocacional, pero claro dentro de la carrera siempre hay cosas que te gustan más y menos. Lo que más me gusta es la salida profesional, pero no el hecho de que haya mucho trabajo, sino que me gusta EL trabajo en sí (S10).

Por otra parte, existe una proporción importante de estudiantes que no se ha atrevido a apostar por ninguno de los dos polos motivacionales, y se han conformado con una motivación débil en cada uno de ellos. No les gusta demasiado lo que han elegido, era la mejor de entre las posibles, y tampoco esperan un futuro muy optimista, pero puede que tengan alguna oportunidad de encontrar un buen trabajo. Entre los que tienen una débil motivación tanto expresiva como instrumental, el desinterés es predominante. Esto sirve para confirmar lo que se presentó en el marco teórico de la mano de Fernández Enguita, que calificaba de actitud de “desenganche” la de aquellos estudiantes para los que la titulación universitaria había perdido tanto el valor instrumental como expresivo. También en las investigaciones de Cabrera y su equipo se apuntaba el proyecto como factor microsocial que agudiza las posibilidades de abandono (Cabrera, L., *et alii*, 2006b). El elevado ajuste a las preferencias observado en las encuestas, donde la gran mayoría se encontraba en la titulación que había elegido como primera opción, inducía a pensar que este tipo de actitudes quedarían descartadas. En una muestra donde sólo una minoría se encuentra estudiando una carrera que ha solicitado como segunda o tercera opción, se detectan, sin embargo, bastantes actitudes de desinterés. Se toma como ejemplo a la entrevistada S5, que parece decantarse por la dimensión laboral, dejando de lado su gusto por el arte, cambio que le produce al principio un cierto desconcierto, que deriva en desmotivación, como se constata en el resto de la entrevista.

El primer año mal porque entré en la carrera por descarte, no sabía qué hacer, entré de forma que no estaba cómoda, era todo jurisprudencia y yo vengo de Arte, y me costó bastante adaptarme, y luego vas arrastrando asignaturas (...) Elegí Relaciones Laborales porque era lo que menos me disgustaba, porque me gusta dibujar pero no me quería meter en Bellas Artes, y esto lo veía algo más nuevo, que tocaba un poco todas las carreras, y al ser nuevo iba a tener más salida, algo nuevo es futuro, porque abogados pegas una patada y salen veinte (S5).

La falta de interés queda patente cuando se observa el fenómeno del absentismo, tan común entre los estudiantes universitarios, como describe esta estudiante de Sociología:

La mayoría de mis compañeros no los veo demasiado motivados..no sé si igual querían haber estudiado otra cosa..no sé..pero realmente los que tenemos interés de verdad no somos tantos. En clase somos al final siempre los mismos (S16).

El absentismo es un fenómeno muy difícil de estudiar puesto que los estudiantes que no asisten a clase tampoco se prestan voluntarios para participar en este tipo de

investigaciones, de manera que todos hablan de esta realidad refiriéndose a otros compañeros. En cambio sí que estaban presentes otro tipo de estudiantes que demuestran poco interés por sus estudios, que son aquellos que han elegido la carrera llevados por lo que calificamos de **motivación según el nivel de exigencia**. En las encuestas EUV no hubo muchos que respondieran “con la nota que saqué en selectividad no tenía otra salida” (2,6% de los encuestados). Sin embargo, en las entrevistas se observa que las calificaciones de secundaria influyen de manera notable a la hora de elegir los estudios superiores que quieren cursar, puesto que son ellos mismos quienes se marcan los límites de lo posible. Algunos estudiantes se inscriben en carreras consideradas de mayor dificultad por haber obtenido a lo largo de su trayectoria escolar unas notas elevadas, en cambio otros se decantan por carreras que tienen fama de ser más sencillas y, por tanto, las consideran más asequibles para su nivel escolar. En ambos casos se deja de lado otro tipo de consideraciones como el gusto por la materia o las salidas profesionales, lo que conduce con bastante facilidad a una falta de interés por el contenido de los estudios. Este fue el caso del entrevistado S10 que, por su trayectoria de buen estudiante, consideró que debía entrar en una de las carreras de mayor dificultad como la de Ingeniería Industrial, lo que resultó un error porque como él dice:

Yo me metí en esa carrera porque sacaba muy buenas notas y pensé que como era lo más difícil pues esa era la que tenía que hacer. Ahora te das cuenta de que es una decisión estúpida totalmente, aunque me gustan los números, pero luego te vas dando cuenta de que la carrera no te gusta de verdad, ni el futuro profesional es lo que más te gusta. Y encima el nivel de sacrificio es muy grande, y si no estás motivado pues se te hace más cuesta arriba (S10).

También la estudiante S8 eligió la doble titulación de Derecho-ADE y en este caso la decisión resultó acertada.

Por la nota que tenía, porque sacaba notas muy altas, sobresaliente, entonces también pensaba en aprovecharla. Y ha sido un acierto coger la doble titulación, porque cuando te cansas de una te pasas a la otra, y como exigen tanto pues aprendes más (S8).

Otros prefieren elegir carreras con un nivel de exigencia más bajo, que consideran más asequibles, como este estudiante que sólo duró un mes en una carrera de la Universidad Politécnica: *En el poli estuve nada, un mes sólo, es que fue muy duro..yo venía del bachiller*

tecnológico, pero hay que estar muy preparado, en matemáticas, en dibujo.. En realidad me hubiera gustado estar allí, pero.. lo veía demasiado difícil, entonces dije voy a probar en algunas más sencillas. Y puse Empresariales y Economía, que tienen un poquito de todo, no son sólo letras, la veo más asequible (S13). Otras, como la estudiante S15 se dejan seducir por carreras más cortas y más sencillas, con un marcado desinterés por lo que estudian: *La elegí porque quería hacer una de tres años, me gustaban más o menos las asignaturas que vi, y también tenía una salida..aunque ahora, con la crisis ya veremos. (...) Los estudios son una de las cosas principales. Por mí no, yo prefiero la fiesta, pero sé que lo tengo que hacer, que es mi futuro (S15).* También están los que se ven obligados a entrar en una carrera porque la nota no les llega para lo que realmente quieren hacer: *Yo empecé a estudiar ADE básicamente porque la nota no me llegaba para Arquitectura que era lo que quería hacer (S1).*

Según el análisis que hace Olabuénaga del género de vida juvenil español, la competitividad escolar por el acceso a los estudios superiores, a la que luego sigue la esterilidad del paro, actúa “como virus de desaliento, de desmotivación y de cinismo entre los supuestamente aplicados y motivados escolares” (Olabuénaga, 1998: 49). En su análisis achaca el desinterés de los estudiantes a la necesidad de implicarse cada vez más conforme aumenta el nivel de exigencia de los estudios, para obtener a cambio un final cada vez menos halagüeño. Relaciona así la pérdida del respeto a la institución educativa con la pérdida de su función de integración social. Concluye por tanto que: “se generaliza la resignación desencantada que acata como inevitable la fase cada vez más larga del período escolar, intentando padecerla con el menor costo personal posible” (Olabuénaga, 1998: 49). Este autor dibuja un panorama escolar en el que “el desdén sustituye al interés, el alejamiento a la participación y la renuncia al compromiso” (Olabuénaga, 1998: 50).

b) El condicionamiento de las expectativas futuras

En el capítulo cuarto se explicó la baja rentabilidad económica de los títulos universitarios debido al elevado desajuste vertical del mercado de trabajo español. Tanto es así que uno de los elementos principales que se apuntó para caracterizar el sistema universitario español fue el del futuro laboral poco prometedor que aguarda a sus titulados, con una tasa de desempleo juvenil elevada y el fenómeno de la sobrecualificación muy presente. Así, se puede relacionar la ligereza reflexiva que en muchos casos parece acompañar

la elección de la carrera con dicha pérdida de utilidad social de los estudios universitarios, que desacredita el valor de un título como garantía de profesionalidad para quien lo posea.

Para completar este análisis sobre los motivos que les empujan a estudiar en la universidad, resulta pertinente explorar también las expectativas que tienen respecto a su futuro laboral. En investigaciones anteriores se detectó una correlación entre ambas variables, que puede resumirse de la siguiente forma: entre los estudiantes que entran en la universidad por motivos vocacionales existe una visión más pesimista acerca del futuro laboral que les espera que aquellos que eligen la carrera con motivos de carácter instrumental.

El panorama de la juventud española está condicionado por tener el nivel educativo más alto de la historia y, al mismo tiempo, uno de los futuros laborales más inseguros, con altas tasas de paro juvenil, que en el momento actual de crisis económica todavía son peores. Al contrario de lo que cabría esperar, la mayoría de los jóvenes albergan todavía un cierto optimismo en sus expectativas personales. Prueba de ello son los resultados que se obtienen en el informe del BBVA (2010) dónde se presentan las opiniones de los estudiantes de seis países europeos. Sus respuestas dejan constancia de que todos perciben negativamente la situación mundial y positivamente su situación personal. En cuanto a la situación nacional de cada país, las valoraciones son diferentes en cada caso. Esta brecha valorativa entre las tres situaciones resulta particularmente evidente en España, dónde el 81% califica de positiva su situación personal y sólo un 14% la situación de España y un 8% la situación del mundo.

Cuando se les pregunta en la encuesta ECoViPEU la probabilidad con la que esperan que su formación les permita encontrar un trabajo afín a su carrera, los entrevistados están bastante divididos, aunque predomina el optimismo: el 59% opina que es probable o muy probable. En este ámbito, las diferencias en función del área de estudios (como se ha visto en el capítulo quinto) son muy determinantes. En cualquier caso, autores como Inglehart y Welzel (2005) u Olabuénaga (1998), interpretan que los jóvenes contemplan el futuro con optimismo por haber sido socializados en un entorno social de abundancia, y atribuyen la situación actual a una coyunturalidad negativa, sin por ello imaginar un futuro muy distinto al de sus padres. En este contexto en que pocos jóvenes logran el empleo deseado, “la única forma de conservar una cierta funcionalidad es a través de los mecanismos de formación prolongados” (Olabuénaga, 1998: 144).

En las entrevistas, los discursos de los estudiantes suelen tener un tinte más pesimista respecto al futuro laboral de lo que reflejan sus respuestas en las encuestas. Aunque en general se cumple que la dimensión motivacional expresiva esté más ligada con una perspectiva de futuro más insegura, como es el caso de esta estudiante de Biología a la que parece no preocuparle demasiado el trabajo por el que se inquieta su madre, puesto que ella está disfrutando de unos estudios que le gustan. Dice así: *Mi madre todavía está padeciendo, pero vamos, yo le digo que es que estoy alucinando con la carrera, es preciosa! que luego tenga trabajo, pues no lo sé, pero mira, mientras tanto disfruto (V2).*

En muchos casos lo que ocurre es que no hay una profesión clara asociada a la carrera, especialmente en el área de ciencias sociales, como refleja el comentario de esta estudiante: *Me gusta mucho Sociología. De hecho la quiero acabar y sí que me visualizo en un futuro en este campo. Lo que pasa es que todavía no tengo muy claro en qué (V3).*

En otros casos han preferido no pensar en lo que ocurrirá más allá de los estudios, optan por limitarse a considerar la realidad presente que manejan, antes que actuar en función de una realidad futura que desconocen. Esta concepción sobre el futuro queda bien ilustrada a través del comentario de un estudiante que participa en el grupo de discusión: *El problema está ahí, que lo piensas antes, y lo piensas cuando vas a acabar. Pero durante, vamos... durante, pues estás en tu mundo universitario súper chachi.GD* Lo mismo le ha sucedido a este estudiante de química, que se expresa de la siguiente forma cuando se le pregunta por sus perspectivas de futuro:

No, yo tan lejos tampoco he llegado. Lo que venga, ya vendrá..porque igual planeas las cosas y luego tampoco te sale como tú querías y..yo creo que tampoco hay que pensar en un futuro muy lejano (V11).

Algunos tienen claro que la transición al mercado laboral será dolorosa por la dificultad de encontrar un trabajo, como es el caso de esta estudiante de economía: *Al terminar yo creo que lo pasaré mal, porque tiene que ser un cambio bastante grande..y tal y como están ahora las cosas, estará difícil seguro..(S13)* Y ese miedo les lleva a preferir no pensar demasiado en lo que harán una vez hayan finalizado sus estudios, como esta estudiante de Derecho: *Me da un poco de miedo pensar en qué pasará al terminar la carrera (S7).*

A pesar de esta situación, los estudios superiores siguen siendo una garantía de terminar obteniendo un mejor empleo y la matrícula universitaria no ha dejado de crecer. Como resultado de esta prolongación de los estudios y este retraso en la entrada en la vida

activa, R. Olabuénaga describe en su obra a una juventud desproporcionalmente alargada¹⁵⁹. Se ha prolongado su adolescencia, su período de reclusión escolar, retrasando su entrada en el mundo del trabajo y alargando su dependencia familiar. Sólo una minoría ha encontrado trabajo y ha podido establecerse de manera autónoma, “superando así su etapa de *ciudadano inminente* y alcanzando de forma completa su condición de *ciudadano adulto*” (1998: 53). Esta precarización de la autonomía hace que los jóvenes vivan más como “libertos” que como ciudadanos libres, según palabras del propio autor. Se encuentran irremediamente frente a un “estado permanente de indeterminación” en lo que respecta al futuro. En su obra describe este fenómeno de la juventud alargada como el de “una adultez bloqueada y pospuesta, un estrechamiento de la sociedad adulta, un estrechamiento de la franja vital en la que se permite a los ciudadanos vivir en plenitud su condición de adultos.”(1998: 54) Concluye así, que la etapa juvenil ha visto castrado todo su valor de etapa estratégica para el futuro, por la extensión de la incertidumbre de espera hacia niveles cada vez más largos de la biografía individual. Esto puede explicar en parte por qué los estudiantes se mantienen cada vez más tiempo en esta etapa formativa, asiéndose de la identidad estudiantil que les proporciona y les protege.

En relación a esto último, merecen ser comentadas las conclusiones del informe COTEC acerca de la aversión a la incertidumbre como característica que aleja a los jóvenes españoles del resto de europeos. Nuestros jóvenes destacan especialmente por la preferencia de tener un trabajo seguro y vivir en un entorno seguro, valores asociados con una menor tendencia a la innovación. En el propio informe señalan como factor explicativo la fuerte segmentación del mercado de trabajo español, que ofrece duras condiciones a los recién llegados, lo que sin duda incrementa su deseo de seguridad (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2010).

Para terminar el análisis sobre la elección de la carrera, se dirige la atención hacia las expectativas futuras de los estudiantes, apuntadas por los encuestados en ECoViPEU. Es decir, los resultados que esperan obtener al terminar su carrera universitaria. En la encuesta se pedía a los estudiantes que realizasen una valoración sobre 5 de la utilidad que le atribuían a sus estudios en el ámbito del enriquecimiento personal, en el ámbito laboral en cuanto a la obtención de un trabajo interesante, relacionado con el área de estudios o bien pagado; así

¹⁵⁹ Aspecto abordado en el capítulo tercero al analizar los retos de la modernidad tardía para los jóvenes estudiantes.

como en las posibilidades de conseguir una buena posición social o contribuir a la mejora de la sociedad.

A partir de la última opción de respuesta recogida en esta pregunta se podría considerar la existencia de una dimensión no contemplada en la pregunta del cuestionario sobre los motivos. La expectativa de contribuir a la mejora de la sociedad puede ser un buen indicador de lo que se denomina “la dimensión altruista”, también recogida en el capítulo de P. Navarro ya citado anteriormente (2012). El segmento de los jóvenes que se plantea que los resultados de su proceso de formación puedan resultar de utilidad para la sociedad en su conjunto es del 33%, sumando a aquellos que dan las puntuaciones más altas a esta posible utilidad.

Marx apuntó la obligación del ser humano de “elegir la vía a través de la cual puede enriquecerse a sí mismo, y a la vez contribuir también al enriquecimiento de la sociedad”. Y por ello señala que “reflexionar seriamente sobre esa decisión es, sin duda alguna, el primer deber de un adolescente cuando esté a punto de iniciar su carrera profesional” (Álvarez-Uría, 2006: 25).

Sin embargo, lo que reflejan las entrevistas es que para la mayoría de los estudiantes, su formación universitaria podría contribuir en el mejor de los casos a facilitar la inserción en el mercado laboral, sin que prácticamente ninguno mencione a la sociedad en su conjunto. Sólo el entrevistado guineano parece tener un interés en contribuir a mejorar su país: *Entré en la universidad porque en mi país hacen falta cuadros técnicos que contribuyan a desarrollarlo. Cuando uno ha estudiado puede ayudar a sí mismo y al entorno (S14)*. La falta de entusiasmo de los estudiantes por mejorar la sociedad puede encontrar una explicación en la individualización creciente en nuestras sociedades, que se traduce a menudo en un individualismo moral. El concepto de “individualismo” queda resumido en la obra de Inglehart y Welzel (2005) como “el énfasis en la elección humana autónoma”, en contraposición al “colectivismo”, cuyo elemento central es que “los grupos unen y obligan mutuamente a los individuos”. La hipótesis del libro sostiene que conforme se produce el desarrollo socioeconómico, los valores de la autoexpresión (o el individualismo) adquieren más importancia que los de la supervivencia (o colectivismo), tendiendo a desaparecer las constricciones a la capacidad más típicamente humana, que es la de hacer elecciones autónomas. De esta forma, se estaría produciendo una progresiva impregnación individualizante del oficio de estudiar en la universidad.

A continuación, se comprueba la existencia de una correlación significativa entre las expectativas de los estudiantes y los motivos que determinan la elección de la carrera.

En el gráfico 41 se puede apreciar la valoración que hacen los estudiantes de las expectativas futuras en función del factor motivacional que les llevó a elegir su carrera universitaria. Las expectativas están clasificadas en orden decreciente según la valoración media que los estudiantes les atribuyen. Y, como ya se constató en el capítulo anterior, las respuestas de los estudiantes atribuyen un mayor peso a las expectativas que podemos llamar “postmaterialistas” frente a las expectativas “materialistas”.

Gráfico 41: Valoración media de las expectativas en función del factor motivacional al que pertenecen los estudiantes



Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

ANOVA; $p < 0,01$

Los resultados del Test de Tukey están disponibles en el anexo 11

Una vez comprobada la significatividad de la relación de las variables con la prueba ANOVA, se procede a aplicar el test de Tukey para valorar las relaciones entre cada par de variables. En general, el grado de significatividad es alto ($p < 0,001$), no obstante hay algunas variables para las que no se cumple. En el caso de la valoración sobre la utilidad de los estudios para encontrar un trabajo relacionado, no se dan diferencias significativas entre los estudiantes profesionales y los instrumentales, estando ambos más seguros de encontrarlo que

los expresivos. Tampoco en la variable que mide la facilidad para encontrar un trabajo interesante se producen diferencias significativas entre los estudiantes instrumentales y expresivos, que puntúan por debajo de los profesionales¹⁶⁰.

A continuación, se procede a distinguir entre los dos conjuntos de expectativas en función de los motivos con los que entraron en la universidad los estudiantes que las valoran. Obsérvese, en primer lugar, que la motivación instrumental arroja (como era de prever) mínimos valores en las opciones postmaterialistas y máximos valores en las materialistas.

Dicho de otra forma, entre los estudiantes para quienes prima el factor instrumental, la utilidad de los estudios para el enriquecimiento personal, la obtención de un trabajo interesante o la contribución a la mejora de la sociedad, es significativamente más baja que para el resto. Al contrario, cuando se trata de valorar la utilidad que tienen para encontrar un trabajo relacionado con los estudios, asegurarse unos buenos ingresos o alcanzar una posición social alta, hacen una valoración superior al resto.

Los estudiantes motivados por los factores expresivo y profesional realizan unas valoraciones equiparables acerca de la utilidad de los estudios, manteniendo prácticamente la misma distancia entre ellos en la cual los segundos son más optimistas. Esto quiere decir que los estudiantes que eligen la carrera influenciados principalmente por un factor profesional tienen unas mejores expectativas acerca de lo que podrán conseguir con sus estudios que aquellos que la eligieron por motivos expresivos. La esperanza que tienen de encontrar un trabajo interesante en el futuro es la expectativa con la que más se desmarcan del resto aquellos que entraron por una vocación profesional. En cambio, la dimensión expresiva arroja un valor máximo justamente en la opción expresiva máximamente postmaterialista (la primera por la izquierda: cultivarse), y un valor mínimo en la opción expresiva máximamente materialista (la primera por la derecha: alcanzar una posición social alta).

Los datos que se comentan parecen aportar alguna evidencia a favor de nuestra sospecha acerca de la existencia de una dimensión motivacional altruista. Como muestra el gráfico, los valores que arroja la opción: “los estudios me servirán para contribuir a la mejora de la sociedad” resultan críticos en la diferenciación entre la actitud instrumental y las otras dos. No está de más observar, que el grado de altruismo correspondiente a los estudiantes profesionales, es prácticamente el mismo que el que muestran los estudiantes expresivos. Según afirma P. Navarro, “esto nos invitaría tal vez a pensar que el altruismo puede darse en

¹⁶⁰ Por economía de espacio, no se han representado las tablas que resumen los resultados proporcionados por el test de Tukey, que pueden consultarse en el anexo 11.

dos versiones, una más expresiva, centrada en la experiencia personal del individuo (si se quiere, en la ética privada), y otra más profesional, centrada en la práctica social (es decir, en el dominio de la ética social)” (2012: 128).

Llegados a este punto, se retoma la conclusión que anunciada en el apartado anterior acerca del aumento progresivo del peso que tiene el factor instrumental en la decisión de los estudiantes al elegir la carrera universitaria. Si a ello se le suma la asociación que se ha establecido entre la dimensión instrumental y las expectativas de carácter materialista, se deduce que se está produciendo un repunte de algunos valores materialistas en el colectivo de estudiantes universitarios a la hora de hacer frente a la decisión de qué estudiar. Este hecho, sin duda influenciado por el actual contexto de crisis económica, que genera una incertidumbre acerca de las condiciones materiales de existencia, tiene especial relevancia que se traduzca en un cambio de actitud en el seno de las propias universidades, espacios por excelencia donde se asientan los valores más postmaterialistas. Esta interpretación cuestiona la hipótesis H5 que había sido confirmada por ser el factor expresivo mayoritario entre los motivos de elección de la carrera. El peso de dicho factor corrobora el carácter más postmaterialista del comportamiento de los estudiantes al elegir su carrera. No obstante, el creciente peso del factor instrumental, asociado con unas expectativas materialistas, relacionadas con los valores de la supervivencia, introduce un proceso de cambio en la actitud de los estudiantes.

c) La universidad de las segundas oportunidades

Una variable importante a la hora explicar la forma en que se produce el acceso a la educación universitaria es la edad. En concreto, en este apartado se va a focalizar el análisis en el colectivo de estudiantes de mayor edad, que presenta unas especificidades muy concretas. La integración de estos estudiantes supone un desafío para la institución, ya que le exige un cuestionamiento de algunos modos de funcionamiento dirigidos a un perfil de estudiantes más tradicional. Para los estudiantes que se reenganchan a los estudios a una edad tardía, tras haber tenido experiencias profesionales y haber pasado un tiempo alejados de la vida académica, en su caso puede hablarse de “universidad de las segundas oportunidades”

Como ya se comentó en el capítulo cuarto, en España la heterogeneidad en la composición de los estudiantes por edades está cada vez más presente. Por un lado, se

mantiene la trayectoria lineal de muchos estudiantes que entran en la universidad justo después de terminar el bachillerato, y que siguen representando la mitad de los nuevos entrantes. Por otro lado, cada vez más la universidad española incorpora nuevos perfiles de estudiantes maduros. En este caso no se trata de breves interrupciones en la trayectoria educativa, sino de decisiones de reemprender los estudios tomadas en otros periodos vitales, siendo España uno de los países más exitosos en lo que se refiere a reenganchar *estudiantes maduros* (Soler, 2011).

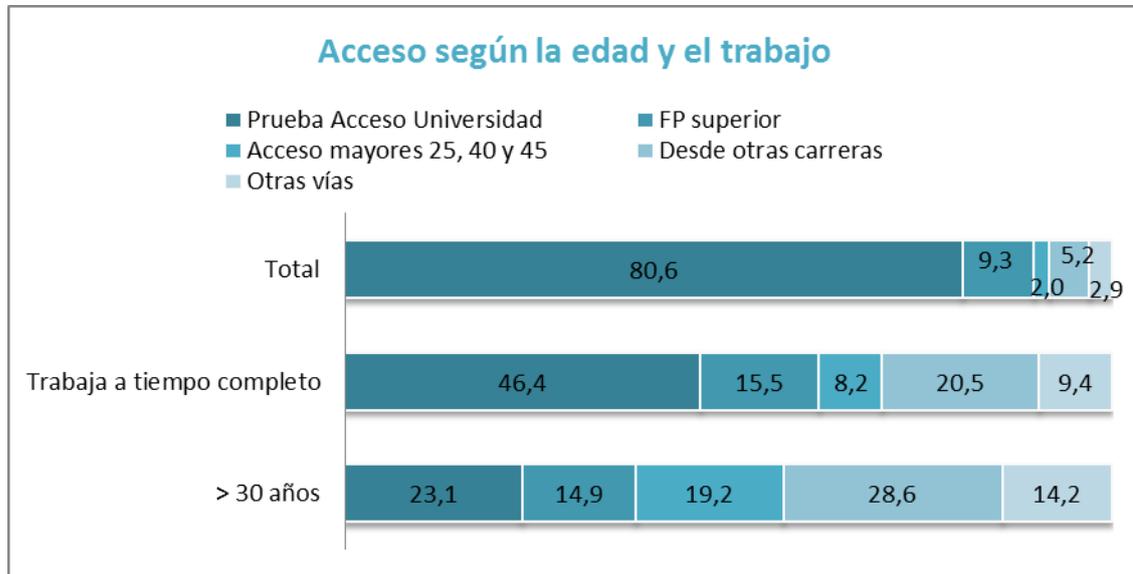
A partir de los datos analizados en el apartado 4.6.5, se constató que los estudiantes maduros proceden de un entorno familiar con menor nivel educativo al del entorno de los más jóvenes.

Las posibles explicaciones que encontradas para comprender por qué se produce esta relación entre el origen social y la edad están relacionadas con el acceso y la dedicación al estudio. Es posible que muchos de los estudiantes procedentes de entornos sociales desfavorecidos hayan accedido a la universidad más tarde que el resto, cuando ya eran personas independientes económicamente de sus padres. Una transición retrasada de este colectivo explicaría la diferencia de edad. Otro posible motivo es que los estudiantes de origen humilde se hayan visto obligados a trabajar en mayor medida que el resto, dedicándose con menor intensidad al estudio y alargando así los años de carrera universitaria.

Se empieza por reflejar la distribución del colectivo de estudiantes mayores de 30 años en las diferentes vías de acceso (gráfico 42). Puede constatarse que los estudiantes de mayor edad presentan un patrón de acceso a la Universidad mucho más heterogéneo, donde intervienen todas las formas no tradicionales, como son la vía de la formación profesional, las pruebas de acceso a mayores de 25 años o el paso desde otras titulaciones. Sólo un 23% procede de la vía de acceso tradicional, a través de las Pruebas de Acceso a la Unniversidad. También puede apreciarse que lo mismo le ocurre al colectivo de estudiantes que se dedica al trabajo a tiempo completo¹⁶¹.

¹⁶¹ Nótese que estos dos colectivos comparten buena parte de sus componentes, teniendo en cuenta que los estudiantes que superan la treintena tienen muchas probabilidades de compaginar sus estudios con un trabajo remunerado.

Gráfico 42: Vía de acceso a la Universidad para la muestra total, los estudiantes mayores de 30 años y los que trabajan a tiempo completo

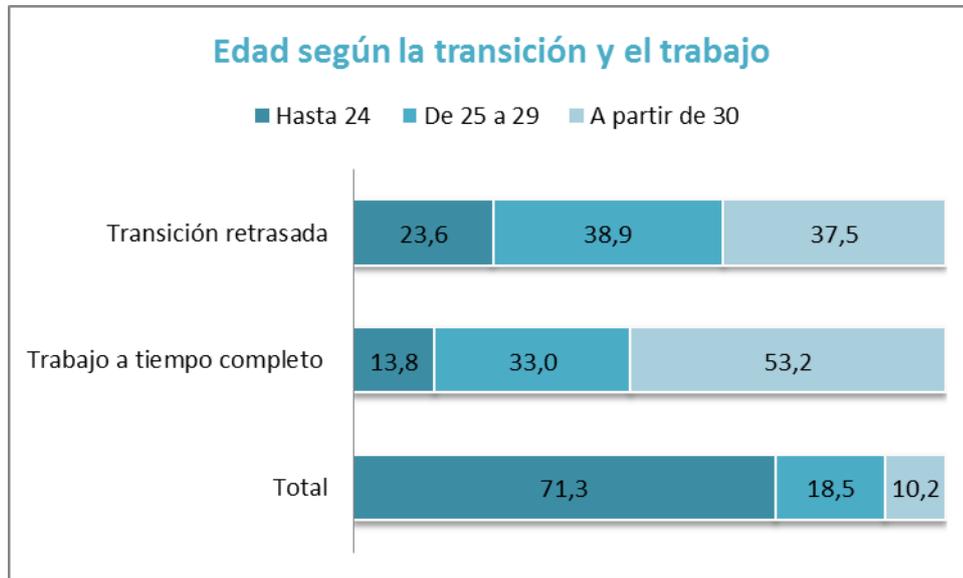


Base:
 Total de casos, muestra de 17.512 encuestados;
 Submuestra de estudiantes que trabajan a tiempo completo, n = 1.920(10,9%);
 Submuestra de estudiantes mayores de 30 años, n = 1.126(6,4%)

La edad de los estudiantes varía notablemente si se distingue entre diferentes modalidades de formar parte del colectivo universitario, como es el régimen de dedicación al estudio. Así, en el gráfico 43 se representa la distribución de los estudiantes en función de su edad, al mismo tiempo que se contempla la forma de acceder a la universidad y el régimen de dedicación al estudio que tienen.

La introducción de estas dimensiones en el análisis permite observar el perfil en cuanto a la edad de dos grupos de estudiantes con unas características muy singulares. Por un lado, están los estudiantes que han accedido a la universidad con una “transición retrasada”, lo que implica que han transcurrido más de dos años desde que obtuvieron la nota de acceso. Y, por otro lado, están los estudiantes que se dedican al estudio como actividad secundaria puesto que lo compaginan con una actividad remunerada a tiempo completo. Ambos grupos de estudiantes contribuyen a que en la universidad aumente la presencia de estudiantes con edades avanzadas. Como puede apreciarse en el gráfico, los estudiantes mayores de 30 años en estos dos colectivos suponen un peso muy importante: un 37,5 y un 53% del total respectivamente, frente al 10,2% de la muestra total.

Gráfico 43: La edad de los estudiantes de la muestra total, de aquellos que accedieron a la universidad con retraso y de aquellos que trabajan a tiempo completo



Base:
 Submuestra de estudiantes de transición retrasada, n = 2.242 (12,8%);
 Sumuestra de estudiantes que trabajan a tiempo completo, n = 1.920(10,9%);
 Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

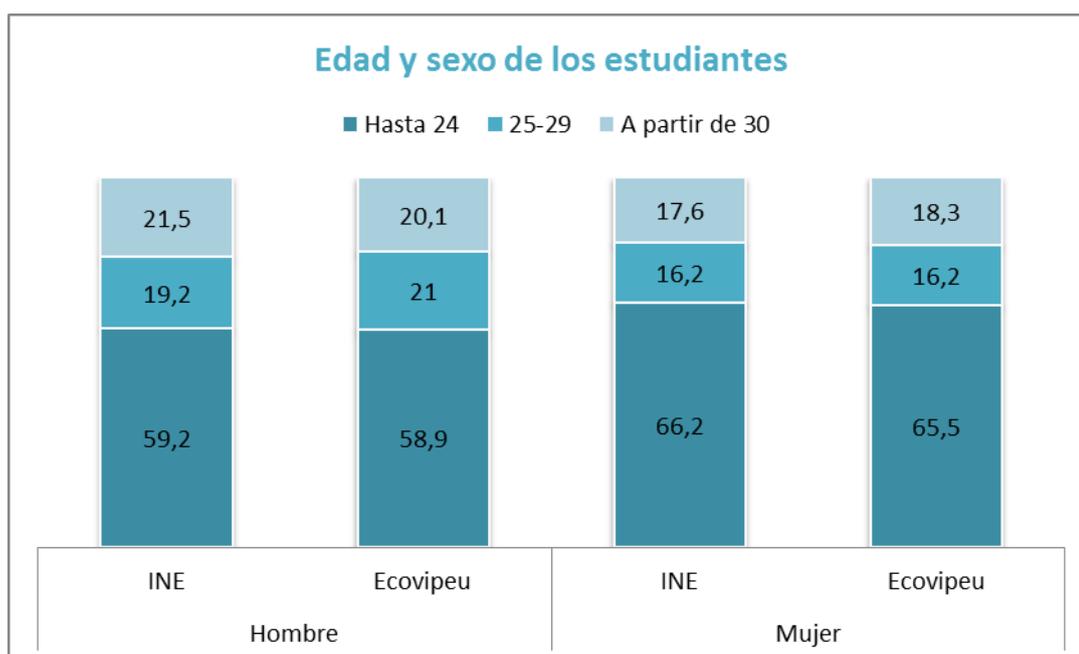
En la definición de la nueva situación del estudiante universitario, A. Coulon (1997) confiere una gran importancia a su trayectoria académica, personal y laboral, que determinará la profundidad de la ruptura, aunque ésta se dé en cualquier caso cuando acceden al mundo universitario. En la muestra analizada, se ha visto que la mayoría ha mantenido una continuidad en los estudios, provienen de la educación secundaria, y por lo tanto sólo habrán sufrido la “ruptura con el sistema pedagógico” que cambia notablemente al pasar de un sistema a otro. Sin embargo, los estudiantes de la universidad de las segundas oportunidades son los más susceptibles de sufrir lo que A. Coulon denomina “una ruptura del proyecto social” puesto que no han mantenido una continuidad en los estudios y por tanto les sitúa en una posición de desventaja con respecto al resto de estudiantes. A ello hay que sumar que estos estudiantes suelen tener un mayor número de responsabilidades extra académicas: laborales y familiares; lo que tendrá una incidencia en el vínculo que establezcan con el estudio, necesariamente más flexible que el de aquellos estudiantes para los que supone su única ocupación. De ello da cuenta el siguiente testimonio de un estudiante que supera la treintena:

La universidad significa, ampliar un poquito la mente, tener una culturilla general más grande, y luego la posibilidad de hacer otras cosas,..acceder a otro tipo de

trabajo, acceder a una oposición y..no sé. Ya sabía que yo no podía ser un estudiante normal que viene aquí cuando quiere, va a sus clases, hace sus trabajos y..lleva una vida normal de estudiante. Yo no llevo vida normal ni de estudiante, ni de nada, yo voy a salto de mata en todos los sitios (V5).

Una última pregunta a la que se quiere dar respuesta en el planteamiento de la perspectiva de la universidad de las segundas oportunidades es la de saber quiénes la aprovechan en mayor medida, los hombres o las mujeres. Se ha subrayado en repetidas ocasiones la mayor presencia femenina en las aulas universitarias, pero veamos cual es la distribución por edad de los dos colectivos. Se recurre para ello a las estadísticas de la universidad española, con las que se construye el gráfico 44 donde queda reflejado que las mujeres son más jóvenes que los hombres en los primeros ciclos de la universidad. Mientras los estudiantes menores de 24 años suponen un 66% entre las mujeres, el peso que tiene este grupo de edad en el colectivo masculino es significativamente inferior, un 59%. Como puede apreciarse en el gráfico, las proporciones en la muestra de encuestados de ECoViPEU son prácticamente idénticas, con seis puntos porcentuales de diferencia en ese mismo grupo de menores de 24 años.

Gráfico 44: El peso de cada grupo de edad entre las mujeres y los hombres matriculados en los primeros ciclos de la universidad en 2009-2010 y los encuestados en ECoViPEU



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE y ECoViPEU: total de casos, muestra de 17.512 encuestados

La explicación se encuentra principalmente en el hecho de que ellos son más propensos a reengancharse a los estudios a una edad tardía. De hecho, si se examina la variable de transición a la universidad en función del sexo, se obtiene que mientras un 53,2% de las mujeres accede de manera directa, en el caso de los hombres es un 45,3%. La mayor distancia se produce entre quienes realizan una transición con una breve interrupción (inferior a dos años): un 34% en el caso de los hombres y un 26,6% en el caso de las mujeres.

Para terminar este apartado, se recoge el testimonio de un estudiante que accede a la universidad de forma tardía con unos objetivos claros en cuanto al aprendizaje, el enriquecimiento personal y la búsqueda de reconocimiento social gracias a la obtención de una titulación universitaria. Sin embargo, en su discurso se lamenta ante la falta de expectativas reales que le puede proporcionar dicha titulación.

*Pero para mí básicamente es eso, es decir, un sitio de conocimientos, dónde yo vengo a adquirir conocimientos..es decir, me parece muy bien todo lo que hay alrededor de la universidad, pero **yo no lo puedo disfrutar**. Todas las actividades sociales, lúdicas, todo lo que pueden tener..pero yo no vengo a eso, no vengo a buscar aquí amigos, ni novia, ni nada de eso..vengo a buscar simplemente conocimientos teóricos, una titulación..desde el punto de vista, no del diploma, **sino una constancia de que he adquirido esos conocimientos**. Yo lo que quiero es que cuando salga ahí fuera y diga: “soy licenciado en Derecho en la Universidad de Valencia”, la gente diga: “¡guau! Licenciado en Derecho..”, no que me diga: “Pero..¿sabes hablar idiomas, qué master tienes? Licenciado, eso me da igual” O sea, entonces, **toda esta intensidad que yo estoy poniendo y todo este sacrificio, ¡no me va a servir para nada!** Eso es lo que a mí me da rabia de la universidad (VI).*

Este último testimonio siembra una duda sobre los beneficios que reporta la universidad de las segundas oportunidades. Al tratarse de una vuelta al estudio después de un lapso de tiempo dedicado al trabajo, exige un mayor esfuerzo para los individuos en cuanto a retomar hábitos y prácticas de estudio, compaginadas en muchos casos con responsabilidades propias de fases vitales diferentes. En definitiva, les supone un sacrificio que no siempre se ve recompensado con los resultados obtenidos. En la sociedad llamada del conocimiento, donde la educación para toda la vida está cada vez más asumida por todos, el reconocimiento del valor profesional y social de los títulos universitarios no deja de depreciarse. Y son

precisamente estos estudiantes que se reenganchan a los estudios quienes más sufren el desgaste.

6.1.3. Recapitulación: el sentido de estudiar en la universidad

En resumen, en este capítulo se ha comprobado que la entrada en la enseñanza universitaria no supone un momento decisivo en la vida de los estudiantes. Se ha banalizado de tal forma el proceso de entrada en la universidad, que tomar la decisión de la elección de carrera se deja en muchos casos en manos del azar. Cada vez más estudiantes suelen ir encarrilados desde la secundaria a estudiar una carrera universitaria. De esta forma, puede haber una cierta dosis de indecisión respecto a qué estudiar, pero no de indeterminación porque la mayoría tiene muy clara la decisión de estudiar. En los discursos se ha detectado una asociación entre la falta de una motivación clara y el creciente desinterés de los estudiantes por el contenido de sus estudios. Esta constatación corrobora el planteamiento de una parte de la sexta hipótesis (H6), que vinculaba ambos elementos. Aunque se ha visto que los motivos de los universitarios para entrar en la institución distan mucho de ser homogéneos. A raíz de lo analizado, se llega a la conclusión de que los estudiantes eligen sus estudios guiados por motivos que se sitúan entre dos polos: el expresivo y el instrumental.

A su vez, las expectativas sobre los rendimientos personales y laborales que obtendrán en el futuro gracias a la titulación universitaria, resultan determinantes para comprender el proceso de entrada en la universidad. En las respuestas a encuestas anteriores se detectaron correlaciones positivas entre los motivos de carácter expresivo y unas expectativas de inserción laboral más pesimistas, así como los de carácter instrumental con unas expectativas más optimistas. A partir de los datos recogidos en ECoViPEU, el factor instrumental en la elección de los estudios queda vinculado a unas expectativas futuras de carácter materialista, mientras los factores expresivo y profesional lo están en mayor medida con las expectativas más postmaterialistas. El aumento progresivo del peso que tiene el factor instrumental en la decisión de los estudiantes al elegir la carrera universitaria conduce a afirmar que se está produciendo un repunte de los valores materialistas en el colectivo de estudiantes universitarios a la hora de hacer frente a la decisión de qué estudiar. Esta deducción cuestiona la veracidad de nuestra quinta hipótesis (H5), que planteaba la situación contraria. Aunque no puede refutarse puesto que se ha demostrado que la expresividad sigue siendo determinante a

la hora de decidir estudiar una carrera universitaria, se observa un cambio de tendencia, que evoluciona hacia un resurgimiento del denominado “materialismo”.

Asimismo, ha quedado demostrado que un exceso de pesimismo respecto al futuro laboral conduce a un desánimo de los estudiantes que repercute en el ejercicio de su oficio. Esto ratifica la segunda parte de la sexta hipótesis (H6), que vinculaba las expectativas pesimistas con el desinterés por el estudio. Puede afirmarse que tanto los motivos como las expectativas respecto al futuro laboral condicionan la actitud de los estudiantes frente al estudio.

En definitiva, el análisis realizado en esta sección sobre los motivos para estudiar una carrera universitaria, nos conduce a una reflexión más global sobre el sentido que le atribuyen los estudiantes a sus estudios. Como recuerda F. Vidal en su artículo sobre el ambiguo papel de la identidad en la neomodernidad, “el sentido es un recurso cada vez más imprescindible en un mundo progresivamente lanzado a la incertidumbre” (2008: 15). En una sociedad donde se relativizan y fragilizan las pertenencias a grupos o instituciones como la universitaria, que ha perdido la legitimidad necesaria para orientar a los individuos en su proceso vital; se vuelve imprescindible que sean los propios sujetos quienes construyan su particular estructura de sentido. En estas condiciones, los estudiantes más pasivos sentirán que la universidad carece de sentido, y sólo cobrará sentido para aquellos que se impliquen y construyan una identidad a partir de su iniciativa propia.

U. Beck ya apuntaba en *La sociedad del riesgo* una pérdida de sentido de la formación de los individuos producto de la inseguridad creciente del mercado laboral. Establecía una diferencia importante entre la “organización educativa”, entendida como el contexto institucional y los contenidos formativos y el “significado educativo”, que asocia con “el sentido que dan los individuos a su formación”. De esta forma, señala que la organización y el significado educativos se han separado e independizado entre sí debido a esta pérdida de conexión entre la formación y el mundo laboral. Así, concluye que algunos buscan el sentido y la finalidad de la formación en ella misma, alejándose de la función profesional para la cual fue concebida (Beck, 1986: 191).

