



Desigualdad y Universidad

La Encuesta de Condiciones de Vida
y de Participación de los Estudiantes
Universitarios en España

*Antonio Ariño
Ramón Llopis
Inés Soler
(dirs.)*

ECoViPEU2012



**Campus
Vivendi**



OBSERVATORIO DE LA VIDA Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES



Desigualdad y Universidad.

La Encuesta de Condiciones de Vida
y de Participación de los Estudiantes
Universitarios en España

*Antonio Ariño
Ramón Llopis
Inés Soler
(dirs.)*

ECoViPEU 2012

**Campus
Vivendi**



OBSERVATORIO DE LA VIDA Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

© Del texto: los autores, 2014

© De esta edición: Universitat de València, 2014

Diseño: Kikuru

Primera edición en papel: diciembre de 2014

Edición digital

ÍNDICE

1. Expansión de la educación y desigualdad. El proyecto EQUI-PAR <i>Antonio Ariño.</i>	7
2. La Encuesta de Condiciones de Vida y Participación (ECOVIPEU 2011). <i>Ramon Llopis.</i>	39
3. Perfil social y bagaje familiar. <i>Inés Soler Julve.</i>	49
4. Acceso a la Educación Superior. <i>Fidel Molina y Dolors Mayoral.</i>	73
5. Expectativas respecto a la universidad: conocimiento previo de los estudios que se cursan y motivos de su elección. <i>Pablo Navarro Sustaeta.</i>	97
6. Asistencia a clase y dedicación a los estudios. <i>Antonio Ariño, Ramón Llopis e Inés Soler.</i>	141
7. Régimen de dedicación al estudio. <i>Lucila Finkel y Margarita Barañano.</i>	159
8. Necesidades de la vida cotidiana: alojamiento y gastos básicos. <i>Andrea Conchado y José Miguel Carot.</i>	201
9. Participación cultural y asociacionismo sociopolítico. <i>Benjamín Tejerina y María Martínez.</i>	229
10. Valoración de la experiencia universitaria. <i>Ernest Pons y Miquel Martínez.</i>	255
11. Expectativas laborales y de futuro. <i>José Manuel Pastor, Carlos Peraita e Irene Zaera</i>	291
12. Conclusiones y Bibliografía. <i>Antonio Ariño, Ramón Llopis, Inés Soler.</i>	329



Expansión de la educación y desigualdad. El proyecto EQUI-PAR.

Antonio Ariño Villarroya
Universitat de València

Expansión de la educación y desigualdad. El proyecto EQUI-PAR

“Los beneficios de la expansión de la educación fueron compartidos por las clases medias, pero no gotearon hacia las familias más desaventajadas. En términos relativos los hijos de las familias con menor nivel educativo fueron excluidos de los beneficios potenciales que la expansión de la educación proporcionó a la mayoría de la población. E incluso si lograron acceder a la educación, la interacción entre su escaso bagaje y la calidad inferior de la educación que desproporcionadamente tuvieron que soportar, les condujo a unos resultados educativos que no les ayudaron a ascender por la escalera social” (OCDE, 2014: 15)

Esta publicación ofrece los resultados de la *Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes en España* (ECoViPEU-2011), cuyas características se explican en el capítulo 2. Constituye uno de los resultados principales del proyecto EQUI-PAR. *Equidad participativa, desigualdad y movilidad en la Universidad Española*, financiado por el programa Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (*Orden EDU/2344/2011 de 16 de julio*); continúa la línea de trabajo desarrollada previamente por un equipo de investigación interdisciplinar e interuniversitario (Ariño, dir, 2008; Ariño y Llopis, dirs., 2011) y se enmarca en una dinámica emergente en el proceso de implantación del EEES sobre la dimensión social así como en la propia estrategia de crecimiento para Europa en el 2020.

En los capítulos que componen el libro, adoptando un esquema expositivo que ya hemos desarrollado en *¿Universidad sin clases?* (2011), se presentan los resultados obtenidos mediante una explotación sistemática, con técnicas de análisis bivariante y multivariante, de la información reunida en ECoViPEU-2011. Consideramos que el conocimiento generado puede contribuir a apoyar el desarrollo de las políticas públicas, tanto del Gobierno Central y de las Comunidades Autónomas como de las propias Universidades. Si no se quiere que la centralidad de los estudiantes quede en mera retórica ritual, es imprescindible conocer sus características, condiciones de vida y formas de compromiso con el “oficio de estudiar”.

En este primer capítulo, de carácter introductorio, vamos a tratar una serie de temas que han sido abordados en las cumbres ministeriales y en los grupos de trabajo sobre el EEES, pero también en la bibliografía internacional, con la finalidad de ubicar nuestro análisis en un marco interpretativo más amplio. Así presentamos las rela-

ciones entre excelencia, equidad y diversidad, la democratización de la educación y los bienes y beneficios que produce la educación superior.

Después, el capítulo se cierra con dos apartados contextualizadores: el primero sobre la expansión de la demanda de formación superior en España, que conlleva una transformación interna de las bases sociales del estudiantado desde muchas perspectivas, pero especialmente desde la desigualdad y la diversidad, aspectos que nos interesan especialmente; en segundo lugar, efectuaremos un breve recorrido por los referentes de investigación sociológica sobre los estudiantes universitarios, con una triple finalidad: describir cómo ha evolucionado esta problemática en paralelo con los cambios institucionales; establecer comparaciones en todo lo que sea posible; pero mostrar también que la cuestión de la dimensión social, y el aparato conceptual y técnico que conlleva, aplicada a la formación superior, sólo se puede entender en el marco del proyecto de creación del EEES.

Iª Parte

La dimensión social de la educación superior y la estrategia europea

La educación superior debe ser más equitativa y más inclusiva. Éste es un mandato y un objetivo que ha ido adquiriendo creciente importancia en las declaraciones políticas de las cumbres ministeriales sobre el EEES e incluso en los documentos de la Comisión Europea o de la OCDE.

El 16 de septiembre de 2011 se publicaba *Modernisation of Higher Education in Europe*, cuyo subtítulo es bien elocuente, *Funding and the Social Dimension*¹, y por otro lado, en la *Estrategia Europea para 2020*, cuyo objetivo es crear “una economía inteligente, sostenible e integradora”, se propone que el porcentaje de personas entre 30-34 años de edad con título de enseñanza superior ha de pasar del actual 31% al 40% en los próximos diez años². En el informe de la OCDE de 2014, *Education at a Glance*, se afirma que “las sociedades inclusivas necesitan sistemas educativos que promueven el aprendizaje y la adquisición de competencias de una forma equitativa y que apoye la meritocracia y la movilidad social” (2014: 16)

¹ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

² http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm

Otro de los objetivos de gran relevancia para la modernización de la educación superior y para el cambio hacia un nuevo modelo productivo, según la Comisión Europea, se halla en un incremento notable de la movilidad estudiantil. De hecho, se ha planteado como meta deseable que al menos un 20% de los estudiantes que se gradúen en 2020 en el EEES haya podido vivir un periodo de estudio o de formación en un país diferente al suyo propio³ (Tauch, 2011).

Los resultados empíricos obtenidos hasta ahora (véase Eurostudent IV) muestran que el acceso y la participación en la educación superior distan mucho de caminar en la dirección de las metas propuestas en estas declaraciones⁴. Similar conclusión se obtiene en el proyecto EQUnet⁵: si bien se ha producido un incremento relevante en las tasas de matriculación universitaria, las pautas de acceso no muestran una mejora significativa en la inclusión de los grupos más vulnerables, puesto que persiste la desigualdad en las oportunidades relativas de acceso. La masificación no ha favorecido siempre y en todos los casos una democratización del acceso (*Evolving diversity*, 2010: 9).

Una segunda conclusión surge en estos estudios: el incremento del número de estudiantes ha ido acompañado de una diversidad de perfiles del estudiantado, que a su vez se ha visto reforzada por la creciente heterogeneidad de las instituciones y programas de educación superior; con ello la estratificación se ha hecho más compleja y a la masificación se ha respondido con nuevas estrategias de distinción y exclusión.

La equidad como principio y objetivo

En otro lugar, se ha tratado cómo surge la preocupación por la dimensión social en la Universidad en el proceso de creación del EEES, así como la importancia (y los límites) del término equidad en los debates correspondientes (Ariño, 2014). La Comisión Europea ha insistido en que el sistema educativo debe reflejar “la diversidad socioeconómica y cultural” de nuestras sociedades y considera que podrán ser considerados como sistemas terciarios equitativos “aquellos que aseguren que el acceso a, la participación en y los resultados de la educación terciaria, se basan

³ Para un listado completo de los indicadores de la Estrategia 2020, ver http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe_2020_indicators/headline_indicators

⁴ Al respecto, además de los datos de Eurostudent IV (<http://www.eurostudent.eu/>), se pueden consultar el trabajo de Brennan, Naidoo y Patel (2009).

⁵ <http://www.equinet.info/>

solamente en las capacidades innatas de los individuos y en su esfuerzo a la hora de estudiar” (Comisión Europea, 2006). Por tanto, la equidad participativa opera como un ideal de respeto a la diversidad y el mérito.

La utilización frecuente –y en general acrítica- de términos como equidad, igualdad, justicia social, ampliación de la participación, etc. deja entender dos cosas: a) la importancia de aplicar en la Universidad políticas inclusivas; y b) la existencia de una visión reformista que no pone en cuestión las desigualdades estructurales preexistentes, sino que las trata como diversidades relativamente aceptables. Como se señala en *Evolving diversity*, suele utilizarse el término equidad como una crítica a las desigualdades *desproporcionadas*.

Sin embargo, los hechos muestran que no se puede menospreciar este postulado, tan limitado teóricamente y con efectos políticos perversos. Una vez establecido el principio, al igual que sucedió en el nacimiento de la era moderna con el de igualdad, despliega una dinámica de autodesbordamiento, puesto que se apropian del mismo nuevos grupos que demandan políticas más inclusivas. Reclamar una participación más equitativa invita a realizar estudios para conocer su implantación real, a la creación de grupos de trabajo y a promover políticas acordes con el mismo. En suma, suscita interrogantes como la relación entre equidad y excelencia o equidad e igualdad, la identificación de las categorías sociales subrepresentadas en la Universidad y el planteamiento de qué clases de bienes produce el sistema educativo y cómo se distribuyen.

La excelencia como contenido de la equidad

Desde hace tiempo existe consenso acerca de que la Universidad constituye el centro de gravedad de las sociedades postindustriales (Daniel Bell) y del conocimiento (Castells), el espacio donde se forma la clase creativa (Richard Florida). Esta centralidad lo es tanto para la sociedad y el Estado como para los individuos que logran obtener títulos universitarios. Numerosos datos podrían acarrear para justificar esta visión, tanto de las aportaciones en la formación de profesionales cualificados como en la investigación y la innovación.

Al mismo tiempo, este concepto de centralidad suele ir acompañado del de excelencia, que puede ser entendido de diversos modos. Uno de ellos, y el más frecuente, es el de la selección de las personas más talentosas entre el posible estudiantado, entendiendo que la igualdad de oportunidades ya ha quedado saldada en etapas

precedentes del sistema educativo y que la performance de trayectoria en la universidad permitirá que brille el mérito y sobresalga mediante el esfuerzo personal.

En el contexto de los debates sobre la dimensión social han surgido algunas preguntas que ponen en cuestión esta ideología meritocrática: ¿la institución universitaria no ha sido y sigue siendo todavía un espacio social selectivo, segregador y excluyente? ¿la adquisición y acumulación de capital educativo no constituye *per se* una fuente de desigualdad? ¿cuáles son los costes –personales, familiares y sociales– del fracaso o del abandono escolar temprano? Y finalmente ¿qué relación hay o debe haber entre equidad y excelencia?

En los textos del proceso de Bolonia y de la Comisión Europea, la excelencia y la equidad participativa no son objetivos antagónicos, sino complementarios e integrados. La calidad del sistema de formación superior en el EEES debe incluir la calidad de la educación (dedicar más tiempo a la formación y a la mejora de las metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje), orientada a atender las necesidades de categorías de estudiantes cada vez más diversas. La ampliación de la participación y la consiguiente diversidad de las bases estudiantiles no es una amenaza para la excelencia, sino todo lo contrario, una oportunidad para que puedan desarrollarse los talentos sin discriminaciones y de que no se pierdan capacidades, ahora invisibles.