El sentido que tiene para ellos estudiar en la universidad lo refleja muy bien este estudiante, que responde a la pregunta de la entrevistadora acerca del motivo por el que se encuentra en la universidad planteándole un nuevo interrogante, esta vez de manera retórica: *¿Porque no quiero trabajar? (V4)* El motivo que considera obvio, pero aún así no se atreve a formularlo como una afirmación directa, es su deseo de posponer la entrada en el mercado

laboral. De esta forma, este estudiante pone el acento en la cuestión clave, que es la dicotomía entre el mundo del estudio y el mundo del trabajo. Este otro estudiante ha detectado tres tipos de estudiantes, con gran acierto porque se corresponden en gran medida con los que se han propuesto en el capítulo anterior.

*La universidad para muchos es una manera de seguir alargando los estudios y no ponerse a trabajar y **vivir del cuento**, como los papás te lo pagan.. A muchos no les importa, es decir, están ahí, pues 5 años más que están sin trabajar, 5 ó 6. Para otros es **forjarse su vida laboral**, está orientado a un fin, que es el de trabajar: Yo estudio la carrera y encuentro trabajo. Luego, hay otros..también hay muchos que entran, que son **vocacionales**, la gente mayor sobre todo, que entra por vocación, que quiere hacerlo porque le gusta. Entonces, hay un poco de todo (V9).*

Para profundizar en el análisis del ejercicio del oficio de estudiante por parte de los diferentes perfiles de estudiantes ya identificados en el capítulo anterior, a continuación, se presenta la forma en que los motivos y las expectativas condicionan la identidad que adoptarán en la universidad, entendida ésta como proceso de personalización del sentido.

El análisis realizado hasta el momento permite deducir dos identidades principales en torno a las que los estudiantes construyen su propia estructura de sentido dentro de la universidad: la estudiantil y la profesional. Pero queda un creciente grupo de *estudiantes trabajadores* que no encaja en ninguna de las dos y, por tanto, tendrán que poner una mayor dosis de creatividad a la hora de dotar de sentido a sus estudios.

En primer lugar, los estudiantes cuyos motivos para entrar en la universidad sean de carácter expresivo adoptan una “identidad marcadamente estudiantil”, con la consiguiente filosofía de disfrute del momento presente. La carrera puede ser vista como un fin en sí mismo y, en cualquier caso, el “oficio de estudiante” se contempla como una profesión que les concede un estatus en la sociedad. En segundo lugar, aquellos estudiantes cuyos motivos estén en el polo de la instrumentalización de los estudios, estarán posponiendo el disfrute para el futuro. Éstos adoptarán lo que se ha calificado de “identidad profesional”, ya que consideran los estudios como un instrumento para alcanzar un fin profesional. En general, esta dimensión motivacional ha sido asociada con los “estudiantes instrumentales”, que elegían la carrera con el criterio de que tuviera buenas expectativas futuras. En tercer lugar, la identidad de los “estudiantes trabajadores” está marcada por la confusión que les produce el situarse a

caballo entre dos mundos tan diferentes como el académico y el laboral, que les genera una doble identidad. Se ven obligados a cumplir con los requerimientos de dos ámbitos que pueden crearles contradicciones al desempeñar roles antagónicos o concurrentes, que demandan recursos escasos como el tiempo o la atención. En el capítulo quinto ya se constató que se trataba del perfil de estudiantes que más se diferenciaba del resto, tanto por su edad como por su dedicación al oficio de estudiante. En general, estos estudiantes han elegido sus estudios guiados por motivos de carácter expresivo, pero sin el disfrute de la condición de estudiante que tienen los que no trabajan.

Llegados a este punto, algunos de los discursos recogidos en las entrevistas pueden servir de ayuda para entender mejor las identidades a las que se ha hecho referencia.

Empecemos por la “identidad estudiantil”, que implica un disfrute del presente, postergando las preocupaciones por el futuro laboral que todavía sienten lejano. Se refuerza la dimensión expresiva de la universidad como mejor alternativa. Los dos testimonios que siguen son de estudiantes que disfrutaban de su condición actual:

*¿Para mi estudiar? ummmm la verdad es que ese significado me ha cambiado a lo largo de los años. Y, para mí, **cada vez es más: disfrutar**. O sea, disfrutar, aprender, y hacerte preguntas. Porque al principio, estudiar, yo lo tenía como un reflejo de... futuro, o sea, si no estudias, no eres nadie. Y me he dado cuenta de que eso, para nada, para nada, y me sabe muy mal que todavía exista, bueno yo veo que existe el concepto de que, una carrera universitaria es sinónimo de un futuro trabajo. Yo pues, ahora mismo, **puedo darme el lujo de disfrutar de la carrera como hobby** (V2).*

*Lo importante es seguir estudiando, sin importar demasiado el futuro. Estoy estudiando Físicas, entre otras cosas, porque tengo una **motivación intelectual y personal desde dentro**, que es una cosa que me llama y me gusta. Y el día de mañana, cuando me toque trabajar, pues mira me pondré a trabajar en lo que pueda, o sea, que de momento, yo quiero **seguir siendo estudiante GD**.*

Yo no había pensado muy profundamente lo que me iba a encontrar en la universidad, vine un poco a ciegas cuando entré. Tenía claro que quería seguir estudiando, seguir siendo estudiante, salir de fiesta, en el ciclo formativo creo que te hace crecer demasiado rápido (S8).

En segundo lugar, la “identidad profesional” está vinculada con una visión instrumental de la titulación universitaria, que les servirá en un futuro para acceder al trabajo al que aspiran. Los dos testimonios que siguen así lo expresan, aunque esa identidad no impide que puedan disfrutar de sus estudios como es el caso del segundo.

E: Sí, ¿por qué estás aquí?

O: Pues para luego tener un trabajo digno.

E: Pero, de alguna manera, ¿cómo ves la universidad? ¿Cómo un paso necesario para tener una estabilidad o algo así?

O: No, para tener una estabilidad no hace falta venir a la universidad. Pero para lo que yo quiero, pues sí. (V11)¹⁶²

*Ahora mismo la universidad es una parte importante de mi vida quieras o no... digamos simplemente un sitio donde aprender, donde aprendes cosas nuevas y, indudablemente es **un proyecto de futuro**, porque quieras o no, aunque pueda estar a gusto aquí, pueda tomármelo más como algo para mí y para disfrutarlo y no tanto como una obligación, **está claro que...la finalidad es tener algo y ponerte a trabajar porque si no, no vas a ningún sitio** (V14).*

Como señala Bauman, frente a la imposibilidad de calcular los beneficios futuros que puede reportar el sacrificio presente, los jóvenes optan mayoritariamente por el disfrute presente, convirtiéndose “un momento sin placer es un momento perdido. Irremisiblemente perdido”. Aunque también aquellos que se preocupan por el futuro y actúan con prudencia para no frustrar posibles oportunidades “están convencidos de la volatilidad de las promesas de la vida” (Bauman, 2008: 12,13). Siendo el futuro tan impredecible, preocuparse en exceso suele ser interpretado por los estudiantes como una pérdida de tiempo.

Por último, la “identidad doble”, propia de los “estudiantes trabajadores”, queda reflejada en los dos discursos siguientes. Ambos estudiantes enfatizan la dificultad que tienen para disfrutar de su condición de estudiante por la incompatibilidad con su vida laboral y familiar. El primero hace hincapié en la devaluación de las titulaciones universitarias, que necesitan cada vez más de otro tipo de complementos que él no tiene tiempo de adquirir. Y el

¹⁶² En este extracto de entrevista hay un diálogo entre la entrevistadora (E) y el entrevistado (O).

segundo termina la frase afirmando que ya no pertenece a ninguno de los dos mundos, ni el laboral ni el estudiantil, por lo que considera que su vida no es normal.

Pero para mí básicamente es eso, es decir, un sitio de conocimientos, dónde yo vengo a adquirir conocimientos.. es decir, me parece muy bien todo lo que hay alrededor de la universidad, pero yo no lo puedo disfrutar (V1).

Yo no llevo vida normal ni de estudiante, ni de nada, yo voy a salto de mata en todos los sitios (V5).

Hemos visto en esta sección cómo los motivos y expectativas con las que los estudiantes emprenden su carrera universitaria son un factor decisivo para el ejercicio del oficio de estudiar en la universidad, en la medida en que el estudiante demuestra mayor o menor interés en lo que hace. En definitiva, se ha tratado de identificar cuáles son los estudiantes que tienen y pueden llevar a buen término un proyecto que les ilusiona y les interesa. Tal y como afirma Coulon, parece haberse producido una democratización del acceso a la universidad pero no del acceso al saber, puesto que no todos lograrán dominar el oficio en la misma medida.

6.2. El compromiso con el estudio

En esta segunda sección del capítulo se entra de lleno en las dimensiones propias del oficio de estudiante universitario. El objetivo principal es conocer el lugar que ocupan actualmente los estudios universitarios en la vida de los estudiantes. Se pretende averiguar la veracidad de las hipótesis H7 y H8, que asociaba el régimen de dedicación de los estudiantes con su compromiso con el estudio, considerando las variables de la edad y el trabajo. En el primer apartado se profundiza en la organización del tiempo y las prácticas de estudio que fueron descritas en el capítulo anterior acerca de los estudiantes encuestados, teniendo en cuenta la actitud que demuestran en las entrevistas. Para ello, se indaga sobre su régimen de dedicación al estudio, revisando el lugar que ocupa el empleo remunerado en la vida de los estudiantes y las razones que tienen para desempeñarlo. En el segundo apartado se contextualiza el marco que rodea al estudiante universitario. Se hace hincapié en la vida universitaria más allá de las aulas, recogiendo los discursos acerca de la participación de los estudiantes en actividades extra-académicas, el uso que hacen de los servicios y el tipo de

relaciones que se establecen dentro de la institución. Y, por último, en las conclusiones de esta sección se propone una interpretación del compromiso de los estudiantes con sus estudios en las distintas etapas vitales.

6.2.1. Las prácticas de estudio

En cuanto a las prácticas de estudio que contribuyen a conformar su vínculo con la universidad, se toma como punto de partida los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores así como las respuestas de los encuestados de ECoViPEU. Se constató que los estudiantes de la Universitat de València (EUV) realizaban una mala gestión del tiempo para el estudio, concentrando los esfuerzos únicamente en el periodo de exámenes y sin marcarse un horario estricto. No obstante, en la encuesta ECoViPEU los estudiantes presentan unas agendas semanales bastante cargadas, que alcanzan de media las 43 horas, al sumar el tiempo dedicado a asistir a clase (17 horas), al estudio personal (17 horas) y al trabajo remunerado (8 horas). La distribución del tiempo varía considerablemente en función de la dedicación al trabajo y se han detectado asimismo diferencias significativas entre los sexos, siendo las mujeres quienes responden mejor que los hombres a las obligaciones académicas. En este apartado se pretende completar la visión sobre la actitud de los estudiantes respecto a sus estudios a través de los discursos de los entrevistados. Se exponen los elementos más sobresalientes de las entrevistas que han servido para interpretar la organización del tiempo para el estudio.

a) La laxitud en los estudios

En las entrevistas, algunos estudiantes expusieron cuáles son sus prácticas de estudio y de asistencia a clase, así como las de otros compañeros. La preocupación por aprobar los exámenes es una constante en todos ellos, pero lo más destacable es que para un sector de los estudiantes se convierte en el único objetivo. Es habitual escuchar opiniones como la de S15 respecto a la presentación en clase de los trabajos en grupo: *Tú escuchas al profesor porque sabes que puede entrar para **el examen**, pero lo de tus compañeros no sirve de nada (S15)*. No se trata aquí de faltar a clase porque le desagrade la forma en que la imparte el profesor o porque no le resulte interesante lo que cuentan los compañeros en las exposiciones de los trabajos, sino de una total indiferencia por todo aquello que no sea materia de examen. Una

opinión parecida es la expresada por S11, que explica cómo organiza su tiempo y cuáles son sus prioridades:

Hay que intentar compaginarlo todo, clase es preciso, porque te enteras de lo importante para el examen, de por dónde va el profesor, luego los trabajos que puntúan pues interesa que los hagas, te lo bajas de internet y en media horita está hecho. Y si me queda tiempo pues algún partido de fútbol, una cervecilla..lo primero es lo primero, si tengo algo que hacer de clase no salgo (S11).

Parece tener claro que los estudios son algo prioritario en su vida y, por tanto, posterga el ocio siempre que tenga alguna obligación académica. La palabra obligación es la que mejor expresa cómo entiende este estudiante su oficio en la universidad. Las prácticas de estudio que realiza son: los trabajos que le cuentan en la nota final y, sobre todo, asistir a clase con el objetivo de conocer de primera mano el temario que será evaluado en el examen. Al contrario de este otro *estudiante trabajador (VI)*, que se ha reenganchado a los estudios y acusa a sus compañeros de que: *el 80% se deja llevar, están por inercia.. lo único a lo que intentan llegar es a lo que se plantea en clase*. En cambio, cuando se refiere a él mismo dice: *para mí, el nivel de conocimiento de una materia no va en función de lo que el profesor me explique de esa materia. Mi manera de estudiar no es solamente lo que me diga el profesor, porque mi interés no es solamente sacar un 5, mi interés es saber de esa materia (VI)*.

Uno de los estudiantes que participa en el grupo de discusión presenta un ejemplo de la falta de organización del tiempo y de la concentración de esfuerzos en el periodo de exámenes:

Es que llega mayo-junio, y ya de repente, ni tienes hobbies, ni haces deporte, ni tienes novio/a, ni familia ni nada, sólo estudiar, sólo tienes universidad..porque tienes que recuperar todo lo que no has hecho..claro, también te has pegado un año..un día bien, otro mal, tal, pero..sí que es verdad que no..no tenemos la predisposición a organizarnos bien. (GD)

Al tener una muestra de estudiantes entrevistados poco representativa por su asiduidad a clase¹⁶³, resultan interesantes los comentarios que hacen sobre compañeros suyos que no asisten. S1 explica la escasa relación que ha tenido con el compañero con quien ha presentado

¹⁶³ Se hace referencia con esto a la dificultad de entrevistar a aquellos estudiantes que son absentistas de manera habitual, puesto que tampoco se presentan voluntarios para participar en este tipo de investigaciones. De esta forma se obtiene irremediabilmente una muestra sesgada en ese sentido.

un trabajo en común. Se conocieron el primer día de clase, pero no han vuelto a verse más que en otra ocasión para coordinar la parte del trabajo que debía realizar cada uno. La razón de tan pobre comunicación es que la estrategia de su compañero consiste en asistir sólo a las clases de asignaturas troncales y obligatorias, y no a las optativas que califica de “marías”. S1 es comprensivo con esta decisión puesto que también tiene dificultades para asistir a clase debido a sus obligaciones laborales y familiares. Lo cuenta así:

Nos vimos el primer día de curso, porque él se ha matriculado de cien mil, y ésta es una de las optativas, y él dice “no, a las marías no voy a clase” entonces, él viene el primer día para coordinar con alguien si hay que hacer un trabajo, y él va a las troncales, que me parece bien también..(S1)

Otro testimonio de lo que pasa en las aulas lo aporta S4, quien explica la falta de asistencia a clase por la motivación con la que entra la mayoría de estudiantes en la universidad, que según ella se limita a la obtención de un título superior. Dice así: *A clase vamos poquíssimos, y esto pasa porque la gente piensa que tiene que tener un título, porque todo el mundo tiene que tenerlo... Y termina la frase concluyendo lo que apuntábamos en la sección anterior sobre el sentido de la universidad, relacionando la falta de interés en la materia con una dificultad futura de poner en práctica lo estudiado: pero como no les interesa van a terminar y no les va a servir de nada (S4).*

Esta otra estudiante de una doble titulación expresa una opinión similar al hablar de estudiantes que pueden ser considerados modélicos puesto que obtienen buenos resultados, pero que según ella no están aprendiendo, sólo se preparan bien los exámenes. Para juzgar el desinterés que demuestran sus compañeros, se pone ella como ejemplo de alguien que valora el conocimiento en sí mismo, y sin embargo obtiene resultados algo más bajos que aquellos que sólo están preocupados por los exámenes. Dice así:

Yo valoro mucho los conocimientos, no soy de esos que estudian por encima o empollan solo en los exámenes, y luego no se acuerdan de nada, igual tienen muy buenas notas porque estudian para el examen, pero en realidad creo que las notas no reflejan lo que has aprendido (S8).

Una posible explicación de la laxitud con la que los estudiantes universitarios abordan su carrera es la actitud de “estar en la universidad por estar en algún lado”. Algunos autores lo

han planteado, como es el caso de R. Olabuénaga que considera que “los jóvenes forman un colectivo desmotivado, que contempla su lugar de trabajo o estudios como una forma de “estar en algún sitio”, ocupar un rol en el momento actual sin tener en cuenta las perspectivas futuras” (1998: 144). Aunque no se refiere directamente a los universitarios, la actitud que menciona está presente en algunos de los entrevistados. Por ejemplo, esta estudiante de economía que afirma tener como actividad principal los estudios, que son una prioridad en su vida, termina la frase achacando esta realidad al hecho de no tener nada que le pueda hacer la competencia al estudio: *Los estudios ocupan el lugar principal en mi vida porque es que (suspira) no tengo otra cosa que hacer, solo estudiar (S6)*. Lo que nos sugiere esta declaración es que tanto ella como otros muchos se dedican a estudiar por no haber encontrado otra actividad mejor para esa etapa de la vida en la que tienen autonomía para decidir y socialmente está bien valorado que se sigan formando. En el caso de S10, nos explica la diferencia que existía entre su actitud y la de la mayoría de sus compañeros de primer curso. Describe como “normal” el hecho de que en su primer año de carrera los estudiantes estén divirtiéndose, -más en la cafetería que en clase- puesto que están en la universidad “por estar”. En su caso es diferente porque ha cursado tres años en otra carrera y ya tiene más edad y más experiencia sobre el oficio de estudiar. Nos lo explica así:

*En primero notaba mucha diferencia en la actitud, porque todos estaban de tontería, es normal, pero yo venía con la actitud de que no quería seguir perdiendo el tiempo.(...) Pero era sobre todo el primer año, porque luego hay una criba, en todas las carreras en primero hay gente que **está por estar** en la universidad, va a la cafetería..(en las ingenierías se nota más, en segundo quedan la mitad), y en tercero ya queda la gente que ha ido aprobando todo, que **está a lo que está**, y ya hay más homogeneidad (S10).*

Este estudiante realiza un curioso juego de palabras que permite diferenciar claramente dos actitudes que presentan los estudiantes: la de aquellos que *están por estar* en la universidad y la de aquellos que *están a lo que están*. Retomando la dimensión abordada en el apartado anterior, los primeros son aquellos que no han logrado dotar de sentido a su trayectoria universitaria, mientras que los segundos sí lo han hecho. La criba de la que habla este entrevistado hace referencia a lo que se ha comentado en cuanto a la afiliación de los estudiantes a la universidad. Conforme avanzan en su carrera universitaria van adquiriendo destrezas en el oficio de estudiar y los que llegan a tercer curso son aquellos que aprenden a

ejergerlo con éxito. Aunque este estudiante señala también una diferencia importante entre las carreras más exigentes (como pueden ser las ingenierías) dónde los requerimientos académicos dificultan la permanencia en la universidad más allá del primer curso de aquellos estudiantes cuya actitud califica de “estar por estar”. Mientras que en otras ramas de estudio menos exigentes, como pueden ser las ciencias sociales o las humanidades, los estudiantes que no logran afiliarse al oficio de estudiante tienen la posibilidad de proseguir sus estudios y son, por tanto, una realidad dentro de las aulas universitarias.

En general los estudiantes dicen que están en la universidad para desarrollarse personalmente (como se verá en la última sección de este capítulo) pero las prácticas de muchos de ellos, centradas en los exámenes, demuestran una realidad diferente y contradictoria. De ahí viene el título de este apartado que pone el acento en la manera relajada en que los estudiantes entienden cada vez más su oficio. Se interpreta con esto que muchos estudiantes no entienden ese desarrollo personal a partir del aprendizaje en las aulas, sino que otra serie de ocupaciones que se desarrollan de forma paralela a su trayectoria universitaria se lo permiten. Esto confirmaría lo planteado en la hipótesis H8 respecto a la pérdida de la centralidad de los estudios a medida que gana peso el ocio y la autorrealización personal. Por supuesto, no puede decirse que sean todos, pero merece la pena señalar esta tendencia observada puesto que es aquí donde hay una posibilidad de actuación y de mejora por parte de la institución universitaria.

b) El trabajo que compite con el estudio

Un aspecto clave del oficio de estudiar en la universidad es el grado de dedicación que le otorgan al estudio cuando lo compaginan con una actividad laboral. En la encuesta ECoViPEU, se obtenía una proporción de estudiantes que simultanea trabajo y estudios del 46% de la muestra. Aunque no se trata de un colectivo homogéneo puesto que existen distintas modalidades de compaginar ambas actividades. La experiencia en investigaciones anteriores indica que merece la pena distinguir entre tres tipos de estudiantes: aquellos cuya actividad principal es el trabajo, son estudiantes a tiempo parcial; aquellos cuya actividad principal es el estudio aunque lo compaginan con algunas ocupaciones laborales; y aquellos que se dedican a estudiar a tiempo completo.

El régimen de dedicación a los estudios universitarios depende en gran medida de la situación laboral de los estudiantes, si compaginan o no sus estudios con un trabajo. Este tema ya ha sido abordado en capítulos anteriores, lo que establece el punto de partida del análisis más avanzado. Se ha detectado un aumento del vínculo flexible con el estudio y que la asistencia a clase se ve sacrificada en mayor medida para responder a las responsabilidades laborales. Los resultados de ECoViPEU muestran que aquellos estudiantes que asisten a más del 75% de las clases pasan de constituir el 82,7% de la muestra de los estudiantes que estudian a tiempo completo a ser el 49,6% de los que trabajan a tiempo completo. Ya se sabe que el ejercicio de una actividad laboral afecta al estudio y en general al vínculo establecido con la universidad: a mayor dedicación laboral, mayor carga semanal de trabajo, pero vamos a profundizar en el compromiso que describen los distintos perfiles de estudiantes.

- Estudiantes a tiempo completo

Se empieza por hacer un breve repaso de los comentarios de los estudiantes tradicionales, que se dedican al estudio a tiempo completo. Suelen ser los más jóvenes y no tienen necesidad de trabajar, o bien, en muchos casos son los propios progenitores quienes prefieren aconsejarles una dedicación exclusiva al estudio.

Mi padre dice que mi misión es estudiar y cuando termine ya me cansaré de trabajar (S13).

Me dedico sólo a estudiar porque ahora que puedo no trabajar, pues aprovecho (S16).

Otros no han probado la experiencia de trabajar porque les parece incompatible con los estudios:

El tema de trabajar me lo he planteado, pero creo que es complicado, te quita muchísimas horas, y te agota, no creo que luego tuviese ganas de estudiar. Alguno hay en clase que trabaja, pero en el grupo de innovación lo veo más difícil (S11).

Este estudiante señala un elemento importante a tener en cuenta acerca del mayor esfuerzo requerido en los grupos de innovación, que dificulta cualquier actividad paralela y, al fin y al cabo, no son más que una primera prueba de lo que ha ocurrido a partir de la implantación del Plan Bolonia. Este tema se abordará con más detalle en el último apartado.

- Estudiantes con trabajos ocasionales

Entre aquellos estudiantes que compaginan estudio y trabajo, la modalidad mayoritaria es la que consiste en realizar una actividad laboral ocasional o intermitente, que ha sido calificada de “hacer trabajillos”, quedando ésta relegada a un segundo plano respecto al estudio. Su situación es muy distinta de la del colectivo anterior. El entrevistado S10 nos ofrece una buena explicación del compromiso que tiene con el trabajo:

Es una opción que tengo de trabajo fácil, sin compromiso, por sacarme un dinero extra, por ejemplo si me quiero ir a la nieve una semana con mis amigos, pues trabajo un poco y ya está (S10).

Otros han tenido algún trabajo intermitente, pero descartan trabajar de forma continuada mientras estudian porque les parece muy costoso a nivel personal:

Yo he estado trabajando media jornada durante tres meses y ha sido muy duro, he acabado agotada (S5).

Para estos estudiantes su dedicación al estudio no se suele ver afectada más allá de la temporada que decidan trabajar y, en cualquier caso, es prioritaria respecto a la dedicación laboral.

En general, en las entrevistas abundan los comentarios que hacen referencia al dinero extra que supone para los estudiantes tener un empleo remunerado mientras estudian. Algunos comentarios al responder a la pregunta de por qué trabajan dan prueba de ello:

Més que res, per a no tindre que demanar diners als meus pares..no sé, per ser més independent..(V4)

Hombre, realmente no me hace falta, pero siempre viene bien tener algún dinerillo así..Si luego quieres salir de fiesta o algo, ya no tienes que pedir (V11).

Otros, en cambio, son de la opinión de que el trabajo supone un gran sacrificio debido al tiempo y la energía que les quita. En el siguiente extracto esta estudiante de biología hace una defensa de la importancia de centrarse en los estudios, que al fin y al cabo, es lo que le servirá en el futuro.

Es horrible, porque camarera es un trabajo muy sacrificado y luego los estudios, tú tienes que rendir, tienes que estar al máximo, tienes que .. además, si tú pretendes que los estudios sean tu futuro, pues vale la pena que le dediques un poco más, que no lo dejes por cuatro duros, que, perdí más tiempo que ganar dinero (V2).

Pero aunque les suponga un esfuerzo y les obligue a renunciar a otras actividades más cercanas al ocio, en la mayoría de los casos no deja de ser una situación elegida. Como en el caso de V14, está interesado en ganar dinero y lamenta no tener más tiempo libre pero subraya que es algo “buscado”, luego no se trata de una necesidad.

A veces tengo la sensación de agobio y de que no tienes tiempo de casi nada pero es verdad que muchas veces esa sensación de agobio es buscada por mí mismo, en el sentido de que... sí, no tengo a lo mejor mucho tiempo libre, pero porque estoy en baloncesto, estoy en la banda, y porque doy clases para ganar algo de dinero; que realmente si no hiciera eso tendría más tiempo libre para otras cosas (V14).

También los hay que opinan que la experiencia laboral supone un aprendizaje complementario y muy necesario, al igual que reflejaban las respuestas de la encuesta. Como este estudiante que participa en el grupo de discusión del área científica y defiende este tipo de experiencia incluso aunque no tenga relación con el ámbito de estudio. Hace hincapié en la importancia de conocer el funcionamiento del mercado laboral, que de ninguna manera se puede aprender dentro del ámbito universitario.

Si tienes la suerte que es en tu campo pues mejor, sino, aún así, lo que puedes sacar de la experiencia laboral es 200 veces más que todo lo que puedas aprender en la universidad, a nivel de lo que es el mundo laboral claro, evidentemente, de conocimiento no, pero, es que no tiene nada que ver. O sea, no tiene nada que ver, cómo te gestionas, cuál es la estructura de la universidad..o sea, no tiene nada que ver, ser estudiante con ser trabajador, nada. GD

- Estudiantes con un trabajo a tiempo completo

El estudiante que se dedica a su trabajo remunerado como actividad principal es el que más se diferencia del resto en su forma de ejercer el oficio de estudiar. Como ya se ha visto en capítulos anteriores, suele corresponderse con el perfil de un estudiante que supera la treintena, que en muchos casos se ha reincorporado a los estudios de forma tardía y está independizado del núcleo familiar.

En las entrevistas quedan claros todos los obstáculos con los que se enfrentan estos estudiantes: no asisten a muchas clases por incompatibilidad de horarios, no se van de Erasmus para no perder su empleo, no participan en las actividades que organiza la universidad. Y la conclusión que sacan casi todos ellos es que no tienen una verdadera “vida

universitaria”. Y si al hecho de estar trabajando se le suma que algunos son más mayores que la media, por haber retomado sus estudios a una edad avanzada, consideran que la universidad no está pensada para ellos, dicen cosas como el entrevistado S1:

La universidad está muy bien si tienes la edad que corresponde..la que se supone que tienes que tener, 18 años y sólo te dedicas a estudiar. (...) Esto no está pensado para trabajar, está pensado para estudiar exclusivamente. Porque yo he estado trabajando y viniendo aquí, lo tengo muy difícil, tres años creo que llevo ahora, y a las primeras clases nunca puedo asistir, cuando muchas son troncales.

Sería lo que se ha considerado en el marco teórico un tipo de estudiante emergente, con una agenda apretada, donde se solapan actividades estudiantiles y laborales, y en su caso además obligaciones familiares puesto que tiene un hijo pequeño.

Se describen a sí mismos como estudiantes que se salen de la norma, no son “estudiantes tipo”. Como señala otra estudiante que ha retomado los estudios: *más que retomar los estudios, ha sido volver a empezar. No ha sido en absoluto por un tema profesional, soy un caso raro, lo he hecho por mí (S4)*. También explica porque no podría hacer un Erasmus en el extranjero: *Irme al extranjero es muy poco probable, porque me tendría que pedir una excedencia en el trabajo, y ¿de qué vivo? Entonces lo veo genial que lo hagan, pero en mi situación no lo veo nada factible (S4)*.

La entrevistada S2, que sí tiene la edad que corresponde a una trayectoria formativa ininterrumpida, describe así las dificultades a las que se ha enfrentado al compaginar trabajo y estudios:

Asistir a clase, he asistido cuando he podido, en las fechas que más trabajo y no puedo venir pues me organizo con mis compañeros. A lo mejor podía haber sacado muchas mejores notas, pero vamos que se puede, sobre todo porque la universidad es bastante flexible, comparado con el módulo, pues aquí sí que he podido trabajar. (...) De erasmus no me pude ir porque si en un contrato me llamaban y decía que no ya no te volvían a llamar (S2).

Aunque no haya podido disfrutar de una estancia en el extranjero, sí que encuentra en la universidad la flexibilidad que necesita para organizar su agenda semanal, sobre todo cuando la compara con su situación anterior en un módulo de formación profesional. A pesar

de haber tenido algunas dificultades para compaginar el estudio con el trabajo, afirma lo siguiente: *terminaré la carrera en los años que tocan.*

A partir de las declaraciones de los estudiantes entrevistados se pueden intuir ciertas diferencias entre las áreas de estudio, que se comprobarán con los resultados de las encuestas.

En el grupo de discusión donde participaron estudiantes del área científica se recalcó el hecho de que: *las prácticas obligatorias aquí ya te rompen todo un horario semanal (GD).* Al tener clases prácticas a las que no pueden faltar, estos estudiantes no disponen de la flexibilidad necesaria en muchos casos para poder compaginar los estudios con un trabajo remunerado. En el extremo contrario, este estudiante de filología describe el perfil más habitual de *estudiante trabajador* en su carrera, que además suele tener más edad:

Sí, hay una diferencia de edad bastante grande, se nota bastante. Normalmente, los jovencitos suelen ser pocos porque francamente la filología no la quiere coger casi nadie. Todos mis compañeros están trabajando y estudiando. Normalmente la gente se saca, pues 1 ó 2 asignaturas al año, aunque se matricule de 5 ó 6 (V5).

En general, las experiencias descritas por estos estudiantes de más edad que trabajan a tiempo completo, confirman la primera parte de la hipótesis H7, que apunta a una pérdida de la centralidad que ocupan los estudios en las vidas de este perfil de estudiantes.

Se puede concluir que la introducción de las experiencias laborales entre los estudiantes universitarios es un hecho constatado y que son un factor de diferenciación de perfiles. Como se vio en el capítulo anterior, el nivel de compromiso con el trabajo evoluciona al mismo tiempo que lo hace la edad de los estudiantes, partiendo cuando son más jóvenes de empleos intermitentes y menos exigentes, hasta llegar a la dedicación al empleo a tiempo completo cuando son más mayores. También las razones que les llevan a trabajar varían en cada etapa vital. Mientras los más jóvenes están más preocupados por poder disponer de unos ingresos extraordinarios para pagarse sus gastos personales y optan por la modalidad de “trabajillos”, conforme crecen se preocupan en mayor medida por la financiación de sus estudios y la preparación para el futuro.

6.2.2. La vida universitaria más allá del aula

a) La participación y valoración de las actividades extra-académicas

Las encuestas estadounidenses llevan ya tiempo preocupándose por conocer la opinión de los estudiantes sobre la calidad de los servicios que ofrece la institución educativa. Estudian a fondo las buenas prácticas por parte de la institución que resultan efectivas para el éxito académico, donde se incluyen factores como favorecer que se produzca una buena interacción con otros miembros de la universidad, profesores o compañeros de estudio. De aquí surge el interés de completar los elementos que componen el oficio de estudiar en la universidad con actividades desarrolladas fuera de las aulas y del ámbito académico estricto. La encuesta ECoViPEU recoge las valoraciones de los estudiantes acerca del énfasis de la institución por desarrollar diferentes actividades, así como la contribución de su experiencia universitaria a su desarrollo personal y a la adquisición de habilidades para desenvolverse en la sociedad. En las anteriores encuestas realizadas en la Universitat de València (EUV), se obtiene información sobre el tipo de relaciones que se generan y el uso que se hace de los servicios, lo que nos permite acercarnos a comprender el tipo de vida que tiene lugar en el campus universitario.

Los estudiantes de ECoViPEU consideran que los mayores esfuerzos de la universidad están enfocados a facilitar los aspectos más académicos, ya sea el uso de los medios informáticos (el 80% opina que se pone bastante o mucho énfasis en ello), o facilitar que los estudiantes puedan dedicar un tiempo considerable a estudiar y preparar trabajos académicos (el 76% en este caso). Aunque también opinan que desde la institución se favorece que puedan asistir a los eventos y actividades fuera del ámbito estrictamente académico (el 60% está de acuerdo con esto). En cuanto al resto de iniciativas de la universidad que puedan ir encaminadas a ayudarles a enfrentarse a responsabilidades no académicas, a crecer personal y socialmente o a relacionarse con personas de otras procedencias, la proporción de estudiantes que afirma sentir mucho énfasis por parte de la Universidad es bastante menor (no llega al 50%).

Asimismo, en la encuesta *online* realizada a los estudiantes de la Universitat de València (EUV) se constata que el vínculo que tienen los encuestados con la institución universitaria queda muy limitado a los contornos de la actividad académica. Tanto es así que, al margen de la cafetería, los únicos servicios que los estudiantes utilizan masivamente son las bibliotecas y los servicios informáticos. En el caso de las bibliotecas puede decirse que las frecuentan casi exclusivamente en época de exámenes, utilizándolas como lugar de estudio más que como fuente de aprendizaje complementaria para la consulta de bibliografía. En lo

que respecta a los servicios informáticos, están muy solicitados debido a la generalización del uso de ordenadores portátiles particulares. No carece de interés que los servicios de restauración sean también muy utilizados, es el lugar de recreo que el 93% de los estudiantes encuestados frecuenta. Muy lejos quedan otras actividades de ocio y deporte, que sólo aprovechan alrededor del 30% de los encuestados. Les siguen los servicios de orientación académica, relaciones internacionales y orientación laboral, en general poco utilizados por los encuestados, aunque antes o después en el transcurso de sus estudios tendrán que frecuentar. Por último, quedan los servicios dirigidos a los estudiantes como individuos fuera del ámbito estrictamente académico, a los que sólo un porcentaje ínfimo dice haber acudido.

En las entrevistas se les pregunta por su vida en el campus universitario: el uso que hacen de las instalaciones y su participación en las actividades que organiza la universidad. Sus respuestas vuelven a indicar mayoritariamente que no hay vida más allá de las aulas.

Por un lado, están aquellos estudiantes que compaginan sus estudios con un trabajo y no tienen tiempo para el ocio: sus obligaciones laborales no les permiten llevar una verdadera vida de universitarios, y a esto se suma que algunos tienen más edad que la media de los estudiantes, por lo que están más alejados de los círculos sociales que se forman. Así, este estudiante de 37 años responde a la pregunta sobre su vida en el campus: *cero patatero. El ratito que vengo a las clases, si alguna vez tengo que venir a la biblioteca a fotocopiar algún libro, y nada más. No tengo tiempo y además me siento viejo ya para ciertas cosas (S1)*. Otra de las entrevistadas, aun siendo más joven que el anterior (26 años), afirma refiriéndose al grupo de amigas que trabajan al tiempo que estudian: *no hemos tenido vida de universitarias, así de cosas que organiza la universidad yo creo que no he hecho nada: ni paellas, ni nada..la verdad que lo que me llega por el correo no le presto ni atención (S2)*. Aunque al final nos queda la duda de saber si es falta de tiempo o de interés.

Por otro lado, el grueso de estudiantes entrevistados, que no tiene en principio unas agendas tan complicadas como los anteriores, adopta una actitud bastante distante con respecto a las actividades que propone la universidad. Se ha visto que en las encuestas lo más valorado eran las bibliotecas y los equipamientos deportivos, mientras que las actividades culturales se quedaban entre las puntuaciones más bajas. En los discursos de los entrevistados hay algunos interesados por la fiesta o los deportes, pero prácticamente ninguno acude a actividades culturales, ni les presta atención, como reflejan las declaraciones que siguen:

Cuando abro los correos y veo “charla” pues lo borro. Sólo en la asignatura de Política que nos obligaron a asistir a una charla, pero sino no va nadie (S6).

Yo no participo en nada de la universidad, soy más de estudiar en casa, y por las noches tampoco salgo mucho, soy más casera, entonces no participo en lo que organizan. Las charlas tampoco me suelen interesar, no voy nunca. Lo mío en la universidad son las clases y ya está (S9).

Participamos en cosas de la universidad de fiesta, de lo otro no nos enteramos de nada, a no ser que lo cuelguen en el aula virtual, no nos enteramos (S15).

Parece que un buen número de estudiantes no considera que el resto de actividades que propone la universidad, fuera de lo estrictamente académico, forme parte de su proceso de aprendizaje. Este resultado no es de extrañar cuando se ha constatado el desinterés en el contenido de los propios estudios, y la concentración de todo el esfuerzo en aquellas actividades que les reportan algún beneficio académico. Como la estudiante S5, que demuestra un desinterés general por toda actividad cultural pero, en cambio, sí que está interesada cuando se trata de su futuro profesional: *De la universidad he aprovechado algo lo de los deportes, pero las charlas y el cine no me llaman mucho, no voy, por ejemplo ahora hacen una charla de prácticas integradas y eso sí que voy a ir, sí que me interesa (S5).*

Entre aquellos que no participan, se distinguen algunos discursos diferentes al de la mayoría, como el de estas dos chicas que parecen arrepentidas de su falta de implicación en la vida universitaria, que tienen la certeza de que puede ser mucho más amplia y rica que los meros estudios y sin embargo no la disfrutan.

Vida en el campus prácticamente nada, porque a la biblioteca no voy más que para sacar libros, y luego todas las charlas que nos envían por correo, la verdad es que lo borro porque no me da tiempo a todo, a veces son interesantes, pero hasta ahora he preferido dedicar mi tiempo libre a otras cosas. Aunque me gustaría hacer cosas.. porque la universidad no son sólo los estudios (S8).

La universidad es un mundo aparte, te ofrece un montón de cosas, es un mundo totalmente distinto. Todas las charlas que hay, de cosas interesantes que salen en la tele, y te las explican ahí, luego el cine casi gratuito..o las paellas, no las aprovechamos nada. Solo el hecho de tener un rato libre y no irte a casa, quedarte en

la cafetería y hacer relaciones con la gente de aquí. Es que la universidad es un mundo distinto, noto que me lo estoy perdiendo todo, porque no por ir a esas cosas te tienes que dejar los estudios, porque hay mucho más dentro del mundo universitario (S7).

Y por último, no podemos dejar de mencionar a estas dos entrevistadas interesadas en las actividades culturales que organiza la universidad. La primera, estudiante de Sociología muy motivada con su carrera, dice así: *Sí que voy a veces a algunas charlas o actividades de la universidad, pero más culturales, de deporte yo no (S16)*. La segunda, estudiante de historia, forma parte de la minoría de representantes de estudiantes en las instituciones universitarias. En su discurso hace hincapié en los beneficios que su actividad asociativa le ha reportado en cuanto a formación extra-académica:

Perquè vindre a la universitat per anar a classe, i anar a casa, la veritat és que, és molt còmode, el tinc que dir, és molt còmode, però la veritat és que..és molt buit. És a dir, ara jo, ja duc molt de temps en l'ADR, i estant en un grup, i la veritat és que t'obri més la ment, saps com funciona realment la universitat, perquè vas a les juntes, saps el que es parla, el que van a fer en la teua facultat..pots suggerir coses en la teua facultat (V7).

En otro orden de cosas se encuentran dos comentarios críticos acerca de las instalaciones del campus, donde echan en falta lugares de reunión que les resulten agradables.

De la universidad me esperaba más el rollo que se lleva en el poli, más atención al alumno, esa parte para descansar, pasar un rato..allí tienen una zona de césped, la casa del alumno..aquí sólo tienes la cafetería, que dices “estoy en un cubículo”, no ves nada (S5).

Aquí no hay tiempo, no hay espacio donde juntarse, si quieres unirse al grupo tienes que salir fuera de la universidad, en una cena, en la cafetería (S14).

En una investigación donde se entrevistaba a los estudiantes de la Universitat de Girona, se abordaba un tema distinto pero que sin duda aporta elementos explicativos de la actitud del colectivo universitario. El objeto de estudio no era su participación en la vida universitaria en general, sino en los órganos de gobierno de la universidad¹⁶⁴, pero los

¹⁶⁴ A este respecto merece la pena citar un proyecto de gobernanza universitaria y participación estudiantil realizado en las universidades catalanas, que puede consultarse en:

motivos para no hacerlo pueden ser igualmente aplicables al objeto. La principal respuesta era “el desconocimiento de los espacios y mecanismos de participación” (48% de los encuestados¹⁶⁵), que se relaciona con su falta de interés a la hora de buscar o simplemente leer la información que reciben por diferentes vías. Una gran mayoría de ellos justificaba su no-participación por la falta de tiempo. Casi la mitad dicen que con el trabajo no les queda tiempo, y más de un 30% argumenta que su única prioridad son los estudios, y que para dedicarse de pleno prefieren renunciar a participar. Se toma prestada la declaración de uno de sus estudiantes que resulta muy ilustrativa: *Aquí sólo vienen a la facultad por las clases. Los estudiantes tienen otras cosas que hacer, ya no se lo toman como vida universitaria. Es como un instituto más. Te vas, no te quedas.*

La hipótesis defendida por M. Augé es que la sobremodernidad es productora de *no lugares*, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos, que no pueden definirse como lugar de identidad, relacional e histórico. Resume así su teoría: “Un mundo donde se nace en la clínica y donde se muere en el hospital, donde se multiplican, en modalidades lujosas o inhumanas, los puntos de tránsito y las ocupaciones provisionales” (2000: 83). Lo que nos lleva a preguntarnos, ¿es la universidad considerada por una parte de los estudiantes como un *no lugar*? La forma en que relatan su experiencia y su día a día en la universidad algunos de ellos nos hace pensar que efectivamente así la viven. Al interesarse solamente por la oferta de servicios relacionada con el ámbito académico, los estudiantes describen una concepción de la universidad como un lugar de paso, al que acuden con el único interés de obtener los créditos necesarios para superar con éxito sus estudios. Sin embargo, como se verá en la cuarta sección de este capítulo, al analizar los resultados que obtienen de su estancia universitaria, el desarrollo personal es el elemento más destacado por los entrevistados. Al concebir la universidad como una experiencia clave en su proceso de maduración personal se alejan notablemente de esta visión academicista que se ha descrito. Se adelanta aquí este resultado de la investigación con el objetivo de cuestionar la interpretación esbozada para explicar la falta de participación en la vida universitaria. Tal vez habría que plantearse desde

<http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/>. La principal conclusión a la que llegan es que conviven en las universidades públicas catalanas tres grandes tipos de espacios participativos: los espacios gubernamentales de representación, los espacios institucionales de participación y los espacios no-institucionales de participación. Y a pesar de combinar las distintas formas de participación, el impacto que logran los estudiantes en la política universitaria es relativamente bajo.

¹⁶⁵ Era una pregunta de respuesta múltiple, podían señalar diferentes razones al mismo tiempo, por lo que los porcentajes no suman 100.

qué claves está pensada la oferta cultural y los servicios ofrecidos por la propia institución. La escasa asistencia de los estudiantes a los eventos organizados por la universidad puede interpretarse como una distancia insalvable entre los intereses de éstos y la concepción normativa de la cultura que tiene la institución. Se trata de una oferta autorreproductiva, en el sentido en que no se contrasta con las expectativas vitales y culturales del público al que va dirigida, que son los estudiantes universitarios. No se está proponiendo que se diseñe una oferta cultural con una visión fáctica, que se limite a los intereses actuales de los estudiantes, sino que se tiendan puentes para atraerlos y ampliar la experiencia formativa de esa mayoría que se mantiene al margen.

No obstante, no se puede ignorar la vida que se genera en las cafeterías universitarias, que deja constancia de que el campus es en alguna medida un lugar relacional para los estudiantes, aspecto que será abordado en el próximo apartado al indagar en las relaciones personales que se establecen, ya sea entre ellos, ya sea con el profesorado.

b) Relaciones sociales en la universidad

En la encuesta del área de ciencias sociales de la Universitat de València (EUV) se analizaron datos referidos al universo social de procedencia de las redes de amigos en las que se insertan los universitarios. Se comprobó que la principal red de relaciones sociales seguía siendo la de los amigos de la infancia para una mayoría de estudiantes, aunque los amigos de la universidad se habían convertido en los más importantes para un tercio de la muestra.

En cuanto a las relaciones que establecen con sus compañeros de clase y en general con el resto de universitarios; en las entrevistas aparecen opiniones para todos los gustos puesto que cada uno ha vivido una experiencia personal e intransferible. A través de lo que cuentan los entrevistados, se pueden extraer algunas conclusiones acerca de las relaciones sociales de los estudiantes universitarios.

- En primer lugar, merece la pena subrayar la importancia que tiene el ambiente entre los compañeros en la experiencia universitaria que vivirán en el transcurso de sus estudios. En muchos casos aparece asociado el desconcierto inicial y las experiencias traumáticas comentadas en el apartado anterior con la falta de relaciones sociales dentro de la universidad. Al dejar atrás las clases de secundaria donde estaban rodeados de gente conocida y de amigos, y acceder a la universidad donde la mayoría no conoce a nadie, el rendimiento escolar

también puede verse afectado. El estudiante S11 comenta la importancia de tener amistad con otros estudiantes para que la experiencia universitaria valga la pena.

En general estoy contento con la universidad, menos el primer año que fue un caos por venir de fuera y no estar acostumbrado a esto, hasta que no te haces amigos es un poco difícil..pero ahora esto no lo cambio..no me quiero ir de aquí! (S11)

Otro ejemplo es el de esta entrevistada de 35 años que parece afectada por no poder disfrutar de la vida social que se crea en la universidad. Dice así:

Yo no puedo hacer una vida universitaria normal, entonces conoces a gente interesante, aprendes mucho de alguna gente, de compañeros, o de profesores que te pueden aportar mucho, gente muy maja que te ayuda, y que no puedes conocer si no estás aquí. Pero claro, yo vengo a clase y me voy a trabajar, entonces pierdo un poco la oportunidad de relacionarme más (S4).

- La segunda conclusión es que los amigos de la universidad no llegan a adquirir fácilmente el estatus de amigos de verdad que tienen los anteriores: “los de toda la vida”. Esto no anula ni disminuye la importancia que tienen para su experiencia universitaria, pero es verdad que en muchos casos se refieren a ellos simplemente como “compañeros” y describen su relación como algo condicionado al momento y el lugar en que se encuentran, sin que trascienda de la vida en el campus. Como es el caso de estos dos estudiantes, que circunscriben sus relaciones al ámbito universitario y a las cenas de clase:

Los compañeros muy bien, en clase fenomenal, pero verlos fuera poco..algo para estudiar, o para ir a alguna cena de clase, pero no mucho (S11).

En la universidad conoces más gente, pero yo los amigos de toda la vida los tengo aún. Con los de clase salgo cuando hacemos cenas de clase y poco más..sigo saliendo con los de siempre, que algunos vienen a la universidad, aunque estén en otras carreras.. (S13)

También hay muchos otros que afirman haber entablado grandes amistades en la universidad:

¿Qué ha supuesto para mí la universidad? Supone que yo he conocido a gente muy bonita, me he hecho amigos aquí, yo realmente tengo amigos que sé que van a ser

amigos para toda la vida, o por lo menos que han marcado un antes y un después (V3).

Pero, como trasluce de las declaraciones de estas dos chicas, parecen sorprendidas por estas nuevas relaciones de amistad.

*Me he hecho más amigos aquí que en el colegio. Y **en realidad** mi mejor amiga es de la universidad (S6).*

*He hecho muchas amigas **también** en la universidad, muy cercanas (S15).*

• Un tercer apunte que no pretendemos poner en boca de todos los estudiantes, sino sólo de algunos de ellos, es la crítica que aparece en las entrevistas sobre la falta de solidaridad entre compañeros. Lo destaca esta estudiante, que no se siente integrada en un círculo social universitario: *No hay mucha solidaridad entre los estudiantes, ni la gente está muy abierta a relacionarse. Sólo me he hecho dos amigas (S5).* También la menciona este estudiante guineano, que reduce el compañerismo a un grupo muy reducido, y no tiene mucho apoyo en aquello que no comprende:

Hay algo de solidaridad en grupos reducidos, con unos pocos amigos podemos intercambiar apuntes y cosas así. (...) Pero yo tengo dificultades con la informática porque en mi país no hay ordenadores, entonces me cuesta bajar las cosas del aula virtual, pero mis compañeros no ayudan mucho, aunque está bien, así me espabilo (S14).

La estudiante S8 señala como factor determinante de esta falta de solidaridad entre estudiantes el ambiente que se crea en los grupos de innovación. Se encuentra en una doble licenciatura con un grupo reducido, con control continuo y clases participativas, y es así como describe la realidad entre compañeros:

Entre la gente hay bastante rivalidad, eso es lo malo de esta carrera, sobre todo en primero había mucha competitividad, no había compañerismo.. Yo creo que los profesores lo fomentan por la clase de ejercicios que nos daban, los trabajos en grupo, los debates.. porque decían que les gustaba que discutiésemos entre nosotros, y tratásemos de defender nuestra posición en clase, y luego esas discusiones seguían fuera del aula. Todos nos fijamos en las notas de los demás y en cómo hablan en clase..(S8).

Hay que tener en cuenta el contexto que rodea al grupo descrito por esta estudiante, que al tener una nota de corte muy elevada y un nivel de exigencia superior al de una sola titulación, genera un grupo de estudiantes muy seleccionados y conscientes de ello, lo que puede favorecer esa competitividad de la que habla.

En el extremo opuesto a los comentarios que acabamos de leer, está la declaración de S6, quien se siente totalmente integrada y describe un ambiente de solidaridad y de intercambio entre estudiantes:

Y me ha cambiado mucho porque antes era más vergonzosa, y ahora ya hablo con todo el mundo, es como que somos todos compañeros aunque no los conozcas y te intercambias apuntes, y eso, te haces más sociable (S6).

En general, puede apreciarse que algunos estudiantes viven su experiencia universitaria en soledad, con una débil implicación en la vida colectiva, mientras otros se preocupan tanto por su vida social, que incluso lo hacen en detrimento del aprendizaje y su formación (Jellab, 2012). En ambos extremos la experiencia universitaria tiene carencias y la formación entendida en sentido lato (tanto personal como académica) se ve afectada. Por tanto, se deduce que la sociabilidad dentro de la universidad resulta beneficiosa para un buen aprovechamiento de la experiencia educativa, ya se trate de lo que Jellab considera una “sociabilidad escolar”, en la que la pertenencia a un grupo de estudiantes es concebida como un apoyo académico; o bien de una “sociabilidad extra-escolar”, basada en compartir el tiempo libre con un grupo de estudiantes para actividades de ocio, cultura o de militancia en sindicatos estudiantiles.

En cuanto a la relación que establecen los estudiantes con el profesorado es una cuestión muy personal, que depende en gran medida del carácter de cada uno. En las encuestas del área de ciencias sociales (EUV), recordemos que las valoraciones son predominantemente positivas: un 52% de las respuestas se sitúa en el tramo positivo y considera a los profesores accesibles, serviciales y comprensivos. Sin embargo, un 30% se ubica en la posición media y un 18% en el tramo negativo (inaccesibles, poco serviciales e indiferentes). Entre los entrevistados hay algunas opiniones que nos parecen acertadas para describir ciertas situaciones bastante generalizadas, como son:

- La distancia jerárquica: Esta estudiante deja claro la relación distante que percibe con los profesores que le dan clase. En su rotunda afirmación se reflejan los roles que

tradicionalmente han asumido estudiantes y profesores. Los primeros adoptan una actitud pasiva, como receptores de las clases magistrales que imparten los segundos, y entre ellos existe una jerarquía marcada por la disposición de las aulas: *Las clases? ellos suben, dan la clase, y nosotros estamos abajo y cogemos apuntes y ya está (S15).*

- Cercanía con el profesorado con categoría de asociado: Este estudiante tiene sin duda una percepción muy particular por haber retomado los estudios tras unos años de experiencia profesional. No es de extrañar que sienta más cercanía con aquellos profesores que tienen una actividad laboral externa a la universidad. Pero en cualquier caso refleja una creencia bastante extendida de que el profesorado universitario vive ajeno al mundo real, y la universidad como institución está muy alejada del mercado laboral.

*Los asociados sí, son comprensivos, porque son gente que curra también. Tienen más cercanía contigo..le explicas “que me pasa esto, que he terminado de trabajar..” y te entienden. Los titulares, un poco como que se la trae floja, que estudies, que trabajes o que te la toques en tu casa, les da igual un poco (...) Son mucho más participativas las optativas, también pienso yo que es por el tipo de profesorado, que al ser gente que está en la calle todos los días, aparte de venir aquí, pues está en una empresa, **no está tan aislada** (S1).*

- Cercanía con el profesorado de los grupos de innovación. Este estudiante contrapone la distancia habitual con el profesorado universitario a la mayor cercanía que siente con el del grupo de innovación (tras haber probado las dos modalidades). A su vez hace hincapié en la relación que se establece con el resto de estudiantes en unas clases más participativas, donde se hacen debates.

La distancia con el profesor también es muy chocante, en el de innovación dialogan más, te preguntan..en el otro depende del profesor que te toque. En el grupo de innovación de cada asignatura que das se te queda algo, yo he tocado el mundo laboral desde muchas áreas, y te relacionas mucho más con todos y el profesor es como el árbitro, te incita a participar para que aprendas (S11).

- Actitud distante por parte del estudiante: Este entrevistado señala al colectivo de estudiantes como co-responsable de la relación distante con el profesorado. Aunque propone que sea el profesor el que refuerce su rol de dinamizador de la clase, sostiene que los estudiantes rara vez van a tomar la iniciativa de preguntar dudas o pedir ayuda al profesor. Lo

explica asegurando que muchos profesores resultan amenazadores, con su actitud dificultan que los estudiantes se acerquen a ellos.

Yo creo que sería mejor que los profesores estuvieran un poco más encima, porque está claro que si un alumno necesita ayuda no lo va a decir, seguro que no, va a buscar recursos por otro lado antes que preguntarle al profesor..también depende, los hay más accesibles, y los hay que imponen más, y no les vas a preguntar porque sabes que te van a decir algo malo (S13).

En definitiva, la vida de los estudiantes universitarios descrita por los entrevistados parece algo empobrecida respecto a lo que podría ser. La débil participación en actividades fuera de lo estrictamente académico, la distancia en las relaciones con el profesorado y unas amistades *de segunda* con sus compañeros, son aspectos claramente mejorables para enriquecer su oficio.

6.2.3. *Recapitulación: el compromiso con el estudio en las distintas etapas vitales*

De acuerdo a los datos y relatos obtenidos de los estudiantes, la universidad es percibida al inicio de sus estudios como un mundo de extrañeza, lleno de nuevas reglas de funcionamiento que en muchos casos son implícitas, con un nuevo círculo social que en algunos casos no alcanza la categoría de la amistad, unas relaciones distantes con el profesorado, y en general una experiencia universitaria limitada al estricto ámbito académico. El discurso de los estudiantes nos invita a imaginarnos la universidad como un *no lugar*, una abstracción que sólo existe en la experiencia de aquellos estudiantes que la construyen individualmente. Llegados a este punto puede decirse que han quedado demostradas las hipótesis H7 y H8, que apuntaban la pérdida del lugar central ocupado hasta la fecha por los estudios universitarios en la vida de la mayoría de los estudiantes.

En la sección anterior se mencionó el desinterés por sus estudios de un sector de los estudiantes que carecía de la motivación suficiente a la entrada en la universidad. En esta sección se han destapado unos estudiantes muy centrados en “la materia que va para el examen” y que presentan una cierta laxitud en su vinculación con el estudio. Se trata de unas prácticas de estudio relajadas, que tal vez pueden definirse como más libres que en las etapas escolares anteriores, donde cada perfil de estudiante establece un vínculo diferente con la

universidad, que no siempre ocupa una posición central en sus vidas. Estas prácticas de estudio pueden entenderse mejor si se las considera en el contexto descrito por Felouzis (2001a) de una institución universitaria donde reina la indeterminación. Como ya se comentó en el marco teórico de este trabajo, los estudiantes actuales ponen en marcha una serie de acciones tácticas para sobrellevar dicha indeterminación, como puede ser la superación de exámenes como objetivo principal. Si se considera que el sistema universitario se basa en una “relación de coproducción” del servicio educativo y por tanto de la calidad educativa resultante, como nos indica Felouzis (2008), la actitud de dichos estudiantes adquiere más relevancia si cabe. Los resultados en términos de aprendizaje están siempre fuertemente condicionados por la actitud y el esfuerzo realizado por el estudiante.

En resumen, los estudiantes tienden a establecer un vínculo ligero con sus estudios universitarios, intentando liberarse de una parte del peso de la responsabilidad que acarrear, cada vez más solapada con otro tipo de cargas personales y laborales. A medida que los estudios ocupan nuevos momentos vitales se acomodan en nuevas esferas de la vida de los estudiantes. Como dijo M. Fernández Enguita en una conferencia reciente¹⁶⁶, “el estudio a lo largo de la vida no sólo implica estudiar *por* más tiempo, sino *en* más tiempo”. No sólo se estudia durante más años, sino que se hace de manera más distendida en el tiempo puesto que se compagina con otras muchas actividades.

En el modelo tradicional el paso de una formación a la siguiente tenía un carácter lineal, mayoritariamente sin interrupciones ni cambios de sentido en las trayectorias. Una vez que los estudiantes terminaban su formación se producía el acceso al mercado de trabajo donde desarrollarían su profesión sin necesidad de volver a la etapa formativa anterior. Es de sobra conocido que esta situación cada vez es menos frecuente, los trabajadores necesitan reciclar constantemente sus conocimientos volviendo a las etapas formativas. En definitiva, lo que nos interesa resaltar es la diversidad del vínculo con el estudio que tienen los diferentes perfiles de estudiantes universitarios en la actualidad. Tanto los más jóvenes como los más mayores forman hoy parte del colectivo de estudiantes universitarios, y pueden tener el centro neurálgico de sus vidas girando en torno a la actividad estudiantil o bien en torno a la actividad laboral.

¹⁶⁶ En las “Jornadas sobre la Dimensión Social de la Educación Universitaria en España” en la Universitat de València el 26-27 de octubre 2010.

En cada etapa de la vida suele tener más importancia una de las dos dedicaciones: ya sea el estudio o el trabajo. Aunque a veces pueden invertirse, como en el caso de los estudiantes jóvenes que asumen responsabilidades laborales relativamente pronto; o el de los trabajadores en paro que vuelven a estudiar a tiempo completo a una edad más avanzada. En cualquier caso, las ocupaciones ya no están separadas ni siguen una tendencia temporal lineal, se entrecruzan entre ellas y se mezclan con otras actividades y responsabilidades que adquieren importancia en cada momento vital. Según Bauman, en el momento actual los individuos, y en particular los jóvenes, están más entrenados para realizar diferentes tareas al mismo tiempo y así, expandir el tiempo. Esto implica necesariamente que las tareas no se realicen con la misma intensidad ni profundidad puesto que la atención que se dedica a cada una de ellas está limitada por el resto con que se simultanean. Según el autor esto anuncia “un allanamiento del espacio: se elimina la tercera dimensión, la de la profundidad, y la tridimensionalidad es sustituida por un montón de superficies” (2008: 15).

Los estudios universitarios pueden ser más largos o más cortos, puesto que muchos estudiantes se adentran en una segunda titulación, o completan la obtenida con un tercer ciclo de especialización en áreas diferentes, tienen más posibilidades de elección de itinerarios. La universidad ya no es la única fuente de conocimiento, otras instituciones completan la formación de los estudiantes, que se interesan por los idiomas extranjeros, o las artes como la música, etc. Las salidas y los intercambios estudiantiles al extranjero también suponen nuevos complementos, al cambiar de institución universitaria. Estos viajes a su vez tienen un importante componente de ocio. Al compaginar el estudio con un trabajo remunerado los estudiantes pueden tratar de completar la experiencia universitaria; o bien llevar mejor su vida de estudiantes, cada vez más larga, con un ingreso extra; o bien puede ser que hayan regresado al estatus de estudiante una vez que ya habían adquirido el de trabajador.

Para terminar nos quedamos con la frase de este entrevistado de periodismo, que además de estudiar, trabaja y participa en la vida asociativa de la universidad. Dice así:

Porque todo el mundo tenemos muchas cosas, aparte de la universidad, aunque quieran vendernos que la universidad es lo principal y tal..(V9).

6.3. Los frutos del paso por la universidad y los cambios que implica el Plan Bolonia

Esta última sección del capítulo tiene por objetivo analizar el rendimiento que dicen obtener los estudiantes de su formación universitaria y cómo éste va a verse afectado con la aplicación de la reforma de Bolonia. Se pretende verificar las dos últimas hipótesis (H10 y H11) planteadas en el primer capítulo del trabajo. Ambas hacen referencia a las dificultades de adaptación que tendrán los perfiles de estudiantes con vínculos más flexibles a raíz de la aplicación de los cambios propuestos en la reforma universitaria, en concreto, respecto a las propuestas de mayor autonomía en el estudio y el control continuo. Para responder a estas cuestiones la sección se estructura en dos grandes bloques. Se empieza por un análisis en profundidad de los frutos que obtienen los estudiantes a través de su paso por la universidad. Son los discursos de los entrevistados los que nos conducen por los rendimientos que se le pueden atribuir a la formación universitaria. Esta exploración es complementaria de la que se hacía en la sección 6.2 al aventurarnos en los motivos que atrajeron a los estudiantes hacia la educación universitaria. Al investigar los frutos se está completando el análisis sobre el sentido que tiene para los estudiantes estudiar en la universidad. El segundo tema abordado será el de los cambios introducidos con el Plan Bolonia. La perspectiva adoptada es el análisis de dichos cambios en base a la transformación que va a suponer en cuanto a los rendimientos obtenidos por los estudiantes de su trayectoria universitaria. Así, la exploración se basa, por un lado, en las mutaciones que supondrán las nuevas estructuras de ciclos de estudios en cuanto a los perfiles de los estudiantes que los componen. Será estudiado en base a los análisis bivariantes de los resultados de la encuesta ECoViPEU. Y, por otro lado, nos detenemos en las expectativas y experiencias que los entrevistados narran acerca de las nuevas metodologías y los cambios introducidos en las titulaciones.

6.3.1. El rendimiento obtenido de estudiar en la universidad

En el capítulo quinto se presentaron los resultados de la encuesta ECoViPEU sobre los rendimientos obtenidos por los estudiantes en su etapa universitaria. A esto se suma lo que ya se ha comentado en el apartado 6.2.2, al subrayar que los estudiantes encuestados consideran que los mayores esfuerzos de la universidad están enfocados a facilitar los aspectos más académicos. Son pocos los que están muy de acuerdo con que la universidad pone el énfasis en ayudar a sus “estudiantes para crecer personal y socialmente” (35%).

Sin embargo, cuando se les pide que valoren la contribución de su propia experiencia en el seno de la institución a su desarrollo personal, en este caso sí que expresan mayoritariamente un gran acuerdo respecto al predominio de lo personal sobre lo profesional en los resultados adquiridos. Así, en este apartado se pretende completar los datos obtenidos previamente en las encuestas, añadiendo el análisis de los discursos de los entrevistados. Se mezclan expectativas con hechos consumados puesto que los estudiantes entrevistados están todavía transitando por la experiencia universitaria, de la que ya han obtenido algunos resultados o rendimientos y otros están por llegar. Las dos grandes temáticas en torno a las cuales los estudiantes entrevistados organizan su discurso sobre los resultados obtenidos son: el desarrollo personal y profesional.

a) El desarrollo personal

Al abordar los frutos de su experiencia universitaria, el aspecto más importante señalado por los estudiantes, tanto en las encuestas como en las entrevistas, es el enriquecimiento personal que obtienen. El 78% de los encuestados considera su carrera útil o muy útil para obtener esa cultura y desarrollo para uno mismo. La misma respuesta destaca de manera abrumadora en todas las entrevistas. Los estudiantes asocian la experiencia universitaria a una fase de maduración, de asunción de nuevas responsabilidades, en definitiva, de autonomización. Frente a una identidad estudiantil basada en el alargamiento de la dependencia, esta experiencia emancipadora se produce tanto con respecto a la familia para aquellos que estudian lejos del hogar familiar, como respecto a los profesores que ya no les marcan la forma de trabajar ni tienen la cercanía propia de las clases de la educación secundaria. Es interesante analizar cómo describen ese momento de transición entre la educación secundaria y la superior porque es en esas reflexiones de carácter retrospectivo, que les permite tomar una cierta distancia, donde mejor nos explican en qué ha consistido el tan mencionado “desarrollo personal”. Para muchos el cambio fue en alguna medida traumático, mientras para otros fue excitante y apasionante, siendo en cualquier caso considerado radical y chocante, puesto que la universidad aparece en los discursos de la mayoría como “un mundo nuevo”. La estudiante S2 resume bien el desconcierto propio de los primeros momentos.

Yo al principio dije “madre mía ¿esto qué es?” cuando vine a la universidad.. pero bueno me imagino que como todo el mundo que viene a la universidad cuando sale del instituto (S2).

Recordemos que según A. Coulon (1997), el *métier d'étudiant* consiste en adaptar el *habitus* de alumno, propio de la secundaria, a las nuevas exigencias universitarias, tanto a nivel de contenido intelectual como en las formas de exponer el saber y los conocimientos. Pone el acento en el aprendizaje de las competencias y en la forma de demostrarlo, que según él puede suponer un problema si no se adquiere desde el principio. La tesis defendida por el autor es que el éxito en los estudios universitarios depende del aprendizaje de ese oficio. Centra su análisis en las experiencias iniciales de los estudiantes, observando las fases que van superando en la universidad, desde la que califica de *extrañeza* hasta la *afiliación* intelectual e institucional.

En su análisis, describe esta primera fase como un momento de ruptura: tanto de las condiciones existenciales como de la vida afectiva (cuando cambian de domicilio) y, sobre todo, una ruptura psicopedagógica con el profesorado. Esta última es la más relevante porque los estudiantes se encuentran en la universidad con una metodología en las clases y en las evaluaciones, muy diferente de la que conocían. Mientras en la educación anterior se desenvolvían en un entorno familiar, donde tanto los profesores como los estudiantes se conocían entre sí, la universidad es lo que el autor llama “el tiempo del anonimato”.

Ese nuevo mundo tiene unas reglas de funcionamiento que requieren de un aprendizaje y, como ya se ha señalado, no siempre se hace de manera explícita, lo que puede perjudicar a aquellos estudiantes para los que resulte más alejado del mundo que conocían. Este es el caso de S12, quien acusa a la institución universitaria de no explicar las reglas de funcionamiento, por lo que tardó un año en comprender cómo funcionaban los créditos y en asimilar lo que enseñaba el profesorado:

Nadie te explica el funcionamiento de la universidad, ni las reglas que la rigen, para mí era un mundo muy diferente al que conocía. Un ejemplo de lo perdida que iba es que hasta el segundo curso no descubrí que existían los créditos de libre elección que tenía que cursar. Tampoco me aclaraba en el campus e iba muy perdida para encontrar las clases, lo que contaban los profesores me sonaba a chino, no entendía gran cosa, por lo que los primeros seis meses fueron muuuy difíciles. (S12)

Casi todos los estudiantes entrevistados señalan de una u otra forma que la universidad implica una nueva manera de estudiar, donde disfrutan de un anonimato y una autonomía desconocida hasta el momento, que poco a poco se traslada a su vida personal, convirtiéndose en seres autónomos a todos los niveles. Al igual que se veía en las encuestas, donde los aspectos más valorados por los estudiantes son el desarrollo de la capacidad de aprender por cuenta propia y la adquisición de una educación amplia: el 84% de la muestra dice que la universidad ha contribuido mucho o bastante a ello. Le siguen el pensamiento crítico y el análisis de problemas, que van en la misma línea de maduración personal gracias a la experiencia universitaria (el 77 y 81% opinan que la contribución es bastante o mucha).

La entrevistada S2 enumera lo adquirido en la universidad, empezando por las relaciones con compañeros y describiendo detalladamente la forma de estudio autónoma, en contraposición a la de la formación profesional que imagina diferente:

A nivel personal sí, me ha servido para muchas cosas: en las relaciones con compañeros, luego la forma de estudio es totalmente diferente, en el módulo es más como en el instituto, están encima de ti, en cambio en la universidad te lo organizas tú todo, tu forma de estudio, te lo buscas tú todo..yo por ejemplo en el instituto que estaba no había ni biblioteca, eso de la universidad de ir a la biblioteca y buscarte tú los libros, la bibliografía y todo eso..

Termina afirmando que ese desarrollo personal no se corresponde con el profesional, donde no considera haber adquirido nada: *En formarme yo, sí que me ha servido, pero lo que es profesionalmente, nada (S2).*

Algunos, como S9, parecen echar en falta la tutorización del profesorado de la educación secundaria, que conoce a todos sus estudiantes; aunque no dejan de disfrutar la libertad que sienten en la universidad: *Cambia mucho de una clase de instituto donde hay 20 personas y el profesor está más pendiente de ti, pero en la universidad tienes que ir a buscarlo. En parte mal porque te tienes que resolver tú las dudas y eso, pero en parte es bueno porque tienes libertad (S9).*

Otros ponen más énfasis en cómo esa autonomía en el estudio se traslada a la vida, puesto que la fuente de crecimiento personal no está en los estudios en concreto, ni depende de la carrera que hayas elegido, está en la experiencia universitaria en sí misma. Esto está

relacionado con “la educación amplia” que valoraba el 84% de los encuestados. Veamos a continuación algunos ejemplos:

*Creces como persona, el paso del instituto a la universidad es un paso muy importante en ese sentido. Se aprende a vivir cosas nuevas, saber enfrentarte a ellas, te ayuda a organizarte y todo eso (...) mi experiencia en la universidad la veo muy buena, de vivir en un piso sola, de estudiar sola, te cambia totalmente la forma de pensar, te enseña a organizarte, saber lo que tienes que hacer y no, **no es la carrera en sí sino el hecho de venir a la universidad** (S9).*

*He adquirido muchos conocimientos, o sea, yo aquí **me he conocido mucho a mí misma**, ...he aprendido mucho..no sé, es un centro de conocimientos..yo creo (V3).*

De igual forma opina un chico que se dejó la carrera cuando llevaba tres años, y reconoce el importante aprendizaje que adquirió a nivel personal, independientemente de haber abandonado ese área de estudio:

Sí que sirven, sirven bastante, yo en caliente he dicho que he tirado los tres años a la basura, pero luego lo piensas y no es así porque aprendes mucho, es la experiencia personal, el conocer otras cosas, conocimientos, conozco otra universidad.(...) Para mí la universidad es importante porque es formación, y eso siempre es un crecimiento personal, un enriquecimiento (S10).

En general opinan que es una buena enseñanza, necesaria como preparación para el futuro, como esta entrevistada que afirma haber ganado en sociabilidad:

*La universidad ha sido un cambio radical porque en el instituto te lo daban todo hecho, tú llegabas a casa, hacías los deberes y ya, pero aquí te lo tienes que buscar tú todo, y eso **te sirve para el futuro**, para que aprendas a buscarte la vida, y no a que te lo den hecho. (...)Y me ha cambiado mucho porque antes era más vergonzosa, y ahora ya hablo con todo el mundo, es como que somos todos compañeros aunque no los conozcas y te intercambias apuntes, y eso, te haces **más sociable** (S6).*

Según S15 son el mayor nivel de dificultad y el menor control por parte del profesorado lo que te hace crecer y convertirte en una persona autónoma:

¿La universidad para mí? Pues que tienes que estudiar meses antes, no como en el instituto que con unos días ya aprobabas, aquí es mirándotelo poco a poco..y también

*he aprendido a buscarme la vida, porque a los profesores hay que ir a buscarlos porque ellos no van a venir a buscarte a ti. Sí que me gusta estar en la universidad, es una experiencia, **aprendes a pasar por todo sola**, sin ayuda de nadie (S15).*

Aunque a veces no saben cómo manejar esa libertad, puesto que en su etapa escolar anterior les marcaban el ritmo y la forma de estudiar, y en la universidad algunos se sienten perdidos, como cuenta esta estudiante:

Sobre todo el primer año cuesta bastante, por ejemplo en el estudio de un examen, eres tú quien tiene que saber cuándo estudiar, no te van a decir cuándo va a hacer un parcial (...) el primer cuatrimestre me costó muchísimo adaptarme, estudiar de forma independiente, vivir en Valencia, se me juntó todo (S9).

Y sobre todo aquellos que viven fuera del hogar familiar, sienten una doble autonomía: la que les proporciona la universidad con el trabajo autónomo y la que aprenden viviendo solos en pisos compartidos y conociendo un nuevo entorno social.

*La experiencia que te da la universidad no te la da otro tipo de estudio. La diferencia es que en la universidad es más trabajo autónomo, también es porque vivo sola, y es mucha independencia, me ha hecho **madurar** (S8).*

*Jo sé que el recomani, que t'obri mogolló. Jo vinc d'un poble, i tot..no sé, els veus que pensen igual i..eixir fora, va molt molt bé, perquè el **relacionar-te en altra gent**, és lo que te forma (V7).*

Aunque los principios pueden ser todavía más costosos (ver recuadro 2). En el caso de la entrevistada S7, la adaptación al funcionamiento universitario tarda años en producirse, a pesar de haber sido una buena estudiante en su formación anterior, los primeros años en la universidad se siente perdida y aprueba pocas asignaturas:

Yo vengo de Játiva, y el cambio a Valencia me supuso un mundo, lo pasé fatal, estar lejos de mi novio, y no me apetecía venir a clase. No me presentaba a los exámenes parciales que hacían, porque no me apetecía estudiar, y además me daba miedo suspender. Yo venía acostumbrada a tener buenas notas en el instituto, y aquí me veía que no llegaba (S7).

Recuadro 2: El tiempo de la extrañeza

El entrevistado S11 nos hace una lista detallada de todas las tareas que tuvo que aprender a hacer cuando se vino de su pueblo a Valencia para estudiar en la universidad. Además de la autonomía en el estudio a la que no estaba acostumbrado, el cambio de domicilio, y la autonomía respecto a la familia suponen un mayor esfuerzo de adaptación.

Economía la empecé en un grupo normal y acababa de llegar de Oliva, vivir solo, tener tu responsabilidad solo, al principio me costó mucho acostumbrarme. (...) Al principio del todo no tenía ni idea de lo que iba a ser la universidad, lo veía como enorme y grandísimo, me venía a Valencia, y tenía que ser responsable de todo, de levantarme, de venir a clase, de hacerme la comida, de limpiar la casa..todo lo que no había hecho hasta ese momento..porque estudiar tampoco había estudiado mucho. La universidad me la imaginaba con muchísima fiesta, pensaba que sería como el instituto que vas a clase, te conocen, el profesor te manda cosas..y claro llegué aquí, y el profesor entró y dijo “buenas”, soltó una hora y media de rollo y ala! A casa..búscate tú los libros, prácticas las justas, tutorías no iba..(S11)

Sin embargo, para unos pocos el paso se produce con total naturalidad, sin que perciban un verdadero cambio en sus vidas. Como fue el caso de S16, que estudió en un colegio privado bilingüe donde el nivel de exigencia era elevado, así como el control y seguimiento por parte del profesorado. Sin embargo el funcionamiento de la universidad no le resulta en absoluto chocante, describe así su entrada en la educación superior: *No me costó adaptarme a la universidad, era tal y como me la esperaba, no me sorprendió mucho (S16)*. Se achaca esta naturalidad al entorno social al que pertenece, con unos progenitores titulados universitarios, que la han asesorado y orientado a comprender el funcionamiento del mundo universitario.

En resumen, la mayoría de los estudiantes entrevistados señalan de una u otra forma que la experiencia universitaria ha significado un profundo desarrollo personal. Muy por encima de los conocimientos que les puedan proporcionar sus estudios universitarios, los estudiantes anteponen el aprendizaje sobre la vida que están adquiriendo gracias a esta etapa

universitaria. El salto que se produce entre la formación anterior y la universitaria es el elemento central que les ayuda a madurar como personas. Los primeros tiempos suelen ser descritos como momentos difíciles, donde la adaptación a las nuevas reglas de la institución y a la forma de trabajo autónomo no siempre resulta sencilla. Pero cuanto mayor es el cambio experimentado más reconocen haber aprendido.

b) El desarrollo profesional

En la encuesta ECoViPEU se pedía a los estudiantes que valorasen también algunos indicadores relacionados con las habilidades más vinculadas al futuro laboral, como es el trabajo en equipo y los conocimientos y destrezas para el trabajo, que son también el fruto del paso por la universidad para el 72% de la muestra de encuestados.

Estos ítems están menos valorados que los que relacionados con el desarrollo personal en el apartado anterior, pese a seguir sumando una amplia adhesión. Como se verá a continuación, los estudiantes entrevistados se muestran algo menos satisfechos respecto a la preparación profesional que proporciona la universidad.

En general, los entrevistados mencionan la falta de formación práctica como una de las críticas más habituales que se le hace a la universidad: *A la carrera le falta más práctica, no tanto estudiar y tanta teoría, sino aprender a hacer las cosas aplicadas en el mundo laboral, como hacen en los módulos (S15).*

Se suele decir que haría falta una mejor adecuación del contenido de los estudios a la realidad del mercado laboral. Algunos comentarios de los entrevistados lo señalan, como es el caso de este estudiante que ha retomado los estudios después de adquirir experiencia laboral que le aporta una visión más completa de la cuestión:

Claro, después de haber trabajado vienes aquí y escuchas un poco lo que cuentan los de marketing...y dices “madre mía! Son corderitos! Tú tenías que haber tenido a mi jefe chaval! (S1)

La universidad en realidad no te da ninguna formación profesional, no tiene nada que ver el mundo laboral con el mundo universitario (S11).

A mí me da mucho miedo el salir de la universidad, porque es que sé cosas, pero no sé nada. Voy a llegar a una empresa, me van a pedir mil cosas, que yo a lo mejor no voy a saber hacer..GD

En las carreras del área científica también se quejan de que falta formación práctica, pero no hay tanto miedo al futuro laboral ya que son conscientes de estar estudiando una carrera suficientemente valorada en el mercado. Un estudiante de Ingeniería Informática que participó en el grupo de discusión describe su experiencia en el mundo empresarial de la siguiente forma: *ya me lo han dicho en varias empresas, que con lo que salimos de aquí.. no vamos a ningún lado.. porque me preguntan: “¿tú qué conocimientos tienes de tal cosa?” “Pues he hecho esto, luego esto”, y me dicen “vamos, ¿nivel universidad, no?”, y digo “sí” y palabras textuales: “vamos, ni puta idea” GD. Con ello subraya las carencias en conocimientos prácticos que los empleadores lamentan en los recién titulados que acceden a un puesto de trabajo; aunque más adelante reconoce que esto no es un impedimento para encontrar un empleo: *no, si yo no tengo miedo de que no pueda trabajar fuera, mi problema es salir a la empresa y no dar el nivel que se me exige, porque no lo doy ni por asomo GD.**

Sin embargo, en general tienen la confianza de que al superar los estudios universitarios podrán acceder a puestos de trabajo cualificados, en mejores condiciones que aquellos amigos que optaron por no seguir estudiando. Como ya se analizó en el apartado 6.2, la motivación por conseguir *un* título está muy extendida. Esta opinión queda reflejada en las entrevistas, donde la comparación con los que se quedaron en un nivel inferior les ayuda a ganar seguridad, resaltando la superioridad de los estudios universitarios, como puede verse en los comentarios siguientes:

*Algunas de mis amigas empezaron a estudiar, pero se pusieron a trabajar de dependientas, tocaron dinero y cayeron. Yo lo veo un error, porque yo no quiero que mi futuro sea trabajar en una tienda, **yo quiero ser independiente**, y tener algo mío que nadie me pueda quitar (S7).*

*Me hubiera gustado dedicarme al tenis seguro, lo habría disfrutado unos años, pero lo que me esperaba después **no es el tipo de vida que quería**, y aparte es muy arriesgado porque si te partes el tobillo joven sin estudios, pues.. Tengo amigos que han jugado conmigo desde pequeños, no se les daban bien los estudios, tampoco ponían mucho empeño, y ahora se dedican al tenis, pero luego esa es la vida que les espera. A mí los estudios se me han dado bien, entonces decidí seguir por ahí (S10).*

Aunque tengan algunos temores respecto a su futuro, tienen claro que un título universitario les abre un abanico de posibilidades mucho mayor.

La universidad para mí, no sé.. creo que me da más posibilidades para luego encontrar trabajo, y la carrera que hago pues el doble de posibilidades.. (se refiere al estudio de la doble titulación) Tengo miedos, y no sé si la universidad me los puede quitar (S8).

Un título universitario es lo máximo que he conseguido hasta ahora, te puede servir a la hora de encarar tu futuro profesional, y para encontrar un mejor trabajo (S11).

Algunos entrevistados que ya trabajan tienen la posibilidad de mejorar y ascender de categoría profesional gracias a conseguir la titulación universitaria:

Lo que me cambiaba eran las funciones. Que ahora, al acabar la carrera pues.. he ampliado un poco las funciones, que tienen que ver con la carrera, con la diplomatura de Relaciones Laborales o como se decía normalmente, graduado social. Lo que he hecho ha sido cambiar un poco las condiciones, aunque no tanto como yo quisiera (VI).

No cabe duda de que existe un futuro incierto para cualquiera de los titulados universitarios, pero la inseguridad que sienten los estudiantes respecto a la capacitación que les ha dado su carrera, está muchas veces condicionada por el desinterés que ellos demuestran en el aprendizaje. Como se señaló en el apartado 6.2, cuando *falla la motivación* en la elección de los estudios, es inevitable que exista un desinterés por aprender el máximo posible. Al no tener las aspiraciones de convertirse en conocedores especialistas en su materia, es muy probable que no se sientan competentes para desenvolverse adecuadamente en el tan competitivo mercado laboral. Este es el caso de S1 que retoma unos estudios que ya abandonó porque no le resultaban motivadores, como demuestra su pregunta sarcástica de *¿quién puede estudiar ADE por vocación?* Y ahora, con más edad, intenta terminar por si llega a utilizar el título en unas oposiciones al sector público, sin ninguna esperanza de que le sirva en la empresa privada:

La titulación no me va a servir para trabajar, te puede servir en un momento dado para preparar una oposición tal vez, pero tengo 37 tacos, sin experiencia en haber

trabajado en algo que tenga que ver con Administración y Dirección de Empresas, difícilmente me van a contratar.. (S1)

El ejemplo contrario es el de la entrevistada S4, que está cursando una de las titulaciones menos demandada en el mercado laboral, como es la Sociología, y sin embargo demuestra un cierto optimismo derivado de la seguridad que tiene de estar aprendiendo mucho en su carrera:

Yo no la hago por un tema profesional, pero sí que veo que tiene salidas, por ejemplo dentro del Corte Inglés (donde trabaja actualmente), que es una empresa muy grande, pues se hacen estudios de mercado, que perfectamente podría hacer un sociólogo, o en la selección de personal, como jefe de recursos humanos, bueno digo jefe por decir algo, pero vamos que aunque no vea una salida clara, yo lo que sí sé es que no me veo de vendedora toda mi vida, me muero del aburrimiento (S4).

Pese a las dificultades que les depara la situación en el mercado laboral; así como el abismo que constatan entre lo aprendido en la universidad y lo que será ejercer una profesión en la práctica; los estudiantes siguen valorando el aprendizaje universitario por encima de cualquier otro. Además del desarrollo personal y profesional que obtienen entran en juego unas expectativas de utilizar la formación universitaria como ascensor social.

En el apartado 4.6 quedaron reflejadas las diversas formas en las que la desigualdad social sigue presente en la universidad. No se trata únicamente de comprobar que no todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de acceder, sino también de relativizar la creencia de que los estudios universitarios siguen siendo un mecanismo de ascensión y diferenciación social para aquellos que lo logran.

En efecto, así lo consideran muchos de los estudiantes entrevistados, que conciben la universidad como una estrategia de diferenciación social con respecto de aquellos que no han estudiado más allá de la educación obligatoria. Sienten que pertenecen a un mundo diferente, superior, al relacionarse con otros estudiantes universitarios o profesores, y al superar con éxito los cursos universitarios que exigen un nivel superior al del resto. Esta es la visión de S5, que se siente diferente a los que han sido sus amigos del barrio gracias al desarrollo personal obtenido a través de su experiencia universitaria. Dice así:

Estudiar te aporta mucho, porque yo he ido muchos años con gente de barrio que no han acabado ni la ESO¹⁶⁷, y se nota mucho que tú tocas otras cosas, la universidad es más vidilla, te da más mundo, es más, por todo, por la gente que conoces, por los profesores, que te hacen moverte, por lo que estudias, por lo que lees, aquí te dan la bibliografía y te tienes que buscar la vida, depende más de ti (S5).