La excelencia, así entendida, requiere un proceso de enseñanza-aprendizaje más centrado en el estudiantado, que tenga muy claras las misiones de la educación: proporcionar un espacio para la libertad de pensamiento, para el desarrollo personal, para el aprendizaje a partir del fracaso, para la expansión de la ciencia y el conocimiento y para el bienestar social. Esta excelencia orientada a los estudiantes debe asentarse en un tipo de acceso que proporcione oportunidades a todos los ciudadanos, con independencia de su edad, para (re)incorporarse a la Universidad sin ningún tipo de trabas o barreras.

Por tanto, la concepción política subyacente en la Estrategia Europea 2020 y en las políticas del Espacio Europeo de Educación Superior, que cada vez enfatizan más la dimensión social de la Universidad, subrayan una visión de la excelencia que debe integrar la equidad y la inclusividad.

De hecho, en el *Equity Handbook* publicado por European Student Union (ESU) se destaca la importancia de las políticas de equidad para los sistemas educativos eu-

ropeos: “es un aspecto de la justicia social que pertenece al reconocimiento y superación de la discriminación” (2009: 11).

Esta visión se está traduciendo en una creciente importancia del análisis de las desigualdades educativas. De hecho, así está sucediendo en la sociología anglosajona⁶ y en Europa con proyectos como *Eurostudent*, *Eurydice* y *EQUnet*. También esta cambiando el panorama en España, aunque con mayor lentitud⁷.

Diversidad y equidad

Quienes han enfatizado la importancia de la equidad para que los sistemas educativos sean justos, suelen hacerlo desde una perspectiva centrada en la diferencia más que en la desigualdad. Hay equidad cuando la composición del estudiantado refleja la diversidad de la población (*Evolving Diversity*, 2010:47). La cuestión a investigar, por tanto, es en qué medida el sistema educativo –en nuestro caso, el sistema universitario– refleja las diversidades existentes en la estructura social.

La sociedad se halla estructurada en función de distintos criterios de clasificación, entre los que destacan la edad, el sexo, la procedencia étnico-cultural, el bagaje educativo, las ocupaciones, los estilos de vida, las clases sociales, etc. Las sociedades contemporáneas se caracterizan por un creciente pluralismo y complejidad en la interacción de los sistemas de clasificación: las etapas del ciclo vital se han transformado con la esperanza de vida, las ocupaciones con la configuración de una sociedad postindustrial y de servicios, los niveles educativos con la maduración de los sistemas de formación, los estilos de vida con la sociedad de consumo y las clases sociales con las crecientes disparidades en la distribución de los ingresos y rentas que se han desarrollado desde principios de los años ochenta.

Estos cambios se reflejan de alguna manera en todas las instituciones y también en las universidades. Veamos un ejemplo de ello: en 1995, Olivier Galland publicaba un libro titulado *Le monde des étudiants*, que se basaba en una encuesta realizada en 1992 a los estudiantes universitarios franceses. A lo largo del texto, se reiteraba una interrogación sobre la existencia de una identidad específica: ¿los estudiantes universitarios constituyen una categoría homogénea? La respuesta no era nítida. De

⁶ Véase la obra de Ann Mullan o de Suzanne Mettler.

⁷ De hecho, resulta significativo que España ha interrumpido su participación en el proyecto Eurostudent.

un lado, el título del libro se presenta en singular (“el mundo”); se afirma que “la prosecución de estudios en común otorga su unidad a este grupo” y que la esperanza de una movilidad social ascendente genera una fuerte identidad estudiantil. Pero, al mismo tiempo, de otro, se sostiene que dicho mundo se halla claramente fragmentado “en función de las disciplinas y, en el interior de las fronteras disciplinares, en una multitud de pequeños grupos reunidos por bases de afinidad” (Galland, 1995:202). El origen social, y sobre todo las orientaciones disciplinares y la residencia geográfica (Paris o provincias) aparecen como elementos de diferenciación.

Recientemente, el mismo autor ha dirigido otra publicación que con el mismo propósito de dar cuenta de las condiciones de vida de los estudiantes universitarios franceses lleva por título *Les mondes étudiants* (2011). Ahora sí, claramente se habla en plural: *les mondes*. Y sin embargo, en la propia introducción Galland no deja de señalar que “pese a todo” el público estudiantil “permanece socialmente muy diferente de la población de jóvenes activos de edad comparable: un tercio de los estudiantes encuestados por el OVE en 2010 tiene un padre que ejerce un empleo de nivel superior o de profesión liberal, mientras que no llega a un 10% el porcentaje de jóvenes activos de 18 a 24 años que comparte esta situación. Y a la inversa, el 41% de los jóvenes activos tienen un padre obrero, mientras que sólo lo tiene el 16% de los estudiantes” (Galland, 2011:9). La conclusión a la que llega este informe es que *la población estudiantil de nivel universitario se ha diversificado, pero también resulta ser socialmente privilegiada*.

En realidad, cabría decir que hay a un tiempo diversidades y desigualdades. La primera desigualdad es la que se produce entre quienes están dentro de la Universidad y quienes se quedan fuera; la segunda se da en el interior de la propia institución universitaria, pues algunas diversidades de género o edad, por ejemplo, se hallan marcadas por las desigualdades de bagaje educativo y de capital económico familiar. Cada estudiante vive su carrera incardinado en redes sociales complejas de conexiones donde los recursos económicos familiares y los de otros tipos, como los culturales y sociales, generan ventajas y desventajas. Por ello, puede afirmarse, de acuerdo con la lógica de la probabilidad, que el principal predictor de la posición de una persona en su vida adulta es la posición de su familia de origen (Callero, 2013: 92). Pero, entonces, ¿la educación ya no es la gran promesa de emancipación social y personal, de movilidad ascendente? O dicho más radicalmente: ¿qué clase de bien es la educación?

Un bien singular

Para abordar la interacción de las lógicas de la desigualdad y la diversidad en la educación universitaria, es preciso, en primer lugar, dejar constancia del tipo de bien en que consiste la educación y, por tanto, qué se espera de la educación universitaria.

Al hablar de la educación como un bien, un recurso o un capital, que tienen las personas y que circula en la sociedad, hemos de indicar desde el principio que es un bien con características muy singulares por diversas razones.

La primera de ellas la señaló Simmel al afirmar su carácter acumulativo, individual e intransferible, dado que es un bien que se incorpora a lo largo de la vida, es decir, que adquiere la forma de *capital incorporado*, para hablar en los términos de Bourdieu:

“La aparente igualdad con que toda materia de enseñanza se ofrece a cualquiera que desee aprehenderla es, en realidad, una ironía sangrienta, como todas las otras libertades del liberalismo que no impiden al individuo beneficiarse de los bienes de todo tipo, pero olvidan que solamente quien tiene ventaja por alguna circunstancia podrá apropiárselos. Como quiera que el contenido de la educación –a pesar o quizá debido a su ofrecimiento universal– únicamente se puede apropiarse a través de una actividad individual, da lugar a la aristocracia más inaccesible porque es la más intocable, esto es, una distinción entre alto y bajo que, a diferencia de la de carácter económico social, no se puede remediar mediante un decreto o una revolución y tampoco mediante la buena voluntad de los interesados... Así como hoy día muchas comodidades y goces culturales que ayer eran inaccesibles, están al alcance del proletariado, siendo así que la diferencia entre su forma de vida y la de las clases superiores cada vez se ha hecho mayor –especialmente si tomamos como punto de referencia muchos milenios atrás–, así también la elevación universal del nivel de conocimiento no ocasiona una nivelación general del mismo, sino todo lo contrario” (Simmel, 2003 :568-569; e.o. 1900).

En segundo lugar, es un capital claramente *objetivable e institucionalizable*. Los bienes educativos constituyen uno de los casos en que las tres dimensiones del capital cultural señaladas por Bourdieu (incorporado, objetivado e institucionalizado) aparecen con indudable claridad. Se han de apropiarse mediante una actividad individual y esos bienes incorporados son intransferibles de forma automática: el aprendizaje de una persona no ahorra la apropiación y aprendizaje de otra; nadie aprende a escribir o hablar mediante un sustituto.

Los bienes culturales y educativos son *objetivables* en múltiples formas: en libros y bibliotecas, en manuales, apuntes y MOOCS. Y son transferibles como tales. En cuanto al capital *institucional*, si hay un lugar donde opera de forma constante y sistemática es en el marco educativo, mediante las calificaciones, certificaciones y títulos. Las instituciones educativas son sistemas de producción de credenciales para las sociedades modernas y operan con gran eficacia como muestra el hecho de que existe una diferencia abismal entre poseer un título y no poseerlo: en muchas áreas de actuación y especialmente en el ámbito de la administración pública no son los conocimientos y competencias poseídos los que marcan la diferencia sino la acreditación institucional de los mismos.

Si algo define la trayectoria vital de una persona en la sociedad contemporánea es su sumisión a las prácticas de evaluación y la consiguiente obtención de títulos que dan acceso según niveles y características a determinadas ocupaciones y posiciones. De ahí la carrera credencialista que corren los estudiantes y los efectos que de ella se derivan en la sobrecualificación, inflación y devaluación de los títulos.

Finalmente, también se debe hablar, en cuarto lugar, de la educación en tanto que *cultura*. Dicho de otra manera, la educación, así como la ciencia y la técnica, es el principal factor de determinación de la cultura en la sociedad contemporánea, aunque éstas no agoten ni mucho menos el contenido total de aquella. En consecuencia, la educación opera a la vez como un capital incorporado, objetivado e institucionalizado, que tiene una importancia crucial en el mercado de las ocupaciones y de las posiciones sociales, y como proveedora de las claves y códigos para entender y hacerse entender en los lenguajes de la cultura hegemónica.

Beneficios de la educación universitaria

¿Por qué, si no existen muros infranqueables, la demanda de educación superior no cesa de crecer? ¿Qué promesa implícita hay en los títulos universitarios? ¿Qué beneficios se extraen de la educación universitaria? La educación, como acabamos de ver, es un bien. Pero ¿para quién, cuándo y cómo? ¿es un bien semejante a la salud o al conocimiento? En el sistema educativo entran en juego muchos actores y hay muchos impactos. Es preciso diferenciar. Sobre los efectos de la educación se ha escrito bastante y con cierto fundamento y evidencia empírica. Veamos dos perspectivas científicas que aportan luz a esta problemática: la económica y la sociológica.

1. Economía de la educación

Esta perspectiva contempla la educación en clave de mejora del capital humano e indaga sobre sus beneficios para los individuos y las familias, de un lado, y para el crecimiento económico y la competitividad, de otro. La teoría del capital humano ha tenido un gran desarrollo e influencia. Los informes de la OCDE han indagado con cierta sistematicidad sobre el impacto de las competencias humanas para el desarrollo social y económico. El esquema argumental típico sostiene que de la educación dependen, de un lado, las oportunidades vitales de los individuos y, de otro, la riqueza de la nación. En la medida que los individuos están mejor educados crece la productividad y competitividad de la economía y en la medida que hay crecimiento económico se produce una mayor demanda de capital educativo. El resultado es una expansión y diversificación ("maduración") constante del sistema educativo.

Las teorías que han estudiado esta problemática se han ido refinando a medida que surgían objeciones y se mejoraban las estadísticas nacionales. Uno de los principales expertos en estos temas, McMahon en un libro titulado, *Higher Education, Great Good: The Private and Public Benefices of Higher Education*, sostiene que se pueden distinguir, en primer lugar, entre beneficios económicos y no económicos; y en segundo lugar, entre personales y públicos. Su planteamiento queda reflejado en la tabla adjunta:

BENEFICIOS	Económicos	No económicos
Personales	Acceso al trabajo Mejores ingresos. La educación superior es como una catapulta para una ocupación bien pagada.	Mejor salud Mejor matrimonio Salud infantil Más esperanza de vida Mejor desarrollo de los niños Más felicidad
Colectivos (para otros, incluidas las futuras generaciones)	Crecimiento económico Productividad	Mejor funcionamiento del sistema democrático Compromiso Cívico, Voluntariado Ratios más bajas de criminalidad Capital social y cohesión social Generación y adaptación de nuevas ideas

Otra forma de ver la misma problemática consiste en mirarla desde los costes del fracaso educativo. Según Belfield éste tiene tres tipos de costes: privados, fiscales y sociales (2008; ver también Brunello y De Paola, 2013).

De acuerdo con esta visión económica, la educación universitaria es portadora de una doble promesa: los individuos que posean títulos universitarios mejorarán su posición e ingresos porque estas credenciales tienen un valor estratégico de mercado, pero también obtendrán otros muchos bienes como mejor salud y mejor esperanza de vida; de otro lado, la sociedad será más competitiva y ofrecerá mejores condiciones de vida para todos.

En el último informe de la OCDE, *Education at a Glance 2014*, se sostiene que el cambio en la distribución de ingresos hacia una mayor desigualdad se halla crecientemente determinado por la distribución de la educación y las competencias en las sociedades:

“En los países de la OCDE, el 73% de la población sin educación superior a la secundaria se sitúa en o por debajo del nivel mediano de ingresos, mientras que esto sucede solo al 27% de los graduados universitarios. El logro educativo determina si la gente se clasifica en la pobreza o en la riqueza relativa; y la distribución de las competencias en las sociedades –su inclusividad o la carencia de ella– se manifiesta en el grado de desigualdad de ingresos. Los países con grandes proporciones de adultos con bajas competencias son también aquellos con grandes niveles de desigualdad de ingresos, medidos por el coeficiente de Gini, como son los países con un perfil de competencias polarizado (es decir, donde hay muchas personas con bajas competencias y muchas con competencias elevadas, y la distribución de las competencias se halla vinculada habitualmente al bagaje socioeconómico)” (*Education at a Glance*, 2014: 14).

Los datos concretos que ofrece esta panorámica de la educación para 2014 muestran que en el promedio de los países de la OCDE, los individuos con titulación de enseñanza Terciaria perciben salarios que son casi un 60% más elevados que los de los individuos con titulación de segunda etapa de Secundaria y que estos superan en un 22% a quienes tienen estudios inferiores. En el caso de España, los ingresos de una persona con un título de enseñanza Terciaria son un 41% más elevados que quienes tienen titulaciones de segunda etapa de Secundaria, mientras que quienes tienen titulaciones inferiores a ellos perciben salarios un 20% más bajos. El informe también mide otros beneficios sociales, que afectan a la salud, a la participación social y los estilos de vida, etc.⁸

⁸ Panorámica de la Educación 2014: 28 y 29.

Esta visión está estrechamente vinculada al desarrollo de la sociedad y economía del conocimiento y consiguientemente a la supuesta demanda creciente de mano de obra altamente cualificada en una sociedad tecnológicamente avanzada. En torno a ella, giran todos los discursos relativos al cambio de modelo productivo y, consiguientemente, el papel central de la Universidad como a) formadora de profesionales y especialistas altamente cualificados; b) proveedora de resultados de investigación, transferencia de conocimiento, innovación y desarrollo; c) creadora de un clima de debate y generación de nuevas ideas, que estimulan el talento y la tolerancia. La sociedad del conocimiento se basa en la innovación y requiere mayor demanda de obra cualificada. En consecuencia, habrá mejores salarios y movilidad ascendente⁹.

Pero esta concepción podría tener validez local y contextual, más que universal. Las primeras fases del desarrollo de una nueva tecnología pueden tener requerimientos distintos a los que suceden a su desarrollo e implantación. En el horizonte de creciente informatización, tecnologización y mecanización, de acuerdo con diversos autores, la relación entre educación y empleo se torna más problemática, porque también pueden ser reemplazados por máquinas trabajos relativa o altamente cualificados. Hay múltiples ejemplos de cómo ocupaciones que requieren habilidades relativamente complejas pueden ser desempeñadas por robots¹⁰.

Si el futuro fuera en esta dirección (automatización de procesos y empleos complejos), podríamos estar entrando en una fase económica –por supuesto, de economía capitalista– en la que habría una elevada supresión de ocupaciones y una dualización del mercado del empleo: seguirían siendo desempeñados por las personas solamente los trabajos altamente cualificados y no mecanizables y los trabajos de muy escasa cualificación del sector servicios que tampoco pueden desempeñar máquinas. En consecuencia, podría haber crecimiento económico sin creación de empleo (algo que cada día se vislumbra como más plausible) y desde luego se desvanecería la promesa de una relación directa entre educación y empleo. La idea de una clase creativa ascendente no se evaporaría con la crisis, pero revelaría sus limitaciones.

⁹ En los informes de la OCDE, *Education at a Glance*, se contiene un análisis de los beneficios económicos de la educación. Véase <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

¹⁰ Especialmente interesante al respecto es la obra de Brynjolfsson E. y A. McAfee.

2. La sociología de la educación.

En el ámbito de la sociología de la educación se adopta otra perspectiva y se plantean otras preguntas. Por ejemplo, ¿por qué la expansión de la educación por todas partes no ha reducido la desigualdad educativa asociada con la clase social de los progenitores? (Attewell *et alii*, 2010:17). La desigualdad ha sido uno de los “asuntos más arraigados” en la sociología de la educación superior, desde sus propios orígenes (Clark, 1973)¹¹. Organizaciones como *Global Network on Inequality*, el *Observatoire des Inegalites* y muchos investigadores están tratando de dar respuesta a aquella pregunta.

En realidad caben muchas respuestas. Por ejemplo, la teoría de la educación como señal (“cuando quedan deslegitimadas formas de discriminación como la raza, el género, la edad, etc., la discriminación por el capital educativo cobra extraordinaria importancia”: aparece como legítima porque se basa en el mérito); la teoría credencialista: una vez que una titulación ha sido credencializada (es decir, se convierte en credencial inexcusable para el acceso a un ámbito restringido de ocupación¹²), amplios sectores de la sociedad son excluidos simplemente por su carencia de la cualificación formal; la teoría de la MMI (*maximal maintained inequality*), para la cual el sistema educativo funciona como una cola que está organizada de acuerdo con relaciones de clase, por tanto mientras no entran los de las clases altas no hay lugar para los de las clases medias y así sucesivamente y cuando las clases populares acceden a nuevos niveles se produce una adaptación y diferenciación institucional. Como sostenía Simmel, “la elevación universal del nivel de conocimiento no ocasiona una nivelación general del mismo, sino todo lo contrario”. En Francia, se ha investigado mucho sobre la capacidad que tiene el sistema educativo para redistribuir las posiciones sociales en función del mérito. Por tanto, uno de los problemas que les ha preocupado es en qué medida contribuye la educación a la justicia e igualdad sociales.

Diversos estudios recientes son de gran interés: los de Ann Mullen y Suzanne Mettler para Estados Unidos, los de la OCDE (*Education at a Glance*) y los de Pierre Merle y Dubet y Duru-Bellat para el caso francés. Como se subraya y corrobora en *Education at a Glance 2014*, un 56% de los estudiantes universitarios de entre 20 y 34 años cuentan

¹¹ Sewell, William H., Archibald O. Haller and George W. Ohlendorf (1970).

¹² Pensemos en el papel de los colegios profesionales y en las carreras reguladas. La competencia desleal, etc.

con un progenitor con estudios de dicho nivel y un 36% con los dos progenitores. Por el contrario, en este mismo tramo de edad solamente encontramos un estudiante de cada 10 que procede de los niveles educativos inferiores (versión francesa: 90-91).

Nos vamos a centrar solamente en este caso, comenzando por la obra de Dubet y Duru-Bellat

Estos autores descubren dos paradojas. La una conocida como el efecto Mateo: a medida que los sistemas educativos son más maduros, se establecen mayores diferencias entre quienes pueden acumular mucha experiencia y capital educativo (una esperanza de vida educativa de 17 años o más) y quienes abandonan o fracasan muy temprano¹³.

La segunda es la paradoja ecológica, basada en que cuando se estudia la educación como sistema, se observa que lo que puede ser un bien para unos, es un mal para otros; y lo que puede ser beneficioso a nivel individual (movilidad social ascendente para quienes triunfan), puede tener efectos perversos a nivel social agregado. Dubet *et alii* han estudiado, en una perspectiva comparada, qué sucede con las relaciones entre sistemas sociales y sistemas escolares en términos de integración social y de cohesión social. Su conclusión, sólo puede resultar desconcertante para quien no se ha detenido a mirar los hechos desnudos en los últimos años.

“Si bien pensamos a priori que una sociedad que se sustenta sobre una escuela meritocrática es más justa que una sociedad que organiza la simple transmisión de posiciones sociales por herencia, el hecho de que los diplomas tengan un fuerte influjo sobre el destino social de los individuos contribuye al desarrollo de las desigualdades escolares. En este sentido, el mérito juega contra la justicia. El influjo escolar es un multiplicador de la influencia de las desigualdades escolares sobre las desigualdades sociales”.

¹³ En el año 2009, la esperanza de vida escolar, es decir, el tiempo promedio que se espera que permanezca en el sistema educativo un alumno de 5 años en España es de 17,2 años, cifra similar a la media de la OCDE (17,8 años) y de la UE (18,1 años). Respecto a años anteriores la situación ha evolucionado favorablemente, modificándose estos valores de forma muy lenta.

Las diferencias entre países van desde el alumnado de Finlandia, que supera los 21 años de esperanza de vida escolar, al alumnado de México que espera permanecer escolarizado 14,7 años. No obstante, debe tenerse en cuenta que prácticamente el 100% de los niños de 3 y 4 años están ya escolarizados en España y que la tasa a los 2 años alcanza prácticamente a la mitad de ellos. Considerando esta circunstancia, la esperanza de vida escolar española es de las más altas, de los países de la OCDE.

Dicho de una manera más llana:

“Cuando los alumnos y sus familias saben que su porvenir social depende de la escuela, deben hacer todo lo posible para optimizar sus oportunidades y al hacerlo acentúan la concurrencia entre ellos, entre carreras, entre centros y universidades, puesto que los diplomas valen ante todo por su rareza relativa, por su capacidad de distinción y por la jerarquización de las competencias reales o supuestas de los individuos que se supone garantizan”.

Pero, no sólo tiene efectos negativos sobre la integración social. También los tiene sobre la cohesión social: se priman las dimensiones instrumentales de los títulos sobre cualquier otra dimensión (formativa) y se incrementa la concurrencia y la tensión.

Así pues, tenemos un *efecto positivo* indudable: cuanto más tiempo dedico a la escuela y más éxito consigo, más útil me será la escolarización, puesto que las cualificaciones obtenidas desembocarán en empleos cualificados. Ese punto de vista viene respaldado por la experiencia de que la formación actúa como el mecanismo más potente de movilidad social ascendente y sirve de legitimación a quienes proponen una elevada subida de tasas de las matrículas universitarias.

Pero también un *efecto negativo* imprevisto: en la mayor parte de las sociedades existe un porcentaje de entre un 15% y un 25% de estudiantes que fracasan o abandonan. Este volumen parece relativamente estable. Desde una perspectiva psicologista se explica como resultado de la (i)responsabilidad de los individuos, pero en tanto que fenómeno social duradero hemos de preguntarnos qué lo produce (causas sociales) y qué produce (resentimiento social de parte de quienes fracasan y son acusados de fracasar, cuyos impuestos, por otra parte, contribuirán a sufragar los estudios de quienes triunfen¹⁴).

Tercer efecto, éste *colectivo y paradójico*: un sistema educativo con una gran capacidad de influir en el mercado de trabajo, genera más desigualdad social y menos cohesión (cada uno piensa que la posición que tiene la debe a sus propios méritos y nada más que a ellos).

Esto dice la evidencia empírica disponible en este momento: la educación superior es el mayor bien cuando miramos los efectos individuales y los efectos macroeco-

¹⁴ Por ello, quiere ir precisamente la gente a la universidad (Goldbart, Prospect). Es un factor determinante de la movilidad social (Carabaña)

nómicos (la tarea formativa es crucial para la sociedad); pero, desde otros puntos de vista –justicia, igualdad, cohesión– se necesita una visión más cautelosa y precavida. La izquierda no ha querido ver estos efectos y se ha contentado con criticar la mercantilización de la educación.

Los límites de la democratización de la Universidad

El término democratización, aplicado a campos como la salud, la esperanza de vida, la cultura o en este caso la educación, se introdujo muy especialmente en la política y la sociología francesas para referirse, de una manera poco precisa y rigurosa en un comienzo, a la difusión de determinados bienes y servicios en el contexto de implantación y maduración del Estado de Bienestar. Con este término se alude, tanto en la política como en el análisis académico, a la distribución de la participación y del consumo de determinados bienes (cultura, educación, ocio, esperanza de vida). Habitualmente, la democratización se ha entendido como un proceso cuantitativo –extensión del público de determinada práctica cultural y difusión amplia de la educación–, pero, conlleva un cambio de estructura en la distribución de los bienes y tiene, por tanto, una naturaleza cualitativa. En este horizonte, cabe diferenciar dos dimensiones:

- a) difusión de la instrucción
- b) equiparación (igualamiento) de las oportunidades escolares, que se produce cuando el acceso a los estudios consigue reducir si no neutralizar la dependencia de variables sociales.