En la estrategia de diferenciación algunos de ellos mencionan el nivel profesional. La entrevistada S3 concibe sus relaciones con el resto de compañeros como relaciones que le serán provechosas para su carrera profesional.

La universidad es más formación, más teoría, vocabulario más profesional.. es otro entorno, porque a la universidad no va a entrar la gente que...tiene pocos estudios, es otro nivel social (...) Estudiar en la universidad sobre todo es para aprender algo nuevo, que me va a servir en el trabajo, en el futuro, y también estar en contacto con gente que se orienta al mismo sector que yo, con los que yo podré tener intercambio de información, de experiencias..(S3)

También está el caso de S15, que a pesar de creer que aquellos que optaron por la formación profesional tendrán una salida laboral más inmediata, espera que su futuro profesional sea mejor por el hecho de haber alcanzado unos estudios superiores con la titulación de Turismo. Aunque es consciente de que éstos no le van a abrir directamente la puerta a los puestos a los que ella aspira, y se verá probablemente obligada a completarlos con un nivel todavía más elevado:

A la carrera le falta más práctica, no tanto estudiar y tanta teoría, sino aprender a hacer las cosas aplicadas en el mundo laboral, como hacen en los módulos. Yo sabía que la universidad era así, y que ellos encontrarían trabajo antes, pero no sé, pienso que la universidad es mejor, son estudios más altos, tienes más posibilidades. (...) De mis amigas todas pensamos que no queremos estancarnos, ser algo más, porque ser recepcionista de un hotel o de una agencia, es lo mínimo.. ahora al principio pues sí, pero más adelante.. puedes hacer algún master en desarrollo sostenible, o en cualquier otra especialidad, ya te decantas, o sino pues te quedas de recepcionista (S15).

¹⁶⁷ Marca una distancia con el tiempo verbal que usa, al hablar en pasado parecería que ya no mantiene la amistad, pero en el resto de la entrevista se verá que esto no es así, por lo que la distancia marcada sólo sería de nivel educativo y por ende, social.

Se podría concluir que los estudiantes entrevistados no están en la universidad para formarse sino para *transformarse*. No esperan adquirir competencias profesionales que les permitan ejercer un trabajo, sino que buscan transformarse en personas maduras, que con un título bajo el brazo puedan ser reconocidos como capacitados para formar parte del mundo laboral de los adultos. De ahí que en muchos casos su prioridad sea la superación de los exámenes, que les conduce a dicha acreditación, por encima del interés por la formación que la universidad les pueda proporcionar. Otras investigaciones, como la ya mencionada en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España (Alonso, Fernández, Nyssen, 2009), apuntan sus conclusiones en la misma dirección. En los grupos de discusión realizados, los autores detectan que aunque “se reconoce el papel positivo de la Universidad en la formación de la persona y en la madurez que confiere”, los estudiantes echan en falta una mejor preparación para el trabajo y se encuentran en muchas ocasiones en inferioridad de condiciones respecto a sus compañeros que eligieron la Formación Profesional.

Esas competencias profesionales que los estudiantes no tienen expectativas de adquirir son precisamente las que el Plan Bolonia viene a delimitar y enfatizar. Así como una serie de cambios en las metodologías de estudio que trastocarán sin duda (y ya lo están haciendo) la realidad universitaria tal y como está. Veamos en estos últimos apartados los diferentes perfiles de estudiantes que había en cada ciclo y la visión que tienen los estudiantes entrevistados del proceso de reforma de convergencia europea y de los cambios metodológicos introducidos.

6.3.2. *Lo que esperan de la universidad y el Plan Bolonia*

a) El cambio en la estructura de ciclos

Una de las transformaciones más visibles que ha introducido el plan Bolonia ha sido el cambio en la arquitectura del sistema universitario, modificando el escalonamiento vertical en función de la duración de los estudios. Mientras en la anterior estructura existían dos posibilidades en el acceso a la universidad, ya sea para cursar estudios cortos, en un primer ciclo a través de las diplomaturas y carreras técnicas de tres años, ya sea para cursar estudios largos, que integraban dos ciclos en las licenciaturas y las ingenierías de cinco años; en la actualidad el acceso se ha unificado en los grados de cuatro años.

Los resultados de la encuesta ECoViPEU, realizada en 2011, momento en el que coexistían todos los niveles mencionados, permiten constatar unas diferencias significativas entre los perfiles de estudiantes que cursan carreras de primer ciclo de aquellos que cursan carreras más largas, de dos ciclos, frente a los que ya están matriculados en los grados. Merece la pena analizar dichas diferencias para poder valorar mejor las necesidades a las que debe dar respuesta el nuevo plan. Se ha añadido una categoría más que nos parece relevante a la hora de observar las diferencias entre los estudiantes, como es la de las dobles titulaciones. Se trata de modalidades de estudios relativamente recientes que permiten a los estudiantes obtener dos titulaciones de la misma área de conocimiento, sin necesidad de cursar la totalidad de los créditos de cada una de ellas. Como ya se describió en el apartado 4.6, se trata de titulaciones muy selectivas, que las han convertido en una nueva vía de excelencia.

A partir de esa diferenciación de niveles en función de la duración de las carreras (diplomaturas y técnicas, licenciaturas e ingenierías, grados y dobles titulaciones) se procede a analizar la diversidad de los perfiles estudiantiles según su origen social, motivos de elección, expectativas futuras, así como la intensidad de la dedicación al estudio.

En primer lugar, se observan diferencias en cuanto a la procedencia social de los estudiantes. Esto fue abordado en la citada sección del capítulo cuarto (4.6) al tratar la dimensión social de la educación universitaria. Se concluyó que conforme se incrementa el número de años de duración de los estudios, pierden peso los padres con un nivel educativo bajo y lo ganan los que poseen titulación universitaria. Al pasar de las diplomaturas a las licenciaturas, los hijos de padres que sólo alcanzaron la educación primaria pierden diez puntos porcentuales (tanto en el caso de las madres como en el de los padres) y los de universitarios ganan once y doce respectivamente. Pero la mayor diferencia se encuentra en la minoría de estudiantes que cursa una doble titulación, entre los que los hijos de madres y padres sin estudios son minoritarios (en torno al 20%) y, al contrario, los progenitores universitarios representan entre un 48% y un 52% del total.

En segundo lugar, se detecta que no buscan lo mismo, ni esperan conseguir trabajo con la misma facilidad al elegir carreras de duración más larga o más corta. La prueba chi-cuadrado nos permite confirmar la significatividad de las relaciones entre la variable de la duración de los estudios y los motivos de elección de la carrera ($p < 0,01$), así como con las distintas variables que reflejan las expectativas futuras de los estudiantes. Los resultados del

test de residuos tipificados, señalados en el tabla siguiente muestran relaciones significativas entre la mayoría de pares de variables.

En la tabla 57 puede apreciarse la forma en que se repartían los estudiantes entre las carreras cortas y largas del plan antiguo. Mientras aquellos que elegían fundamentalmente condicionados por motivos expresivos se inclinaban mayoritariamente por las carreras más largas, los que por el contrario, se movían de acuerdo a criterios instrumentales o más ligados a la profesión elegían con mayor frecuencia las carreras cortas. Puede deducirse que el motivo de elegir una carrera de tres años era el de una pronta salida al mercado laboral, seguramente por considerarlas más cercanas al mundo del trabajo. En cambio, aquellos estudiantes que valoran más los estudios en sí mismos optaron en mayor medida por titulaciones largas, en las que adquieren más conocimientos y tienen mayor posibilidad de recrearse en sus estudios. Los estudiantes de la doble titulación, presentan un comportamiento que contradice lo que se acaba de expresar, puesto que han elegido unos estudios más largos en mayor medida motivados por una cuestión laboral. Esto se explica por las mejores posibilidades profesionales que ofrece el estudio de una doble titulación. Por tanto la minoría que se decanta por esta opción de estudio más prolongada lo hace con una perspectiva claramente instrumental de maximizar oportunidades.

Tabla 57: Duración de los estudios según los motivos considerados para elegir la carrera

	Diplomatura, Ingeniería o Arquitectura técnica	Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura	Doble licenciatura	Grado	Doble Grado
Factor expresivo	38,3***	50,3***	33,5***	47,5**	36,9**
Factor profesional	42,7***	34,4***	37,1	41,2**	47,1*
Factor instrumental	19,0***	15,3	29,4***	11,3***	16,0

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 229,088; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

A raíz de este análisis surgen algunas cuestiones en torno a cuáles son los nuevos criterios de elección entre unas titulaciones y otras ahora que la duración de los estudios no tiene diferencia alguna (con la excepción de carreras como medicina o arquitectura que siguen siendo más largas). Al convertirse todas las carreras en grados, ¿se tienen en cuenta los costes de oportunidad que supone un año más de estudios respecto a las anteriores diplomaturas o

carreras técnicas? ¿consideran los estudiantes que se ha trasladado a los grados esa mayor proximidad al mercado laboral de las carreras más cortas y técnicas?

Los nuevos grados están absorbiendo progresivamente una demanda de estudios universitarios en proceso de adaptación. Parece que entre los nuevos matriculados adquiere más importancia al factor vocacional, de identificación con la profesión, en detrimento de los motivos expresivos. La insistencia del Plan Bolonia en la consideración de la empleabilidad de los titulados invita a pensar que los nuevos grados están más próximos al mercado laboral de lo que lo estaban las antiguas carreras largas. Este planteamiento se concreta en un incremento de las prácticas obligatorias en los planes de estudio y una evaluación centrada en los resultados de aprendizaje en base a las competencias adquiridas. Dicho esto, la consideración de factores instrumentales al elegir estudiar un grado es menor que en las antiguas titulaciones.

Las respuestas a la pregunta sobre las expectativas nos permiten confirmar la interpretación arriba planteada. En efecto, los estudiantes de grado afrontan con mayor optimismo su futuro laboral de lo que lo hacen aquellos que se matricularon en las antiguas diplomaturas o licenciaturas. El 64% de los estudiantes de grado considera fácil o muy fácil encontrar un trabajo relacionado con sus estudios, frente al 55% de sus compañeros del plan anterior. Una distancia similar los separa respecto a la expectativa de que su trabajo sea interesante y les permita asegurarse unos buenos ingresos. En cualquier caso, las diferencias más significativas se producen respecto a los matriculados en las dobles titulaciones, quienes además de lo dicho, esperan que sus titulaciones les permitan alcanzar una posición social alta (en torno al 44% de este colectivo considera su título útil o muy útil para tal fin). Sólo valoran por debajo de los estudiantes de grado y de las licenciaturas la cuestión del enriquecimiento personal a través de los estudios.

En tercer lugar, se observa que también la dedicación al estudio está relacionada significativamente con la duración de la carrera, como refleja la tabla 58 ($p < 0,01$ según la prueba de chi-cuadrado). Se constata que el régimen de dedicación al estudio a tiempo parcial está más presente en las carreras cortas, donde el 31% tiene un trabajo estable a la vez que estudia, ya sea a tiempo completo o a tiempo parcial, frente a un 25% en las largas. En cambio, entre los estudiantes que cursan una doble titulación predomina claramente el estudio a tiempo completo, con más de la mitad de la muestra en esta modalidad (58,7%). La

diferencia no es de extrañar dada la elevada exigencia académica en los programas de doble titulación.

La posibilidad de compaginar los estudios con un trabajo remunerado ha sido un tema tratado en reiteradas ocasiones a lo largo de esta investigación. En este caso, la pregunta que hay que hacerse es si aquellos estudiantes que tenían una mayor flexibilidad en su dedicación al estudio en las carreras más cortas, podrán seguir con el mismo estilo de vida a partir de la implantación de los nuevos grados. En efecto, ya se constata la fuerte disminución de los estudiantes que trabajan mientras estudian al observar la matrícula en los grados: hay un 20% más de estudiantes a tiempo completo respecto a las antiguas diplomaturas.

Tabla 58: Presencia de los diferentes tipos de régimen de dedicación al estudio según la duración de la carrera que estudian

	Diplomatura, Ingeniería o Arquitectura técnica	Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura	Doble licenciatura	Grado	Doble Grado
Estudio a tiempo completo	43,3***	51,3***	58,7	61,8***	63,9***
Estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente	25,1***	23,5	18,3	21,0***	21,7
Estudio y además trabajo a tiempo parcial	15,5***	13,3*	15,1	9,4***	9,4
Trabajo a tiempo completo y además estudio	16,1***	11,9**	7,9	7,7***	4,9***

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 403,408; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

Lo que se acaba de comentar se traslada también a la variable “intensidad en la dedicación al estudio”, cuya relación queda recogida en la tabla 59. Como puede apreciarse, entre los estudiantes de grado casi no tienen ya cabida aquellos que se dedican a los estudios con baja intensidad (18%). Es muy inferior al 22% de las licenciaturas o al 32% de las diplomaturas. En el próximo apartado se tratará de ofrecer algunas respuestas a las cuestiones que se han dejado abiertas, a partir de los discursos de los estudiantes que ya empiezan a tener una experiencia de la aplicación de la reforma.

Tabla 59: Presencia de los estudiantes con diferente dedicación al estudio según la duración de la carrera que estudian

	Diplomatura, Ingeniería o Arquitectura técnica	Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura	Doble licenciatura	Grado	Doble Grado
Intensidad baja	32,1***	22,7	13,0***	17,9***	13,0***
Intensidad media	40,8**	40,9***	43,5	48,3***	48,7***
Intensidad alta	27,1***	36,4***	43,5*	33,9	38,3

Base: total de casos, muestra de 17.512 encuestados.

$$\chi^2 = 300,669; p < 0,001$$

Test de residuos tipificados: * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

En resumen, se sabe que todas las diferencias constatadas en este apartado entre los estudiantes de las titulaciones con diferente duración, se van a fundir en los nuevos grados con una duración igual para todos, que será de cuatro años. En un sentido, puede considerarse como un avance hacia la equidad social en la universidad, ya que elimina una de las formas básicas de diferenciación utilizada por los estudiantes de origen favorecido que apostaban por las carreras largas, con más prestigio. Aunque presumiblemente las nuevas estrategias que adoptarán consistirán en la elección de las dobles titulaciones o bien la continuación de estudios de máster, aspectos ya comentados en el capítulo cuarto.

Desde el punto de vista de los motivos y las expectativas diferenciadas que los estudiantes presentan en función de la duración de la carrera, el acercamiento de los estudios universitarios al mercado laboral puede contribuir a mitigar estas diferencias. La reforma pretende aumentar el grado de profesionalización de todas las titulaciones universitarias, con una mejor adaptación a las demandas del mercado laboral. Se puede prever que las diferencias que existían a este respecto entre los estudios más cortos o más largos, se trasladan ahora a los másters.

Por último, aquellos que tenían un grado de dedicación al estudio menor por el hecho de compaginarlo con una actividad laboral, se verán condicionados por unas nuevas metodologías que se comentan a continuación.

b) Las nuevas metodologías

La propuesta de reforma que introduce el Plan Bolonia resulta controvertida por la gran transformación que propone a nivel del nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje,

basado en el aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo. Estos aspectos han sido presentados en la última parte del marco teórico, y serán abordados a continuación desde la perspectiva de los discursos de los estudiantes. Se hará especial hincapié en las repercusiones que tendrán las nuevas metodologías propuestas en la reforma bajo el punto de vista de los principales afectados.

En un primer momento, se analizan los comentarios referentes a la filosofía que guía el plan de reforma. Nos hacemos eco de la dicotomía entre la supervisión del profesorado ejercida sobre los estudiantes y la autonomía prevista en la nueva concepción del aprendizaje. En un segundo momento, se dirige el enfoque hacia la aplicación más práctica en las aulas. Se profundiza en las metodologías empleadas para la supervisión continua del estudiante, así como en las tareas centrales que configuran la actividad del estudiante, en concreto la exigencia de trabajar en grupo.

Entre aquellos entrevistados que describían y en algunos casos denunciaban un oficio de estudiar en la universidad ejercido con un compromiso laxo, una tasa de absentismo elevada y una falta de interés en los estudios, existen dos formas de concebir el Plan Bolonia. Unos argumentan la imposibilidad de su aplicación por estar muy alejado de la realidad que se vive en el campus universitario, como describe esta estudiante: *Yo creo que están intentando imponer un modelo de universidad que, conforme está la mentalidad del estudiante hoy día, no va a funcionar en absoluto, entonces yo creo que es dar un paso hacia atrás (S4)*. Otros, en cambio, consideran la reforma como una herramienta para solucionar todos los problemas que padece la universidad, como es el caso de este estudiante que subraya la mejor adaptación de la universidad al mercado de trabajo: *El Plan Bolonia, por lo que he leído, yo creo que sí que puede ayudar a mejorar muchos de los fallos de la universidad, ponen más énfasis en las prácticas, creo que son un año. Y creo que se va a adaptar más al mundo laboral, entonces facilita el paso (S11)*.

En primer lugar, se empieza comentando uno de los aspectos polémicos de la reforma, es el referido a la supervisión del estudiante universitario por parte de la institución. En la encuesta ECoViPEU se veía que aunque el examen sigue siendo la forma de evaluación por excelencia (utilizada por todos), no es la mejor valorada, puesto que el trabajo individual y la evaluación continua son valoradas como útiles o muy útiles por un porcentaje situado en torno al 73% de la muestra. Entre los estudiantes entrevistados existe una profunda división al

respecto. Por un lado, algunos quieren que exista un mayor control del estudiante por parte de la institución, y por otro, están aquellos que reclaman una mayor autonomía y flexibilidad.

Los primeros suelen estar más cómodos en los grupos de las carreras con doble titulación, donde ha habido una mayor selección, el número de estudiantes es más reducido y existe un mayor control por parte del profesorado; o bien en grupos de innovación, que son un primer paso de lo que está por llegar con la reforma universitaria. Algunos ejemplos de esta demanda de control a la institución universitaria están en los discursos de los siguientes entrevistados:

Por ejemplo, S11 valora mucho la experiencia que ha tenido en un grupo de innovación, que equipara a su experiencia previa en el instituto donde el profesorado conocía a sus estudiantes y se preocupaba de su evolución. En cambio, no soportó la excesiva libertad de que disfrutó los primeros años de carrera (cuando estaba en un grupo convencional), le pareció claramente negativa para el aprendizaje. No le da demasiada importancia al trabajo autónomo del estudiante, ni al trabajo en equipo, sino a la supervisión ejercida por el profesorado en estos grupos. Por ello, bajo su punto de vista, la innovación y Bolonia (añadiendo el acercamiento al mundo laboral) son la solución a los problemas de la universidad puesto que favorecen a) el trabajo constante, b) la evaluación continua y c) el avance de todo el grupo.

Caí en el grupo de innovación y es muchísimo mejor, te mandan trabajo todos los días y vas mejor preparado a la hora de los exámenes, te sirve muchísimo. Con el trabajo constante es como te sacas una carrera, y aquí te lo van marcando. (...) En el grupo de innovación también está lo del control continuo, control de asistencia, un poco lo que van a introducir con Bolonia, para mí mucho mejor. Sobre todo lo que cambia es el método de trabajo y estudio, no tiene comparación. (...) El grupo de innovación es como si fuera una clase del instituto, se intenta que avancemos todos al mismo tiempo (S11).

Esta otra estudiante aboga por un mayor control de la asistencia a clase de manera que puedan ser premiados aquellos que se aplican y hacen el esfuerzo de asistir.

Yo creo que.. que controlen un poco a lo mejor sí que está bien, porque por haber asistido a clase igual te sube un poco la nota del examen y te ayuda a aprobar,

entonces tienen en cuenta que te has interesado todo el año por la asignatura. Es que la gente falta un montón a clase, pero yo sí que voy (S6).

O este estudiante, que desearía cambiarse de grupo para poder formar parte de uno con la metodología de la innovación propuesta por el Plan Bolonia, con la que piensa que aprendería más gracias a la supervisión constante del profesorado.

Sí, porque yo veo que les ponen trabajos y tal, entonces ya, te obligan un poco como a estudiar. No como en un grupo normal que vas a tu bola, si quieres estudiar estudias y sino no (VII).

La entrevistada S9 hace un balance de lo positivo que tiene el control de los estudiantes, que los obliga a comprometerse en mayor medida; y lo negativo, que describe como una pérdida de libertad para organizar el tiempo como mejor les parezca. Al mencionar la pérdida de horas de estudio, se está refiriendo a la exigencia en cuanto a la realización de trabajos en grupo o individuales para superar con éxito la evaluación continua. Desde su punto de vista estas tareas pueden suponer una menor dedicación al estudio personal propiamente dicho.

Creo que debería haber más control pero sin pasarse porque entonces la libertad que te da la universidad ya la pierdes.. En parte Bolonia lo veo bien porque te compromete más con lo que estás estudiando, pero en parte mal porque si te quita muchas horas el estudio, pues no está bien (S9).

El segundo grupo de estudiantes mencionado, que abogaba por una mayor autonomía y flexibilidad tiene una opinión menos positiva acerca de los grupos de innovación y de las propuestas metodológicas del Plan Bolonia. Buena parte de los entrevistados se decanta por una universidad más flexible. Es el caso de S1, que cuestiona la conveniencia de imponer la asistencia a clase obligatoria con la reforma universitaria. Argumenta que aunque ella asista a clase con regularidad, prefiere tener la libertad de elegir cuáles le resultan interesantes y cuáles no:

Si todos los profesores diesen bien su clase, pues aún se podría obligar, pero hay algunas que son muy aburridas y muy inútiles, entonces yo selecciono y no sé por qué me tienen que obligar a ir a todas (S16).

Esta otra estudiante también ansía más libertad, entró en una doble titulación y terminó cambiando después de tres años por no soportar el control que para ella resultaba excesivo. Al contrario que el estudiante citado anteriormente, en este caso la comparación con el instituto es para subrayar un aspecto negativo que según ella no debería existir en la universidad. Dice así:

El nivel de control en Derecho-ADE es muy parecido al instituto, pasan lista, te controlan mucho más. Y claro no se correspondía con la idea que tenías de la universidad, entonces te agobias un poco, porque te hacen cumplir un número de créditos para seguir con la doble titulación, si no te tiran. En cambio en la carrera de Derecho ya no te conocen tanto, te da más libertad. Estoy más a gusto (S7).

Aunque también influye el nivel de exigencia de estos grupos, que como describe la estudiante S8 es muy superior a un grupo de una sola titulación.

En la doble titulación de ADE-Derecho se exige mucho, tenemos muchos trabajos cada día con lo de la evaluación continua, trabajos en grupo, dinámicas, en el aula virtual. También controlan la asistencia a clase, y algunas clases aunque no tenga mucho sentido ir, pues hay que ir. (...) Yo por estudiar tengo que renunciar a otras cosas de ocio, descanso.. Siempre estamos entregando trabajos hasta que empiezan los exámenes (S8).

O este otro estudiante que subraya la elevada dedicación exigida por el programa de innovación en el que se encuentra. Deja constancia del trabajo continuo que realiza a lo largo del año que le permite aprender más, pero denuncia que no se ve recompensado en las calificaciones del profesorado. Al contrario, opina que el nivel exigido es más alto que el de un grupo normal, y por ello con mayor esfuerzo los estudiantes de innovación obtienen peores resultados.

Ehh a mí me gusta. El problema es que.. exigen muchísimo tiempo, mucho más tiempo que coger y estudiarme el temario, los apuntes..ehh pero a mí me gusta, porque aprendes más y no memorizas tanto. Es decir, tenemos una metodología de lectura, de libros y artículos relacionados con el programa, de desarrollo de los temas, no sólo con lo que manda el profesor, sino por tu cuenta. Entonces yo, por mi cuenta, no hubiese estudiado tanto como estudio ahora, por línea general, intento sacar, pues

por la noche, entre que te preparas los apuntes para el día siguiente porque sabes que van a preguntar algo, o porque tienes un cuestionario por Internet, te sacas unas 2 o 4 horitas (...) Si estuviera en un grupo normal, no haría ni la mitad y podría conseguir la misma nota o incluso más. Quiero decirte, que el tema este de Bolonia, personalmente sacas mucho, pero.. gente que va a por la nota, está muy decepcionada con el grupo porque, te sacrificas mucho, y al fin y al cabo no se te recompensa con la nota (V2).

En segundo lugar, otro de los planteamientos polémicos del Plan Bolonia es que propone como herramienta para el aprendizaje activo del estudiante: los trabajos en grupo, que suponen una forma de evaluación continua. Aunque en la encuesta ECoViPEU, el trabajo en grupo y la exposición oral son valorados como útiles o muy útiles por el 64% de los estudiantes, en cambio en las entrevistas, una mayoría de estudiantes presenta una opinión opuesta. Consideran que no se produce un verdadero trabajo colaborativo, donde intercambien opiniones y se enriquezcan con ello sino todo lo contrario. Cada uno termina haciendo su parte del trabajo en casa y sin aprovechar lo que haya podido aportar el resto. Los comentarios siguientes van en ese sentido:

Lo del trabajo en grupo es una cosa que me da igual, porque al final es trabajo individual: cada uno de su parte. No creo que sirva mucho en el mundo del estudiante, porque intentamos hacer la menor faena posible, cada uno lo suyo y al final lo juntamos. Igual es porque los profesores no lo tienen mucho en cuenta, solo valoran el trabajo final, no valoran el proceso de trabajar en equipo y eso (S11).

Este estudiante ha apuntado una de las posibles causas de lo que él considera un fracaso del trabajo en grupo. Achaca la falta de cooperación y de intercambio entre los estudiantes a la forma de evaluación del profesorado, que se limita a calificar el resultado final sin importarle el proceso de elaboración.

El trabajo en grupo aquí no es en grupo como tal, cada uno tiene su parte, la prepara, y la expone. En Guinea no es así, antes de venir a la exposición lo poníamos en común, pero aquí no hay intercambio, no aprendes mucho de los demás (S14).

Los trabajos en grupo son un desastre, porque hay que ponerse de acuerdo, es un follón y al final no te sirve de nada porque solo te enteras de lo que haces tú (S15).

Al final cada uno hace un trozo de trabajo y es un desastre (S2).

El trabajo en grupo le sirve al que trabaja, porque hay algunos que no hacen nada y tendrán la nota pero no habrán aprendido nada (S5).

El principal causante de esto, en boca de casi todos, es la incompatibilidad de horarios y lo difícil que les resulta reunirse, sacado a relucir en especial por aquellos que trabajan y estudian. El entrevistado S1, que ha retomado los estudios pasados los treinta, explica claramente lo difícil que le resulta reunirse con cualquier otro estudiante: *yo les digo que ni por horarios ni por ritmo de vida, yo no puedo coincidir con un niño de 20 años que tiene otras cosas que hacer.. muy diferentes a mí (S1)*. También S5, que ha tenido alguna experiencia laboral esporádica, subraya que su problema no fue la asistencia sino los trabajos en grupo: *El problema no es venir a clase, sino hacer los trabajos, que los tienes que hacer individuales porque no puedes quedar con el grupo (S5)*.

A la dificultad de reunirse para realizar los trabajos en grupo solicitados por el profesor se suman otras tantas exigencias de trabajo personal que tienen que entregar periódicamente los estudiantes de los grupos de innovación. Como describe este *estudiante trabajador*, para quien resulta incompatible con su disponibilidad horaria:

Yo en innovación podría hacer.. dos asignaturas al año. Yo no podría estar cada mes, o cada mes y medio leyéndome libros, haciendo un análisis jurídico, comentarios sobre los libros, análisis jurídico del problema que trata.. artículos varios, incluso, en la misma semana dos, es imposible (VI).

A pesar de todas las críticas de los estudiantes hacia la introducción del trabajo en grupo como práctica habitual en la universidad, no podemos dejar de señalar las ventajas que muchos de ellos reconocen a nivel de experiencia personal que les servirá muy probablemente en su futuro puesto de trabajo. Ya sea por las habilidades que desarrollan al hablar en público, o por la experiencia del trabajo en equipo tan habitual en el mundo empresarial. Como señala este estudiante de más edad, que ya conoce la realidad del mercado de trabajo:

Es bueno porque te va dando tus tablas, me parece de puta madre que los chavalines tengan que salir, exponer, tengan que preparárselo y que tengan que enfrentarse a todos los que tienen delante, porque eso acojona, pero es como todo, con práctica lo superas. A mí me hubiera venido de puta madre haberlo hecho cuando estudiaba de joven (S1).

También los estudiantes más jóvenes son conscientes de estos aspectos positivos: *El tema de exponer se pasa mal, porque tienes que hablar delante de todo el mundo, pero sirve mucho, yo creo que debería ser siempre así (S5)*. Para terminar, esta estudiante resume los aspectos positivos y negativos que plantea el trabajo en grupo:

Los trabajos en grupo son buenos porque te enseñan a relacionarte con la gente, que es con quien trabajarás en un futuro, aprendes a trabajar en grupo, pero por otro lado no es bueno, porque la gente pasa de todo, no se implica, igual no nos ponemos de acuerdo en las ideas.. y luego quedar es un follón. Yo le saco más provecho cuando lo hago sola que cuando trabajo en grupo (S9).

No se va a retomar de nuevo la cuestión de la asistencia a clase, que ya ha sido abordada en diversos momentos a lo largo del trabajo, pero sí recordar, de la boca del estudiante V7, que el Plan Bolonia implica una asiduidad a clase que resulta complicada para aquellos estudiantes que trabajan.

I això d'innovació.. si l'assistència a classe és tan necessària, els que treballen que fan? (V7)

Cuando los estudiantes entrevistados describen los cambios introducidos por el Plan Bolonia -que ellos han experimentado en los grupos de innovación y en los de doble titulación-, subrayan un **acercamiento con el profesorado**. Este aspecto ya fue comentado en la sección anterior al analizar las relaciones sociales dentro de la universidad. Es similar al que menciona S1 cuando compara la universidad en la que él se matriculó cuando era más joven y la actual. Dice así:

Aquí las clases tienen una dimensión más razonable, bastante mejor.. Y me gusta, claro también que haya menos personas facilita que haya más interconexión con el profesor.. hay mucho más diálogo, muchos más trabajos, exposiciones.. Mis clases en aquella época consistían en un señor que venía a darte la chapa durante hora y media, era así. Y a la hora y media se iba por la puerta.. quiero decir, contacto con él nada, como no te cansaras de buscarlo en tutorías y no encontrarlo, en sus clases ni de coña. Ahora sí, ahora yo sé el nombre de todos los profesores que tengo, y sé dónde encontrarlos, le puedo mandar emails.. en eso ha mejorado mucho (S1).

O este otro estudiante que participa en el grupo de discusión, que subraya el acercamiento al profesorado con este modelo de funcionamiento.

Es que el modelo este de Bolonia, lo que tiene es eso, que el trato con el profesor es muy cercano, casi desde el primer día. GD

Esto parece reflejar una evolución positiva de la universidad siguiendo una misma línea de cambio que tiende a mejorar el clima dentro de las aulas y las relaciones entre estudiantes y profesores. Aunque en la encuesta ECoViPEU, la actividad de “comentar con el profesor los resultados de la evaluación” obtiene una valoración por debajo de lo que cabría esperar: sólo un 64% de la muestra afirma haberlo hecho y, lo que es aún peor, sólo un 41% lo considera útil o muy útil. En cualquier caso, con grupos cada vez más reducidos se produce un mayor contacto entre todos, que en principio debería facilitar el trabajo cooperativo y autónomo. Pero esto último queda en interrogante cuando se escucha por parte de los estudiantes el fuerte control a que son sometidos, y la sensación predominante de una *vuelta al instituto*.

6.3.3. Recapitulación: La transformación de la universidad con la aplicación del Plan Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes

La principal conclusión que se extrae de los discursos de los entrevistados acerca de los frutos que han obtenido de su paso por la universidad es que lo más relevante para ellos es el desarrollo personal. En su práctica totalidad afirman haber ganado en madurez y haber aprendido a desenvolverse mejor en la vida gracias a su experiencia universitaria. Se trata de una experiencia informal, que no está codificada en asignaturas y que puede identificarse con un currículum oculto ofrecido por la universidad, que ya se mencionó en el marco teórico al definir el oficio de estudiante vinculado a una experiencia que va más allá del aprendizaje en el aula. Como ya se dijo en el capítulo anterior, la experiencia habitual de muchos estudiantes es que ellos se desarrollan personalmente durante el tiempo de estancia en la Universidad pese a la institución.

Con mucho menos optimismo hablan del desarrollo profesional que puedan haber obtenido con sus estudios. En general señalan la carencia de enseñanzas prácticas y la gran distancia que separa los conocimientos teóricos aprendidos en la universidad de las habilidades necesarias para el mundo del trabajo. Lo que sí esperan obtener gracias a su titulación universitaria es un reconocimiento social que no tendrán aquellos que no accedan a la enseñanza superior. El aprendizaje que obtienen en la universidad no se rentabiliza de

inmediato, el estatus y el dinero del que puedan beneficiarse gracias a tener una titulación universitaria tardará un tiempo en llegar.

Los estudiantes describen el paso de la educación secundaria a la universidad como una experiencia de autonomización que favorece enormemente su desarrollo personal. El anonimato que adquieren en las aulas universitarias donde el profesorado no les conoce y las reglas de funcionamiento de la institución donde aterrizan, favorecen el que aprendan a desenvolverse por sí solos y a responsabilizarse de sus propias decisiones. Asimismo, ponen el acento en el cambio que han supuesto para ellos las nuevas formas de estudiar y de prepararse para los exámenes, que requieren una gestión autónoma del material disponible y de su tiempo.

Al analizar las diferencias entre los ciclos universitarios se detectan diferentes perfiles y estrategias de los estudiantes a la hora de elegir la duración de sus estudios. Los que provienen de un entorno social favorecido eligen en mayor medida carreras largas (licenciaturas y dobles titulaciones) que les proporcionan un mayor prestigio social. En cambio, aquellos que tienen una visión más instrumental de sus estudios se decantan por las carreras más cortas que les ofrecen una salida profesional más rápida y sencilla. Lo mismo les ocurre a los estudiantes que tienen una vinculación débil con sus estudios por el hecho de compaginarlos con una actividad remunerada. La dedicación parcial al estudio estaba más presente en las carreras de corta duración.

La reforma universitaria promovida por el Plan Bolonia va a transformar el panorama que se ha descrito. Empezando por el cambio en la estructura de los dos primeros ciclos que homologa a todos los estudiantes en una única formación de grado. Desde el punto de vista de la equidad social puede ser positivo por la equiparación de todas las titulaciones, aunque se ha comprobado que las dobles titulaciones ofrecen nuevas vías de excelencia y diferenciación. En general, los grados se configuran como titulaciones más próximas a las exigencias del mercado laboral, traducido entre los estudiantes en unas expectativas de futuro más optimistas. Sin embargo, la problemática que queda sin respuesta es: ¿cómo se resuelve la cuestión de la dedicación al estudio?

El Plan Bolonia es percibido por los estudiantes como una *vuelta al instituto* por la imposición de un control de la asistencia a clase y de una evaluación continua; pero al mismo tiempo pretende favorecer una mayor autonomía del individuo y una mayor flexibilidad en su relación con el estudio. No deja de ser llamativo que la misma acusación que veíamos en el

marco teórico dirigida a unos estudiantes “demasiado escolares”¹⁶⁸ y poco implicados en su formación universitaria, ahora se vuelva en sentido inverso. Son los estudiantes en este caso, quienes acusan a la institución universitaria de querer reconvertirlos en estudiantes de secundaria. Queda evidenciado por tanto uno de los mayores retos que debe afrontar este Plan, cuya solución podría orientarse hacia la posibilidad de elegir entre dos vías diferenciadas. De esta forma tendrían cabida tanto aquellos estudiantes que tengan la posibilidad y la voluntad de dedicarse principalmente al estudio, como aquellos que prefieran o necesiten un programa más flexible, con un régimen semipresencial. Esto demuestra la veracidad de la hipótesis H10 puesto que los estudiantes perciben la universidad propuesta con Bolonia como una vuelta a las normas y al funcionamiento propio de la educación secundaria, donde el seguimiento por parte del profesorado es mucho más cercano y por tanto imposibilita las formas flexibles de compatibilizar estudios y trabajo que se venían produciendo hasta la fecha.

En cuanto a las metodologías introducidas por la reforma para favorecer el trabajo autónomo, el trabajo en grupo es percibido por los estudiantes como un fracaso. A nivel académico es un fracaso porque no les sirve realmente como aprendizaje de la materia dado que no se suele producir un verdadero intercambio de conocimientos entre los estudiantes que componen los grupos debido a una excesiva fragmentación del trabajo. Por lo tanto, sólo les supone muchas molestias para reunirse y sobre todo en cuanto a la difícil coordinación de todos los trabajos individuales de los componentes del equipo. Sin embargo, muchos de ellos reconocen las habilidades adquiridas gracias a la exposición en público y las tareas de coordinación de equipos de trabajo que valoran de utilidad para su futura vida profesional. De todo ello se deriva que no puede validarse la hipótesis H11 porque el trabajo autónomo propuesto en los grupos de innovación se ha convertido en una sobrecarga de tareas y el trabajo en grupo es un impedimento para la autoregulación de los tiempos de estudio y de la dedicación flexible a la carrera. Por lo tanto, los estudiantes con un vínculo flexible van a verse obligados a cambiar de hábitos tras la introducción de la reforma. Esta hipótesis estaba planteada desde la concepción teórica de la reforma con esa propuesta de mayor autonomía de los estudiantes, pero queda refutada puesto que su aplicación práctica conlleva un mayor control.

¹⁶⁸ Que en Francia denominan “nouveaux lycéens bacheliers”.

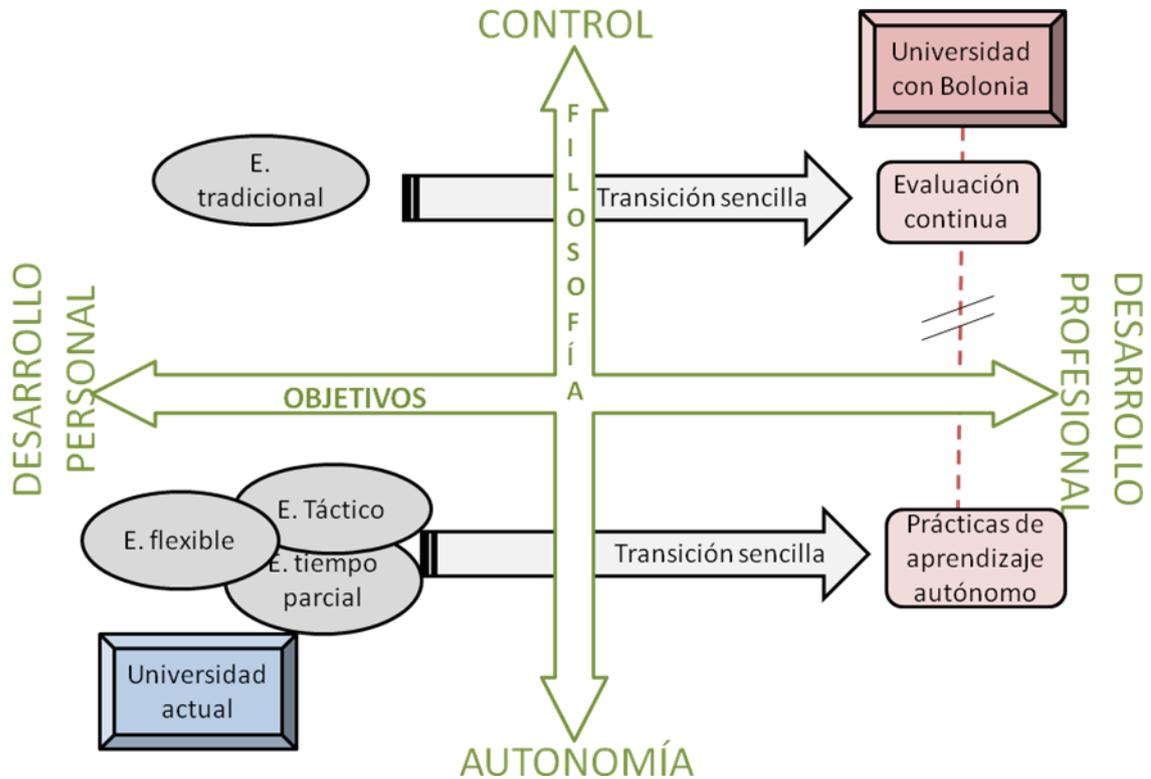
En el esquema 5 se ha reflejado la transformación de la universidad con la aplicación del Plan Bolonia bajo la perspectiva de los estudiantes universitarios. Los ejes sitúan tanto a la universidad existente hasta la fecha como a la universidad después de Bolonia, en función de la filosofía que subyace al funcionamiento de la institución y los objetivos que persigue, siempre según la visión del estudiantado. La filosofía que hay detrás de las metodologías de aprendizaje tiene dos polos: el control o la autonomía de los estudiantes. Los objetivos que le reconocen los estudiantes son por un lado el desarrollo personal y por el otro el profesional. Como puede observarse en el esquema, los estudiantes sitúan a la universidad actual en el extremo inferior izquierdo, es decir orientada hacia el desarrollo personal y favorecedora de la autonomía de los estudiantes gracias a su flexibilidad. En el extremo opuesto, en la parte superior derecha es donde sitúan a la universidad que pretende instaurar la reforma de Bolonia, orientada hacia el desarrollo profesional¹⁶⁹ y con una filosofía de control permanente del estudiante.

La parte restante de la representación gráfica se ocupa de presentar la forma en que los diferentes perfiles de estudiantes pueden verse afectados por los cambios introducidos con la reforma de Bolonia según el análisis realizado a lo largo de esta sección.

Aunque los estudiantes ubiquen a la universidad con Bolonia en el extremo superior derecho, en realidad el planteamiento teórico de la reforma estaría más bien en el extremo inferior derecho, es decir orientada hacia el desarrollo profesional del estudiante a través de un aprendizaje autónomo. Esta aparente contradicción está vinculada con la distancia entre el planteamiento teórico de la reforma y su aplicación en la práctica.

¹⁶⁹ Esto no quiere decir que implique una pérdida de desarrollo personal, que por supuesto quedará garantizado siempre que se favorezca el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.