La evidencia empírica permite constatar que, ante cualquier fenómeno, se puede producir *difusión sin democratización*: en los hogares españoles por ejemplo se ha generalizado la nevera, pero esta difusión no es un indicador adecuado sobre la distribución de las rentas. De hecho, sabemos que la difusión de la educación general básica, su universalización, no ha evitado la concentración de las desigualdades educativas más decisivas en los niveles más altos del sistema. No se trata solamente de que cuando sube la marea suben todos los barcos y pueden mantener las distancias precedentes, sino de que la dinámica interna del sistema desarrolla estrategias de adaptación y puede generar desigualdades nuevas.

Sin embargo, siendo diferentes, ambos fenómenos se hallan interrelacionados, puesto que *no puede haber democratización sin difusión*. En tal sentido, Merle distin-

que tres fenómenos diferentes en el contexto histórico de un creciente incremento de la duración de la trayectoria escolar:

- a) difusión uniforme: +tiempo de carrera escolar, +títulos obtenidos, para todos.
- b) difusión desigual: +tiempo de carrera escolar, +títulos obtenidos, pero distribución diferenciada y desigual en función de áreas de conocimiento.
- c) democratización: +tiempo de carrera escolar, + títulos obtenidos, y transformación de la estructura social de la base estudiantil (redistribución)

Esta última -la democratización- hace referencia al reparto más o menos igualitario del conjunto de bienes que agrupamos bajo el término educación en un momento dado.

Pues bien, la utilización de esta triple distinción analítica ha permitido constatar en la investigación empírica de los últimos veinte años que en Francia *el incremento de la duración media de la trayectoria escolar* ha ido acompañado de un incremento de las desigualdades de duración de las trayectorias (desigualdades entre individuos) y de una *estabilidad elevada del reclutamiento social* (desigualdades entre grupos). De lo que se concluye que: a) quienes disponen de más recursos familiares para estar más tiempo en el sistema educativo captan también una mayor cantidad de recursos públicos (los gastos del Estado en un alumno aumentan proporcionalmente a los ingresos de sus progenitores; cuanto más ricos son éstos, más se benefician sus hijos del Estado; esta dinámica es difícilmente conciliable con la atenuación de las desigualdades educativas); y b) que las desigualdades, lejos de atenuarse, se están acentuando, de acuerdo con la lógica típica del efecto Mateo, que lleva a disfrutar de más recursos públicos a quienes ya tienen mayores cantidades por otros factores.

En la explotación reciente de los datos acumulados en la serie de encuestas del *Observatoire de la Vie Etudiante*, se habla de “democratización segregativa” para designar la desigual distribución de los perfiles de los estudiantes, según categorías sociales, por los distintos itinerarios formativos y por los diferentes niveles (Duru-Bellat y Verley, 2009: 216-219). Así pues, tenemos tres matizaciones o adjetivaciones a la supuesta democratización vinculada a la expansión de la demanda formativa y la masificación de las aulas universitarias. La democratización sería

- a) relativa. No es general, dado que el acceso está determinado; no accede quien quiere, sino quien puede de acuerdo con los condicionantes sociales;
- b) segregativa, en función de itinerarios y niveles.
- c) selectiva o de logro, en función de las opciones adoptadas en la trayectoria (por ejemplo, la movilidad), dado que tampoco todo el mundo tiene las mismas oportunidades

Nuestra investigación tratará de hallar en qué medida la evolución de la matrícula en España se puede entender en este marco interpretativo, si bien partimos de los instrumentos que se utilizan en el marco teórico de la equidad participativa.

IIª PARTE

El contexto español y el proyecto del Observatorio

A continuación vamos a ofrecer una panorámica de la demanda universitaria en España y de la evolución del estudio de las desigualdades en la matrícula estudiantil, para después presentar nuestro proyecto de investigación.

La evolución de la demanda universitaria en España

En el curso 2013-2014, hay en España 80 universidades activas que ofertan 2.534 programas de grado, 3.306 de máster y 2.110 de doctorado a un millón y medio de estudiantes. Hace tan solo 30 años, cuando se acababa de aprobar la Ley de Reforma Universitaria, orientada a la modernización de las universidades, los datos eran bien diferentes: 740.000 estudiantes distribuidos en 34 universidades, cursaban un número reducido de titulaciones de diplomatura y licenciatura; pero es que en los años cincuenta del pasado siglo, periodo en que comienzan a aparecer los primeros estudios sociológicos sobre los estudiantes universitarios, estos no llegaban a 60.000 y procedían predominantemente de estratos sociales muy concretos (tabla 1).

Tabla 1: Evolución del número de universidades, estudios, estudiantes y profesores

Año	Nº Universidades	Estudios	Estudiantes (grado y máster)	Profesores	Ratio bruta
1860	10	6	6.104	275	22,1
1961/1962	12		64.010	2.968	21,5
1970/1971	18	7	194.854	13.168	14,7
1980/1981	34	--	649.098	--	--
1990/1991	--	46	1.140.572	57.236	19,9
2000/2001	66	90	1.554.972	104.076	14,9
2010/2011	76	6.921	1.529.862	115.218	13,3
2013/2014	80	8.377	1.532.728	--	--

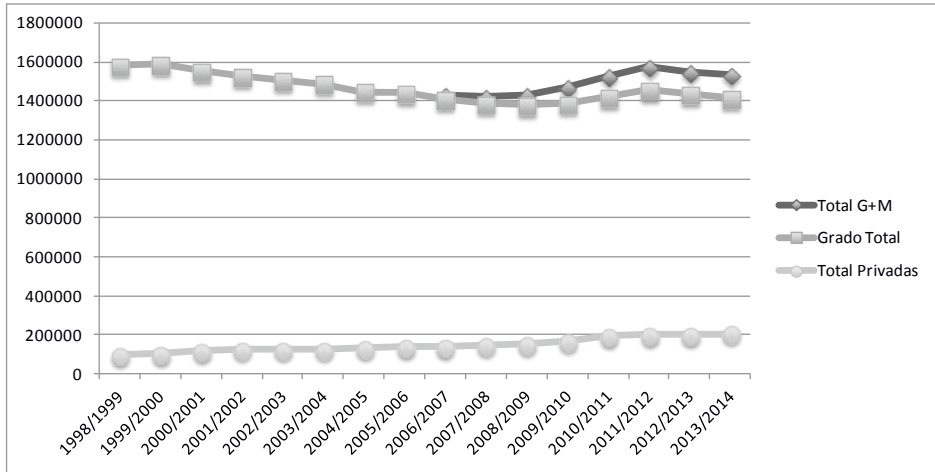
Fuente: elaboración propia a partir de *Anuarios* de Estadística del ine, datos del ine y *Datos y cifras del Sistema Universitario español* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Desde entonces la Universidad ha experimentando transformaciones de hondo calado, que son resultado tanto de su dinámica interna de crecimiento (necesidad de afrontar la expansión de la demanda) y de las políticas de modernización como de las presiones que ha venido recibiendo para adaptarse a un entorno socioeconómico y político nuevo, que responde a las profundas corrientes subterráneas que afectan a las economías de todo el mundo desde los años ochenta.

La demanda de formación universitaria, que venía creciendo durante los años ochenta del siglo XX, vive una gran expansión en la década de los noventa y alcanza su culmen en los tres últimos años de cambio de siglo. Concretamente en 1999/2000 se alcanza la cifra de 1.587.055 estudiantes en primer y segundo ciclo.

A partir de entonces, se produce una etapa descendente (ver gráfico 1) que llega al curso 2008/2009 con 1.379.726 estudiantes de primer y segundo ciclo y de grado. Ahora bien, como desde el curso 2006/2007 se incorporan los másteres oficiales, comienza un nuevo ciclo ascendente de la matrícula total que resulta reforzado por un ligero incremento de la demanda en la formación de grado, como bien muestra el ascenso de la tasa de matriculación de quienes tienen entre 18 y 24 años, que ha pasado de 23,8% en el curso 2008/2009 a 28,6% en el 2012/2013.

Gráfico 1: Evolución de la matrícula universitaria y por titularidad de la institución



Fuente: elaboración propia a partir de Base Ine, hasta el curso 2005/2006; para los cursos posteriores se utilizan los datos de la Base sobre estadística universitaria creada por el Ministerio de Educación. Ver en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas.html>

Esta nueva demanda, por el periodo en que se produce, bien pudiera estar relacionada con el incremento del paro juvenil durante la recesión económica en un primer momento porque, como muestra el gráfico, muy pronto comienza a remitir y contraerse (véase los dos últimos cursos), seguramente como resultado de la subida de las tasas de matrícula y los recortes en las ayudas y becas. Así, en el curso 2011/2012 la matrícula ascendente alcanza la cifra de 1.576.617 matriculados entre grados y másteres, incluidas universidades públicas y privadas. Sin embargo en los dos últimos años se han perdido unos 40.000 estudiantes, dado que la cifra de matriculados en 2013/2014 es de 1.532.728. La tasa podría haber descendido algo más de un punto en este breve tiempo.

Las citadas medidas gubernamentales, según muestran los datos de las universidades, aún han tenido otro efecto más importante: la reducción del número de créditos matriculados por curso y estudiante y la elusión de las segundas o terceras matrículas allí donde les resulta posible a los estudiantes.

Los datos relativos a la matrícula en las universidades privadas muestran un crecimiento significativo durante el periodo, pues de matricular a 97.783 alumnos en 1998/1999 (el 6% del total) pasarían a 206.614 en 2012/2013 (un 13,4% de la matrícula). Su crecimiento más rápido viene produciéndose en los postgrados, que han pasado de unos 5.000 estudiantes en el curso 2007/2008 a 33.000 en 2013/2014, multiplicándose por 6. Así, mientras en el último curso han perdido 1.000 alumnos en grado, han incorporado más de 3.000 en máster.

El análisis de la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento, por niveles educativos y por titularidad de los centros constituye, sin duda, un elemento relevante para nuestro estudio. La ampliación de la base estudiantil, como hemos visto, puede indicar una creciente diversificación y democratización, pero no siempre es necesariamente así. Por otra parte, queda abierta la cuestión de en qué medida quienes realizan carreras universitarias se diferencian (y son privilegiados) respecto a quienes no han podido o querido entrar en la Universidad.

Los estudios sobre los estudiantes universitarios en España

Al estudiar actualmente las condiciones de vida y las formas de participación de los estudiantes universitarios en España, conviene dotarnos de una perspectiva amplia y desde luego tener en consideración los precedentes. De ello, hemos tratado con la profesora Margarita Barañano en la introducción al número monográfico dedicado al asunto por la *Revista de la Asociación de Sociología de la educación* (RASE) en 2014. Retomaré aquí, con la consiguiente actualización y ampliación, algunas de las ideas allí expuestas.

Muchas universidades han realizado, desde sus servicios internos y con el apoyo de distintos órganos de gobierno, interesantes estudios sobre el acceso, el abandono, la empleabilidad y la inserción laboral, la satisfacción de los estudiantes con el profesorado y con los servicios que prestan, etc¹⁵. Hay que sumar a ello los informes o estudios confeccionados por la CRUE¹⁶ y por instituciones vinculadas a la gestión del Sistema Universitario Español, como las agencias de evaluación¹⁷, los órganos

¹⁵ Véanse entre otros los estudios sobre la Universidad de Málaga (del Pino Artacho, 1987), La Laguna (Cabrera, 1998), Salamanca (Tejedor, 1998), Complutense (Martín Criado, 1998), estudios citados en Langa (2003).

¹⁶ Véase la serie La universidad española en cifras <http://www.crue.org/Publicaciones/UEC.html>

¹⁷ Especialmente ANECA <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Informes-sobre-calidad-universitaria> y AQU <http://www.aqu.cat/>

de dirección de dicho sistema o el propio Ministerio de Educación. No obstante, en la mayor parte de los casos se trata de investigación aplicada y de recopilación estadística que no suele trascender del marco de las instituciones promotoras, con un impacto limitado en los programas de investigación del mundo académico y que, en numerosas ocasiones, han acabado como informes de despacho, sin mayor trascendencia política¹⁸. En general, estos estudios no se hallan influidos por la perspectiva de la dimensión social.

Una segunda línea, la hallamos en la investigación que surge con finalidad más explícitamente académica. El precedente más remoto de ésta parece hallarse en un trabajo que expone los resultados de una breve encuesta realizada por Manuel Fraga y Joaquín Tena Artigas a los estudiantes universitarios de Madrid en 1949. Desde ese momento, pueden discernirse *grosso modo* tres etapas: los primeras tentativas de estudio sobre los estudiantes universitarios, la preocupación explícita por la desigualdad y la institucionalización de su análisis.

En la década de los años cincuenta se efectúan dos estudios de interés: De acuerdo con la información aportada por Carpintero (2010), el profesor José Luis Píñillos, con apoyo del CSIC, efectuó un audaz estudio sobre actitudes sociales y políticas de los universitarios madrileños en 1955, en el contexto de las protestas estudiantiles y del malestar universitario ante el régimen, realizando un breve informe sobre los resultados obtenidos que no pudo ser publicado (Carpintero, 2010; Mesa, 2006). Por aquellas mismas fechas, mediados de la década de los cincuenta, se realizó un estudio en la Universidad de Granada, dirigido por el profesor Sánchez Agesta, desde el Seminario de Derecho Público, entre los estudiantes de la Facultad de Derecho. Tenemos noticia del mismo merced a la publicación del estudio dirigido por los profesores Murillo y Jiménez Blanco (1958) en la Universitat de València, siguiendo el cuestionario elaborado en Granada, e impulsado por el Instituto Balmes de Sociología (CSIC), cuyos resultados se publicaron en 1958. Esta investigación se ocupó de indagar las razones o motivaciones para estudiar en la Universidad; la valoración que los estudiantes realizaban de la enseñanza universitaria; las actitudes ante las críticas a la institución y la conciencia de grupo de los estudiantes universitarios.

¹⁸ Caso distinto que no tratamos aquí son los estudios de diversas fundaciones como CYD (<http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2012>) COTEC (<http://www.cotec.es/>) y otras.

La inmensa mayoría de los entrevistados afirmaba que estaba en la universidad para “adquirir los conocimientos necesarios para ejercer una profesión” (87%), pero también un 62% sostenía que este objetivo instrumental no era incompatible con otro más expresivo, como el de adquirir una “cultura superior”; por otra parte, un 74% se quejaba de que la enseñanza “era muy teórica” y un 61% defendía que “era preciso renovar los métodos de enseñanza”. En cuanto a la conciencia de grupo, se subrayaba la importancia de participar en elecciones internas y en defender a los estudiantes cuando se habla mal de ellos genéricamente, sin embargo al planear una cuestión similar respecto a la institución universitaria, aparece una posición menos acorde y más matizada.

Esta encuesta, de gran interés por su carácter pionero, sin embargo resulta muy limitada para conocer la estratificación del estudiantado, pues únicamente utiliza el sexo como variable de clasificación. La preocupación por caracterizar los perfiles de los estudiantes sí aparece por el contrario en los estudios de Salustiano del Campo (*Cuadernos para el Diálogo*, nº5, 1967) y María Ángeles Durán (*Boletín del Centro de Estudios Sociales*, 1968: 23-30).

En su artículo, Salustiano del Campo afirmaba que la educación superior adolecía de una “injustísima discriminación socioeconómica”. Mientras que las clases bajas –obreros agrícolas, peones y obreros y personal de servicio- superaban el 32% en el conjunto de la población, pero sólo un 2,7% de sus hijos llegaban a la universidad; por el contrario, el 2,2% de la población masculina activa, correspondiente a tres categorías socioeconómicas –directores de empresas, cuadros superiores y profesiones liberales- conseguían que sus hijos representasen el 32,6% de la población universitaria (1967: 42-43).

Por su parte, María Ángeles Durán estudió la procedencia de las mujeres universitarias mediante una encuesta a más de 1.000 estudiantes. Entre las conclusiones, afirmaba que “las mujeres universitarias, por ahora, proceden de familias que no necesitan su colaboración económica, y es la familia quien corre con los gastos principales de su educación”; “no asisten hijas de obreros y muy pocas son hijas de trabajadores cualificados” (1968: 30). En suma, Del Campo y Durán nos dibujan una Universidad elitista, que estaba abriéndose hacia el paternalismo mediante un sistema de becas “remediales” que aprovechaban fundamentalmente a las clases medias.

En una segunda etapa, los años ochenta y noventa, hay que situar el libro de Martín Serrano (1984) sobre los universitarios madrileños, o el trabajo de Víctor Pérez

Díaz (1984) sobre la calidad de la educación superior. Más adelante, las profesoras De la Fuente y García León (1993), dedicaron un capítulo de su obra a la sociología del alumnado, incluyendo el universitario, y Torres Mora (1994) aportó en su tesis doctoral, *Las desigualdades en el acceso a la educación en España*, un detallado análisis sociográfico de estos estudiantes. Dicha tesis fue dirigida por el profesor Julio Carabaña, quien se ha preocupado en distintas ocasiones por las cuestiones de la desigualdad y la movilidad en la educación (Carabaña, 1983, 1994 y 2004, entre otros).

Pese a la importancia de estos referentes que muestran la transición de un modelo elitista de exclusión a otro de inclusión paternalista (la estricta selección de los mejores de las clases sociales más desfavorecidas), la ocupación sistemática por la cuestión de la dimensión social, de forma explícita, hay que situarla en la última década, partiendo de la tesis de Delia Langa, *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*, leída en 2003, y las investigaciones iniciadas con el apoyo de la convocatoria del Ministerio *Estudios y Análisis*, primero, y en el marco del proyecto *Eurostudent*, después. De todo ello, hemos dado cuenta en el ya referido artículo de Ariño y Barañano (2014).

La sociología del estudiantado universitario en España, y de la dimensión social en el sentido que hoy es utilizada en el EEES, ha quedado institucionalizada en los años recientes, siguiendo diversas líneas y desde distintos grupos. Nos limitaremos a citar el GRET de la Universidad Autónoma de Barcelona¹⁹, el Observatorio Atalaya de las universidades andaluzas²⁰, el Observatorio Campus Vivendi, coordinado desde la Universitat de Valencia²¹, el Observatorio de la Empleabilidad y Empleo Universitarios, desde la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, dirigida por el Profesor Michavilla, y más recientemente el proyecto de la Fundació Bofill, que se encuentra en sus primeras fases y que pretende estudiar la situación, condiciones de vida, etc. del estudiantado universitario en las universidades de la Xarxa Vives. Estos proyectos deben enmarcarse, por otro lado, en los estudios que realizan redes europeas, siendo las más destacadas Eurostudent y EQUnet.

¹⁹ <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/es>

²⁰ Ver <http://www.observatorioatalaya.es/es/>

²¹ <http://www.campusvivendi.com/>

Todas estas fuentes y publicaciones están permitiendo conocer mejor los heterogéneos y cambiantes perfiles de los estudiantes universitarios, en relación con el género, la edad, el estatus migratorio u otros aspectos socio-demográficos; sus modalidades de acceso a la universidad; el impacto de la procedencia socio-familiar en la conformación de este colectivo, así como su relación con otras muchas características del mismo; sus condiciones de vida y sus formas de alojamiento; su dedicación al estudio y al trabajo; su movilidad; su participación y asociacionismo; y todo lo relacionado con sus cada vez más complejas trayectorias académicas y laborales.

El reto de la Estrategia Europea 2020 de conseguir un 40% de personas con título universitario en la cohorte de 30 a 34 años, obliga a estudiar a fondo estos asuntos así como la relación entre excelencia y equidad, desigualdad y diversidad, o los recursos públicos necesarios que se pondrán a disposición de las instituciones de enseñanza, de los hogares y de las personas para lograrlo.

El proyecto EQUI-PAR

Este libro, realizado por los miembros del equipo del Observatorio Campus Vivendi, da cuenta de los principales resultados obtenidos en ECoViPEU 2011. Desde la primavera de 2009, un grupo de investigadores y gestores universitarios hemos venido trabajando en la creación de un Observatorio de la Participación y Vida de los Estudiantes Universitarios, que ha cristalizado en 2010 en la puesta en marcha de Campus Vivendi (véase <http://www.campusvivendi.com/>), en la realización de tres Jornadas sobre la dimensión social de la enseñanza superior, en la participación en los trabajos del grupo internacional Eurostudent, en la realización de la primera oleada de la Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios en España (ECoViPEU-2011) y más recientemente en la realización de la encuesta MOV_ES 2012 sobre los estudiantes que participan en el programa Erasmus en España (tanto *Incoming* como *Outgoing*).

Todas estas actividades se han realizado en contacto con el Ministerio de Educación, porque estamos convencidos de que es muy importante seguir las pautas de los observatorios similares que existen en otros países: mantener una estrecha relación institucional y proporcionar datos que sirvan para el desarrollo de políticas dentro del sistema.

Del mismo modo, se ha mantenido una relación estrecha con las universidades y con aquellos grupos que han mostrado interés por participar en un proceso de investigación y de creación de *fuentes públicas de información* de estas características.

Fruto de estos contactos y la consiguiente colaboración ha sido la creación de un grupo o red estable de investigación, con carácter interuniversitario e interdisciplinar, que ha ido incorporando nuevos miembros en cada una de los encuentros celebrados (*I, IIª y IIIª Jornada sobre la Dimensión Social en 2010, 2011 y 2012*).

Nuestro grupo no solamente viene empleando técnicas de recogida de información y de análisis tanto cuantitativas como cualitativas, sino que ha diseñado la encuesta ECoViPEU siguiendo los parámetros internacionales de investigación de perfiles y condiciones de vida de los estudiantes universitarios, tanto por el hecho de participar en Eurostudent como por considerar que los observatorios como el OVE francés constituyen ejemplos a imitar. La perspectiva comparada en el marco internacional es un instrumento adecuado para ponderar y valorar los resultados propios.

Los objetivos que persigue nuestro grupo y nuestro proyecto son de *larga duración*, porque abordamos un fenómeno que solamente puede ser estudiado con rigor longitudinalmente, identificando y explorando tendencias y contrastando periódicamente su evolución.

La red que está desarrollando el proyecto tiene un carácter interdisciplinar (está formada por profesionales procedentes de la sociología, pedagogía, economía, estadística y matemáticas) e interuniversitario. Al mismo tiempo, se ha creado un núcleo básico en la Universitat de València, para facilitar el proceso de coordinación y realización del trabajo de campo.

Dentro de la red, distinguimos un grupo operativo de coordinación y un conjunto más amplio de personas que coopera en la validación de los instrumentos puestos en marcha y que participa en las jornadas y encuentros.

A todos ellos, desde estas páginas, queremos dar nuestro reconocimiento y agradecimiento, dado que están haciendo viable la investigación duradera y rigurosa sobre este ámbito tan relevante de la vida universitaria y de la actividad académica. Muy especialmente, debemos reconocer y agradecer la generosa colaboración de las universidades que han facilitado los datos; y, por supuesto, al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que con su ayuda económica ha contribuido un año más a sostener el proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Almarcha, Amparo, 1978, "Cien años de sociología de la educación en España: 1877-1987", en *REIS*, nº 2, 1978, pp. 115-148.

Ariño, Antonio, 2014, "La dimensión social en la educación superior", en *RASE*, vol.7, nº 1:17-41.

Ariño, A., Hernández, M. Llopis, R., Navarro, P y Tejerina, B. (2008): *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*, Valencia, Universitat de València.

Ariño, A. y Barañano, M., 2014, "Presentación", en *RASE*, vol.7, nº 1: 7-16

Ariño, A. y Llopis, E., 2011, ¿Universidad sin clases?. Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (*Eurostudent IV*), Madrid, Ministerio de Educación.

Attewell, Paul and Katherine S. Newman, 2010, *Growing Gaps: Educational Inequalities around the World*, Oxford.

Belfield, C., 2008, *The Cost of Early School-leaving and School Failure*, World Bank.

Brennan, J., Naidoo, R. And Patel, K., 2009, "Quality, Equity and the Social Dimension: The Shift from the National to the European Level", in Khem, B., Huisman, J. And Stensaker, B. (eds), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*, Rotterdam, pp. 141-162.

Brynjolfsson E. y McAfee, A., 2011, *Race against the Machine: How the Digital Revolution is Accelerating Innovation Dirving Productivity and Irreversibly Transforming Employment and Economy*, Digital Frontier Press.