Esquema 5: La transformación de la universidad con la aplicación del Plan Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes



A este respecto, la imagen empleada en el informe de la investigación en la Universitat de València acerca de las ausencias de los estudiantes universitarios para ilustrar y comprender la actitud y las estrategias desarrolladas por el estudiantado y el profesorado, resulta muy esclarecedora (Villar y Hernández, 2009). Utilizan el símil del “juego de la gallinita ciega”, en el que los participantes se ven forzados a orientar y al mismo tiempo a eludir al adversario. Interpretan así que, tanto los estudiantes como los profesores, tienen los ojos tapados y actúan como si desconociesen la realidad del otro en una doble ficción. Por un lado, el profesorado realiza un diseño curricular sin considerar la situación, perfiles y condiciones de la mayoría de los estudiantes. Por otro lado, el estudiantado adopta estrategias de dedicación a su carrera académica que ignoran en buena medida el planteamiento institucional de los estudios universitarios. De esta forma, se produce una desconexión que aleja a estos dos colectivos y tiene efectos perversos en la vida universitaria.

En el tema que nos ocupa, tanto el planteamiento teórico de la reforma, como la aplicación práctica del profesorado han mantenido los ojos cerrados a la realidad de la población estudiantil que se encuentra en la universidad en el momento presente. A pesar de

proponer un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje en el que se prevé una mayor autonomía del estudiante en sus prácticas de estudio; la metodología de evaluación continua de su trabajo por parte del profesor y la consiguiente exigencia de asistencia a clase es interpretada por los estudiantes entrevistados como una *vuelta al instituto* con un incremento del control ejercido sobre ellos.

En el esquema 5 se representa por un lado a unos estudiantes convencionales, que se dedican a tiempo completo a sus tareas académicas, que tendrán una transición sencilla hacia ese incremento en la supervisión por parte del profesorado como evidencian sus discursos. Por otro lado, los “estudiantes tácticos” o los “nuevos estudiantes” con una vinculación flexible, que se dedican al estudio a tiempo parcial compaginándolo con un empleo, tendrán una adaptación sencilla a las nuevas prácticas de aprendizaje que favorecen el trabajo autónomo. Sin embargo, resulta complicado imaginar cómo van a adaptarse a la forma de evaluación del control continuo que les exige una mayor dedicación y presencia física en el aula.

Con esta representación se ha pretendido ilustrar la necesidad de establecer una formación universitaria donde exista la posibilidad de elegir entre dos o más vías diferenciadas. Esto con el ánimo de evitar las dos velocidades que sin duda pueden acentuarse con la aplicación de la reforma universitaria, que termina con la flexibilidad implícita con la que funcionaba la institución hasta la fecha. Las diferentes vías pueden favorecer unas prácticas de aprendizaje autónomo orientado hacia un mejor desarrollo profesional, pero donde se propongan unas formas de evaluación continua diferenciada. En una de ellas puede valorarse la asistencia a clase y los trabajos en grupo, mientras en la otra la evaluación sea más tutorizada e individualizada, permitiendo que cada estudiante pueda gestionar su tiempo con mayor autonomía.

El proceso de *transformación* que se ha iniciado en la institución universitaria con la puesta en marcha del Plan Bolonia tiene todavía un largo camino por recorrer, aunque ha quedado demostrado que la dirección teórica planeada no se corresponde con la dirección tomada en la práctica, ni tampoco con las expectativas de *transformación* que desean alcanzar los estudiantes.

**TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y
LINEAS DE FUTURO**

CAPÍTULO 7: Las conclusiones de la investigación

- 7.1. Las respuestas a las preguntas planteadas
- 7.2. Principales elementos diferenciadores de los perfiles de estudiantes
 - 7.2.1. Propuesta de un esquema de análisis interpretativo
 - 7.2.2. Una tipología de estudiantes universitarios
 - 7.2.3. El futuro del oficio de estudiar
- 7.3. Las líneas futuras de investigación

La manera de abordar una investigación acerca de los perfiles de los estudiantes universitarios no podía ser otra que dándoles la palabra a los protagonistas. Así, en este trabajo se ha pretendido delimitar el fenómeno social del “oficio de estudiante” en la universidad española, aportando una modesta contribución a la sociología de la educación superior.

Se ha desarrollado una investigación que cuenta con una fase de exploración muy amplia, donde se han puesto a prueba los instrumentos de recogida de información que combinan las técnicas cuantitativas y cualitativas. La Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios (ECoViPEU) ha permitido medir la magnitud de los fenómenos que caracterizan la vida de los estudiantes y las entrevistas en profundidad han favorecido que sean ellos mismos quienes doten de sentido los elementos más destacados de su experiencia universitaria a través de una lectura subjetiva. Con las líneas de investigación propuestas, el planteamiento de hipótesis y la metodología utilizada, ha sido posible esclarecer cuales son los principales perfiles de los estudiantes universitarios actuales, comprender cómo ejercen el oficio de estudiante, qué tipo de vinculación mantienen con el estudio y cómo van a afectarles los cambios venideros.

Esta investigación se enmarca en un contexto de profundas transformaciones en el seno de la institución universitaria, afectada por la aplicación de la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior y la actual coyuntura de crisis económica y social. Así, este último capítulo de conclusiones recoge los principales aportes que este trabajo ha generado.

En un primer momento, se describe la forma de ejercer ese oficio de estudiante por los estudiantes universitarios españoles. Lo que nos conduce a una reflexión en profundidad sobre quiénes son los estudiantes, por qué estudian y cómo lo hacen. A continuación, en el segundo apartado se recogen los principales elementos diferenciadores de los perfiles de estudiantes. Se propone un esquema de análisis interpretativo del oficio de estudiante universitario y se describen los cuatro perfiles de estudiantes hallados en la investigación. Por último, la reflexión acerca del futuro del oficio de estudiante está ligada a los efectos que tendrá la aplicación de la reforma del EEES sobre los diferentes perfiles de estudiantes. Y, para concluir, el capítulo se cierra con la propuesta de unas líneas futuras de investigación.

7.1. Las respuestas a las preguntas planteadas

Se recuerda que el objetivo que se proponía en este trabajo era responder a la pregunta de: **¿Cuáles son los perfiles de los estudiantes universitarios actuales?** Esto nos ha conducido por una reflexión acerca de quiénes son los estudiantes universitarios, por qué estudian y cómo lo hacen, cuyas respuestas se van a tratar de sintetizar en las líneas que siguen.

En respuesta a la cuestión de **quiénes son**, se constata que cada vez es más difícil de caracterizar al conjunto de la población estudiantil dada su creciente heterogeneidad. El incremento de los efectivos de estudiantes durante el siglo XX en la universidad española no sólo ha conllevado una superación del elitismo histórico, sino que necesariamente ha supuesto una mayor diferenciación de los perfiles estudiantiles. El modelo de estudiante *convencional*, entendido como aquel cuya actividad principal es el estudio, tiende a perder protagonismo, dejando paso a una gran diversidad de pautas y perfiles. Para aprehender este objeto de estudio, se empieza por estructurar la descripción en torno a los cambios acontecidos en las tres principales variables sociodemográficas: el origen social, el sexo y la edad de los estudiantes.

En primer lugar, se subraya que el espectacular incremento que ha sufrido la demanda de estudios universitarios se ha nutrido fundamentalmente del acceso de los hijos de familias de clase media y de sectores menos favorecidos a este nivel educativo antes reservado para los más acomodados. No cabe duda acerca del proceso democratizador seguido por el sistema universitario español, que se posiciona como uno de los más abiertos e integradores de todos los estratos sociales dentro del conjunto de países desarrollados. Aún teniendo una progresión positiva, las desigualdades sociales siguen presentes en la educación universitaria y merece la pena recalcar los dos principales escollos detectados en esta investigación.

- Las trayectorias universitarias diferenciadas en función del origen social: desigualdad horizontal.

En las etapas educativas anteriores ya se ha producido una selección condicionada por el origen social de los estudiantes. La alta tasa de abandono antes de terminar la enseñanza secundaria se ceba en España con los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos. Pero aquellos que continúan no están libres de determinaciones sociales, ya que se observan patrones diferenciales en los itinerarios elegidos una vez que se encuentran en el nivel universitario, razón por la cual se habla de desigualdades horizontales. Aunque una amplia

mayoría de las nuevas generaciones vaya a superar el nivel formativo de sus progenitores, las aspiraciones de los estudiantes se ven condicionadas por el capital cultural familiar. Detrás de una aparente aleatoriedad en la diversidad de trayectorias estudiantiles se esconden unas elecciones condicionadas en muchos casos por el origen social del estudiante. Así, los hijos de padres y madres sin estudios acceden a la universidad con más edad que el resto, se decantan en mayor medida por las carreras más cortas, menos exigentes y con un menor reconocimiento de los estatus que procuran. En cambio, los de origen social más favorecido elegirán las más largas, exigentes y reconocidas, evidenciando así “la estrategia de distinción” que se ponen en práctica. También las dificultades en la transición de la educación secundaria a la universidad se ve en algunos casos condicionada por el conocimiento de las formas de funcionamiento de esta institución superior, con la que están más familiarizados los hijos de las clases altas. En definitiva, se puede sostener que la democratización que se produce en la universidad española es “selectiva” en la transición y “segregativa” en los itinerarios.

- Las diferencias en las condiciones de vida durante la etapa estudiantil determinan unas posibilidades de dedicación al estudio desigual.

En diferentes momentos de la investigación se ha señalado la importancia creciente que adquiere la dedicación a una actividad remunerada entre los estudiantes universitarios. Para muchos de ellos no se trata de una necesidad económica para solventar sus necesidades básicas, sino de un ingreso complementario para sus gastos personales. Ahora bien, la obtención de esos ingresos necesariamente implica una dedicación en tiempo y esfuerzo que le restan a sus estudios.

Las diferencias de partida en las condiciones de vida de los estudiantes no se ven compensadas por las ayudas públicas al estudio en un país como España, que se encuentra a la cola de los vecinos europeos en este aspecto. Desde antes de entrar en la universidad, la relación entre la experiencia profesional previa y el origen social no deja lugar a dudas: cuanto mayor es el nivel educativo de los progenitores, menores probabilidades tienen los hijos de haber trabajado. Una vez dentro de la universidad esta relación se mantiene, generando una desigualdad entre aquellos que trabajan y aquellos que sólo estudian, en cuanto al nivel de implicación y dedicación a sus estudios.

En segundo lugar, la superioridad numérica de las mujeres que prolongan sus estudios más allá de la educación obligatoria ha dado un vuelco a las estadísticas de todos los países

desarrollados a partir de la segunda mitad del siglo XX. En particular en España, donde se orientan fundamentalmente hacia la formación universitaria, la distancia entre sexos cada vez es mayor. Las mujeres no han dejado de crecer por encima de sus homólogos masculinos en ninguno de los niveles de estudios universitarios, ya sea en los primeros o segundos ciclos, ya sea en las dobles titulaciones, o bien en el tercer ciclo. Por tanto, no sólo se ha producido una democratización con equidad participativa por sexo, sino que ha habido una inversión estructural. Puede afirmarse que la estructura universitaria por sexo ha dado un vuelco a la estructura social, cambio que parece confirmarse como duradero en el tiempo.

También la superioridad del rendimiento escolar manifestada por las mujeres recorre todos los niveles de la trayectoria formativa, aunque se va atenuando a medida que alcanzan las etapas más altas de estudios. En general, ellas presentan unas prácticas de estudio más “responsables”, con una mejor gestión del tiempo y un mayor cumplimiento de las exigencias académicas.

Sin embargo, cuando se indaga dentro de los dos primeros ciclos, el predominio de las mujeres no se ha producido en la misma medida en todas las ramas de estudio. Éstas se orientan fundamentalmente hacia las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales y de la Educación, dejando para ellos las carreras más prestigiosas como Arquitectura o las Ingenierías Superiores. Este dato refleja que las ramas más técnicas del conocimiento están todavía en su mayor parte ocupadas por estudiantes de sexo masculino. Queda por tanto un camino por recorrer en la senda de la equidad entre los sexos para las áreas de estudio científicas, más largo en España que en otros países de su entorno. Puede afirmarse que las carreras reproducen externalizadas y profesionalizadas tareas del ámbito doméstico marcadas por género. Así, ellas se orientan hacia las áreas de salud y de cuidado de los otros, mientras ellos ocupan las que tienen que ver con el espacio exterior de poder y toma de decisiones.

A pesar de la mejor preparación académica de las mujeres, su tasa de desempleo sigue siendo superior a la de los hombres en todos los países de nuestro entorno. En España la distancia es todavía más pronunciada que en la media del resto de países, por lo que el rendimiento obtenido de su esfuerzo formativo es menor que el que obtienen ellos. Esta desigualdad sólo se ve suavizada conforme aumenta el nivel educativo, lo que sin duda es un incentivo para ellas a la hora de seguir estudiando.

En definitiva, tanto las prácticas de estudio como las trayectorias académicas y laborales están condicionadas por la variable sexo. Las mujeres estudian más y mejor pero eligen carreras con menos prestigio y obtienen peores resultados a nivel laboral.

En tercer lugar, la edad de los estudiantes universitarios viene determinada por dos factores: la edad de entrada de los que se matriculan por primera vez y la duración de los estudios. Ambos contribuyen a la presencia de estudiantes cada vez más mayores en las aulas.

Por un lado, los estudiantes realizan trayectorias educativas cada vez más largas, ya sea matriculándose en una segunda titulación una vez terminada la primera, o bien completando ésta con un tercer ciclo. Esta prolongación de los estudios alarga los años que pasan en la universidad y por tanto modifica el perfil de estos estudiantes.

Por otro lado, la edad media a la que se realizan las primeras matriculas es cada vez más tardía. La proporción de estudiantes de primero que supera la treintena ha ganado un peso considerable en el colectivo total. Alrededor de la mitad de los nuevos matriculados supera la edad prevista por el sistema educativo y presenta por tanto una trayectoria discontinua entre el mundo del trabajo y el de la formación. Unos han interrumpido la trayectoria educativa por un periodo corto de tiempo y otros puede decirse que han retomado los estudios después de haberlos abandonado durante largo tiempo. En cualquier caso, estos nuevos perfiles de estudiantes presentan unas necesidades educativas bien distintas de los estudiantes más jóvenes. Mientras los jóvenes se alojan en el domicilio de sus progenitores y tienen actitudes muy cercanas a las de la adolescencia, los más mayores ya emancipados conforman su propia unidad familiar y asumen responsabilidades adultas. Pero entre los dos polos hay una gran diversidad de grados de emancipación económica y residencial. El nivel de compromiso con el trabajo evoluciona al mismo tiempo que lo hace la edad de los estudiantes, partiendo cuando son más jóvenes de empleos intermitentes y menos exigentes, hasta llegar a la dedicación al empleo a tiempo completo cuando son más mayores.

La presencia de estos colectivos en la universidad implica una nueva concepción de la educación universitaria que se aleja progresivamente de la trayectoria formativa lineal acotada principalmente a una única etapa de la vida, para acercarse a otras formas de entender la experiencia universitaria, más próximas a las que se encuentran en los países del norte de Europa. Se tiende a conformar progresivamente una experiencia integral donde caben trayectorias individualizadas que combinan lo personal, con lo laboral y lo educativo, entendiendo la formación como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida. No obstante, hay que tener presente que la universidad de las segundas oportunidades, al tratarse de una vuelta al estudio después de un lapso de tiempo dedicado al trabajo, exige un mayor

esfuerzo para los individuos en cuanto a retomar hábitos y prácticas de estudio, compaginadas en muchos casos con responsabilidades propias de fases vitales diferentes. Dicho sacrificio no siempre se ve recompensado por el necesario reconocimiento social del título obtenido.

En respuesta a la pregunta del **por qué** estudiar, se comprueba que el atractivo de la enseñanza universitaria responde a distintos elementos como son las expectativas de conocimiento y desarrollo personal, el prestigio social y el éxito laboral que los estudiantes esperan conseguir.

Con el fuerte incremento de la demanda de estudios universitarios, se normaliza el acceso a la universidad y se minimiza la trascendencia de ese supuesto “momento decisivo” en el que se produce la elección de los estudios deseados. En el orden postradicional dónde reina la incertidumbre y ya no están marcadas las pautas a seguir y no existen normas rígidas, demasiados estudiantes parecen dejar su decisión en manos del azar (Giddens, 1991). Conseguir *un* título universitario es el objetivo que se proponen alcanzar. El uso del artículo indefinido por los entrevistados es clave para comprender la poca importancia que se da en ciertas ocasiones al contenido de los estudios que se emprenden.

La apertura y extensión del sistema universitario español puede ser considerada como una de las fuerzas más relevantes. No obstante, aunque el título universitario siga siendo una garantía a la hora de poder elegir entre un abanico más amplio de oportunidades de trabajo, la realidad es que se intensifica el desajuste entre el nivel de cualificación de los jóvenes y los requerimientos de los puestos a los que acceden en el mercado de trabajo español. En este marco, los estudiantes oscilan entre el disfrute del momento presente asociado a la dimensión expresiva a la hora de elegir la carrera, y los rendimientos y satisfacciones pospuestos más ligados a una concepción instrumental de la formación universitaria. La carrera puede ser vista como un fin en sí mismo, y en cualquier caso el “oficio de estudiante” se contempla como una profesión que les concede una identidad y un estatus en la sociedad. Aunque buena parte de los “nuevos estudiantes”, que compaginan el estudio con el trabajo remunerado y tienen una edad superior a la media, presentan mayores dificultades en cuanto a la dotación de sentido de los estudios y la construcción de su propia identidad.

En general, en las encuestas expresan una “autoversión oficial” del motivo predominante que ha determinado la elección de su carrera, vinculada a un factor expresivo o vocacional. Sin embargo, al aplicar un enfoque dinámico con la observación de la evolución en el tiempo de las respuestas a esta pregunta en diferentes encuestas, se detecta un

significativo incremento del peso del factor instrumental en la elección de la carrera. La asociación de los factores motivacionales con las expectativas futuras resulta muy ilustrativa. En concreto, entre los estudiantes para quienes prima el factor instrumental, la utilidad de los estudios para el enriquecimiento personal, la obtención de un trabajo interesante o la contribución a la mejora de la sociedad, es significativamente más baja que para el resto. Al contrario, cuando se trata de valorar la utilidad que tienen para encontrar un trabajo relacionado con los estudios, asegurarse unos buenos ingresos o alcanzar una posición social alta, hacen una valoración superior al resto. Al introducir la distinción entre valores *materialistas* y *postmaterialistas* que articula teóricamente los resultados de la Encuesta Mundial de Valores en sus sucesivas oleadas (Inglehart y Welzel, 2005), la interpretación puede plantearse en los siguientes términos: la motivación instrumental arroja mínimos valores en las expectativas *postmaterialistas* y máximos valores en las *materialistas*. De todo ello se deduce que se está produciendo un repunte de algunos valores *materialistas* en el colectivo de estudiantes universitarios a la hora de hacer frente a la decisión de qué estudiar. Este hecho, sin duda influenciado por el actual contexto de crisis económica, que genera una incertidumbre acerca de las condiciones materiales de existencia, tiene especial relevancia que se traduzca en un cambio de actitud en el seno de las propias universidades, espacios por excelencia donde se asientan los valores más *postmaterialistas*.

En respuesta a la pregunta del **cómo** estudian, el grado de dedicación aparece condicionado por la actividad laboral con la que muchos de los estudiantes compaginan su actividad formativa. En cada edad predomina ya sea el estudio ya sea el trabajo, pero las ocupaciones ya no están separadas ni siguen una tendencia temporal lineal, se entrecruzan entre ellas y se mezclan con otras actividades y responsabilidades que adquieren importancia en cada momento vital. La universidad ha perdido parte de su protagonismo como fuente de conocimiento, otras instituciones completan la formación de los estudiantes, que se interesan por los idiomas extranjeros, y multitud de otros aprendizajes fácilmente asequibles en el entorno digital. La centralidad de la carrera universitaria en sus vidas deja paso a una combinación de experiencias obtenidas en diferentes ámbitos.

De acuerdo a las respuestas y relatos obtenidos de los estudiantes, la universidad es percibida al inicio de sus estudios como un mundo de extrañeza, lleno de nuevas reglas de funcionamiento que en muchos casos son implícitas, con un nuevo círculo social que no

siempre alcanza la categoría de la amistad, unas relaciones distantes con el profesorado, y en general una experiencia universitaria limitada al estricto ámbito académico. A esto se suma lo que se ha descrito como “laxitud en los estudios”, unas prácticas de estudio en el mejor de los casos condicionadas únicamente por las exigencias y los plazos que marcan los criterios de evaluación establecidos por el profesorado. Dichas pautas de comportamiento son el reflejo de una concepción academicista que tiene buena parte de los estudiantes respecto a su relación con la carrera. Su discurso nos invita a imaginarnos la universidad como un *no lugar*, un lugar de paso, al que acuden con el único interés de obtener los créditos necesarios para superar con éxito sus estudios (Augé, 2000). Sin embargo, el “desarrollo personal” es el resultado más destacado por los entrevistados. Al concebir la universidad como una experiencia clave en su proceso de maduración personal se alejan notablemente de esta visión academicista que se ha descrito. Se trata de una experiencia informal, que no está codificada en asignaturas y que puede identificarse con un currículum oculto ofrecido por la universidad, que va más allá del aprendizaje en el aula. La universidad se convierte así en una abstracción, que sólo existe en la experiencia de aquellos estudiantes que la construyen individualmente. En una sociedad donde se relativizan y fragilizan las pertenencias a grupos o instituciones como la universitaria, que ha perdido la legitimidad necesaria para orientar a los individuos en su proceso vital; se vuelve imprescindible que sean los propios sujetos quienes construyan su particular estructura de sentido. En estas condiciones, los estudiantes más pasivos sentirán que la universidad carece de sentido, y sólo cobrará sentido para aquellos que se impliquen y construyan una identidad a partir de su iniciativa propia. Se puede conceptualizar dicho comportamiento como un *emprendizaje*, que exige un emprendimiento por parte del estudiante para que su experiencia universitaria revierta en un verdadero aprendizaje.

En resumen, los estudiantes tienden a establecer un vínculo flexible con sus estudios universitarios, intentando liberarse de una parte del peso de la responsabilidad que acarrear, cada vez más solapada con otro tipo de cargas personales y laborales. Considerando que en el momento actual los individuos, y en particular los jóvenes, están más entrenados para realizar diferentes tareas al mismo tiempo y así, expandir el tiempo, lo que implica necesariamente que las tareas no se realicen con la misma intensidad ni profundidad puesto que la atención que se dedica a cada una de ellas está limitada por el resto con que se simultanean (Bauman, 2008).

Se podría concluir que los estudiantes entrevistados no están en la universidad para formarse sino para *transformarse*. No esperan adquirir competencias profesionales que les

permitan ejercer un trabajo, sino que buscan transformarse en personas maduras, que con un título bajo el brazo puedan ser reconocidos como capacitados para formar parte del mundo laboral de los adultos.

7.2. Principales elementos diferenciadores de los perfiles de estudiantes

Como resultado de la observación realizada en el trabajo de campo, se ha elaborado un esquema de análisis interpretativo que recoge las principales dimensiones del oficio de estudiante universitario y que nos ayuda en la comprensión de los distintos perfiles de estudiantes hallados.

7.2.1 Propuesta de un esquema de análisis interpretativo del oficio de estudiante universitario

Fruto de este trabajo de investigación sobre el perfil de los estudiantes universitarios, se ha ido configurando progresivamente un esquema de análisis interpretativo sobre el oficio de estudiante universitario, que ha sido representado gráficamente en el esquema 6. Dicha propuesta muestra una visión panorámica, que contiene todas las dimensiones y ejes relacionales que vertebran el concepto del oficio de estudiante universitario, desagregados en los niveles de análisis que se describen a continuación de manera resumida.

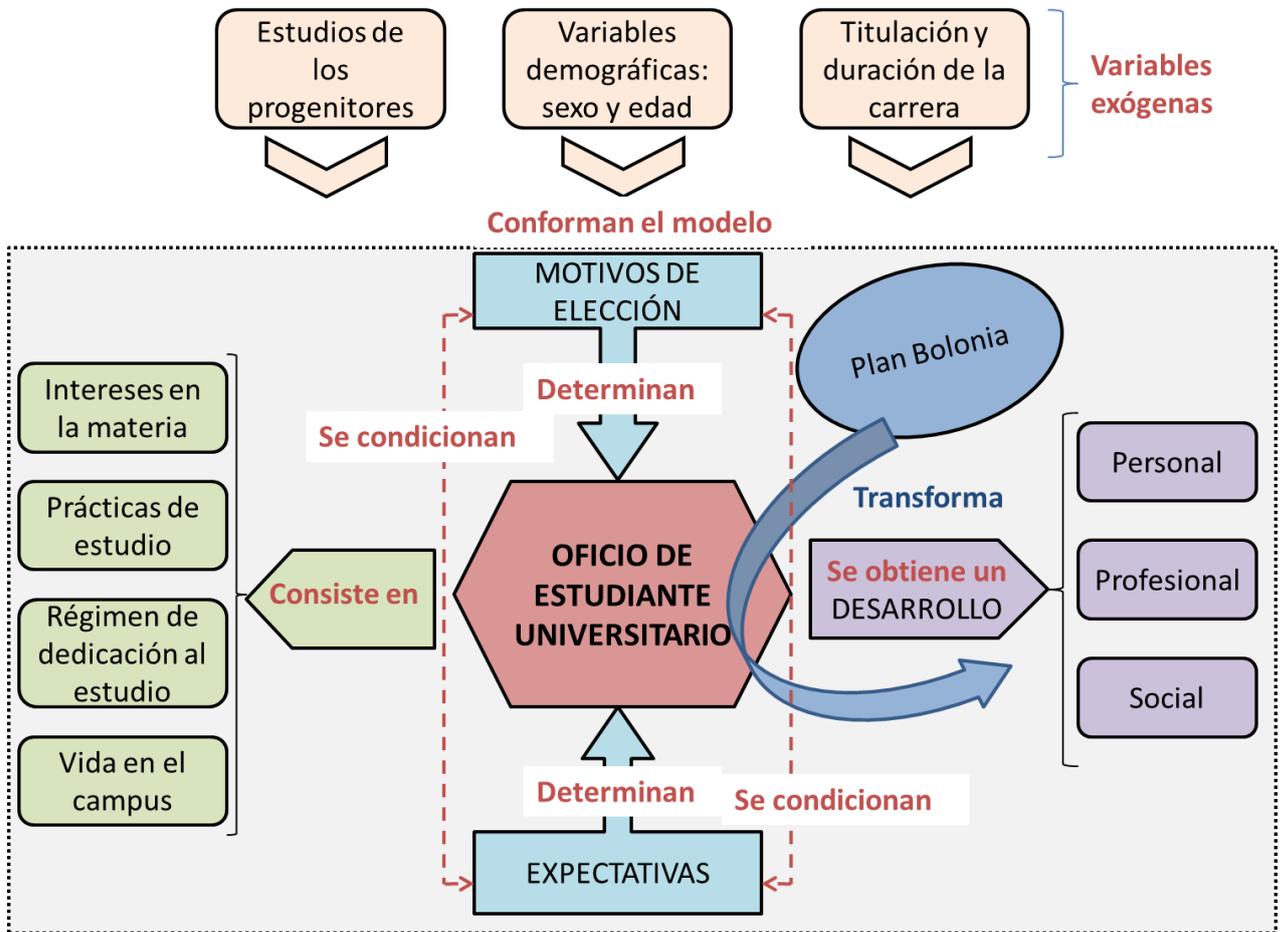
- En el primer nivel de análisis interviene la dimensión motivacional y de expectativa futura, es decir, los motivos que llevaron a los estudiantes a elegir sus estudios y las expectativas que esperaban alcanzar con ellos. Los componentes que configuran dichas dimensiones son: la decisión de estudiar en la universidad y el sentido que le atribuyen a dicho nivel de estudios. Los factores motivacionales serán determinantes en el desarrollo del oficio de estudiante durante su etapa universitaria, en la medida en que condicionan su actitud de cara al estudio. Asimismo, las expectativas y aspiraciones, personales y profesionales, que esperen conseguir una vez finalizados sus estudios, influirán notablemente en su carrera.
- En el segundo nivel de análisis se sitúan las cuatro dimensiones principales que componen el oficio de estudiar en la universidad. Por un lado, tiene suma importancia

conocer el grado de interés que tienen los estudiantes por el contenido de sus estudios, o dicho de otra forma, la curiosidad intelectual que les despierta aquello en lo que han decidido formarse. Por otro lado, las prácticas de estudio son un indicador de relevancia en el análisis de la forma de ejercer el oficio de estudiante. A esto hay que añadir una observación minuciosa del régimen de dedicación al estudio, diferenciando aquellos estudiantes que lo compaginan con una actividad remunerada de aquellos que sólo se dedican a estudiar. Y por último, merece la pena considerar un elemento complementario al ámbito estrictamente académico, como es la participación de los estudiantes en la oferta de actividades, bienes y servicios que conforman la vida en el campus universitario.

- El tercer nivel de análisis se orienta hacia el fruto obtenido del paso por la formación universitaria. Los estudiantes entrevistados están en su mayoría a medio camino de su trayectoria universitaria, por lo que ya poseen los elementos suficientes para valorar lo aprendido, siempre relacionado con lo esperado. Los resultados obtenidos de esta experiencia universitaria pueden agruparse en tres componentes distintos: el profesional, el social y el personal. Este análisis más orientado a la salida es fundamental para comprender la manera que tienen los estudiantes de estar y entender la universidad, de comprometerse y vincularse con su oficio, en función del cumplimiento de sus expectativas y del rendimiento personal obtenido.
- Por último, el proceso de convergencia europea introduce elementos transformadores a través de lo que se ha venido llamando el Plan Bolonia. Es una dimensión que atraviesa los niveles de análisis anteriores. Resulta interesante comparar los objetivos planteados oficialmente con la versión de los estudiantes en cuanto a los cambios que se han producido en su oficio de estudiar, y los que están por venir en cuanto a los frutos que obtendrán.

Las variables exógenas al modelo han servido para estructurar los principales elementos diferenciadores en función del origen social, el sexo, la edad y el tipo de estudios elegidos. Las relaciones establecidas con dichas variables constituyen los indicadores utilizados para medir la vida y las pautas participativas de los estudiantes en la universidad.

Esquema 6: Esquema de análisis interpretativo del oficio de estudiante universitario



En definitiva, ser estudiante se ha convertido en el estatuto más habitual de una parte cada vez más extendida de la población joven y no tan joven. La consideración conjunta de las dimensiones aquí reflejadas permite llegar a comprender las diferencias y similitudes que configuran los perfiles de estudiantes que se exponen a continuación.

7.2.2 Una tipología de estudiantes universitarios

A partir de los resultados de la macro Encuesta de Condiciones de Vida y Participación (ECoViPEU) realizada a los estudiantes de las universidades españolas se ha obtenido una tipología que recoge cuatro conjuntos de individuos, es decir cuatro grandes patrones de comportamiento en el seno de la población estudiantil universitaria. Se les han atribuido las siguientes denominaciones en función de cual sea la principal característica diferenciadora del

grupo. Así, puede hablarse de los estudiantes: *integrados*, *desajustados*, *trabajadores* y *vocacionales*.

Los estudiantes *integrados* (22,1% de la muestra) se corresponden con el perfil de estudiante *tradicional*, en la medida en que están dedicados al estudio a tiempo completo, con un alto cumplimiento de sus responsabilidades académicas, tanto de asistencia a clase como de estudio personal. Su contacto con el mundo laboral se limita a trabajos ocasionales, en los que los motivos para trabajar responden principalmente al deseo de disponer de unos ingresos para pagarse sus caprichos y, en menor medida, a la voluntad de tener experiencias prácticas. Se muestran *afiliados* a su oficio de estudiantes, de cuyo ejercicio adquieren competencias aplicables en su futuro laboral, eje vertebrador de un proyecto universitario sólido (Coulon). Hay un amplio espectro de dimensiones motivacionales que les han conducido a elegir una carrera en la que se encuentran bien integrados, razón por la cual puntúan por encima del resto tanto en el factor profesional, como instrumental o expresivo. En esta categoría de estudiantes predominan las mujeres de edades jóvenes y están sobrerrepresentados los hijos de familias con elevado capital educativo. En su mayoría acceden a la universidad mediante transición directa y estudian carreras de las áreas de Ingenierías y Ciencias de la Salud. Han elegido con mayor frecuencia carreras como medicina y arquitectura, lo que les sitúa indiscutiblemente en las áreas de excelencia universitaria. Se corresponden con el perfil de *estudiantes modélicos* pues responden a lo que la institución universitaria exige y, por lo tanto, tienen una buena integración, participando de sus fines y objetivos.

Los estudiantes *desajustados* (25,1% de la muestra) se caracterizan por una desvinculación con su carrera académica, responden a un perfil absentista, con una débil implicación en sus estudios, sin tener en principio responsabilidades laborales que lo justifiquen. No obstante, aunque su dedicación al trabajo sea intermitente o con jornadas reducidas, los motivos que aluden para tener un empleo tienen un carácter de “necesidad económica” que puede suponer una prioridad y así, explicar en parte el desapego que demuestran con respecto a sus estudios. Respecto a la carrera, se muestran relativamente poco satisfechos con las competencias adquiridas y carecen de un proyecto de desarrollo personal o profesional definido. El motivo predominante en la elección de sus estudios es el factor instrumental, incluyendo una buena valoración de que la titulación conduzca a trabajos bien pagados. A ello hay que añadir una proporción relativamente alta (16%) de estudiantes en este grupo que dice elegir la carrera “por eliminación”. Son, por ende, quienes menos se ajustan a lo que la institución espera de ellos. En esta categoría de estudiantes predominan los hombres

y su edad se sitúa en la media. La transición a la universidad en este grupo se ha producido mayoritariamente por la vía convencional y directa, aunque una parte no despreciable de sus integrantes lo ha hecho con una breve interrupción (27%), o de forma retrasada (12%). Los estudiantes *desajustados* se encuentran sobrerrepresentados en el área de Ciencias Sociales, especialmente en las carreras de ADE y economía. Por el contrario, tienen un peso inferior a la media en el área de Ciencias de la Salud, infrarrepresentados en las carreras de medicina y enfermería. Esto revela que la desvinculación con los estudios está más presente en carreras donde han pesado más los motivos instrumentales a la hora de elegirlos y, por el contrario, aquellas donde la identificación con la profesión es más clara, tienen un mayor número de estudiantes *integrados*. La concepción instrumental de los estudios atribuye una utilidad a la titulación futura, aunque al mismo tiempo aleja a estos estudiantes de la definición de un proyecto profesional o personal sólido y los convierte en estudiantes poco integrados en la institución universitaria.

Los estudiantes *trabajadores* (15,7% de la muestra) tienen el perfil que mejor se corresponde con una vinculación flexible con el estudio, condicionada a sus responsabilidades laborales. Son quienes afirman tener más dificultades para compaginar ambas actividades, aunque sus condiciones personales y económicas se lo exigen. Son prácticamente los únicos que viven en su propia vivienda: lo hace el 34% del colectivo. Aunque tienen el absentismo más elevado de los cuatro grupos, su dedicación a las tareas de estudio los sitúa en segundo lugar y equilibra la intensidad del esfuerzo realizado. No se muestran satisfechos con los rendimientos obtenidos de sus estudios en cuanto al nivel de competencias adquirido y tienen unas expectativas respecto a la empleabilidad futura poco optimistas. Su elección de la carrera venía condicionada en mayor medida por factores expresivos y vocacionales, aunque sus opciones de respuesta les sitúan más cerca que al resto del perfil del estudiante pragmático que busca “una carrera corta y adecuada a sus posibilidades” o unos estudios condicionados por “su experiencia profesional previa” que del perfil de estudiante idealista que busca “cumplir un sueño”. Su proyecto universitario está poco definido. En esta categoría de estudiantes predominan los hombres de edades avanzadas y están sobrerrepresentados los hijos de familias con bajo capital educativo. Han accedido a la universidad mayoritariamente mediante transición retrasada o con una breve interrupción de los estudios. Los *estudiantes trabajadores* se encuentran sobrerrepresentados en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales, especialmente en filosofía y trabajo social. Son quienes más se desmarcan del resto

de estudiantes en cuanto a sus condiciones de vida. En definitiva, quedan marcados por su perfil *periférico*, con una débil integración dentro de la institución universitaria. La falta de sentimiento de pertenencia al mundo estudiantil limita sus posibilidades de aprovechar al máximo su experiencia universitaria en términos de aprendizaje, competencias adquiridas y rendimiento profesional.

Por último, los estudiantes *vocacionales* (35,5% de la muestra) responden al perfil del estudiante *táctico* (Felouzis), que establece un compromiso flexible con el estudio, al que le dedican relativamente poco tiempo. Son en teoría estudiantes a tiempo completo dado que su contacto con el mundo laboral se limita a trabajos ocasionales, en los que los motivos para trabajar responden principalmente al deseo de disponer de unos ingresos para pagarse sus “caprichos” y, en menor medida, a la voluntad de tener experiencias prácticas. Se aproximan a su carrera desde la expresividad y la vocación por una profesión, con unas expectativas de desarrollo personal elevadas, denostando la vertiente de la empleabilidad así como las competencias más demandadas en el mercado laboral. Asisten a clase con asiduidad y obtienen con ello un rendimiento que se traduce en la adquisición de competencias comunicativas y sociales. En esta categoría de estudiantes predominan las mujeres de edades jóvenes. Han accedido a la universidad mayoritariamente mediante transición directa. Están sobrerrepresentados en el área de Humanidades y quedan infrarrepresentados en las Ingenierías y Arquitectura. Estos estudiantes superan el 50% de la muestra en carreras como magisterio, enfermería, filosofía o trabajo social. En este grupo de estudiantes, la solidez de su proyecto universitario está ligada al crecimiento personal y a la identificación con una profesión determinada. En cuanto a su comportamiento dentro de la institución, puede decirse que practican lo que se ha llamado *adaptación creativa* de las normas que la rigen, en la que son ellos quienes hacen su propia interpretación. Su forma de ejercer el oficio de estudiante deja en evidencia la distancia que para ellos existe entre, por un lado, el contenido y las exigencias de los estudios y, por otro, el desarrollo personal y la adquisición de competencias para el ejercicio profesional.

7.2.3. El futuro del oficio de estudiante

La aplicación de la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior, en las universidades españolas, ha supuesto un cambio en la arquitectura del sistema universitario. Este cambio ha provocado la modificación del escalonamiento vertical, en función de la

duración de los estudios, y una transformación de la dinámica universitaria ante el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, basado en el aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo. Se observa que los nuevos grados están absorbiendo progresivamente una demanda de estudios universitarios en proceso de adaptación. Parece que entre los estudiantes de grado adquiere más importancia al factor vocacional, de identificación con la profesión, en detrimento de los motivos expresivos. La insistencia del Plan Bolonia en la consideración de la empleabilidad de los titulados invita a pensar que los nuevos grados están más próximos al mercado laboral de lo que lo estaban las carreras en el sistema anterior. En efecto, los estudiantes de grado afrontan con mayor optimismo su futuro laboral de lo que lo hacen aquellos que se matricularon en las titulaciones anteriores.

La fusión de las antiguas licenciaturas y diplomaturas en los nuevos grados puede considerarse como un avance hacia la equidad social en la universidad, en la medida en que se elimina una de las formas básicas de diferenciación utilizada por los estudiantes de origen favorecido; quienes solían apostar por las carreras largas, con más prestigio social¹⁷⁰. Aunque, presumiblemente, las nuevas estrategias que adoptarán consistirán en la elección de las dobles titulaciones, la continuación de estudios de Master o Doctorado, o bien el ingreso en programas de alto rendimiento o que utilicen el inglés como lengua vehicular. De todo ello, se deduce que se producirá una profundización de la desigualdad en los niveles más altos de estudios.

Se constata que, tanto el planteamiento teórico de la reforma como la aplicación práctica del profesorado, han mantenido los ojos cerrados a la realidad de la población estudiantil que se encuentra en la universidad en el momento presente. Hasta ahora, la estructura de la enseñanza universitaria española admitía una cierta flexibilidad en la dedicación al estudio, ya que la superación de las materias y la consiguiente obtención del título estaban únicamente ligadas a una demostración final de resultados. La introducción del Plan Bolonia plantea una transformación importante, al establecer la evaluación continua del proceso de aprendizaje y no sólo del resultado. A pesar de proponer un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje en el que se prevé una mayor autonomía del estudiante en sus prácticas de estudio; la metodología de evaluación continua de su trabajo por parte del profesor y la consiguiente exigencia de asistencia a clase, es interpretada por los estudiantes entrevistados

¹⁷⁰ Aunque en las más valoradas, como medicina y arquitectura, pueden seguir haciéndolo porque se ha mantenido una duración superior al resto.

como una *vuelta al instituto* debido al incremento del control ejercido sobre ellos. El trabajo autónomo propuesto en los grupos de innovación se ha convertido en una sobrecarga de tareas y el trabajo en grupo es percibido como un impedimento para la autorregulación de los tiempos de estudio y de la dedicación flexible a la carrera. No deja de ser llamativo que la misma acusación que se veía en el marco teórico dirigida a unos estudiantes “demasiado escolares” y poco implicados en su formación universitaria, ahora se vuelva en sentido inverso. Son los estudiantes en este caso, quienes acusan a la institución universitaria de querer reconvertirlos en estudiantes de secundaria. Esto último entra en contradicción con la concepción de la universidad como un espacio de libertad donde ejercer la autonomía que favorece el desarrollo personal de los estudiantes.

Se puede predecir, por un lado, que los estudiantes *convencionales*, dedicados a tiempo completo a sus tareas académicas, tendrán una transición sencilla hacia ese incremento en la supervisión por parte del profesorado, tal y como evidencian sus discursos. Por otro lado, los estudiantes *tácticos* o los *nuevos* estudiantes, con una vinculación flexible, que se dedican al estudio a tiempo parcial compaginándolo con un empleo, tendrán una adaptación sencilla a las nuevas prácticas de aprendizaje que favorecen el trabajo autónomo. Sin embargo, resulta complicado imaginar cómo van a adaptarse a la forma de evaluación del control continuo que les exige una mayor dedicación y presencia física en el aula. En efecto, ya se constata la fuerte disminución de los estudiantes que trabajan mientras estudian al observar la matrícula en los grados: hay un 20% más de estudiantes a tiempo completo respecto a las antiguas diplomaturas¹⁷¹.

De todo ello, se deduce que uno de los mayores retos que debe afrontar este proceso de reforma educativa es lograr que la institución universitaria ofrezca respuestas para los diferentes perfiles de estudiantes.

7.3 Las líneas futuras de investigación

Como todo trabajo de investigación que indaga sobre un objeto de estudio social, la pretensión no puede ir más lejos del planteamiento de las preguntas correctas, acompañadas de una serie de hipótesis que surgen del estudio documental previo y se comprueban a través

¹⁷¹ Aunque es cierto que el resultado está condicionado por una muestra de estudiantes más jóvenes matriculados en los grados.

del trabajo de campo. Así, las conclusiones que han sido presentadas tienen la virtud de dejar numerosas líneas de investigación abiertas. Todas ellas han sido abordadas de manera tangencial en algún momento del trabajo y han tenido que ser descartadas por la imposibilidad de abarcar en profundidad todos los fenómenos colindantes con el objeto de investigación elegido.

En primer lugar, es mi obligación dejar constancia de las principales limitaciones que presenta este trabajo. A pesar de haber realizado un importante esfuerzo en cuanto a la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas en la recogida de la información empírica, existe un sesgo a favor de las primeras que supone una limitación para comprender en toda su complejidad las problemáticas abordadas. En el desarrollo temporal de la investigación, las entrevistas en profundidad jugaron un importante papel en el trabajo exploratorio y posterior a las primeras encuestas realizadas en la Universitat de València (EUV). Sin embargo, una nueva serie de entrevistas a estudiantes sería de enorme utilidad para explicar los fenómenos apuntados a partir de los resultados de la encuesta ECoViPEU, en especial, con el fin de retomar los efectos de la aplicación del Plan Bolonia.

Así mismo, el soporte electrónico utilizado para la implementación de la encuesta también ha supuesto una limitación en cuanto a la longitud del cuestionario y la redacción de las preguntas. La encuesta online tiene la gran ventaja del ahorro en costes y tiempo, así como la facilidad para lograr una buena representatividad de la población estudiada gracias a sus posibilidades de difusión entre una amplia muestra. Sin embargo, como consecuencia de la no presencialidad, los elevados porcentajes de cuestionarios incompletos obligan a limitar el número de preguntas y la complejidad de las cuestiones planteadas.

En segundo lugar, se detallan las posibles líneas de trabajo para investigaciones ulteriores, que pueden tener un carácter dinámico, o longitudinal con capacidad explicativa del cambio social y con la posibilidad de hacer inferencias robustas.

- Para una mejor comprensión del oficio de estudiante universitario, sería de utilidad completar el análisis estático de los estudiantes a mitad de su experiencia universitaria con un análisis dinámico acerca de la evolución de las trayectorias en la universidad. Esto permitiría una mejor aproximación a los factores que determinan las elecciones y cambios de los estudiantes a lo largo del proceso.

- Una de las principales dificultades a las que se ha tenido que hacer frente en este trabajo de investigación ha sido la observación de aquellos estudiantes que no asisten a clase, y a consecuencia de ello son también los menos propensos a participar en las encuestas de este tipo. Se ha solucionado parcialmente a través del envío electrónico de los cuestionarios, puesto que es el medio de contacto más difundido. Pero aún así, el colectivo de estudiantes absentista merecería un estudio en mayor profundidad ya que los motivos de su ausencia física en la institución universitaria forman parte de la manera de entender el oficio de estudiante.
- Otro aspecto para profundizar podría ser la dimensión de la participación en la universidad en su vertiente más política. Se han abordado todas las dimensiones de la vida universitaria, pero sin entrar en la participación en asociaciones y la actividad de representación estudiantil en la propia institución.
- Este trabajo se ha situado únicamente desde el punto de vista del estudiante, luego una perspectiva complementaria sería la aportada por investigaciones que se centrasen en el punto de vista de la institución o el profesorado. Se trataría de abordar el perfil del estudiante universitario según la visión del resto de implicados en el proceso formativo, con el objetivo de responder a la pregunta de: ¿Para quién está pensada la universidad?

En el tránsito hacia la vida adulta, alargado a causa del complicado acceso al mundo del trabajo, los estudiantes universitarios asumen distintas identidades en una institución universitaria que ha perdido una parte de su legitimidad social para garantizar un futuro profesional óptimo. La construcción de una estructura de sentido que enmarque los estudios universitarios queda en manos de la creatividad de cada sujeto, siendo especialmente difícil para aquellos que son a la vez estudiantes y trabajadores. La carrera puede ser vista como un fin en sí mismo y, en cualquier caso, el *oficio de estudiante* se contempla como una profesión que, aunque transitoria, requiere un aprendizaje y adquisición de competencias y les concede un estatus en la sociedad.

Las experiencias de los universitarios tienen fronteras flexibles e imprecisas, pero su construcción a través de las tipologías de los encuestados permite visualizar la diversidad de condiciones estudiantiles. Todos son estudiantes, pero lo son de formas muy distintas, o bien dicho de otro modo, lo son en mayor o menor medida.

Una Universidad de “Tercera Generación” (Wissema), “Dispersa” (Felouzis) y Global ha de ser capaz de integrar a todos esos estudiantes flexibles, tácticos y móviles en el seno de sus instituciones en el recorrido por la fase de universalización de la educación universitaria. En definitiva, lo que denominamos *oficio de estudiante universitario*, tiene una creciente variedad de expresiones en un marco dominado por la flexibilidad y la incertidumbre.

BIBLIOGRAFÍA

Alava, S.; Romainville, M. (2001) “Les pratiques d’étude, entre socialisation et cognition” en *Revue Française de Pédagogie*, 136 p. 159-180.

Alfaro Rocher, I.J. (2006) *La respuesta organizativa y metodológica de la universidad ante una nueva tipología de estudiantes* en Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia.

Alonso, L.E.; Fernández, C.J.; Nyssen, J.M (2009) *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. ANECA, Madrid.

AQU, Catalunya (2010), autores: Planas, J.; Fachelli, S. *Les universitats catalanes, factor d’equitat i de mobilitat professional: una anàlisi sobre les relacions entre l’estatus familiar, el bagatge acadèmic i la inserció professional l’any 2008 dels titulats l’any 2004 a les universitats catalanes*. Ed. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona. www.aqucatalunya.cat

Ariño, A.; Llopis, R.; Soler, I. (dirs., 2012) *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España*. (Pendiente de publicación)

Ariño, A. y Llopis, R. (dirs., 2011) *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación, Secretaría General de Universidades. Madrid.

Ariño, A. (dir.), Hernández, M., Llopis, R., Navarro, P., Tejerina, B. (2008) *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*, PUV, Valencia.

Ariño, A. (2008) “El impacto socioeconómico de las universidades” en *El País* 09/05/2008

Australian University Student Finances (2006) “Final report of a national survey of students in public universities” *Centre for the Study of Higher Education. The University of Melbourne*.

- Bauman, Z. (2008) “Una nova escena del drama entre vell i jove” en la Col·lecció Aportacions del *Observatori Català de la Joventut*, disponible en: www.gencat.cat/joventut/observatori
- Bauman, Z. (2005) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Ed. Gedisa, 2007, Barcelona.
- (2001) *La sociedad individualizada*. Ed. Cátedra, Madrid.
- Beaupère, N. ; Boudesseul, G. ; Macaire, S. (2009) “Sortir sans diplôme de l’université” en *OVE infos*, abril 2009.
- Beaupère, N. ; Chalumeau, L. ; Gury, N. ; Huguée, C. (2007) *L’abandon des études supérieures*. Ed. La Documentation française, Paris
- Bell, D. (1973) *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Ed. Alianza, Madrid, 1976. Trad. de R. García y E. Gallego.
- Bourdieu, P. ; Passeron J.-C. (1970), *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Ed. Popular, Madrid, 2001.
- (1964), *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit, Paris.
- Boyer, R. ; Coridian, C. (2002) “Transmission des savoirs disciplinaires dans l’enseignement universitaire. Une comparaison histoire/ sociologie” en *Sociétés Contemporaines*, 48.
- Cabrera, L., et al. (2006a) “El problema del abandono en los estudios universitarios” en *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigaciones y Evaluación Educativa)* vol 12 n°2, disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE>
- (2006b) “Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios” *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigaciones y Evaluación Educativa)*, vol. 12, n° 1, disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE>

- Canteras Murillo, A. (2003) *Sentido, valores y creencias de los jóvenes*. Ed. Injuve, Madrid.
- Capella, J-R. (2009) “La crisis universitaria y Bolonia”, artículo publicado el 06-01-09 en la página web *Firgoa* de una comunidad de la Universidad de Santiago de Compostela. <http://firgoa.usc.es/>
- Carabaña Morales, J. (2000) “La relación escuela-trabajo: una comparación internacional y otra interregional” *Revista de Investigación Económica y Social de Castilla y León*, 3 pp. 97-130.
- Castells, M. (2006) prólogo en *¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior*, Moles Plaza, R. ed. Ariel, Barcelona.
- CEQ: “Development of the Course Experience Questionnaire”, Department of Education, training and youth affairs of the Australian government, 2001: http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip01_1/01_1.pdf
- Comunicado de Praga (2001) “Hacia el área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga”, 19 de mayo del 2001. <http://www.eees.es/>
- Coulon, A. (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación y Ciencia (CCU, 2003). *Informe sobre la evolución alumnado universitario de 1994-95 a 2001-02*, Vicesecretaría de estudios.
- CRUE (2010) Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Observatorio Universitario. *La universidad española en cifras (2010)* Dir. Hernández Armenteros, J. ed. CRUE, Madrid.

- CRUE (2006) Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Observatorio Universitario. *La universidad española en cifras (2006)* Dir. Hernández Armenteros, J. ed. CRUE, Madrid.
- Datos y cifras del sistema universitario curso 2012/2013. Secretaría General de Universidades (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012), Madrid.
- Datos y cifras del sistema universitario curso 2009/2010. Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2009), Madrid.
- Datos y cifras del sistema universitario curso 2008/2009. Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Ciencia e Innovación (CCU, 2008), Madrid.
- Datos y cifras del sistema universitario curso 2006/2007. Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación y Ciencia (CCU, 2007), Madrid
- De Miguel, M. (2005) “Cambio de paradigma metodológico en la educación superior” en *Cuadernos de Integración Europea* de la Fundación General de la Universitat de València, septiembre 2005. www.cuadernosie.info
- Declaración de Bergen (2005). “El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas”. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Bergen, 19-20 de Mayo de 2005. <http://www.eees.es/>
- Declaración de Berlín (2003). “Educación Superior Europea”. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Berlin, 19 de Septiembre de 2003. <http://www.eees.es/>
- Declaración de Bolonia (1999) “El Espacio Europeo de Educación Superior”. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia, 19 de junio de 1999. <http://www.crue.org/>

Declaración de La Sorbona (1998) “Declaración conjunta para la armonización del diseño del Espacio Europeo de Educación Superior”, Paris, 25 de mayo 1998.

<http://www.crue.org/>

Declaración de Londres (2007) “Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado”, Londres, 18 de mayo 2007.

<http://www.crue.org/>

Dubet F. (1994), “Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse”, en *Revue française de sociologie*, XXXV, p.511-532

Ennafaa R. ; Paivandi, S. (2008) *Les étudiants étrangers en France*. La documentation française, Paris.

Erlich, V. (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. 29, 4. p. 485- 495

Esping-Andersen, G. (1999) *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Ed. Ariel, Barcelona, 2000. Trad. de Francisco Ramos.

Eurobarometer (2009) *No 260 -Students and Higher Education Reform*, European Commission, The Gallup Organisation. http://ec.europa.eu/public_opinion/

European Commission (2004) Students as “journeymen” between Communities of Higher Education and Work. <http://www./pjb.co.uk/npl/bp50.htm>

European Students Union (ESU, 2012). *Bologna with Students Eyes*, 2012, disponible en: <http://www.esu-online.org/>

Eurostat-Eurostudent (2009) *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility* en www.eurostudent.eu

- Eurostudent Final Report (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent IV 2008-2011*, en www.eurostudent.eu
- Eurostudent Final Report (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008*, en www.eurostudent.eu
- Eurostudent- National Profile (2011 y 2008) *National Profile of Spain* en www.eurostudent.eu
- Eurydice (2009), EACEA: Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura - *Key data on Education in Europe 2012*. <http://www.eurydice.org>
- Fave-Bonnet, M. ; Clero, N. (2001). « Des héritiers aux nouveaux étudiants : 35 ans de recherches » en la *Revue Française de Pédagogie*, 136.
- Felouzis, G. (2008) « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi » en *Formation Emploi*, 101 p.135-147. <http://formationemploi.revues.org/1135>
- Felouzis, G. (2001a), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Felouzis, G. (2001b), “les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur » en *Revue française de pédagogie*, 136.
- Fernández- Coronado González, R.; González Sanjuán, M^aE. (2009) *Dones i Homes en la Universitat de València*. Ed. PUV, Valencia.
- Fernández Enguita, M. (2010) “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar” en X Congreso Español de Sociología: Treinta años de sociedad, treinta años de sociología. Pamplona, julio de 2010.
- Fernández Enguita, M.; Mena Martínez L.; Riviere Gómez J. (2010) “Fracaso y abandono escolar en España” en *Colección de Estudios Sociales*, 29 ed. Obra Social Fundación La Caixa.

Fernández Enguita, M. (1996). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas* Ed. Pirámide, Madrid.

Fernández Enguita, M., (1995) “Yo no soy eso que tú imaginas”. *Cuadernos de Pedagogía* 238, p. 35-38.

Fernández, C.M.; Viñuela, M.P. (2006) “Universidad y cambio a partir del proceso de Bolonia: el avance hacia la convergencia” en XI Conferencia de Sociología de la Educación, *Convergencia con Europa y cambio en la universidad*. Editorial Germania.

Fernex, A. y Lima, L. (2005) “Les perceptions par les étudiants du marché du travail et de leur insertion, et leurs effets sur les stratégies de travail universitaire” en *Papers*, 76. p. 135- 165.

Flaquer, L. (2003) “Familia y Estado de bienestar en la Europa del sur” en *Arbor* CLXXIV, 685. p. 195-220.

FREREF (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation) en <http://www.freref.eu/>

Fundación BBVA (2010), *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos*, Unidad de Estudios de Opinión Pública de la Fundación BBVA, Madrid. Accesible en: <http://www.fbbva.es>

----- (2006), *Estudio sobre los estudiantes universitarios españoles*, Unidad de Estudios de Opinión Pública de la Fundación BBVA. Madrid

Galland, O., Verley, E., Vourc’h, R. (dirs., 2011) *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*. La documentation française, Paris.

Galland, O. (dir.), Cléménçon, M., Le Gallès, P., Oberti, M. (1995) *Le monde des étudiants* Presses Universitaires de France, Paris.

- García Ferrando, M. y Ariño Villarroya, A. (2001) *Posmodernidad y autonomía. Los valores de los valencianos 2000*. Ed. Tirant Lo Blanch, Valencia.
- García, E., Villar, A. (2006), “Perderse en la universidad: ausencias en las evaluaciones de primer curso en la Universitat de València” en XII Conferencia de Sociología de la Educación: La Escuela del siglo XXI. Universidad La Rioja, septiembre 2006.
- García-Montalvo, J. (2001), *Formación y Empleo de los Graduados de Enseñanza Superior en España y en Europa*. Ed. IVIE y Fundación Bancaja
- Germe, J.F. (2011) “Projet professionnel et Incertitude sur le marché du travail” en *Papers*, 96/4 p. 1125-1138.
- Giddens, A. (1991) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península, Barcelona, 1997. Trad. de J. L. Gil Aristu.
- Glasman, D. (2000): « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle » en *VEI Enjeux*, n° 122.
- Glosario de términos relativos al espacio europeo de educación superior.
<http://www.ua.es/ice/glosario>
- Gruel, L.; Galland, O.; Houzel, G. (2009) *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Presses Universitaires de Rennes.
- Gruel, L. ; Thiphaine, B. (2004) : *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Observatoire de la Vie Etudiante.
- González, J.; Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*, Bilbao. Universidad de Deusto: <http://www.unideusto.org/tuning/>
- (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 1, Bilbao. Universidad de Deusto : <http://www.unideusto.org/tuning/>

- Hadji, C., Bargel, T., Masjuan, J. (2005) *Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. Recherches et études. Presses universitaires de Grenoble.
- Harris, S. (2011) "Challenges and Possibilities Facing European Higher Education" en *Papers*, 96/4 p.1233-1243
- Hernández, M. (2008) Expectativas de futuro. En: Ariño, A. (dir., 2008) *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*, PUV, Valencia.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE, 2009) *Part-time first degree study. Entry and completion*.
- Hirschman, A. (1970) *Salida, voz y lealtad. Respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y Estados*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1977. Trad. de E. Suárez.
- Inglehart, R. y Welzel, C. (2005) *Modernización, cambio cultural y democracia: la secuencia del desarrollo humano*. Ed. CIS y Siglo XXI de España Editores, Madrid, 2006. Trad. de M^a T. Casado Rodríguez.
- Jellab, A. (2012) *Les étudiants en quête d'université. Une expérience scolaire sous tensions*. Ed. L'Harmattan, Paris.
- Kuh, G.D. (2001). "Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement". *Change*, 33(3), 10-17, 66.
- La Caixa (2009) *Informe de la inclusión social en España*, por el Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU) Ed. Fundación Caixa Catalunya, Barcelona.
- Levy-Garboua, L. (1976) "Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse", *Revue française de sociologie*, 17, 1, p. 53-80.

- Lima, L. ; Hadji, C. (2005) : “Quand les étudiants jugent leurs études. Quelques enseignements d’une recherche internationale” en *Papers*, 76. p. 67-96
- Mann, S. J. (2001). “Alternative Perspectives on the Student Experience: alienation and engagement”, en *Studies in Higher Education*, 26(1), p. 7-19.
- Martínez, I. M.; Salanova, M. (2003). “Niveles de burnout i engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional” en *Revista de Educación*, n. 330, p. 361-384.
- Masjuan, J. M.; Troyano, H. y Vivas, J. (2002). *I després de la universitat, què? La inserció dels graduats a la Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra, Barcelona: ICE de la UAB.
- Masjuan, J.M. (2005) “Progresos en los aprendizajes, características en los estudios y motivaciones de los estudiantes” en *Papers*, 76 p. 97-133
- (2004) “Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes” en *Educar*, 33. p. 59-76.
- Massit-Folléa, F. (1992) “L’Europe des universités. L’enseignement supérieur en mutation” en *La Documentation Française*, 8, Paris.
- McInnis C. (2004), “Studies of Student Life: an overview” en *European Journal of Education*, Vol.39, n°4
- McInnis, C.; Griffin, P.; James, R.; Coates, H. (2001) *Development of the Course Experience Questionnaire, Department of Education, training and youth affairs (DETYA)*.
- Merle, P. (2009) *La démocratisation de l’enseignement*, Ed. La Découverte, Paris.
- Millet, M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire*, PUL, Lyon.

Ministerio de Educación (2010) *Proyecto de Real Decreto por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*, 21 de abril 2010. Secretaría General de Universidades. Documento accesible en: <http://www.educacion.es/boloniaeees/estatuto-eu.html>

Ministerio de Ciencia e Innovación (2011) *Libro Blanco sobre la situación de las Mujeres en la Ciencia Española*. Autores: Inés Sánchez, Sara de la Rica y Juan José Dolado.

Navarro, P. (2012) Expectativas respecto a la universidad: conocimiento previo de los estudios que se cursan y motivos de su elección. En: Ariño, A.; Llopis, R., Soler, I. (dirs.) (2012): *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España*. (Pendiente de publicación)

----- (2008) Las metodologías y las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En: Ariño, A. (dir., 2008) *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*, PUV, Valencia.

Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona, Gedisa.

NSSE: National Survey of Student Engagement of USA, *Annual report 2012* disponible en: http://nsse.iub.edu/html/annual_results.cfm

Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral de la Universitat de València (OPAL, 2004) *Estudio de Inserción Laboral de los titulados de la Universitat de València (1999-2002) II parte*.

OCDE (2012), *Education at a glance 2012: OECD Indicators*. OECD publishing, en www.oecd.org/

OCDE (2008a), Thematic Review of Tertiary Education. *Country Background Report for Spain*. Ministerio de Educación y Ciencia, en: www.oecd.org/dataoecd/18/46/41014632.pdf.

- OCDE (2008b), Santiago, P.; Tremblay K.; Basri, E.; Arnal, E. “Achieving equity” en *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Volume 2, OCDE.
- OCDE (2002). *Répondre aux attentes des étudiants*. París: OCDE, en www.oecd.org/
- OCyDE (2006). Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico de la Universidad Complutense de Madrid. Simón, J. y Arias, A.: “La opinión de la comunidad universitaria de la UCM ante el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior”. Madrid, noviembre 2006.
- OVE (Observatoire de la Vie Etudiante de Francia), *Enquête de Conditions de Vie 2010* <http://www.ove-national.education.fr/enquete/2010>
- OVE (2006) “Filles et garçons : des façons diverses d’étudier, de travailler, de se distraire”, *OVE infos* nº15, 8 de marzo.
- Parés, M., Chela, X., Martí, M. (2012) *La participación estudiantil en las universidades. Análisis comparativo*. Institut de Govern i Polítiques Públiques, Bellaterra, accesible en: <http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/>
- Passeron, J-C. (1983) “La inflación de los títulos escolares en el mercado del trabajo y el mercado de los bienes simbólicos” en *Educación y Sociedad*, 1 pp. 5-29.
- Pinto, V. (2010) « L’emploi étudiant et les inégalités sociales dans l’enseignement supérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183 pp. 58-71.
- PISA 2009. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. OCDE, *Informe español*. Ministerio de Educación, Madrid, 2010.
- Planas (2011) “La relación entre educación y empleo en Europa” en *Papers*, 96/4, p. 1047-1073.
- Planas, J.; Fachelli, S (2011) “Equidad y movilidad intergeneracional de los titulados universitarios catalanes” en *Papers*, 96/4, p.1283-1307.

- Pons, E. y Martínez, M. (2012) Valoración de la experiencia universitaria. En: Ariño, A.; Llopis, R.; Soler, I. (dirs., 2012) *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España*. (Pendiente de publicación)
- Quintini, G.; Manfredi, T. (2009) “Going separate ways? School-to-work transitions in the United States and Europe”, *OCDE Directorate for Employment, Labour and Social Affairs* en <http://www.oecd.org/els/workingpapers>
- Quivy- Campenhoudt, R. (2001) *Manual de investigación para Ciencias Sociales*. Editorial Limusa, México.
- REFLEX (The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Education in Europe) Proyecto europeo coordinado en España por la ANECA. *Informe estudiantes: titulados universitarios y mercado laboral* (2008) en: http://www.aneca.es/estudios/docs/informes_reflex_estudiantes.pdf
- Rowley, J. y Aldridge, S. (1998) “Student's Charters: an evaluation and reflection” en *Quality in Higher Education*, 4:1
- Ruiz de Olabuénaga, J.I. (1998) *La juventud liberta. Género y estilos de vida de la juventud urbana española*. Ed. Fundación BBV, Bilbao.
- Santos Ortega, A. (2003) “Jóvenes de larga duración” en *Revista Española de Sociología*, 3, p. 87-97.
- Sanz, R. (2005) “Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría” en *Cuadernos de Integración Europea* de la Fundación General de la Universitat de València, septiembre 2005. www.cuadernosie.info
- Schwarz, S.; Rehbarg, M. (2004) “Study Costs and Direct Public Student Support in 16 European Countries -Towards a European Higher Education Area?” *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 4, 2004.

- Soler, I. (2012) Perfil social y bagaje familiar. En: Ariño, A.; Llopis, R., Soler, I. (dirs.) (2012): *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España*. (Pendiente de publicación)
- (2011) Características Sociodemográficas. En: Ariño, A.; Llopis, R. (dirs.) (2011): *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación, Madrid.
- Soler, I.; Ariño, A.; Llopis, R. (2012) Los estudiantes universitarios. Encuesta de Condiciones de Vida y Participación. En: Actas de la XVI Conferencia de Sociología de la Educación de la Asociación Española de Sociología de la Educación. *La educación en la sociedad global e informacional*. Universidad de Oviedo, Oviedo: 12-13 de julio.
- (2010) Los estudiantes universitarios. Perfiles, orientaciones y procesos de cambio. En: Actas del X Congreso Español de Sociología FES (Federación Española de Sociología). *Sociología y sociedad en España. Hace 30 años; dentro de 30 años*. Universidad Pública de Navarra, Pamplona: 1-3 de julio.
- (2009) Perfiles y regímenes de dedicación de los estudiantes universitarios. En: Actas del II Congrés Internacional Univest'09. *Claus per a la implicació dels estudiants a la universitat*. Universitat de Girona, Girona: 12-13 de noviembre.
- Subirats, J. (2001) "Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época?" en *Educar*, 28, p.11-39
- Subirats, M. (2009) *Els nivells educatius de la població i la transmissió del capital cultural*. Enquesta Metropolitana de Barcelona 2006, Barcelona.
- Tejerina, B. (2011) Condiciones de vida. En: Ariño, A. y Llopis, R. (dirs., 2011) *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación, Secretaría General de Universidades. Madrid.

Tejerina, B. (2008) Planificación de la vida universitaria, agendas del tiempo, prácticas y hábitos sociales en el período de formación académica. En: Ariño, A. (dir., 2008) *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*, PUV, Valencia.

Troyano, H. (2005) “Consistencia y orientación del perfil profesional, percepción del mercado laboral y reacciones previstas ante posibles dificultades de inserción” en *Papers*, 76. p. 167-197.

Universitat de València (2010) *Recull de dades estadístiques del curs 2008/2009*. Servei d’Anàlisi i Planificació.

----- (2009) *Recull de dades estadístiques del curs 2007/2008*. Servei d’Anàlisi i Planificació.

----- (2007) *Pla Estratègic 2008- 2011*

Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis, Madrid.

Veille Scientifique et Technologique (VST, 2010) Institut national de recherche pédagogique, “Réussir l’entrée dans l’enseignement supérieur” *Dossier d’actualité de la VST*, 59 <http://www.inrp.fr/vst>

----- (VST, 2009) Institut national de recherche pédagogique, “Relation école-emploi bousculée para l’orientarion”, *Dossier d’actualité de la VST*, 47 <http://www.inrp.fr/vst>

----- (VST, 2008) Institut national de recherche pédagogique, “De la transmission des savoirs à l’approche par compétences”, en *Dossier d’actualité de la VST*, 34 <http://www.inrp.fr/vst>

----- (VST, 2005) Institut national de recherche pédagogique, “Unité versus diversité : les étudiants et leurs conditions de vie”, en *Dossier d’actualité de la VST* http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/Regards/Vie_etudiants.htm

Vidal Fernández, F. (2008) “El ambiguo papel de la identidad en la neomodernidad : somos lo que damos” en *Documentación Social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 151. p 11-34.

Villar, A., Hernández, F. (2009) *Absències universitaries*. Informe de resultats d’una enquesta a estudiants de la Universitat de València.

Werner G. (2005) “Social Inequality and the University” en *Papers*, 76. p.217-228

Wisema, J. G. (2009) *Towards the Third Generation University – Managing the university in transition*. Ed. Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK.

ANEXOS

**ANEXO 1: Documentación sobre las fuentes de información
empleadas para el análisis documental**

- 1) Fichas técnicas de las encuestas, estudios e informes utilizados
- 2) Cuadro de los grupos de países a los que se hace referencia en los informes con el código asociado
- 3) Gráfico con los códigos de los países

1) Fichas técnicas de las encuestas, estudios e informes utilizados.

LA ENCUESTA EUROSTUDENT

Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent IV 2008-20011

La encuesta ha sido efectuada en 25 países: 21 países miembros de la UE, más cuatro países externos: Noruega, Turquía, Suiza y Croacia.

	Encuesta online	Entrevista cara a cara	Papel y lápiz	Entrevista telefónica
Países	AT, CH, CZ, DK, EE, ES, FI, FR, HR, IE, MT, NO, NL, PL, PT, RO, SI, TR	DE, LV, SE, SK	LT, E/W	IT
Total	18	4	2	1

En España la coordinación se efectúa desde la Universitat de València, utilizando la encuesta online con una muestra de 5.163 estudiantes.

Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008

La encuesta ha sido efectuada en 22 países: 19 países miembros de la UE, con la separación de Reino Unido en dos (Inglaterra/Gales por un lado y Escocia por otro), más tres países externos: Noruega, Turquía y Suiza.

Metodología de recogida de datos por países

	Encuesta online	Entrevista cara a cara	Papel y lápiz	Entrevista telefónica
Países	AT, BG, CH, CZ, EE, FI, IE, LV, NL, RO, SI, TR	ES, E/W, LT, NO, PT, SCO, SK	DE, FR, SE	IT
Total	12	7	3	1

En España la coordinación se efectúa desde la Universidad Autónoma de Madrid, utilizando las entrevistas cara a cara con una muestra de 4.059 estudiantes.

EL INFORME EUROSTAT-EUROSTUDENT

The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility (2009)

Se tienen en cuenta los 46 países que conforman el área de Bolonia, diferenciando a su vez a aquellos que forman parte de la Unión Europea de los 27 (UE-27)¹⁷².

Las fuentes estadísticas son principalmente dos:

- Base de datos de Eurostat
- Eurostudent III

EL ESTUDIO DEL BBVA

Fundación BBVA (2010) *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos*

Se realizan 3000 entrevistas cara a cara (entre mayo y junio de 2010) en los centros educativos a estudiantes de seis países europeos, que hayan cursado al menos dos años de estudios universitarios en el nivel 5A de la ISCED.

LA ENCUESTA CHEERS

Careers after graduation. An European Research Study

La encuesta se llevó a cabo entre 1998 y 2000 en 9 países de la Unión Europea, uno del área EFTA (Noruega), otro de Europa del Este (República Checa) y uno más entre los países desarrollados fuera de Europa (Japón). Una muestra de 3000 titulados de los 12 países respondió al cuestionario cuatro años después de haber terminado sus estudios universitarios.

EL INFORME ANUAL DE LA OCDE

OCDE (2012), *Education at a glance 2012: OECD Indicators*.

En el informe de la OCDE calculan la media de los 30 países que la componen, diferenciando la media de los 19 países que además forman parte de la Unión Europea (UE-19).

¹⁷² Hay que tener en cuenta que cuando se refieren a UE-27 han realizado una media ponderada en función del peso poblacional de cada uno de ellos, mientras que cuando hablan de los países del área de Bolonia se trabaja sin ponderar los pesos poblacionales, y se emplea la mediana para evitar distorsiones en los resultados provocadas por los valores extremos.

La fuente de datos estadísticos sobre educación es la base de datos de la UOE (Unesco, OCDE y Eurostat).

EL INFORME ANUAL DE EURYDICE

Eurydice (2012) *Key data on Education in Europe 2012*

En el informe de Eurydice calculan la media de los 27 países miembros de la Unión Europea (UE-27) y añaden datos sobre los tres países miembros del Espacio Económico Europeo: Islandia, Liechtenstein Noruega y Suiza, así como de los países candidatos a formar parte de la UE: Turquía y Croacia.

El informe combina datos estadísticos con informaciones cualitativas. La construcción de 121 indicadores se basa en información procedente de tres fuentes:

- La red Eurydice: información extraída de legislación, reglamentos nacionales y otros documentos oficiales sobre educación
- El sistema estadístico europeo coordinado por Eurostat
- Datos internacionales del estudio PISA

LA ENCUESTA DEL EUROBARÓMETRO

European Commission (2009) *Flash Eurobarometer No 260 -Students and Higher Education Reform*

El Eurobarómetro recoge las opiniones de los estudiantes de los 27 estados miembros, sumando a Croacia, Islandia, Noruega y Turquía.

La muestra de estudiantes entrevistados fue de 14.964 de los 31 países (en España fueron 504). Se realizó telefónicamente, con el sistema WebCATI y cara a cara.

2) Tabla de países

En la tabla siguiente quedan reflejados los diferentes conjuntos de países a los que se hace referencia en los informes, con sus abreviaturas correspondientes:

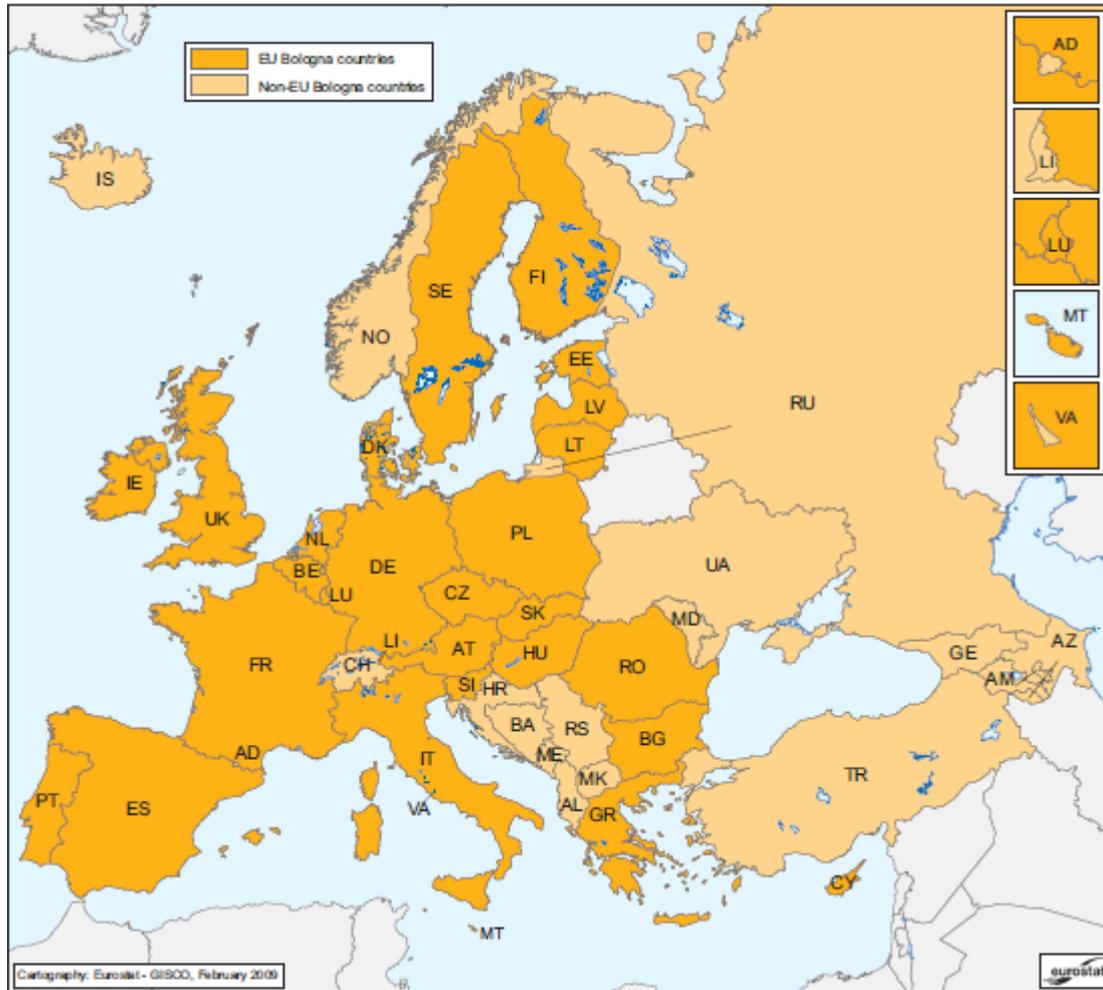
	EUROSTUDENT	CHEERS	UE-27	ÁREA BOLONIA	EURYDICE	OCDE	UE-19	EUROBAROMETER
AT	Austria	Austria	Austria	Austria	Austria	Austria	Austria	Austria
BG	Bulgaria		Bulgaria	Bulgaria	Bulgaria			Bulgaria
CH	Suiza			Suiza		Suiza		
CZ	Rep. Checa	Rep. Checa	Rep. Checa	Rep. Checa	Rep. Checa	Rep. Checa	Rep. Checa	Rep. Checa
DE	Alemania	Alemania	Alemania	Alemania	Alemania	Alemania	Alemania	Alemania
E/W	Inglaterra/ Gales		Inglaterra/ Gales	Inglaterra/ Gales	Inglaterra/ Gales	Inglaterra		Inglaterra/ Gales
EE	Estonia		Estonia	Estonia	Estonia	Estonia		Estonia
ES	España	España	España	España	España	España	España	España
FI	Finlandia	Finlandia	Finlandia	Finlandia	Finlandia	Finlandia	Finlandia	Finlandia
FR	Francia	Francia	Francia	Francia	Francia	Francia	Francia	Francia
IE	Irlanda		Irlanda	Irlanda	Irlanda	Irlanda	Irlanda	Irlanda
IT	Italia	Italia	Italia	Italia	Italia	Italia	Italia	Italia
LT	Lituania		Lituania	Lituania	Lituania			Lituania
LV	Letonia		Letonia	Latvia	Letonia			Letonia
NL	Holanda	Holanda	Holanda	Holanda	Holanda	Holanda	Holanda	Holanda
NO	Noruega	Noruega		Noruega	Noruega	Noruega		
PT	Portugal		Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal
RO	Rumanía		Rumanía	Rumanía	Rumanía			Rumanía
SCO	Escocia		Escocia	Escocia	Escocia	Escocia		Escocia
SE	Suecia	Suecia	Suecia	Suecia	Suecia	Suecia	Suecia	Suecia
SI	Eslovenia		Eslovenia	Eslovenia	Eslovenia	Eslovenia		Eslovenia
SK	Rep. Eslovaca		Rep. Eslovaca	Rep. Eslovaca	Rep. Eslovaca	Rep. Eslovaca	Rep. Eslovaca	Rep. Eslovaca
TR	Turquía			Turquía	Turquía	Turquía		Turquía
EL			Grecia	Grecia	Grecia	Grecia	Grecia	Grecia
UK		Reino Unido	Reino Unido	Reino Unido	Reino Unido	Reino Unido	Reino Unido	Reino Unido
DK	Dinamarca			Dinamarca		Dinamarca	Dinamarca	
BE			Bélgica	Bélgica	Bélgica	Bélgica	Bélgica	Bélgica

	EUROSTUDENT	CHEERS	UE-27	ÁREA BOLONIA	EURYDICE	OCDE	UE-19	EUROBAROMETER
HU			Hungría	Hungría	Hungría	Hungría	Hungría	Hungría
LU			Luxemburgo	Luxemburgo	Luxemburgo	Luxemburgo	Luxemburgo	Luxemburgo
PL	Polonia			Polonia		Polonia	Polonia	
CY			Chipre	Chipre	Chipre			Chipre
MT	Malta		Malta	Malta	Malta			Malta
HR	Croacia			Croacia	Croacia			Croacia
IS				Islandia	Islandia	Islandia		Islandia
RUS				Federación Rusa		Federación Rusa		
EE				Estonia		Estonia		
AL				Albania				
AD				Andorra				
AM				Armenia				
AZ				Azerbaijan				
BA				Bosnia-Herzegovina				
GE				Georgia				
VA				Estado Vaticano				
LI				Liechtenstein	Liechtenstein			
MD				Moldavia				
MEX				Montenegro				
RS				Serbia				
MK				Ant. Rep. Yugoslava				
UA				Ucrania				
BRA						Brasil		
CAN						Canadá		
CHL						Chile		
KOR						Corea		
AUT						Australia		
USA						Estados Unidos		

	EUROSTUDENT	CHEERS	UE-27	ÁREA BOLONIA	EURYDICE	OCDE	UE-19	EUROBAROMETER
ISR						Israel		
JPN		Japón				Japón		
MEX						México		
NZL						Nueva Zelanda		

3) Gráfico con los códigos de los países

Bologna countries



Fuente: Eurostat- Eurostudent (2009)

ANEXO 2: Informe detallado de la muestra por universidades

UNIVERSIDAD	emails entregados	Proporción muestral %	CUESTIONARIOS INCOMPLETOS	CUESTIONARIOS COMPLETOS	TOTAL	Tasa de respuesta %
U. DE CANTABRIA	2.769	1,16	267	449	716	25,86
U. CARLOS III MADRID	2.699	1,13	320	494	814	30,16
U. DE CASTILLA LA MANCHA	5.970	2,50	506	722	1.228	20,57
U. DE DEUSTO	1.773	0,74	121	142	263	14,83
U. DE GIRONA	2.297	0,96	136	221	357	15,54
U. COMPLUTENSE MADRID	15.886	6,66	525	985	1.510	9,51
U. DE GRANADA	2.529	1,06	29	70	99	3,91
IEUNIVERSITY	131	0,05	11	16	27	20,61
U. INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA	62	0,03	7	15	22	35,48
U. ILLES BALEARS	2.980	1,25	195	308	503	16,88
U. JAUME I	2.957	1,24	119	246	365	12,34
U. DE VALLADOLID	4.849	2,03	224	409	633	13,05
U. MENENDEZ PELAYO	101	0,04	11	13	24	23,76
U. DE OVIEDO	4.784	2,00	471	639	1.110	23,20
U. POLITECNIA CATALUÑA	4.415	1,85	417	590	1.007	22,81
U. REY JUAN CARLOS	414	0,17	7	11	18	4,35
U. DE SALAMANCA	5.287	2,22	366	661	1.027	19,43
U. ALCALA DE HENARES	3.016	1,26	215	342	557	18,47
U. AUTONOMA DE MADRID	4.988	2,09	265	343	608	12,19
U. A DISTANCIA DE MADRID	387	0,16	43	68	111	28,68
UNED	55.997	23,46	5.521	5.478	10.999	19,64
U. DE ALICANTE	5.826	2,44	306	374	680	11,67
U. DE BARCELONA	5.073	2,13	419	619	1.038	20,46
U. CAMILO JOSÉ CELA	1.349	0,57	27	30	57	4,23
U. DE HUELVA	2.355	0,99	179	217	396	16,82

UNIVERSIDAD	emails entregados	Proporción muestral %	CUESTIONARIOS INCOMPLETOS	CUESTIONARIOS COMPLETOS	TOTAL	Tasa de respuesta %
U. DE JAEN	3.692	1,55	186	292	478	12,95
U. DE LA RIOJA	1.580	0,66	146	145	291	18,42
U. DE LEON	2.617	1,10	86	129	215	8,22
U. LLEIDA	1.694	0,71	162	199	361	21,31
U. MIGUEL CERVANTES	117	0,05	15	27	42	35,90
U. MIGUEL HERNANDEZ	2.500	1,05	252	406	658	26,32
U. PONTIFICIA	1.473	0,62	116	234	350	23,76
U. DE SANTIAGO	1.513	0,63	132	187	319	21,08
U. CEU	1.369	0,57	62	61	123	8,98
U. DE SEVILLA	11.693	4,90	1.080	1.417	2.497	21,35
U. PUBLICA DE CARTAGENA	1.216	0,51	83	136	219	18,01
U. POLITECNICA VALENCIA	7.395	3,10	792	1.487	2.279	30,82
UVIC	1.000	0,42	86	91	177	17,70
U. DE VALENCIA	8.699	3,64	948	1.615	2.563	29,46
U. DE VIGO	4.269	1,79	548	747	1.295	30,33
U. DE MONDRAGON	610	0,26	39	29	68	11,15
U. POMPEU FABRA	1.944	0,81	209	369	578	29,73
U. POLITECNICA MADRID	7.356	3,08	193	303	496	6,74
U. DE NAVARRA	1.431	0,60	197	238	435	30,40
U. ROVIRA-VIRGILI	2.431	1,02	135	168	303	12,46
U. PUBLICA DE NAVARRA	1.595	0,67	94	157	251	15,74
U. DE BURGOS	1.763	0,74	77	95	172	9,76
U. A CORUÑA	4.055	1,70	271	362	633	15,61
U. OBERTA CATALUNYA	7.752	3,25	1.434	1.097	2.531	32,65

UNIVERSIDAD	emails entregados	Proporción muestral %	CUESTIONARIOS INCOMPLETOS	CUESTIONARIOS COMPLETOS	TOTAL	Tasa de respuesta %
U. DE CADIZ	2.991	1,25	210	315	525	17,55
U. DE ZARAGOZA	7.002	2,93	387	568	955	13,64
U. PAIS VASCO	8.860	3,71	545	807	1.352	15,26
VOLUNTARIOS	1.166	0,49	92	740	832	71,36
TOTAL	238.677	100	19.284	25.883	45.167	18,92

ANEXO 3: Texto de la convocatoria a los estudiantes seleccionados para realizar la encuesta

- 1) Texto que aparecerá en el correo electrónico que se enviará a los estudiantes
- 2) Texto de introducción al cuestionario
- 3) Texto de agradecimiento al finalizar la cumplimentación del cuestionario

1) Texto que aparecerá en el correo electrónico que se enviará a los estudiantes

Querida amiga,

Querido amigo,

El Ministerio de Educación promueve la primera edición de ECoViPEU: Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios. Es una iniciativa que agrupa a 50 universidades del Estado Español y pretende contribuir al conocimiento de las características de las universitarias y los universitarios desde una perspectiva comparada.