Brynjolfsson E. y McAfee, A., 2014, *The Second Age Machine*, Norton and Co.

Brunello y De Paola, 2013, *The Cost of Early School Leaving in Europe*, IZA.

Callero, Peter L., 2013, *The myth of Individualism. How Social Forces shape our lives*, Rowman and Littlefield P. Inc.

Carabaña, J., 2001 "Fuentes de renta, desigualdad y pobreza de individuos y hogares". En Luis Moreno (coord.), *Pobreza y Exclusión: la malla de seguridad*, Madrid: Politeia.

Carabaña, J., 2004, "Educación y movilidad social ". Pp. 209-238 en Vicenç Navarro y Águeda Quiroga (eds.), *El Estado de Bienestar en España*, Madrid:Tecnos.

Carabaña, J., 2005, " Desigualdades desiguales: buenas y malas, crecientes y

menguantes". Pp. 299-312 en Juan Monreal, Capitolina Díaz, Juan J. Escribano (eds)., *Viejas Sociedades, Nueva Sociología*. Madrid: CIS, 2005.

Carabaña, J., 2008, "La elite burocrática y la movilidad social". Pp. 391-424 en Varios, *Sociología y realidad social*. Libro Homenaje a Miguel Beltrán.

Madrid: CIS. ISBN:978-84-7476-466-6.(con E. Lamo de Espinosa.

Carabaña, J. y Arango, J.,1983, "La demanda de educación universitaria en España, 1960-2000", *REIS* (24) 47-88.

Carpintero, Helio (2010): "Política en España: La Encuesta de Pinillos de 1955", *Psychologia Latina*, Vol. 1 No. 2, 88-96.

Clark, R. Burton, 1973, "Development of the Sociology of Higher Education", en Gumpport, Patricia J. (dir), 2007, *Sociology of Higher Education*, John Hopkins University Press,

Del Campo, Salustiano, 1967, "Procedencia de los estudiantes universitarios", n.5, *Cuadernos para el Diálogo*, pp. 42-44.

Dubet, F. et M. Duru-Bellat, 2010, *Les sociétés et leur école. Emprise de diplôme et cohésion social*, Seuil.

Durán, Ma. Angeles, 1968, "Procedencia de las universitarias españolas", *Boletín del Centro de Estudios Sociales*, pp. 23-30.

Duru-Bellat, Marie y Verley, Élise, 2009, "Les étudiants au fil du temps: contexte et repères institutionnels", pp. 195-220, en *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses Universitaires de Rennes. 216-219.

EQUnet, 2010, *Evolving Diversity. An overview of equitable acces to HE in Europe*, Education and Culture DG

EQUnet, 2013, *Evolving Diversity II. Participation of students with an immigrant background in European Higher Education*, Education and Culture DG

ESU, 2009, *Equity Handbook*, en file:///Users/Antonio/Downloads/ESU_Equity_Handbook.pdf

Fernández Enguita, M. et alii, 2010, *Fracaso y abandono escolar en España*, Fundación La Caixa.

Fernández Mellizo-Soto, María, 2014, "La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español", en *REIS*, 147, 107-120.

Galland, Olivier (ed.), 1995, *Le monde des étudiants*, PUF

Galland, Olivier (ed.), 2011, *Les mondes étudiants. Enquête des conditions de vie 2010*, La Documentacion Française

Langa, Delia (2003), Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Langa, Delia (2005), "La juventud de los universitarios construida desde distintas posiciones de clase. Nuevas manifestaciones de las desigualdades en el campo educativo", RES, nº 5, 71-89.

Martín Serrano, M. (1984). Los universitarios madrileños, Madrid, Ministerio de Cultura.

Martínez Celorrio, Xavier y Antonio Marín, 2012, Crisi, trajectories socials i educació, Fundacio Bofill.

McMahon, Walter W., 2009, *Higher Learning, Great Good: The Private and Public Benefits of Higher Education*, John Hopkins University Press.

Merle, Pierre, 2009, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Repères, La Découverte.

Mesa, R. (ed.), 2006, *Jaraneros y alborotadores*. Madrid, Universidad Complutense.

Mettler, Suzanne, 2010, *Degrees of Inequality: How the Politics of Higher Education Sabotaged the American Dream*, Basic Books.

Mullen, Ann, 2009, Elite destinations pathways to attending an Ivy League university, *British Journal of Sociology of education*, vol 30, 1, 15-27

Mullen, Ann, 2010 *Degrees of Inequality. Culture class and Gender in American Higher Education*, Johns Hopkins UP

Mullen, Ann, 2011, Cultural Capital and Elite Educational Arrainment, in *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature Media and Arts*.

Murillo y Jiménez Blanco, 1958, *La conciencia de grupo en los escolares de la Universidad de Valencia*, CSIC.

OCDE, 2014, *Education at a Glance*, OCDE.

Planas, J. y Fachelli, S. (2010), 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 (Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya).

Rahona, Marta, 2009, "Equality of opportunities in Spanish higher education", *Higher Education* (58) 285-306

Sewell, William H., Archibald O. Haller and George W. Ohlendorf , 1970, "The educational and early occupational status attainment process: replication and revision", *American Sociological Review*, 1014-1027.

Simmel, G., 2003 (e.o. 1900), *Filosofía del dinero*, ed. Comares.

Tauch, Christian, 2011, "EU Higher Education Issues and Priorities for 2010 – 2020", *Journal of the European Higher Education Area*, http://www.ehea-journal.eu/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=307

Torres Mora, José Andrés, 1991, "Demografía educativa en los años ochenta. El nacimiento de una meritocracia bastarda", *Educación y sociedad* (8) 25-58.

Torres Mora, José Andrés, 1991, "Análisis empírico de las desigualdades educativas en España", en Fundación Argentaria, *Primer Simposio sobre la igualdad y la distribución de la renta y la riqueza*, Madrid, Fundación Argentaria.

Torres Mora, José Andrés, 1994, *Las desigualdades en el acceso a la educación en España. Un estudio sociográfico*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.



La Encuesta de Condiciones de Vida y Participación.

Diseño de la investigación y características técnicas.

Ramón Llopis
Universitat de València

La Encuesta de Condiciones de Vida y Participación. Diseño de la investigación y características técnicas.

1. Introducción

Como se ha señalado en el capítulo anterior, el Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes es un proyecto interdisciplinar en el que participa un amplio grupo de investigadores de diversas universidades españolas, con el objetivo de proporcionar información estadística sobre las condiciones de vida y formas de participación de los estudiantes universitarios en España. Su puesta en marcha tuvo lugar en 2010, con financiación de la Convocatoria de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación.

La Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios (ECoViPEU) ha constituido una de las actividades centrales de dicho Observatorio. Con la excepción del proyecto EUROSTUDENT IV (Ariño y Llopis, 2011), se trata de la primera encuesta sobre condiciones de vida y formas de participación de los estudiantes universitarios que se lleva a cabo en España, si bien el trabajo mencionado no contemplaba las cuestiones relativas a la participación. El trabajo de campo se realizó de abril a mayo de 2011, mediante un procedimiento online, y contó con la participación de 45.173 estudiantes.

El proyecto pretendía lograr un conocimiento sistemático y riguroso de las características de los estudiantes universitarios, de sus condiciones académicas y sociales, de su vinculación al estudio y trayectorias académicas, así como de los diversos aspectos relacionados con la participación en la vida universitaria. Para ello, se obtuvo información sobre sus características sociodemográficas, sus condiciones de acceso a la universidad, las formas de estudio, sus estilos de vida y sobre la valoración de su experiencia universitaria.

Esta orientación temática sitúa el proyecto ECoViPEU en el campo de las políticas de apoyo a la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y supone una contribución empírica al desarrollo de políticas públicas orientadas a garantizar la equidad participativa. Se parte, por tanto, de que el conjunto de los estudiantes que acceden a la educación superior, que participan en ella y la completan en cualquier nivel, debe reflejar la diversidad de la población de un país.

La dimensión social constituye una política transversal de necesaria aplicación para la consecución del objetivo final del Proceso de Bolonia, esto es, que los estudiantes

gocen de oportunidades para emprender y completar sus estudios sin obstáculos derivados de su condición social y económica. Las autoridades deben promover los servicios adecuados para posibilitar trayectorias de aprendizaje flexible que garanticen tanto el acceso a la educación superior como la posterior movilidad. Del mismo modo, deben realizar esfuerzos de cara a extender la participación a todos los niveles y según el principio de igualdad de oportunidades

2. Diseño de la investigación

La Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios ha constituido el programa principal del proyecto que lleva su nombre. En este segundo apartado se detalla el diseño del proceso de investigación que se ha llevado a cabo. En primer lugar, se expone el sistema de contacto, a continuación se explica el procedimiento seguido para la elaboración del cuestionario y, en tercer lugar, se hace referencia al diseño de la muestra.

2.1. Procedimiento de contacto

El cuestionario de ECoViPEU fue administrado a la población universitaria a través de un procedimiento de contacto online. El procedimiento de contacto personal fue considerado inapropiado por las dificultades de localización que supone el trabajo de campo con población universitaria, así como por el elevado coste económico y temporal que implica. Pese a tratarse de un procedimiento de contacto que proporciona una importante reducción de los costes, el contacto telefónico quedó descartado por las enormes dificultades de localización que ocasiona (entrevistados que no se encuentran en el domicilio cuyo teléfono proporcionan, teléfonos no operativos...). Por otro lado, la extensión de algunas preguntas y la presencia de escalas en el cuestionario desaconsejaban la aplicación de esta alternativa. El procedimiento online, sin embargo, no se enfrenta a problemas de localización coincidental y está menos afectado por los errores de cobertura que los dos procedimientos anteriores. Además, permite cuestionarios de mayor amplitud y complejidad y no exige disponibilidad de tiempo en el momento del contacto, ya que el cuestionario puede ser cumplimentado en cualquier otro momento del día y durante los casi dos meses en que tuvo lugar el periodo de trabajo de campo.

2.2. Diseño del cuestionario

Para abordar el estudio de las condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios se ha recurrido a preguntas elaboradas y contrastadas previamente en investigaciones nacionales e internacionales así como al desarrollo de nuevas preguntas. Las preguntas desarrolladas de manera expresa se han basado en los objetivos específicos de esta investigación así como en los hallazgos empíricos e hipótesis surgidas de trabajos previos (Ariño et alii, 2008; Ariño y Llopis, 2011), en cuya línea de investigación se ubica el presente trabajo.

El proceso de redacción y evaluación del cuestionario se llevó a cabo a lo largo de varios meses. En los dos primeros se elaboró una propuesta por parte del grupo de trabajo de la Universidad de Valencia. El equipo que forma la red de expertos efectuó una evaluación en profundidad durante los dos meses posteriores y propuso diversas modificaciones. Una vez alcanzada una versión cuasi definitiva se realizó una prueba piloto que aún aportó nuevas modificaciones. La última palabra la tuvieron los responsables del Ministerio de Educación que dieron su aprobación al cuestionario antes de que se procediese al lanzamiento del trabajo de campo.

Al igual que se puede apreciar en los cuestionarios correspondientes a encuestas de países del entorno, el diseño de éste 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. Por último, se incluye un apartado que registra sus características sociodemográficas.

El primer bloque contiene una serie de preguntas cuya información permitía situar al estudiante en el contexto de sus estudios. También se le solicitó información sobre el proceso de entrada en la universidad, y se incluyeron cuestiones relativas a la vía de acceso, las calificaciones obtenidas y los motivos que le impulsaron en su ingreso. Por último, se indagó en las expectativas de los estudiantes antes de iniciar su itinerario universitario.

El segundo bloque se centró en la experiencia vivida por los estudiantes en su trayectoria universitaria. Se recabó información relativa a las prácticas de estudio, la organización del tiempo en una semana promedio y el régimen de dedicación al estudio. El tercer bloque se dedicó a cuestiones referidas a la vida cotidiana de los estudiantes. Incluía diversas preguntas sobre actividades básicas de la vida diaria,

los recursos disponibles y los gastos habituales. También contemplaba una batería de cuestiones referidas a pautas de participación cultural y social. El cuarto bloque abordó los aspectos de la experiencia universitaria con mayor carga valorativa así como las expectativas de futuro. Se solicitó a los estudiantes que efectuaran una valoración de su experiencia universitaria a través de una serie de preguntas destinadas a evaluar las nuevas prácticas docentes introducidas con el EEES, así como los servicios universitarios. También se les instó a realizar una valoración de conjunto y una prospectiva de futuro. El quinto y último bloque contenía diversas preguntas de clasificación sociodemográfica.