La participación del máximo número de estudiantes es fundamental para que se cumplan los objetivos del proyecto. A continuación aparece una dirección a través de la cual podrás acceder a un cuestionario cuya cumplimentación no te llevará más de veinte minutos. Elige la lengua en la que prefieres contestarlo y responde con sinceridad a las preguntas que irán apareciendo en la pantalla de tu ordenador. Por favor PINCHA AQUÍ para acceder al cuestionario:

<http://>

Tu participación es importante para que el Ministerio de Educación tenga un mejor conocimiento de vuestras expectativas y necesidades y pueda orientar sus decisiones del modo adecuado.

Para agradecer tu colaboración en este proyecto, formarás parte del sorteo de 40 cheques-regalo de 100 euros entre los estudiantes participantes. Recuerda que debes finalizar la encuesta para poder participar.

Si quieres conocer más sobre el proyecto ECoViPEU puedes obtener información accediendo a la siguiente dirección:

<http://www.campusvivendi.com/>

Muchas gracias por tu colaboración

Ministerio de Educación

Universitat de València

Tu dirección de correo electrónico ha sido comunicada, al amparo del artículo 21.1 de la Ley Orgánica 15/1999, por la universidad en la que estudias al Ministerio de Educación con la finalidad ponerte en contacto contigo y solicitarte la participación en la encuesta ECoViPEU. La gestión del proyecto está siendo coordinada por la Universidad de Valencia, por encargo del Ministerio de Educación, por lo que puedes ejercer tus derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición mediante escrito aportando documento identificativo enviado a la Universitat de València – Proyecto ECoViPEU (UDIE) c/ Serpis, 29, 46022 Valencia.

2) Texto de introducción al cuestionario (aparecerá una vez se acceda al cuestionario)

Por favor, lee atentamente el enunciado de las preguntas que aparecen a continuación y marca las respuestas que consideres convenientes. Una vez que hayas marcado una respuesta pincha el botón de “continuación” y aparecerá la siguiente pregunta. Si en alguna ocasión te equivocas, puedes retroceder a una pregunta anterior para corregir tu respuesta.

En caso de que tengas que interrumpir la cumplimentación del cuestionario, podrás retomarla en cualquier momento posterior de modo que cuando vuelvas a abrir el cuestionario se habrán conservado las respuestas anteriores de manera automática.

El Ministerio de Educación te garantiza que las respuestas que proporciones serán tratadas de modo absolutamente anónimo en el más estricto cumplimiento de las Leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales y se compromete a no darles un uso inadecuado.

Importante: Recuerda que debes terminar de responder el cuestionario para poder participar en el sorteo de los 40 cheques-regalo de 100 euros.

3) Texto de agradecimiento al finalizar la cumplimentación del cuestionario

El Ministerio de Educación agradece muy sinceramente tu participación en esta encuesta y te desea un buen final de curso.

Ya has entrado en el sorteo de los 40 cheques-regalo de 100 euros entre los estudiantes que hayan completado el cuestionario.

ANEXO 4: Informe de seguimiento de la encuesta ECoViPEU

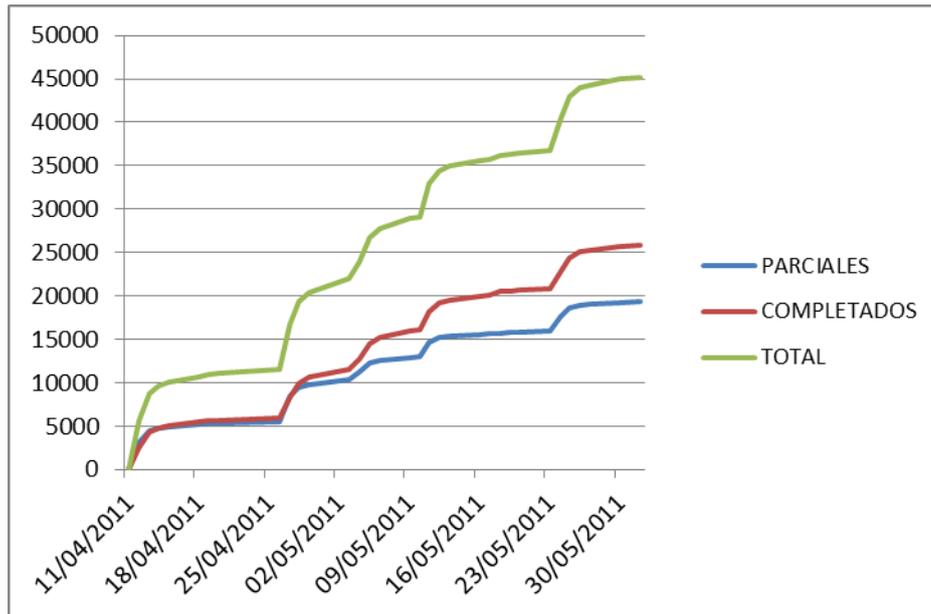
- 1) Seguimiento de respuestas al cuestionario con el calendario del lanzamiento y los envíos de recordatorios
- 2) Evolución de las respuestas a la encuesta por parte de los estudiantes convocados

1) Seguimiento de respuestas al cuestionario con el calendario del lanzamiento

FECHA	HORA	PARCIALES	COMPLETADOS	TOTAL	
11/04/2011	17:35	0	0	0	Lanzamiento inicial 17:35
12/04/2011	20:00	3085	2606	5691	
13/04/2011	19:23	4413	4253	8666	
14/04/2011	18:52	4789	4799	9588	
15/04/2011	18:37	4969	5054	10023	
18/04/2011	19:00	5203	5502	10705	
19/04/2011	19:00	5275	5623	10898	
20/04/2011	19:30	5325	5708	11033	
26/04/2011	16:00	5486	5990	11476	Recordatorio 16:00
27/04/2011	18:47	8437	8233	16670	
28/04/2011	19:00	9458	9960	19418	
29/04/2011	19:00	9800	10606	20406	
03/05/2011	17:30	10409	11576	21985	Recordatorio 17:30
04/05/2011	19:00	11237	12740	23977	
05/05/2011	18:00	12275	14518	26793	
06/05/2011	18:30	12562	15233	27795	
09/05/2011	18:30	12924	15959	28883	
10/05/2011	15:00	13007	16149	29156	Recordatorio 17:00
11/05/2011	20:00	14685	18189	32874	
12/05/2011	19:30	15222	19175	34397	
13/05/2011	20:00	15369	19548	34917	
16/05/2011	19:00	15564	19985	35549	
17/05/2011	20:00	15629	20161	35790	
18/05/2011	19:30	15717	20487	36204	Lanzamiento voluntarios 17:00
19/05/2011	18:30	15742	20575	36317	
20/05/2011	19:00	15767	20668	36435	
23/05/2011	19:00	15898	20879	36777	Recordatorio FINAL 17:00
24/05/2011	19:00	17568	22757	40325	
25/05/2011	17:45	18651	24359	43010	
26/05/2011	19:00	18940	25038	43978	
27/05/2011	17:00	19025	25279	44304	
30/05/2011	19:00	19234	25704	44938	
01/06/2011	0:00	19290	25883	45173	Parada de Servicio

2) Evolución de las respuestas a la encuesta por parte de los estudiantes convocados

En el eje de ordenadas está representado el número de cuestionarios completados total o parcialmente y en el eje de abscisas, las fechas clave en el lanzamiento y los sucesivos recordatorios enviados a los estudiantes.



ANEXO 5: Informe de tratamiento de la base de datos

Las preguntas utilizadas para detectar los errores y depurar la base de datos han sido aquellas que requerían escribir la respuesta, ya sea con cifras o con palabras:

- Pregunta sobre los créditos

¿En cuántos créditos te matriculaste para este curso?

Se han eliminado todas aquellas respuestas que sobrepasaban los 100 créditos de matrícula.

- Pregunta sobre la nota de acceso

¿En qué año la obtuviste?

Se han eliminado todas aquellas respuestas de un año anterior a 1960.

- Preguntas sobre las horas de dedicación al estudio y al trabajo

En el transcurso de una semana normal, ¿cuántas horas dedicas de media a la asistencia a clases, a las tareas de estudio y al trabajo remunerado (en el caso de tenerlo)? (por favor, si es “ninguna” marca 0)

Se han eliminado todas aquellas respuestas que superaban las 50 horas de media.

- Datos sociodemográficos

Año de nacimiento: *Se han eliminado todas las respuestas anteriores a 1940 y posterior a 1994.*

Lugar de residencia familiar. Especificar el país y Nacionalidad. Especificar la nacionalidad diferente de la española.

Se han eliminado todas las respuestas que no se correspondían con un país o una nacionalidad reales.

ANEXO 6: Muestra por universidades definitiva

SUBMUESTRA: PRIMEROS CICLOS PRESENCIALES		
UNIVERSIDADES PARTICIPANTES	Frecuencia	Porcentaje
U. VALÈNCIA	1779	10,2
U. POLITÈCNICA VALENCIA	1287	7,3
U. SEVILLA	1284	7,3
U. COMPLUTENSE MADRID	974	5,6
U. PAÍS VASCO	734	4,2
U. SALAMANCA	727	4,2
U. CASTILLA LA MANCHA	670	3,8
U. BARCELONA	635	3,6
U. VIGO	632	3,6
U. OVIEDO	615	3,5
U. POLITÈCNICA CATALUNYA	566	3,2
U. ZARAGOZA	505	2,9
U. CARLOS III MADRID	484	2,8
U. VALLADOLID	441	2,5
U. CANTABRIA	424	2,4
U. ALICANTE	354	2
U. MIGUEL HERNÁNDEZ ELCHE	353	2
U. A CORUÑA	337	1,9
U. ALCALA	328	1,9
U. POMPEU FABRA	327	1,9
U. AUTONOMA MADRID	314	1,8
U. POLITÈCNICA MADRID	281	1,6
U. CADIZ	271	1,5
U. ILLES BALEARS	270	1,5

SUBMUESTRA: PRIMEROS CICLOS PRESENCIALES		
UNIVERSIDADES PARTICIPANTES	Frecuencia	Porcentaje
U. JAEN	265	1,5
U. NAVARRA	229	1,3
U. PONTIFICIA COMILLAS	209	1,2
U. JAUME I	207	1,2
U. GIRONA	200	1,1
U. SANTIAGO COMPOSTELA	188	1,1
U. LLEIDA	177	1
U. HUELVA	175	1
U. PÚBLICA NAVARRA	141	0,8
U. ROVIRA I VIRGILI	141	0,8
U. POLITÈCNICA CARTAGENA	127	0,7
U. DEUSTO	126	0,7
U. LEÓN	118	0,7
U. BURGOS	106	0,6
U. DE VIC	87	0,5
U. LA RIOJA	81	0,5
U. GRANADA	72	0,4
U. CARDENAL HERRERA	54	0,3
U. CAMILO JOSE CELA	30	0,2
U. EUROPEA MIGUEL CERVANTES	27	0,2
U. MONDRAGON	25	0,1
IE UNIVERSIDAD	19	0,1
U. REY JUAN CARLOS	14	0,1
OTRAS UNIVERSIDADES	102	0,6
Total	17512	100

ANEXO 7: Perfiles de los estudiantes entrevistados

- 1) Individuos entrevistados del Área de Ciencias Sociales Jurídicas y Económicas de la Universitat de València en 2009.
- 2) Individuos entrevistados de diferentes titulaciones de la Universitat de València en 2007
- 3) Individuos participantes en el grupo de discusión del área científica de la Universitat de València en 2007

1) Cuadro resumen de los estudiantes entrevistados del Área de Ciencias Sociales Jurídicas y Económicas de la Universitat de València

Sujetos	Edad	Sexo	Titulación	Curso	Trabajo	Fecha/Hora	Duración	Comentarios
S1	37	Hombre	ADE	4º	T-E	22-05-09 16h.30	43:26	Retoma los estudios en edad avanzada.
S2	26	Mujer	Turismo	3º	T-E	26-05-09 11h.	42:10	Ha hecho el módulo de FP superior.
S3		Mujer	Turismo	3º	E	01-06-09 13h.	28:12	Es rusa. Viene del módulo FP superior.
S4	35	Mujer	Sociología	3º	T-E	29-05-09 18h.30	44:35	Retoma los estudios en edad avanzada.
S5	22	Mujer	Relaciones Laborales	3º	E	28-05-09 17h.	36:43	
S6	22	Mujer	Economía	3º	E	02-06-09 16h.	28:32	2ª opción
S7	23	Mujer	Derecho	3º	E	02-06-09 10h.	38:47	Abandona la doble titulación de Derecho-ADE después de tres años
S8	20	Mujer	Derecho-ADE	3º	E	28-05-09 10h.30	59:00	Es búlgara pero ha estudiado el bachiller en España.
S9	20	Mujer	Turismo	3º	E	03-06-09 10h.	41:33	
S10	24	Hombre	ADE	3º	E-T	28-05-09 12h.	44:00	Abandona Ingeniería Industrial después de tres años.

S11	23	Hombre	Relaciones Laborales	3º	E	27-05-09 10h.	47:49	Abandona Economía después de dos años. Entra en RRLL en un grupo de innovación
S12	21	Mujer	Empresariales	3º	E	27-05-09 11h30	42:15	
S13	21	Hombre	Economía	3º	E	26-05-09 15h.30	43:04	Empieza Topografía y un mes después se cambia.
S14	27	Hombre	Derecho	3º	E-T	29-05-09 13h.	1 hora	Es guineano y estudia la carrera en España.
S15	20	Mujer	Turismo	3º	E	27-05-09 16h.30	38:56	
S16	21	Mujer	Sociología - CC. Pol.	3º	E	04-06-09 10h.30	40:00	

T-E: dedicación principal al trabajo, y el estudio en segundo lugar.

E-T: dedicación principal al estudio, y el trabajo en segundo lugar.

E: Sólo estudia.

2) Cuadro resumen de los individuos entrevistados de diferentes titulaciones de la Universitat de València en 2007

Sujetos	Titulación	Curso	Sexo	Edad	Tipo trabajo	Tiempo que lleva trabajando	Horas semana trabajo	Régimen Dedicación	Convivencia
V1	Relaciones Laborales/ Derecho	3º	V	35	Actualmente Asesor Laboral	Desde los 17	40	Trabaja- estudia	Solo
V2	Biología	3º	M	21	Camarera	Desde los 18	Trabajos temporales, casi siempre en verano	Estudia	Familiar
V3	Sociología	3º	M	22	Monitora, Pinche de cocina	Desde los 18	25	Trabaja- estudia	Sola
V4	Sociología	3º	V	22	Reponedor de Carrefour	Trabajó el año pasado, ya no.	20	Estudia	Familiar
V5	Filología	3º	V	34	Reponedor de Carrefour, en una discoteca	Desde los 18	35, a veces más	Trabaja- estudia	Solo
V6	Trabajo Social	3º	M	21	Telepitzza, Correos	Desde los 18	24	Estudia- trabaja	Familiar
V7	Historia	4º	M	22	Sólo meses de Verano	Desde los 20	40	Estudia	Piso estudiantes

V8	Relaciones Laborales	2º	V	25	Clasificador en el Puerto de Valencia	Desde los 19	36-42	Trabaja-estudia	Solo
V9	Periodismo	3º	V	21	Gestión Cultural/ Associació Tirant lo blanch	Desde los 16	15-25	Estudia-trabaja	Piso estudiantes
V10	Turismo	2º	M	21				Estudia	Familiar
V 11	Química	3º	V	20	Camarero	Desde 14	8-16 durante el curso, más en verano	Estudia-trabaja	Familiar
V12	Empresariales	3º	V	26	Administración y gestión, beca de colaboración	Desde 18	20	Estudia	Familiar
V13	Derecho	3º	M	21				Estudia	Residencia estudiantes
V14	Química Innovación	3º	V	20	Clases particulares	Desde 19	4	Estudia	Familiar
V15	ADE	4ª	V	23	Marketing	desde 16	33	Trabaja-estudia	Familiar

3) Individuos participantes en el grupo de discusión del área científica de la Universitat de València en 2007

Titulación	Curso	V/M	Edad	Tipo trabajo	Horas trabajo	Régimen Dedicación	Convivencia	Estudios padres	Profesión padres
Biología	3º	V	23			Completo	Familiar	P: Bachiller/ M: Primarios	P: Oficial 1º taller carpintería/ M: ama de casa
Ingeniería Química		M							
Ingeniería Telecomunicaciones	2º	M	24	Telepizza	12	Estudia-Trabaja	Piso Estudiantes	PyM: Medios	P: Chofer/ M: Camarera
Físicas	3º	V	23			Completo	Familiar	P: Medios/ M: Licenciada Bellas Artes	P: Agente Comercial/ M: Profesora Instituto
Químicas		V							
Físicas	3º	V	21	Entrenador de Baloncesto	25	Estudia-Trabaja	Familiar	PyM: Primarios	P: Empleado de Banca/ M: Ama de Casa
Físicas	3º	M	21	Monitora de aerobic		Estudia-Trabaja	Piso Estudiantes	P: Arquitectura técnica/ M: Bachiller	P: Arquitecto/ M: Administrativa
Informática	4º	V	26	Dependent e Videoclub	15	Estudia-Trabaja	Piso Estudiantes	P: Bachiller/ M: Primarios	P: Autónomo/ M: Administrativa

ANEXO 8: Guiones de las entrevistas

- 1) Guión para los entrevistados del Área de Ciencias Sociales Jurídicas y Económicas de la Universitat de València
- 2) Guión para los entrevistados de diferentes titulaciones de la Universitat de València
- 3) Guión para los participantes en el grupo de discusión del área científica de la Universitat de València

1) Guión para los entrevistados del Área de Ciencias Sociales Jurídicas y Económicas de la Universitat de València

PRESENTACIÓN: Nombre, edad, titulación, curso

BLOQUE 1: ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Conviene comenzar la entrevista con la situación en la que se encuentra nuestro interlocutor en la titulación: ¿estás en la carrera que te gustaría hacer? ¿la elegiste en primera opción? ¿Tenías claro desde hacía tiempo que querías seguir dicha titulación? ¿o fuiste presionado por tus padres para ello? ¿La elegiste en función de la nota de selectividad? En consecuencia, ¿estás a gusto en dicha carrera?

BLOQUE 2: PERFIL DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

1- Vinculación con los estudios

a- Motivación para estudiar en la universidad

¿qué significado tiene para ti estudiar? ¿y qué significa la universidad? ¿tus compañeros que opinan?

b- Integración:

- relación con compañeros de clase (estudio en común, amistad fuera)
- relación con el profesorado
- participa en actividades del campus (charlas, actividades culturales, deportivas..)

2- Organización del tiempo: Régimen de dedicación

a- Compagina una actividad laboral: ¿cómo conseguirlo? ¿el mundo laboral y universitario están alejados? ¿Qué significado tiene el trabajo?

b- Otro tipo de actividades formativas fuera de la universidad

c- Agenda semanal de una semana-tipo.

- tiempo dedicado a asistencia a clases presenciales
- tiempo que pasa en el campus fuera de clases (bibliotecas, reuniones, cafetería)
- tiempo dedicado a estudio personal
- tiempo dedicado a familia y hogar
- tiempo dedicado a amigos y ocio

Comparar horas de clase y horas de trabajo personal ¿Qué lugar ocupan los estudios en tu vida?

3- Expectativas futuras

a- A nivel educativo: prolongación estudios

b- A nivel profesional: opinión sobre las posibilidades de inserción

¿Cómo te ves tú en el futuro?, inmediatamente después de acabar la carrera ¿y en un futuro más lejano? ¿cómo te imaginas tú una situación de estabilidad? ¿a dónde te gustaría llegar?

¿qué te gustaría para el futuro? ¿Crees que pasar por la universidad es necesario? ¿qué hacen tus compañeros? ¿cómo los ves tú? ¿de qué crees que dependen las diferencias entre unos y otros?

BLOQUE 3: VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Ahora vamos a hablar sobre las expectativas que tenías antes de entrar en la universidad y lo que te has encontrado dentro (ordenado en los temas que te propongo). ¿Qué has echado de menos? ¿qué te ha sorprendido gratamente? Y como consecuencia, las estrategias que has llevado a cabo para adaptarte, si tienes alguna propuesta que hacer para mejorar algunos aspectos..

1- Dedicación a los estudios

Me has comentado antes que tu dedicación a los estudios era.....

- a- Exigencias de la carrera en horas de dedicación
- b- Proporción de trabajo en casa y en clase

2- Dinámica en las clases

- a- Opinión sobre el control de asistencia
- b- Participación de los estudiantes en las clases
- c- Utilidad del trabajo en grupo

¿Qué es lo que más te sirve para formarte? Y para aprobar las asignaturas?

3- Movilidad internacional

- a- Se favorece/ fomenta el estudio de idiomas?
- b- ¿Crees que los programas Erasmus funcionan bien? Las becas, las convalidaciones..

4- Salidas profesionales

- a- Opinión sobre las salidas profesionales de tu titulación
- b- Importancia de prácticas integradas
- c- Adaptación del contenido de la carrera a las exigencias del mercado laboral

¿Qué opinión te merece el plan Bolonia?

¿Crees que puede servir para mejorar algunos de estos aspectos?

- 1- Control de asistencia: estudiantes a tiempo completo
- 2- Metodologías participativas: mayor trabajo personal y en grupo
- 3- Homogeneización de títulos: movilidad europea
- 4- Adaptación de las titulaciones a las exigencias del mercado de trabajo

2) Guión para los entrevistados de diferentes titulaciones de la Universitat de València

CRITERIOS DE SELECCIÓN PARA LA MUESTRA DE LAS ENTREVISTAS

- SEXO:

- 8 mujeres
- 7 varones

- CURSO:

- En el caso de diplomatura
 - de 2º curso
- En el caso de licenciatura completa
 - de 3º curso
 - de 4º curso
- En el caso de licenciatura de 2º ciclo
 - de 4º o 5º curso

- RÉGIMEN DE DEDICACIÓN:

- Sólo estudia
- Estudia-trabaja
 - Solo trabaja el fin de semana (nº de horas)
 - Trabaja entre semana (nº de horas)
- Trabaja-estudia

- EDAD:

- Menor de 29 años (preferiblemente de 20-21-22 años)

- CLASE:

- Clase media
- Condición de Inmigrante
- Clase obrera

- RÉGIMEN DE CONVIVENCIA:

- Familia
- Piso de estudiantes
- Residencia

- PERTENECIENTES A LAS TITULACIONES DE LA UV:

1.-INTRODUCCIÓN

Conviene comenzar la entrevista con la situación en que se encuentra nuestro interlocutor en la titulación: ¿está en la carrera que le gustaría hacer? ¿la eligió en primera preferencia? ¿Tenía claro desde hacía tiempo que quería seguir dicha titulación? ¿o fue presionado por sus padres para ello? ¿La eligió porque era la única que podía, en función de su nota de selectividad? En consecuencia, ¿está a gusto en dicha carrera? ¿piensa cambiar?

2. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO (AGENDA SEMANAL)

En este bloque se consideran varios aspectos: en primer lugar, la organización de la agenda semanal, tomando en consideración grandes bloques de actividades; en segundo lugar, actitud ante las clases; en tercer lugar, indagar el significado de las actividades.

2.1. Agenda semanal de una semana-tipo. Se diferencian las actividades siguientes para un estudiante a tiempo completo:

- tiempo dedicado a la asistencia a clases presenciales
- tiempo que pasa en la Facultad fuera de clases (bibliotecas, reuniones, cafetería, etc.)
- tiempo dedicado al estudio personal
- tiempo dedicado a la familia y al hogar
- tiempo dedicado a los amigos y al ocio

Si se combina trabajo y estudio, indagar cómo se articula la agenda a partir de estos dos componentes principales de la misma.

2.2. Actitudes y valoración de las clases: regularidad de la asistencia, puntualidad, constancia. Las preguntas pueden referirse tanto al propio interlocutor como a sus compañeros, en función de la eficacia de la entrevista.

2.3. Indagar sobre el significado de las actividades: ¿qué significado tiene para ti estudiar, la universidad? Y en general, ¿tus compañeros que opinan? ¿por qué trabajas? (se trata de adquirir experiencia profesional o dinero para el ocio/vivir) ¿qué hacen tus compañeros?

3.-ORGANIZACION DEL TIEMPO A LO LARGO DEL CURSO

En este punto se pretende ver la diferencia o la confluencia entre lo que es y lo que debe ser, así como el apoyo familiar a su situación y sus relaciones sociales en la universidad y fuera de ella.

3.1. Lo que es. ¿De cuántos créditos te has matriculado este año? ¿crees que te vas a presentar a todos? ¿qué hay de tus compañeros? ¿Cuándo te has programado terminar la carrera? ¿tu familia qué opina? ¿y tus compañeros están en esta misma situación? ¿qué es lo más importante para ti? (trabajo, estudio, al ocio/familia)? ¿sales con tus compañeros? ¿quedas con ellos? ¿son amigos tuyos? ¿con quién sales habitualmente?

3.2. Lo que debe ser. ¿Las cosas son como te gustaría que fueran? ¿A qué te gustaría dedicar más tiempo (al trabajo, al estudio, al ocio/familia)? ¿a tus compañeros les pasa lo mismo?.

4.- PROYECTO UNIVERSITARIO, TRAYECTORIA

Supuesto: los horizontes de futuro determinan lo que se hace en el presente. ¿Tienen proyecto o van decidiendo sobre la marcha?

¿Cuál es tu planificación respecto a la carrera? ¿acabar en el tiempo oficialmente previsto o no? ¿por qué? ¿Qué significa para ti la Universidad? ¿Cómo la vives? La universidad ¿es lo que esperabas?. Los jóvenes estudiantes actuales ¿son como los de antes? ¿cómo crees que eran antes? ¿es lo mismo estudiar hoy en la universidad que lo era en el pasado? ¿sirve para lo mismo? ¿por qué? ¿qué opinan tus compañeros?

5.- PERSPECTIVAS DE FUTURO

¿Cómo te ves tú en el futuro?, inmediatamente después de acabar la carrera ¿has pensado en ese momento? ¿cómo te ves un año o dos después de terminar la carrera? ¿y en un futuro más lejano? ¿cómo te imaginas tú una situación de estabilidad? ¿a dónde te gustaría llegar? ¿qué te gustaría para el futuro? ¿Crees que pasar por la universidad es necesario? ¿qué hacen tus compañeros? ¿cómo los ves tú? ¿de qué crees que dependen las diferencias entre unos y otros?

OTROS ASPECTOS

En algún momento de la entrevista puede plantearse claramente que las personas adultas y parte del profesorado piensan que en la actualidad los jóvenes asisten poco a clase, y que tienen poca prisa por acabar la carrera, que están poco comprometidos con su oficio de estudiar. ¿Qué piensan ellos ante estas opiniones? Si conocen las metodologías participativas ¿qué piensan de ellas? ¿y del aula virtual?

3) Guión para los participantes en el grupo de discusión del área científica de la Universitat de València

CRITERIOS PARA LA MUESTRA DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

- Se procurará que cada grupo de discusión tenga dos personas de cada titulación (distintos grupos para que no se conozcan, 8 personas)

NOTA: El grupo debe girar en torno a los 5 ejes marcados, las preguntas entre paréntesis nos ayudarán en caso de que el grupo necesite un poco de ayuda para hablar, no se trata de hacer todas esas preguntas, pero sí que el grupo en su discurso más o menos las responda.

1. SIGNIFICADO DE LA UNIVERSIDAD PARA LOS UNIVERSITARIOS

(¿cómo vivís la Universidad? ¿por qué estáis aquí? ¿para qué sirve? ¿qué papel cumple la Universidad en vuestras vidas? ¿qué significa la Universidad para vosotros? ¿y para vuestros compañeros?)

2. ACTIVIDAD UNIVERSITARIA HABITUAL Y RELACIONES SOCIALES

(¿Cuánto tiempo (nº de horas) estáis en la Universidad, por ejemplo a lo largo de una semana? ¿Vais a clase habitualmente?, ¿entráis puntualmente o llegáis tarde? Os salís antes de que termine? En general ¿qué hacen vuestros compañeros? ¿cómo son las relaciones con vuestros compañeros? ¿os veis fuera de las clases? ¿fuera de la Universidad? ¿para qué? ¿coincidís en otras actividades/lugares?)

3. SITUACIÓN FAMILIAR Y RELACIÓN UNIVERSIDAD/ TRABAJO/ OCIO

(En general os matriculáis de los cursos completos o combináis la universidad con otras actividades ¿qué actividades? ¿Prevéis terminar en cuánto tiempo? ¿tenéis prisa por terminar vuestro paso por la universidad? ¿a qué dedicáis más tiempo? ¿por qué? ¿qué opina vuestra familia? ¿vuestra familia os presiona para que terminéis? ¿vuestra familia que opina de que estéis en la Universidad? ¿piensa que es útil? ¿qué ocurre con vuestros compañer@s?)

4. VALORACIÓN DE LAS NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES

(En general, ¿utilizáis el aula virtual? ¿os comunicáis por e-mail con vuestros profesores? ¿qué os parece? ¿os ayuda a organizaros mejor? ¿es una herramienta que flexibiliza o por el contrario es más rígida? Y vuestros profesores, ¿cómo lo llevan?)

5. VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS ACTUALES DE LA UNIVERSIDAD

(¿Qué pensáis del tópico de que antes los alumnos llegaban mejor preparados a la Universidad, ¿creéis que es cierto? Ahora parece que los estudiantes se dedican menos a estudiar que lo hacían en el pasado ¿no? Hoy en día parece que los universitarios están menos comprometidos con la Universidad, ¿qué pensáis? ¿qué creéis que está pasando ahora en la Universidad? ¿cómo creéis que era antes la Universidad?)

ANEXO 9: Tablas de correspondencias entre categorías estadísticas

- ❖ Los datos estadísticos del **nivel educativo** han sido agrupados según las categorías estadísticas establecidas a nivel internacional: ISCED (International Standard Classification for Education) o CINE 97 (en español). De esta forma, se han utilizado las equivalencias de la tabla 1 para convertir las categorías proporcionadas por el INE: CNED2000 (Clasificación Nacional de Educación) y las categorías de respuesta propuestas en el cuestionario ECoViPEU.

Tabla 9.1: Equivalencias de niveles educativos

ISCED	CNED 2000	Respuestas ECoViPEU
ISCED 0, 1 Y 2	Z Analfabetos B Educación primaria C Formación e inserción laboral que no precisa título de primera etapa de secundaria D Primera etapa de educación secundaria E* Garantía social/Iniciación profesional E Formación e inserción laboral que precisa título de primera etapa de secundaria	Hasta primer ciclo de educación secundaria (ESO)
ISCED 3	F Segunda etapa de educación secundaria G Formación e inserción laboral que precisa título de segunda etapa de secundaria	Segunda etapa de educación secundaria (bachillerato y ciclos formativos de grado medio)
ISCED 4	H Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	Ciclos formativos de grado superior
ISCED 5B	I Títulos propios (no homologados) de Universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior K Estudios oficiales de especialización profesional	
ISCED 5A	J Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	Primer y segundo ciclo de educación universitaria
ISCED 6	L Enseñanza universitaria de tercer ciclo (Doctorado)	Tercer ciclo (doctorado)

- ❖ Los datos estadísticos de la **situación profesional** han sido agrupados según las categorías estadísticas establecidas a nivel internacional: ISCO88 (International Standard Classification for Occupation). Se corresponde con el Código Nacional Ocupaciones (CNO-11, adaptado desde abril de 2011).

Tabla 9.2: Equivalencias de niveles profesionales

ISCO-88	CNO-11 y ECoViPEU	EUROSTAT
1-Legislators, senior professionals	1-Dirección de empresas y administraciones públicas	Highly skilled white-collar
2-Professionals	2-Profesional	
3-Technicians and associate professionals	3-Técnico y profesional de apoyo	
4-Clerks	4-Empleado de oficina	Low skilled white-collar
5-Service workers and shop and market sales workers	5-Trabajador de servicios (restauración, personales y protección)/ personal comercial	
6-Skilled agriculture and fishery workers	6-Trabajador cualificado en actividad agrícola y pesca	Highly skilled blue-collar
7-Craft and related trades workers	7-Artesano y trabajador cualificado de la industria	
8-Plant and machine operators assemblers	8-Operador de instalaciones y maquinaria y montadores	Low skilled blue-collar
9-Elementary occupations	9-Trabajador no cualificado / asistente doméstico y relacionado	
0-Military	0-Fuerzas armadas	

**ANEXO 10: Datos sociodemográficos y académicos de la muestra
ECoViPEU**

10.1. Datos sociodemográficos

En este anexo se presenta el perfil sociodemográfico de los estudiantes encuestados en base a sus características en cuanto al sexo, la edad, la situación familiar, la nacionalidad y el origen social del que proceden.

Las mujeres constituyen un 61% de la muestra entrevistada, porcentaje que supone una cifra superior a la que, en términos generales, representan en el conjunto de las universidades españolas, que es del 54%¹⁷³. Como puede apreciarse en la tabla 10.1 la distancia entre la presencia de hombres y mujeres es muy superior en la muestra encuestada de lo que lo es en la realidad, situación habitual por la mayor disposición que en general tienen las mujeres a participar en este tipo de encuestas.

Tabla 10.1: Sexo de las personas encuestadas y de los estudiantes de la universidad española

SEXO	INE	encuesta
Hombres	46,4	38,7
Mujeres	53,6	61,3

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

La condición de los encuestados en cuanto a su edad se refiere, se corresponde relativamente bien con la información procedente de las estadísticas nacionales de estudiantes universitarios.

Tabla 10.2: Edad de las personas encuestadas y de los estudiantes de la universidad española en el curso 2010-2011

EDAD	INE	encuesta
Hasta 21 años	35,7	36,1
De 22 a 25 años	31,7	40,5
De 26 a 29 años	13,3	12,0
De 30 a 34 años	8,5	4,7
De 35 a 39 años	4,6	2,4
De 40 años y más	6,2	3,3

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

¹⁷³ Porcentajes calculados respecto de los alumnos matriculados en 1º, 2º ciclo y grado en las universidades españolas en el curso 2010/2011. Fuente: INE.

Como puede apreciarse en la tabla 10.2, la estructura de distribución por categorías de edad es similar, si bien en las cifras del INE el porcentaje más elevado se da entre la categoría más joven (Hasta 21 años con un 36% de la población estudiantil), mientras que en la muestra de la encuesta se da en la categoría siguiente (22 a 25 años con un 40,5%). Por otra parte, el porcentaje de mayores de 29 años que ha contestado es significativamente inferior al que aparece en la estadística del INE, al sumar todas las categorías que superan esa edad. Según dicha estadística hay un 19% de estudiantes mayores de 29 años, mientras que sólo ha contestado un 10% correspondiente a esta categoría de edad.

La tercera variable demográfica tenida en cuenta es la situación familiar de los encuestados, se considera particularmente el estado civil y la tenencia de descendientes a su cargo.

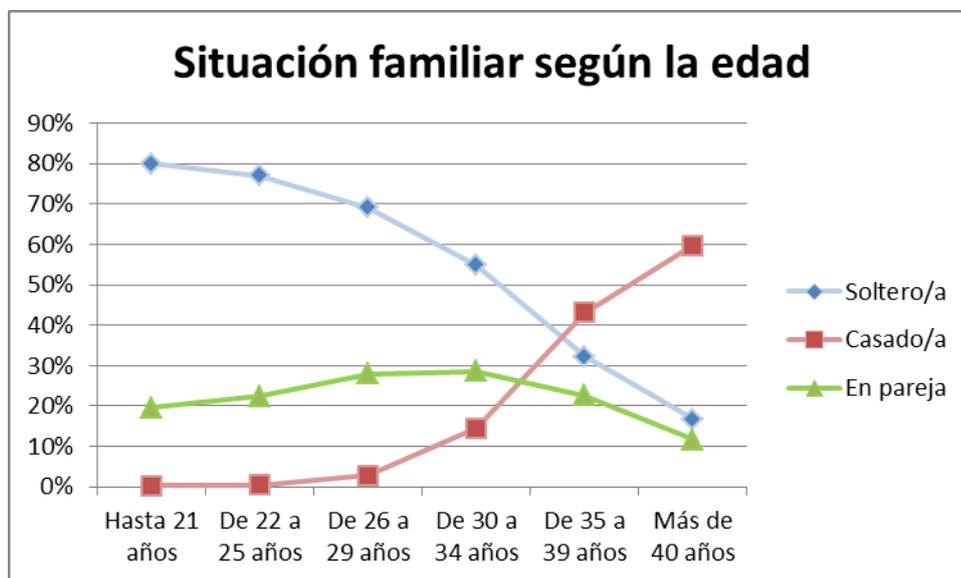
Una gran mayoría de estudiantes permanecen solteros (73%), seguidos de lejos por aquellos que tienen pareja (22%). La proporción de casados o divorciados es de poca relevancia estadística (en total un 5%).

En sintonía con la situación que se acaba de comentar sólo una minoría del 4% tiene hijos a su cargo. La edad más frecuente de sus hijos es inferior a 15 años, lo que supone una mayor carga familiar en cuanto a la dedicación que requieren.

Hay que subrayar que no se constatan diferencias significativas de la situación familiar de los estudiantes en función del sexo. No ocurre lo mismo con la edad, variable que explica en buena medida su situación.

En el gráfico 10.1 se presenta la evolución de las tres situaciones familiares principales: soltería, matrimonio y vida en pareja, en relación con la edad de los encuestados. Se aprecia una caída importante del número de estudiantes solteros (muy mayoritarios en los primeros tramos de edad) acompañada de un aumento tanto de los estudiantes que declaran convivencia en pareja como de los que están casados. Sólo a partir de los 35 años de edad son mayoría estos últimos.

Gráfico 10.1: Evolución de la proporción de estudiantes en cada una de las situaciones familiares propuestas en función de su edad



Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

Lo mismo ocurre si se observa la evolución de los estudiantes con hijos en relación con la edad. A partir de los 30 años, el 36% de la muestra tiene hijos a su cargo, situación que, como se verá más adelante, condiciona sustancialmente su dedicación al estudio.

El último aspecto demográfico tratado es el de la nacionalidad y lugar de residencia familiar de los estudiantes (tabla 10.3).

Tabla 10.3: Nacionalidad de los estudiantes encuestados

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje
Española	16981	97
Europea (fuera de España)	244	1,4
Otra	287	1,6

Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

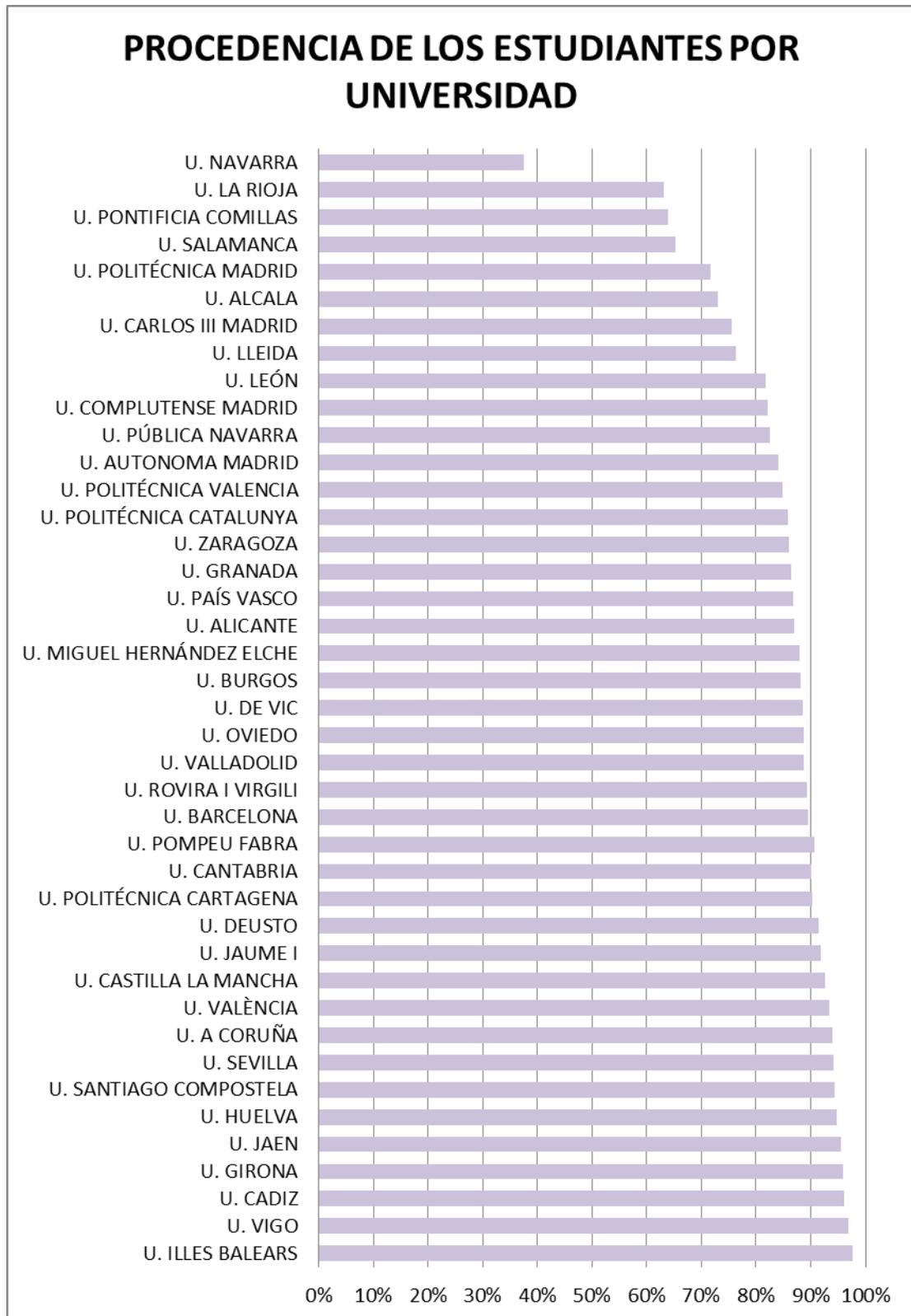
La mayoría de los estudiantes universitarios entrevistados es de nacionalidad española. El porcentaje de los estudiantes extranjeros incluidos en la muestra es un 3%, muy similar al que registra el conjunto de la universidad española, que es del 3,2%¹⁷⁴ para el curso 2009/10.