2.3. Procedimiento de selección muestral

Para obtener una muestra de los estudiantes universitarios se recurrió a lo que podría considerarse como una versión del muestreo a estadios múltiples (*multistage sampling*), que eludía la necesidad de disponer de un listado completo de la población universitaria tal y como sucede en los muestreos aleatorio simple o estratificado. Aunque se trata de un tipo de muestreo que no mejora la eficiencia de los anteriores, sí supone una simplificación del procedimiento de extracción y una disminución de sus costes. Los muestreos a estadios múltiples implican la selección inicial de una muestra de unidades primarias (en este caso universidades) y, a continuación, la selección de una muestra de unidades secundarias (estudiantes) a partir de la muestra previa de unidades primarias.

Para el diseño de la muestra, el Ministerio de Educación solicitó la colaboración de las universidades españolas. 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 representativa del conjunto de población estudiantil. Una vez determinado el número de correos electrónicos que debían ser seleccionados por cada titulación y curso, estos fueron extraídos mediante un simple procedimiento aleatorio. Tras ser seleccionados se dispusieron en un documento Excel y fueron enviados al Ministerio de Educación. Esta petición comportaba una cesión de datos amparada por el art. 21.1 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal pues se trata de una cesión realizada entre administraciones edu-

cativas para el ejercicio de sus competencias. La gestión de los datos cedidos quedó contemplada mediante la formalización de un contrato de acceso a datos por cuenta de terceros previsto por el art. 12 de la citada Ley con plena garantía para la seguridad, integridad y confidencialidad de los datos.

La muestra de partida quedó constituida por los 238.677 correos electrónicos que fueron proporcionados al Ministerio de Educación, pertenecientes a un total de 52 universidades, (ver tabla 1).

3. Trabajo de campo.

3.1. Soporte técnico.

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, con la que se realizó 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 una carta de presentación del estudio y una petición formal de participación en el mismo, así como un URL (*uniform resource locator*) que permitía establecer un hipervínculo con la página Web en la que se alojaba el cuestionario del estudio. Así pues, el acceso al cuestionario de 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 de correo electrónico, es plenamente 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

Tabla 1. Muestra de partida (número de emails proporcionados por cada universidad).

Universidad	n°	Universidad	n°
Universidad Autónoma de Madrid	4.988	Universidad de Sevilla	11.693
Universidad a Distancia de Madrid	387	Universidad de Valladolid	4.849
Universidad Camilo José Cela	1.349	Universidad de Vigo	4.269
Universidad Cardenal Herrera CEU	1.369	Universidad de Zaragoza	7.002
Universidad Carlos III	2.699	Universidad del País Vasco	8.860
Universidad Complutense de Madrid	15.886	Universidad Internacional Andalucía	62
Universidad Menéndez Pelayo	101	Universidad Miguel Cervantes	117
Universidad Miguel Hernández Elche	2.500	Universidad Politécnica Cartagena	1.216
Universidad Nacional E. Distancia	55.997	Universidad Politécnica de Madrid	7.356
Universidad de Alcalá de Henares	3.016	Universidad Pontificia Comillas	1.473
Universidad de Alicante	5.826	Universidad Pública de Navarra	1.595
Universidad de Burgos	1.763	Universidad Rey Juan Carlos I	414
Universidad de Cádiz	2.991	Universitat de Barcelona	5.073
Universidad de Cantabria	2.769	Universitat de Girona	2.297
Universidad de Castilla La Mancha	5.970	Universitat de les Illes Balears	2.980
Universidad de Coruña	4.055	Universitat de Lleida	1.694
Universidad de Deusto	1.773	Universitat de València	8.699
Universidad de Granada	2.529	Universitat Jaime I	2.957
Universidad de Huelva	2.355	Universitat Oberta de Catalunya	7.752
Universidad de Jaén	3.692	Universitat Politècnica de Catalunya	4.415
Universidad de la Rioja	1.580	Universitat Politècnica de València	7.395
Universidad de León	2.617	Universitat Pompeu Fabra	1.944
Universidad de Mondragón	610	Universitat Rovira Virgili	2.431
Universidad de Navarra	1.431	Universitat de Vic	1.000
Universidad de Oviedo	4.784	IEUniversity	131
Universidad de Salamanca	5.287	Otras	1.166
Universidad de Santiago Compostela	1.513	Total	238.677

en la aplicación, se procedió al lanzamiento del trabajo de campo, no sin antes realizar diversas pruebas con las que se evaluó tanto la configuración del 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, los estudiantes recibieron la invitación a participar en la investigación con la oportunidad de elegir la lengua en la que querían responder al mismo (español, gallego, vasco y catalán).

3.2. Criterios y medidas de seguridad adoptadas.

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.

La entrada física de cualquiera a los datos registrados en los servidores quedó restringida por sistemas de seguridad. Sólo los usuarios registrados tuvieron acceso telemático a los datos mediante login y Password, quedando registrados dichos accesos por el correspondiente registro de LOG. Asimismo, el Administrador del Sistema dispuso de acceso telemático mediante un acceso controlado por IP, login y Password, con permisos generales para la supervisión general y mantenimiento del servicio.

Una vez terminado el periodo de publicación de la encuesta y descargados y entregados de forma segura sus resultados, 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.

3.3. Realización del trabajo de campo.

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 integrantes de la muestra de partida que no habían cumplimentado el cuestionario o lo habían hecho de manera incompleta. Una semana después, el 3 de mayo, se envió un segundo recordatorio que impulsó una respuesta similar a la obtenida con el primer recordatorio. El 10 de mayo se envió un tercer recordatorio y, finalmente, ocho días antes de que terminase la encuesta, el 23 de mayo se envió el último recordatorio que todavía provocó la respuesta de un número no poco importante de estudiantes. La aplicación se mantuvo activa hasta el 31 de mayo, cuando se dio por cerrado el proceso del trabajo de campo.

3.4. Validación de los casos y muestra operativa para el análisis.

Se obtuvo una muestra bruta de 45.173 respuestas, lo que supone una tasa de respuesta de aproximadamente un 20%. Estas respuestas fueron integradas en una única hoja de cálculo por parte del equipo de investigación de la Universidad de Valencia. Esa hoja de cálculo contenía un 82,6% de respuestas en castellano, 13,1% en catalán, 2,8% en gallego y 1,5% en vasco. A continuación, se procedió a la exportación de la información a un fichero de microdatos elaborado con el programa SPSS 18.0, desde el cual se procedió a la creación, codificación y etiquetado de las diversas variables que integran el estudio. La muestra con la que se han realizado los análisis estadísticos de este libro, sin embargo, quedó reducida sobre la cantidad inicial tras la depuración y aplicación de diversos controles de fiabilidad. Estas tareas resultan imprescindibles para asegurar la fiabilidad y representatividad de los datos cuando se trabaja con procedimientos de muestreo online como es el caso de esta investigación. Es por ello que los casos válidos alcanzaron la cifra de 25.104, si bien la muestra operativa con la que

se trabaja en este libro se refiere a los 17.512 estudiantes de primer o segundo ciclo y de grado que cursaban estudios presenciales.

El primer criterio de depuración de la muestra consistió en la eliminación de todos aquellos cuestionarios que no hubieran respondido al menos el 50% de las preguntas o que hubiesen dejado en blanco las relativas a los datos de clasificación sociodemográfica (sexo, edad y estudios de los progenitores). También se eliminaron aquellos casos en los que se registraban respuestas contradictorias o sin coherencia. La aplicación de este doble criterio redujo la muestra a 25.104 casos, un 55,6% de la muestra bruta inicial. Esa cifra constituye la muestra de casos válidos del estudio.

Los 25.104 casos que constituyen el conjunto de casos válidos se subdividen en dos grupos operativos: 19.059 estudiantes universitarios en modalidad presencial y 6.045 que cursan estudios a distancia. Se trata de dos perfiles claramente diferenciados que exigen un análisis por separado. Los estudiantes a distancia son los matriculados en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Estos 6.045 casos suponen un 24% del total de casos válidos.

Los 25.104 casos válidos pueden subdividirse a su vez en otros dos grupos distinguiendo entre estudiantes matriculados en un grado o en el primer y segundo ciclo de una licenciatura (23.429 casos) y estudiantes matriculados en tercer ciclo (1.675 casos). Se considera como estudiantes de tercer ciclo a los que afirmaron estar matriculados de un master oficial, posgrado o master propio de su universidad. Suponen un 6,7% del total de casos válidos.

La muestra global a la que se refiere el presente trabajo de investigación y sobre la que se efectúan sus análisis de los datos está constituida por los estudiantes presenciales de grado o dos primeros ciclos. Esta muestra alcanza un total de 17.512 casos.



Bagaje Familiar.

Inés Soler Julve
Universitat de València

Bagaje Familiar.

1. Introducción.

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, hasta alcanzar a la última etapa de educación superior. 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 crítica 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). Las estadísticas son un buen reflejo del proceso de elevación del nivel de estudios alcanzado por la población española, acompañado de una masificación de estudiantes en las universidades. Pero aunque sabemos que la subida de la marea consigue que asciendan todos los barcos, eso no nos dice nada sobre si han acortado las distancias entre ellos.

A partir de la información proporcionada por la encuesta Ecovipeu, el objetivo que nos planteamos es conocer la influencia que tiene en la actualidad el bagaje familiar de los estudiantes sobre sus trayectorias universitarias. Para poder realizar una aproximación lo más certera posible respecto del nivel de desigualdad social que persiste en la universidad española, consideramos también las diferentes trayectorias que realizan hombres y mujeres. A partir de las variables que conforman el perfil social y el bagaje familiar de los estudiantes que han respondido a la encuesta ECoViPEU podremos inferir algunas conclusiones sobre el proceso de democratización de los estudios superiores en nuestro país.

En primer lugar, presentamos el capital cultural y económico de las familias de los estudiantes encuestados para evaluar el grado de equidad en el acceso a la universidad. En segundo lugar, exploramos las nuevas formas de desigualdad horizontal en el seno de la educación universitaria. La influencia que tiene el sexo y el origen social en las elecciones, trayectorias e itinerarios realizados, en función de las posibilidades que ofrecen los títulos obtenidos.

2. Grado de equidad en el acceso a la universidad.

2.1. Capital educativo familiar.

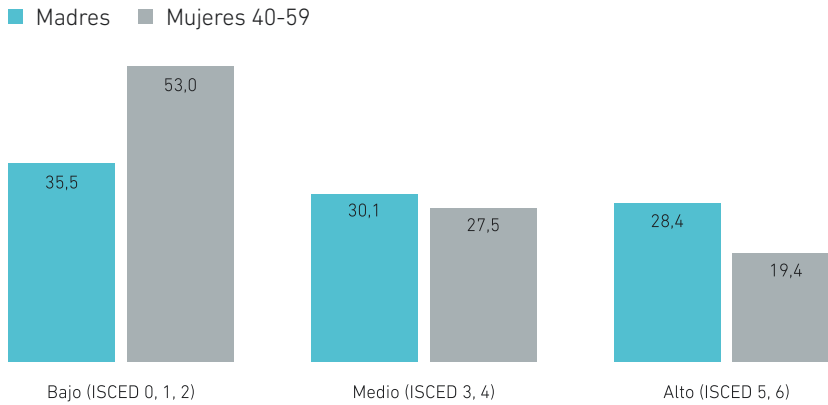
Los indicadores utilizados para medir el grado de equidad en el acceso a la universidad se construyen a partir del capital educativo y económico de los progenitores de los estudiantes. La comparación de dicho capital con el que poseen los hombres y mujeres de su generación¹ permite valorar la medida en que la composición social de los estudiantes se corresponde con la estructura social de referencia.

La representación ofrecida en el gráfico 3.1 permite constatar que mientras las madres de estudiantes universitarios encuestados son un 35,5%, las mujeres de edad entre 40 y 60 años suponen nada menos que un 53%. De esta manera indirecta, constatamos la existencia de una clara infrarrepresentación de 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%. Al comparar dichos datos con los que se obtenían en la encuesta Eurostudent IV realizada un año antes se observa una diferencia de siete puntos menos en cuanto al peso relativo de las madres con estudios superiores (35%). Parece una diferencia excesiva para interpretarla como un avance en términos de mejora en la igualdad de acceso.