¹⁷⁴ Siempre teniendo en cuenta únicamente los primeros ciclos y grados, según datos del informe de Datos y Cifras 2010/1011 del Ministerio de Educación.

En cuanto a la residencia familiar, el 98,8% de los encuestados tiene a su familia viviendo dentro del territorio español. Resulta interesante analizar la distribución del lugar de residencia de las familias en las distintas comunidades autónomas en función de la universidad en la que están matriculados los estudiantes encuestados. Este cruce proporciona una imagen fiable de la movilidad de estudiantes universitarios que se produce a nivel intercomunitario.

Así, en el gráfico 10.2 se representa la proporción de estudiantes de cada universidad cuya familia reside en la misma comunidad autónoma donde se encuentra la institución. De esta forma, se puede observar la capacidad que tienen las universidades de atraer estudiantes de otras comunidades.

Gráfico 10.2: Proporción de estudiantes de cada universidad cuya familia reside en la misma comunidad autónoma donde se encuentra la institución



Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

Una primera impresión que se obtiene al contemplar el gráfico 10.2 permite concluir que la movilidad interregional de los universitarios españoles es muy reducida. Para la gran mayoría de universidades, la proporción de estudiantes procedentes de otras comunidades no supera el 20%. Sólo hay ocho universidades en la muestra para las que esa cifra es superior y se aproxima al 40%. Algunos ejemplos son las universidades de la Rioja, la Pontificia de Comillas o la de Salamanca¹⁷⁵. En el otro extremo, las universidades con un porcentaje menor en la acogida de estudiantes procedentes de otras comunidades son la de Illes Balears, la de Vigo o la de Cádiz.

Por último, para completar la exposición del perfil sociodemográfico de los estudiantes se considera el origen social del que proceden. Para tal fin, se examina el capital educativo y económico familiar, es decir, se recurre a los indicadores del nivel de estudios más elevado alcanzado por los padres y madres, la situación laboral, la ocupación y el nivel de ingresos de ambos progenitores. Todo ello proporciona información relevante para un conocimiento adecuado de las condiciones familiares que generan oportunidades y limitaciones en su trayectoria universitaria.

El análisis acerca del nivel de estudios y la situación laboral de los progenitores ya fue tratado en el último apartado del capítulo cuarto al abordar la dimensión social de la universidad española. Para no resultar redundantes, no se repetirá la exposición de los datos¹⁷⁶ sino que se recogen únicamente las principales conclusiones.

Los estudiantes cuyos progenitores tienen niveles educativos bajos representan más del tercio de la muestra de encuestados. Constituyen una clara prueba de la movilidad intergeneracional que existe con respecto al nivel educativo: los hijos de padres con una formación escasa ascienden en la escalera educativa al acceder a los estudios universitarios. Los datos acerca de la situación profesional van en la misma dirección.

No obstante, cuando se compara la procedencia de cada colectivo con el peso relativo que tienen en la población de referencia se constatan desequilibrios significativos. Lo que indica que existe movilidad social en el acceso a la enseñanza universitaria, pero ésta es

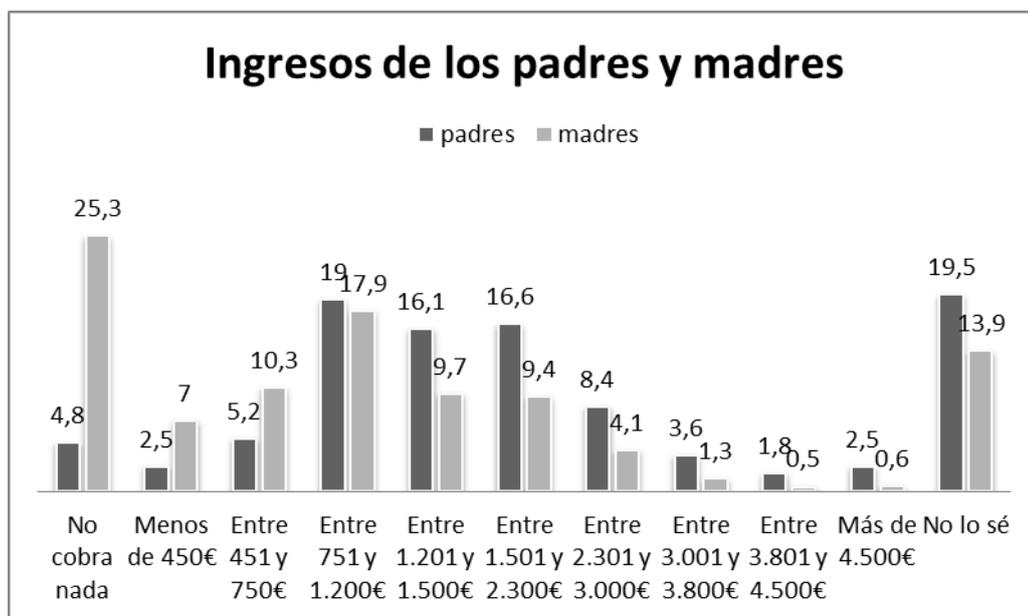
¹⁷⁵ No se tiene en consideración el caso de la Universidad de Navarra, donde el 62,4% de los estudiantes encuestados procede de otras comunidades distintas a Navarra. En las respuestas de muchos estudiantes acerca de su procedencia se señaló que pertenecían a *Euskal Herria* y resulta difícil atribuir sus respuestas de manera adecuada. Si se suman las dos respuestas, el número de estudiantes de otra comunidad en la Universidad de Navarra sería del 38%.

¹⁷⁶ Se remite al lector al apartado 4.6.5. del capítulo cuarto.

relativa por no implicar una desaparición total de las desigualdades de oportunidades en el estudio.

La última de las variables correspondiente al capital socioeconómico que no fue abordada con anterioridad se refiere a los ingresos de los progenitores de los estudiantes universitarios (gráfico 10.3). Para efectuar el análisis se pueden distinguir tres categorías: la primera englobaría a aquellos con ingresos inferiores a 1.200 euros mensuales (de aquí en adelante se la denomina: “ingresos bajos”); la segunda, a aquellos con ingresos entre 1.201 y 2.300 euros (“ingresos medios”); y la tercera incluiría a aquellos estudiantes cuyos progenitores tienen unos ingresos superiores a los 2.301 euros mensuales (“ingresos altos”).

Gráfico 10.3: Niveles de ingresos de los progenitores de los estudiantes encuestados



Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

Un primer aspecto a considerar en las respuestas a esta pregunta se encuentra en las tasas de “no lo sé”: 19,5% para los padres y 14% para las madres. Este dato, seguramente es resultado tanto de la falta de conocimiento preciso de este aspecto, como del carácter tabuístico que tiene tratar los temas relacionados con los ingresos.

En segundo lugar, los porcentajes más abultados se sitúan entre los 750 euros y los 2300, con la salvedad de las mujeres, donde el peso de las que no tienen ingresos (25%) modifica muy significativamente la simetría de la distribución de ingresos. Con ingresos altos (por encima de los 2.300 euros) hay un 16% de los hombres y un 6% de las mujeres.

Por otro lado, hay que señalar la importancia de la variable sexo, ya que se pueden observar diferencias relevantes entre los ingresos que obtienen las madres y los padres. En los niveles de menores ingresos hay un claro predominio de respuestas de las madres, pues el 32% se sitúa en el segmento de ingresos menores a 450€. Por el contrario, en los niveles más altos, prácticamente sólo aparecen hombres (aunque con porcentajes reducidos): un 8% de los padres tiene ingresos mensuales superiores a los 3.000€. De acuerdo con este mismo esquema clasificatorio, la mayor proporción de madres se concentra en el segmento de ingresos bajos (35% de la muestra), mientras que los ingresos de los padres están más repartidos y es mayoritaria la proporción de estudiantes cuyos padres tienen ingresos de nivel medio (41%).

10.2. Características académicas

En este punto se trata de situar a los estudiantes respecto a los estudios universitarios que están cursando.

Al observar la distribución de los estudiantes en las áreas de conocimiento de las que forman parte sus titulaciones, puede apreciarse que se trata de una muestra de la diversidad de ramas de estudio presente en el sistema universitario. El 38% de las personas encuestadas se ubican en el área de Ciencias Sociales y un 30% en el área de ingenierías y arquitectura; las ciencias de la salud suponen un 14%, las humanidades un 10% y las ciencias básicas el 8%. Esta distribución, aunque mantiene una clara similitud con la estructura de la distribución que ofrecen los datos del Ministerio (Datos y Cifras, 2012), también se aleja parcialmente de ella. Así, Ciencias Sociales y Jurídicas supone un 47,8%, Ingeniería y Arquitectura un 21,7%, Artes y Humanidades un 10,3%, Ciencias de la Salud, un 14,4% y Ciencias Básicas un 5,9% en el curso 2011-2012.

Respecto al nivel de la titulación que están cursando los estudiantes encuestados, se limita a los primeros ciclos (19% el primero y 44% el segundo) y los grados (34%), dejando para futuras investigaciones el tercer ciclo y el doctorado.

En la tabla 10.4 se representa el año en el que se encuentran los estudiantes desde que empezaron la titulación actual en la universidad. La pregunta no se refiere al curso sino al año, puesto que esta forma de dividir las carreras ha quedado obsoleta con las posibilidades de combinación que ofrece actualmente la matrícula con los créditos ECTS. Preguntarles por los años que llevan estudiando su carrera actual permite a continuación valorar el ritmo de estudios que siguen al cruzar con las variables de los créditos.

Tabla 10.4: Años que han pasado desde que se comenzó la titulación

Año de la titulación	%
Primero	24,2
Segundo	19,2
Tercero	16,8
Cuarto	14,3
Quinto	10,8
Más del quinto	14,7

Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

Otra perspectiva de la situación de los estudiantes en su trayectoria universitaria la ofrecen los créditos superados y los créditos matriculados en el curso de realización de la encuesta. Los resultados obtenidos se presentan en las tablas 10.5 y 10.6. Para ello, se han confeccionado 6 franjas o categorías de créditos teniendo en cuenta la asignación formal de 60 créditos por año.

Tabla 10.5: Número de créditos aprobados hasta el momento de la carrera que estudian en la actualidad

Créditos aprobados	%
De 0 a 60	24,6
De 60.5 a 120	10,1
De 120.5 a 180	28,7
De 180.5 a 240	19,1
De 240.5 a 300	12,6
Más de 300	4,9

Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

Los estudiantes se distribuyen de manera irregular en las franjas de créditos aprobados puesto que hay encuestados de todos los cursos: un 25% se encuentran en la franja inferior; un 10% entre 60,5 y 120% créditos; un 29% entre 120,5 y 180; un 19% entre 180,5 y 240 y el resto más de 240 créditos.

En cuanto a los créditos matriculados, la franja que más estudiantes reúne (42%) es la de 40 a 60 créditos, que se corresponde con lo que la institución tiene previsto para un curso. En la siguiente, de 60 a 80 créditos, hay un 28% de estudiantes que se matricula de más.

Tabla 10.6: *Número de créditos matriculados este curso de la carrera que estudian en la actualidad*

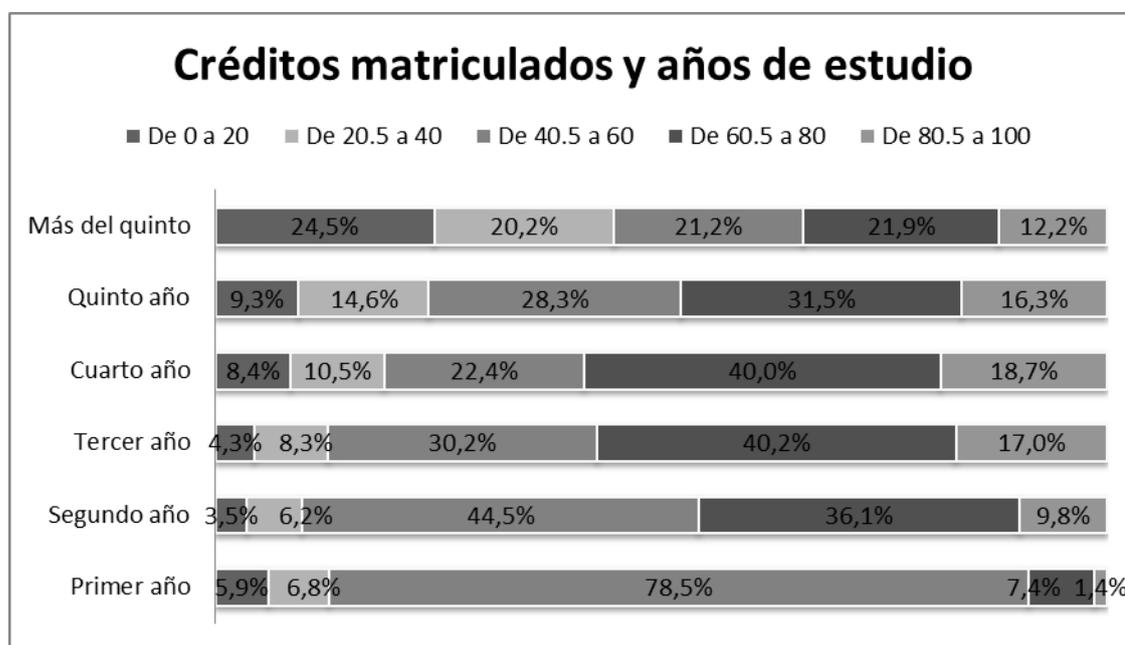
Créditos matriculados	%
De 0 a 20	8,6
De 20.5 a 40	10,3
De 40.5 a 60	41,7
De 60.5 a 80	28
De 80.5 a 100	11,4

Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

Para terminar, se presenta una aproximación al ritmo de estudios de los encuestados observando la relación que se produce entre los créditos de los que se han matriculado y los años que llevan estudiando la carrera (ver gráfico 10.4). Se prefiere esta variable a la de los “créditos aprobados” puesto que esta última tiene una interpretación más delicada. Muchos estudiantes han respondido a esta pregunta sumando créditos acumulados de titulaciones anteriores¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Se constata que se han producido errores en la interpretación de la pregunta, que se refería únicamente a la titulación principal de la que estaban matriculados en la actualidad.

Gráfico 10.4: Créditos matriculados en función de los años de estudio en la titulación actual



Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

A partir de la observación del gráfico 10.4 se constata que los estudiantes que estudian su primer año de carrera se matriculan mayoritariamente de los créditos que corresponden a un curso (60 ECTS): el 78,5% se ha matriculado de 40 a 60 créditos. Para los estudiantes de los cursos siguientes: segundo, tercero y cuarto, se abre un abánico de posibilidades, optando muchos de ellos por matricularse de más créditos de los estimados para un curso escolar (fundamentalmente de 60 a 80).

Varias estrategias pueden diferenciarse claramente a partir de los datos ofrecidos en el gráfico: en primer lugar, la de aquellos estudiantes que se matriculan de una cantidad de créditos “institucional” (es decir, la categoría de quienes rondan los 60 créditos sin superarlos). Ésta es la estrategia predominante sólo en el primer año. A partir de ese momento, la estrategia de quienes se matriculan de más de 60 créditos por año, es claramente la más seguida, con una importancia extraordinaria entre los estudiantes de tercer y cuarto año. En consecuencia cabe concluir que un porcentaje muy elevado de estudiantes siguen una trayectoria “sobrecargada” en creditaje, que no puede sino tener implicaciones importantes en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la agenda universitaria.

En tercer lugar, está el caso de quienes se matriculan de menos de 40 créditos. Esta situación puede obedecer a dos estrategias bien diferentes: la de quienes a lo largo de toda la carrera, seguramente porque son estudiantes a tiempo parcial, necesitan compaginar trabajo y estudio; y la otra correspondiente a quienes se hallan en el último curso y tienen pocos créditos pendientes de superar.

El funcionamiento actual de los planes de estudios es lo suficientemente flexible como para permitir que existan estrategias diferentes, pero también que la predominante se corresponde con quienes llevan una mochila sobrecargada de créditos por año.

Al explorar las rutas de acceso que eligen los estudiantes universitarios para entrar en sus carreras, se empieza por considerar el año en el que obtuvieron la nota para acceder. Al combinar ese año con los que llevan en la universidad se puede inferir el modo de transición de los estudiantes encuestados, en función de si han interrumpido o no su trayectoria formativa desde la secundaria.

La tabla 10.7 representa el modo de transición a los estudios actuales, de manera directa o indirecta desde el año que obtuvieron la nota de acceso a la universidad.

Tabla 10.7: Año de obtención de la nota de acceso a la universidad en función del número de años que llevan en la carrera¹⁷⁸

Año nota acceso/ Curso carrera	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	Antes de 2004	
Primer año	69,2%	9,1%	3,6%	3,3%	2,9%	2,6%	1,6%	7,7%	100%
Segundo año		66,8%	9,9%	4,2%	3,6%	2,9%	2,1%	9,3%	100%
Tercer año			66,3%	10,3%	4,6%	3,1%	2,7%	10,5%	100%
Cuarto año				70,2%	12,0%	3,7%	2,4%	8,5%	100%
Quinto año					66,2%	16,0%	5,0%	10,2%	100%
Más del quinto						30,2%	20,2%	48,0%	100%
Frecuencia	2956	2659	2455	2333	1908	1443	875	2542	17171
Porcentaje	17,2%	15,5%	14,3%	13,6%	11,1%	8,4%	5,1%	14,8%	100%

Base: Total de casos, muestra de 17.512 encuestados

¹⁷⁸ Las casillas dejadas en blanco se corresponden con situaciones imposibles, que implican que los estudiantes lleven más años en la titulación que lo que ha transcurrido desde que obtuvieron la nota de acceso a la universidad.

Para facilitar la lectura de la tabla, se ha recurrido al sombreado de las casillas en función de su significado. Las casillas señaladas en gris oscuro reflejan el porcentaje de estudiantes que accedió a la universidad de manera directa. Esto quiere decir que el número de años que llevan estudiando la titulación actual equivale al momento en el que obtuvieron la nota de acceso a la universidad. El acceso directo ronda así el 70% de los estudiantes de cada año, que viene indicado en las filas de la tabla.

El resto de casillas, marcadas en gris claro, engloban a todos aquellos estudiantes para quienes la transición a la universidad no se hizo de manera directa una vez obtenida la nota de acceso. Los años que separan la obtención de la nota de acceso a la universidad del inicio de la titulación actual pueden haber significado cosas diferentes en función de cada caso. En términos generales, puede suponerse que aquellos que tienen una breve interrupción de uno o dos años han iniciado otra titulación universitaria que habrían decidido cambiar por la actual (supondrían entre un 12 y un 20% en función del año de estudios). El resto (entre un 10 y un 18%) probablemente accedió al mercado de trabajo intercalando periodos de trabajo con periodos formativos y retrasando su entrada en la universidad. Aunque también puede tratarse de estudiantes que proceden de otra titulación universitaria ya terminada¹⁷⁹.

Para aquellos estudiantes cuya trayectoria en la titulación actual supera los cinco años no se ha señalado ninguna casilla en gris puesto que no se conoce con exactitud el número de años. En cualquier caso, puede decirse que casi la mitad forma parte de los que obtuvieron la nota de acceso antes de 2004, lo que indica una transición retrasada a la universidad.

¹⁷⁹ Nótese que se está considerando a estudiantes de primeros ciclos, por lo que la titulación anterior sólo podría ser del mismo nivel.

ANEXO 11: Pruebas estadísticas de significatividad

1) Test de Tukey para comprobar la significatividad de los cruces de variables presentadas en la tabla 30

Tengo necesidad de dinero para llevar una vida independiente			
	Trabajo intermitente	Trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo
Trabajo intermitente	1,000		
Trabajo a tiempo parcial	0,000***	1,000	
Trabajo a tiempo completo	0,000***	0,000***	1,000
Tengo mucha necesidad de dinero para financiar mis estudios			
	Trabajo intermitente	Trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo
Trabajo intermitente	1,000		
Trabajo a tiempo parcial	0,000***	1,000	
Trabajo a tiempo completo	0,000***	0,000***	1,000
Tengo ganas de hacer algo práctico, de tener otras experiencias			
	Trabajo intermitente	Trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo
Trabajo intermitente	1,000		
Trabajo a tiempo parcial	0,921	1,000	
Trabajo a tiempo completo	0,028*	0,127	1,000
Quiero ganar dinero para poderme pagar cosas más (ocio, viajes,...)			
	Trabajo intermitente	Trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo
Trabajo intermitente	1,000		
Trabajo a tiempo parcial	0,000***	1,000	
Trabajo a tiempo completo	0,000***	0,000***	1,000
De esta manera me preparo para la futura profesión, supone una cualificación complementaria			
	Trabajo intermitente	Trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo
Trabajo intermitente	1,000		
Trabajo a tiempo parcial	0,000***	1,000	
Trabajo a tiempo completo	0,000***	0,000***	1,000

Mejoro mis posibilidades de ser contratado en el futuro gracias a que consigo relaciones y contactos

	Trabajo intermitente	Trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo
Trabajo intermitente	1,000		
Trabajo a tiempo parcial	0,000***	1,000	
Trabajo a tiempo completo	0,000***	0,072*	1,000

Test de Tukey: * = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

2) Test de Tukey para comprobar la significatividad de los cruces de variables presentadas en el gráfico 39

¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes?

	Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingenierías y Arquitectura
Humanidades	1,000				
Ciencias	0,000***	1,000			
Ciencias de la Salud	0,000***	0,000** *	1,000		
Ciencias Sociales	0,000***	0,000** *	0,000***	1,000	
Ingenierías y Arquitectura	0,000***	0,000** *	0,000***	0,000***	1,000

Los estudios me servirán para poder tener un trabajo interesante en el futuro

	Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingenierías y Arquitectura
Humanidades	1,000				
Ciencias	0,000***	1,000			
Ciencias de la Salud	0,000***	0,000***	1,000		
Ciencias Sociales	0,000***	0,545	0,000***	1,000	
Ingenierías y Arquitectura	0,000***	0,063*	0,000***	0,000***	1,000

Los estudios me servirán para asegurarme unos buenos ingresos

	Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingenierías y Arquitectura
Humanidades	1,000				
Ciencias	0,000***	1,000			
Ciencias de la Salud	0,000***	0,000***	1,000		
Ciencias Sociales	0,000***	0,000***	0,000***	1,000	
Ingenierías y Arquitectura	0,000***	0,000***	0,141	0,000***	1,000

Los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta					
	Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingenierías y Arquitectura
Humanidades	1,000				
Ciencias	0,000***	1,000			
Ciencias de la Salud	0,000***	0,000***	1,000		
Ciencias Sociales	0,000***	0,000***	0,000***	1,000	
Ingenierías y Arquitectura	0,000***	0,000***	0,098*	0,000***	1,000

Los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos					
	Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingenierías y Arquitectura
Humanidades	1,000				
Ciencias	0,000***	1,000			
Ciencias de la Salud	0,665	0,000***	1,000		
Ciencias Sociales	0,000***	0,000***	0,000***	1,000	
Ingenierías y Arquitectura	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***	1,000

Los estudios me servirán para poder contribuir a la mejora de la sociedad					
	Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingenierías y Arquitectura
Humanidades	1,000				
Ciencias	0,000***	1,000			
Ciencias de la Salud	0,000***	0,000***	1,000		
Ciencias Sociales	0,000***	0,009**	0,000***	1,000	
Ingenierías y Arquitectura	0,182	0,000***	0,000***	0,000***	1,000

Test de Tukey: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

3) Test de Tukey para comprobar la significatividad de los cruces de variables presentadas en el gráfico 41

¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes?			
	Factor expresivo	Factor vocacional	Factor instrumental
Factor expresivo	1,000		
Factor vocacional	0,000***	1,000	
Factor instrumental	0,000***	0,498	1,000

Los estudios me servirán para poder tener un trabajo interesante en el futuro			
	Factor expresivo	Factor vocacional	Factor instrumental
Factor expresivo	1,000		
Factor vocacional	0,000***	1,000	
Factor instrumental	0,375	0,000***	1,000
Los estudios me servirán para asegurarme unos buenos ingresos			
	Factor expresivo	Factor vocacional	Factor instrumental
Factor expresivo	1,000		
Factor vocacional	0,000***	1,000	
Factor instrumental	0,000***	0,000***	1,000
Los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta			
	Factor expresivo	Factor vocacional	Factor instrumental
Factor expresivo	1,000		
Factor vocacional	0,000***	1,000	
Factor instrumental	0,000***	0,000***	1,000
Los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos			
	Factor expresivo	Factor vocacional	Factor instrumental
Factor expresivo	1,000		
Factor vocacional	0,000***	1,000	
Factor instrumental	0,000***	0,000***	1,000
Los estudios me servirán para poder contribuir a la mejora de la sociedad			
	Factor expresivo	Factor vocacional	Factor instrumental
Factor expresivo	1,000		
Factor vocacional	0,093*	1,000	
Factor instrumental	0,000***	0,000***	1,000

Test de Tukey: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

ANEXO 12: Salidas SPSS de la aplicación de técnicas de análisis multivariable

- 1) Análisis factorial intensidad de dedicación al estudio, trabajo y asistir a clase
- 2) Análisis factorial del rendimiento académico y competencias adquiridas
- 3) Análisis factorial de las expectativas futuras
- 4) Análisis de conglomerados

1) Análisis factorial intensidad de dedicación al estudio, trabajo y asistir a clase

A. factorial

Matriz de correlaciones

		Horas medias tareas de estudio entre semana	Horas medias tareas de estudio fin de semana	Horas medias trabajo remunerado entre semana	Horas medias trabajo remunerado fin de semana	Porcentaje clases asistidas	Horas medias de asistencia a clase entre semana	Modalidad de dedicación al estudio
Correlación	Horas medias tareas de estudio entre semana	1,000	,545	-,138	-,020	,108	,252	-,183
	Horas medias tareas de estudio fin de semana	,545	1,000	-,017	-,040	,137	,233	-,089
	Horas medias trabajo remunerado entre semana	-,138	-,017	1,000	,208	-,307	-,289	,719
	Horas medias trabajo remunerado fin de semana	-,020	-,040	,208	1,000	-,077	-,027	,323
	Porcentaje clases asistidas	,108	,137	-,307	-,077	1,000	,396	-,314
	Horas medias de asistencia a clase entre semana	,252	,233	-,289	-,027	,396	1,000	-,301
	Modalidad de dedicación al estudio	-,183	-,089	,719	,323	-,314	-,301	1,000
	Sig. (Unilateral)	Horas medias tareas de estudio entre semana		,000	,000	,004	,000	,000

Horas medias tareas de estudio fin de semana	,000		,015	,000	,000	,000	,000
Horas medias trabajo remunerado entre semana	,000	,015		,000	,000	,000	,000
Horas medias trabajo remunerado fin de semana	,004	,000	,000		,000	,001	,000
Porcentaje clases asistidas	,000	,000	,000	,000		,000	,000
Horas medias de asistencia a clase entre semana	,000	,000	,000	,001	,000		,000
Modalidad de dedicación al estudio	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,639
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado	21758,595
Bartlett gl	21
Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Horas medias tareas de estudio entre semana	1,000	,751
Horas medias tareas de estudio fin de semana	1,000	,778
Horas medias trabajo remunerado entre semana	1,000	,723
Horas medias trabajo remunerado fin de semana	1,000	,669
Porcentaje clases asistidas	1,000	,607
Horas medias de asistencia a clase entre semana	1,000	,629
Modalidad de dedicación al estudio	1,000	,787

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
	1	2,450	35,000	35,000	2,450	35,000	35,000	1,701	24,299
2	1,470	20,998	55,998	1,470	20,998	55,998	1,669	23,840	48,139
3	1,025	14,636	70,634	1,025	14,636	70,634	1,575	22,495	70,634
4	,773	11,047	81,681						
5	,583	8,327	90,008						
6	,432	6,169	96,177						
7	,268	3,823	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente		
	1	2	3
Modalidad de dedicación al estudio	-,792	,371	,149
Horas medias trabajo remunerado entre semana	-,745	,410	,021
Horas medias de asistencia a clase entre semana	,631	,183	,444
Porcentaje clases asistidas	,595	-,045	,502
Horas medias tareas de estudio fin de semana	,406	,746	-,237
Horas medias tareas de estudio entre semana	,482	,674	-,253
Horas medias trabajo remunerado fin de semana	-,345	,342	,658

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 3 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados^a

	Componente		
	1	2	3
Modalidad de dedicación al estudio	,775	-,428	-,056
Horas medias trabajo remunerado fin de semana	,775	,250	-,078
Horas medias trabajo remunerado entre semana	,693	-,492	,041
Porcentaje clases asistidas	-,105	,772	,027
Horas medias de asistencia a clase entre semana	-,039	,750	,255
Horas medias tareas de estudio fin de semana	,008	,086	,878
Horas medias tareas de estudio entre semana	-,087	,126	,853

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3
1	-,622	,672	,402
2	,531	-,016	,847
3	,576	,740	-,348

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

2) Análisis factorial del rendimiento académico y competencias adquiridas

A. factorial

Matriz de correlaciones

	Educación amplia	Adquirir destrezas relacionadas con el trabajo	Escribir clara y efectivamente	Hablar clara y efectivamente	Pensar de modo crítico	Analizar problemas	Utilizar nuevas tecnologías	Trabajar en equipo	Aprender por cuenta propia	Entender otras culturas	Resolver problemas del mundo real	Desarrollar un código personal de valores	Contribuir al bienestar de la comunidad
Correlación Educación amplia	1,000	,530	,422	,429	,465	,449	,320	,356	,260	,324	,409	,404	,381
Adquirir destrezas relacionadas con el trabajo	,530	1,000	,343	,358	,373	,400	,327	,369	,227	,264	,445	,339	,368
Escribir clara y efectivamente	,422	,343	1,000	,762	,482	,342	,282	,336	,187	,410	,346	,441	,387
Hablar clara y efectivamente	,429	,358	,762	1,000	,549	,391	,309	,398	,196	,420	,382	,461	,407
Pensar de modo crítico	,465	,373	,482	,549	1,000	,636	,337	,377	,287	,369	,439	,467	,394
Analizar problemas	,449	,400	,342	,391	,636	1,000	,412	,393	,333	,273	,501	,367	,342
Utilizar nuevas tecnologías	,320	,327	,282	,309	,337	,412	1,000	,489	,241	,255	,350	,280	,294
Trabajar en equipo	,356	,369	,336	,398	,377	,393	,489	1,000	,256	,331	,413	,372	,389
Aprender por cuenta propia	,260	,227	,187	,196	,287	,333	,241	,256	1,000	,212	,268	,216	,181
Entender otras culturas	,324	,264	,410	,420	,369	,273	,255	,331	,212	1,000	,469	,580	,517
Resolver problemas del mundo real	,409	,445	,346	,382	,439	,501	,350	,413	,268	,469	1,000	,549	,535

	Desarrollar un código personal de valores	,404	,339	,441	,461	,467	,367	,280	,372	,216	,580	,549	1,000	,690
	Contribuir al bienestar de la comunidad	,381	,368	,387	,407	,394	,342	,294	,389	,181	,517	,535	,690	1,000
Sig. (Unilateral)	Educación amplia		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Adquirir destrezas relacionadas con el trabajo	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Escribir clara y efectivamente	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Hablar clara y efectivamente	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Pensar de modo crítico	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Analizar problemas	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Utilizar nuevas tecnologías	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Trabajar en equipo	,000	,000	,000	,000	,000		,000		,000	,000	,000	,000	,000
	Aprender por cuenta propia	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000		,000	,000	,000	,000
	Entender otras culturas	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000		,000		,000	,000
	Resolver problemas del mundo real	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000		,000		,000	,000
	Desarrollar un código personal de valores	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000		,000	,000		,000
	Contribuir al bienestar de la comunidad	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000		,000	,000	,000	

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,894
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	96864,500
	gl	78
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Educación amplia	1,000	,500
Adquirir destrezas relacionadas con el trabajo	1,000	,444
Escribir clara y efectivamente	1,000	,820
Hablar clara y efectivamente	1,000	,829
Pensar de modo crítico	1,000	,607
Analizar problemas	1,000	,618
Utilizar nuevas tecnologías	1,000	,478
Trabajar en equipo	1,000	,469
Aprender por cuenta propia	1,000	,369
Entender otras culturas	1,000	,637
Resolver problemas del mundo real	1,000	,630
Desarrollar un código personal de valores	1,000	,764
Contribuir al bienestar de la comunidad	1,000	,735

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,675	43,657	43,657	5,675	43,657	43,657	2,908	22,366	22,366
2	1,197	9,205	52,862	1,197	9,205	52,862	2,666	20,504	42,870
3	1,029	7,915	60,777	1,029	7,915	60,777	2,328	17,907	60,777
4	,837	6,441	67,218						
5	,822	6,323	73,541						
6	,712	5,475	79,016						
7	,511	3,928	82,944						
8	,493	3,793	86,737						
9	,476	3,665	90,402						
10	,414	3,184	93,586						
11	,318	2,447	96,033						
12	,287	2,208	98,241						
13	,229	1,759	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente		
	1	2	3
Desarrollar un código personal de valores	,736	-,407	,237
Pensar de modo crítico	,732	,131	-,233
Hablar clara y efectivamente	,722	-,181	-,524
Resolver problemas del mundo real	,722	-,041	,328
Contribuir al bienestar de la comunidad	,701	-,376	,321
Analizar problemas	,684	,388	-,017
Escribir clara y efectivamente	,682	-,221	-,553
Educación amplia	,674	,175	-,123
Entender otras culturas	,639	-,432	,204
Trabajar en equipo	,634	,217	,143
Adquirir destrezas relacionadas con el trabajo	,621	,239	,022
Utilizar nuevas tecnologías	,556	,386	,140
Aprender por cuenta propia	,414	,410	,172

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 3 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados^a

	Componente		
	1	2	3
Analizar problemas	,712	,144	,301
Utilizar nuevas tecnologías	,667	,152	,104
Aprender por cuenta propia	,603	,071	-,002
Trabajar en equipo	,588	,306	,175
Adquirir destrezas relacionadas con el trabajo	,570	,222	,264
Educación amplia	,523	,218	,424
Contribuir al bienestar de la comunidad	,222	,809	,175
Desarrollar un código personal de valores	,202	,807	,269
Entender otras culturas	,116	,749	,250
Resolver problemas del mundo real	,489	,615	,117
Escribir clara y efectivamente	,134	,251	,860
Hablar clara y efectivamente	,195	,263	,849
Pensar de modo crítico	,501	,223	,554

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3
1	,620	,581	,527
2	,753	-,630	-,190
3	,222	,515	-,828

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

3) Análisis factorial de las expectativas

A. factorial

Matriz de correlaciones

	¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes?	Los estudios me servirán para poder tener un trabajo interesante en el futuro	Los estudios me servirán para asegurarme unos buenos ingresos	Los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta	Los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos	Los estudios me servirán para poder contribuir a la mejora de la sociedad	
Correlación	¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes?	1,000	,570	,542	,438	,256	,309
	Los estudios me servirán para poder tener un trabajo interesante en el futuro	,570	1,000	,592	,448	,438	,440
	Los estudios me servirán para asegurarme unos buenos ingresos	,542	,592	1,000	,713	,244	,286
	Los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta	,438	,448	,713	1,000	,255	,287
	Los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos	,256	,438	,244	,255	1,000	,552

	Los estudios me servirán para poder contribuir a la mejora de la sociedad	,309	,440	,286	,287	,552	1,000
Sig. (Unilateral)	¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes?		,000	,000	,000	,000	,000
	Los estudios me servirán para poder tener un trabajo interesante en el futuro	,000		,000	,000	,000	,000
	Los estudios me servirán para asegurarme unos buenos ingresos	,000	,000		,000	,000	,000
	Los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta	,000	,000	,000		,000	,000
	Los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos	,000	,000	,000	,000		,000
	Los estudios me servirán para poder contribuir a la mejora de la sociedad	,000	,000	,000	,000	,000	

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,768
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	40082,156
Bartlett	gl	15
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes?	1,000	,584
Los estudios me servirán para poder tener un trabajo interesante en el futuro	1,000	,671
Los estudios me servirán para asegurarme unos buenos ingresos	1,000	,817
Los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta	1,000	,690
Los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos	1,000	,772
Los estudios me servirán para poder contribuir a la mejora de la sociedad	1,000	,741

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
	1	3,153	52,549	52,549	3,153	52,549	52,549	2,518	41,968
2	1,123	18,719	71,268	1,123	18,719	71,268	1,758	29,300	71,268
3	,625	10,421	81,689						
4	,456	7,592	89,280						
5	,397	6,612	95,892						
6	,246	4,108	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente	
	1	2
Los estudios me servirán para poder tener un trabajo interesante en el futuro	,819	,023
Los estudios me servirán para asegurarme unos buenos ingresos	,806	-,410
Los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta	,740	-,377
¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes?	,731	-,223
Los estudios me servirán para poder contribuir a la mejora de la sociedad	,631	,586
Los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos	,594	,647

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados^a

	Componente	
	1	2
Los estudios me servirán para asegurarme unos buenos ingresos	,897	,110
Los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta	,825	,102
¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes?	,731	,224
Los estudios me servirán para poder tener un trabajo interesante en el futuro	,666	,477
Los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos	,131	,869
Los estudios me servirán para poder contribuir a la mejora de la sociedad	,195	,839

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2
1	,829	,559
2	-,559	,829

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

4) Análisis de conglomerados

Análisis de conglomerados de K medias

Centros iniciales de los conglomerados

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Dedicación al trabajo	,26047	-,60510	8,83402	2,26219
Asistencia a clase	,59364	-,62595	2,98627	-1,78528
Dedicación al estudio	6,89592	-,84296	-1,02594	-,49554
Competencias laborales	,03947	1,05540	,22875	1,18328
Competencias sociales	-1,62040	1,68111	-2,35737	-1,43650
Competencias comunicativas	,80182	-2,74174	,83273	1,82204
Expectativas de empleabilidad	-1,54285	2,01657	-,73865	-1,44420
Expectativas de desarrollo personal	-1,44326	-,83407	,49661	1,28000
Nota media de acceso estandarizada	,75637	-1,37048	-,34136	4,80425

Historial de iteraciones^a

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados			
	1	2	3	4
1	4,705	4,190	5,121	4,817
2	,759	,172	1,481	,399
3	,427	,143	,679	,275
4	,286	,115	,424	,201
5	,224	,102	,302	,160
6	,189	,096	,256	,155
7	,163	,105	,219	,148
8	,171	,133	,250	,160
9	,162	,157	,206	,181
10	,124	,155	,136	,179
11	,095	,156	,090	,156
12	,070	,140	,052	,131
13	,058	,107	,041	,106
14	,044	,079	,020	,075
15	,040	,058	,017	,060

16	,045	,045	,015	,051
17	,037	,032	,015	,043
18	,038	,023	,011	,040
19	,033	,023	,014	,036
20	,030	,023	,018	,033
21	,027	,016	,012	,026
22	,024	,016	,012	,023
23	,019	,017	,012	,022
24	,018	,013	,015	,019
25	,012	,009	,008	,011
26	,012	,008	,008	,012
27	,012	,009	,009	,011
28	,008	,005	,006	,007
29	,008	,006	,006	,005
30	,006	,007	,004	,006
31	,005	,005	,003	,005
32	,002	,005	,005	,006
33	,002	,007	,004	,007
34	,005	,005	,001	,006
35	,003	,004	,002	,003
36	,004	,005	,003	,003
37	,004	,004	,002	,002
38	,003	,005	,002	,003
39	,003	,005	,004	,003
40	,002	,002	,001	,002
41	,003	,001	,001	,001
42	,002	,001	,002	,001
43	,002	,001	,000	,001
44	,002	,000	,000	,001
45	,002	,001	,001	,001
46	,002	,001	,000	,001
47	,003	,002	,001	,001
48	,005	,002	,001	,002
49	,002	,001	,001	,001
50	,000	,000	,000	,000

a. Se ha logrado la convergencia debido a que los centros de los conglomerados no presentan ningún cambio o éste es pequeño. El cambio máximo de coordenadas absolutas para cualquier centro es de ,000. La iteración actual es 50. La distancia mínima entre los centros iniciales es de 9,513.

Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Dedicación al trabajo	-,30667	-,35712	1,72388	-,33705
Asistencia a clase	,23403	-,14204	-,57895	,22976
Dedicación al estudio	,89619	-,32407	-,06933	-,30167
Competencias laborales	,57653	-,66540	-,07511	,14822
Competencias sociales	-,19071	-,43758	-,09065	,46947
Competencias comunicativas	-,17417	-,35733	,05844	,33775
Expectativas de empleabilidad	,44968	-,28461	-,31537	,07498
Expectativas de desarrollo personal	,21576	-1,00417	,00910	,57325
Nota media de acceso estandarizada	,93943	-,23916	-,21079	-,32337

ANOVA

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Dedicación al trabajo	3274,819	3	,423	17246	7737,983	,000
Asistencia a clase	517,526	3	,900	17246	574,718	,000
Dedicación al estudio	1385,186	3	,761	17246	1819,607	,000
Competencias laborales	1129,882	3	,795	17246	1421,962	,000
Competencias sociales	791,983	3	,858	17246	923,078	,000
Competencias comunicativas	465,948	3	,914	17246	509,633	,000
Expectativas de empleabilidad	483,133	3	,912	17246	529,706	,000
Expectativas de desarrollo personal	2220,201	3	,614	17246	3618,711	,000
Nota media de acceso estandarizada	1482,154	3	,742	17246	1996,576	,000

ANOVA

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Dedicación al trabajo	3274,819	3	,423	17246	7737,983	,000
Asistencia a clase	517,526	3	,900	17246	574,718	,000
Dedicación al estudio	1385,186	3	,761	17246	1819,607	,000
Competencias laborales	1129,882	3	,795	17246	1421,962	,000
Competencias sociales	791,983	3	,858	17246	923,078	,000
Competencias comunicativas	465,948	3	,914	17246	509,633	,000
Expectativas de empleabilidad	483,133	3	,912	17246	529,706	,000
Expectativas de desarrollo personal	2220,201	3	,614	17246	3618,711	,000
Nota media de acceso estandarizada	1482,154	3	,742	17246	1996,576	,000

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

Número de casos en cada conglomerado

Conglomerado	1	3878,000
	2	4401,000
	3	2757,000
	4	6214,000
Válidos		17250,000
Perdidos		262,000