El gráfico 3.2 se ocupa del mismo fenómeno, pero considerando la situación de los padres. En éste, se constata la existencia de la misma situación y además con porcentajes muy similares, aunque con una desigualdad mayor en el caso de los estudios superiores. Al utilizar los datos de Eurostudent IV como referencia comparativa, se vuelve a producir esa importante distancia (diez puntos de diferencia) en el peso que tienen los padres con estudios superiores en la muestra (40%).

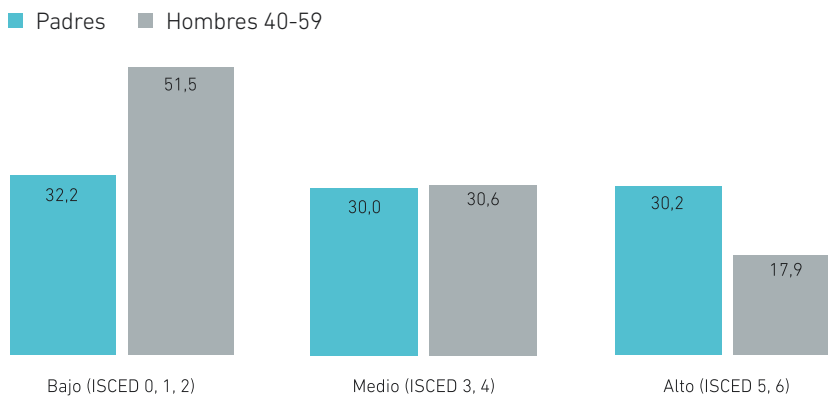
¹ Es habitual que se utilice como generación de referencia los hombres y mujeres de 40 a 60 años. No obstante, hemos realizado algunos cálculos aproximados que legitiman dicha decisión. Pese a que entre los estudiantes de la universidad hay muchas cohortes yuxtapuestas, hemos calculado que la edad mediana está próxima a los 22 años, y por tanto tomamos 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 les sumamos y les restamos diez años entendemos que estaremos abarcando la generación a la que pertenecen los progenitores de los estudiantes.

Gráfico 3.1. Nivel de estudios más elevado alcanzado por las madres de los estudiantes y el de las mujeres de su generación.



G. ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu padre y tu madre?
Unidad: Porcentaje; Base: Total muestra

Gráfico 3.2. Nivel de estudios más elevado alcanzado por los padres de los estudiantes y el de los hombres de su generación.



G. ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu padre y tu madre?
Unidad: Porcentaje; Base: Total muestra

No obstante, conviene destacar que entre los estudiantes entrevistados hay en torno a un tercio que procede de un nicho 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 ésta existe cuando los hijos de madres y padres que no han alcanzado estudios universitarios, consiguen acceder a este nivel y sus oportunidades.

De todo ello se puede extraer la conclusión de que la gran mayoría de estudiantes subirá uno o varios peldaños en la escalera social educativa al concluir sus estudios universitarios, con respecto a la situación 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.

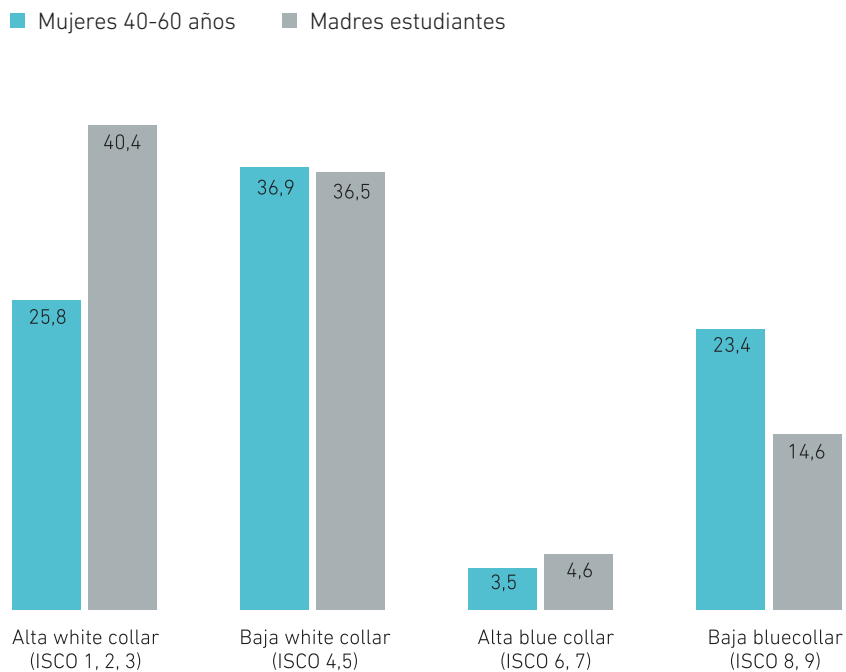
Sin embargo, cuando comparamos estas cifras con la proporción de los hombres y mujeres de la generación a la que pertenecen la mayor parte de progenitores de estudiantes, se concluye que los condicionamientos del origen social siguen pesando y actuando de una manera decisiva en el acceso a los estudios 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.

2.2. Capital económico familiar.

Cuando nos detenemos a considerar el tipo de trabajo que ocupan los progenitores de los estudiantes, como lo hacemos en los gráficos 3.3 y 3.4, constatamos la existencia de una situación parecida a la que encontrábamos al estudiar 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% (17% en Eurostudent IV). 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 (27% en Eurostudent IV). Como puede constatarse, la situación contraria se produce para los progenitores de “cuello blanco”, sobrerrepresentados en la muestra.

Gráfico 3.3. Ocupación de las madres de los estudiantes y de las mujeres de su generación.



I. ¿Cuál es la ocupación actual o la última ocupación de tu padre y de tu madre?

Unidad: Porcentaje Base: Total muestra

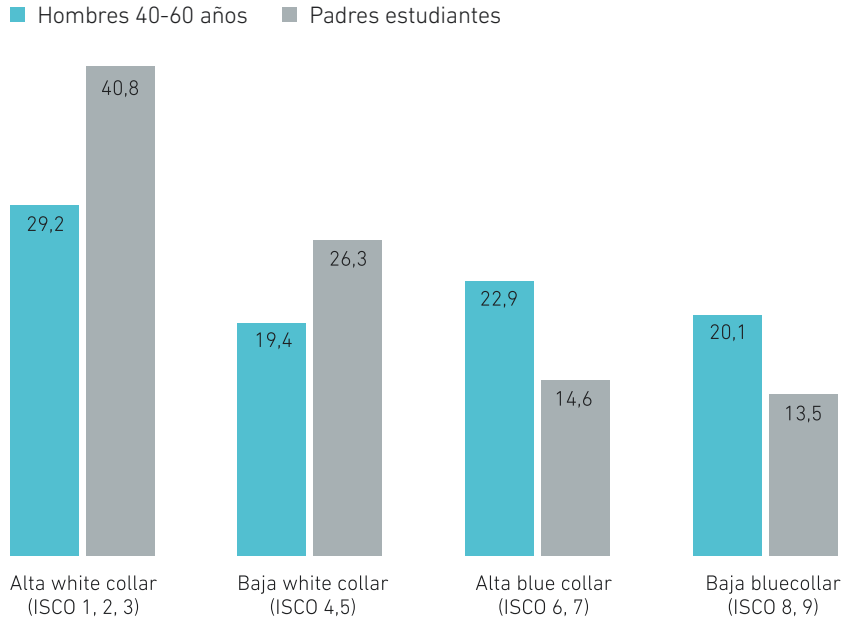
Nota: La ocupación de los hombres y mujeres 40-60 no suma 100 porque hemos dejado fuera dos categorías referidas a los parados² que no se contemplaban en la encuesta.

Los padres y madres de estudiantes tampoco suman 100 porque hemos dejado fuera dos categorías que no estaban contempladas en los datos de la EPA³.

² 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

³ "No ha trabajado nunca fuera" y "no lo sé".

Gráfico 3.4. Ocupación de los padres de los estudiantes y de los hombres de su generación.



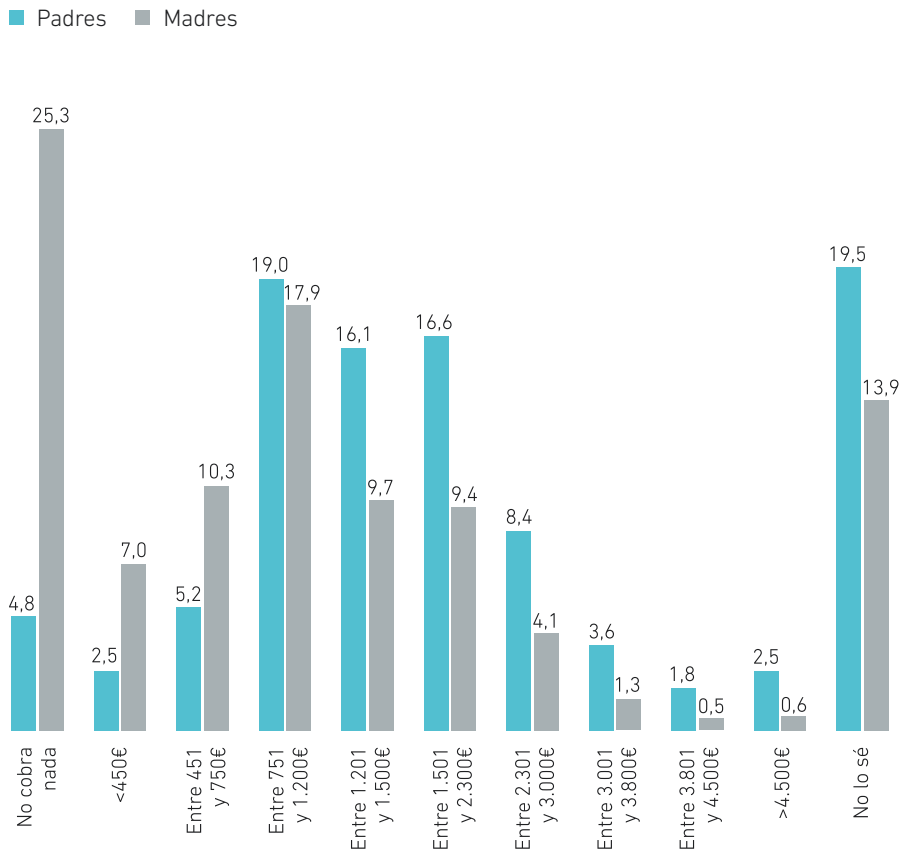
I. ¿Cuál es la ocupación actual o la última ocupación de tu padre y de tu madre?
 Unidad: Porcentaje Base: Total muestra

Los porcentajes de madres y 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).

La última de las variables correspondiente al capital socioeconómico se refiere a los ingresos de los progenitores de los estudiantes universitarios. 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 la denominaremos “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 3.5: Niveles de ingresos de los progenitores de los estudiantes encuestados.

J. ¿Cuáles son, a tu parecer, los ingresos mensuales aproximados de tus padres?



Unidad: Porcentaje; Base: Total muestra

Un primer aspecto a considerar en las respuestas a esta pregunta (véase gráfico 3.5) 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 2.300, 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%).

De nuevo, la conclusión a la que llegamos a partir de la información extraída de ECoViPEU es que existe movilidad social, pero ésta es relativa. Podemos enriquecer 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 del 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 generan 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 hemos 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 muestran más interés en asistir a charlas y cursos formativos fuera de la universidad (idiomas, etc.) y también es más frecuente que tengan previsto realizar una parte de sus estudios en el extranjero.

En lo que respecta a la cuestión de la movilidad internacional, en un estudio anterior realizado en la Universitat de València⁴, se constató que los estudiantes presentaban una desigualdad de partida puesto que la probabilidad de haber viajado al extranjero antes de entrar en 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.

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 apartados 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 o la edad que tienen. A través de estos elementos podemos 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.

⁴ Encuesta a los estudiantes del área de Ciencias Sociales de la Universitat de València en www.campusvivendi.com.

3. Diversificación de los estudios universitarios

En este apartado vamos a centrarnos en las diferentes trayectorias que eligen los estudiantes en función de su sexo y del origen social del que proceden. Partimos de la hipótesis de que la expansión de la educación universitaria se ha acompañado de una diversificación de las trayectorias condicionadas por ambas variables, como se apunta en el informe de la OCDE (2008). En concreto, se reconoce una creciente jerarquización del sistema universitario⁵, en el que los estudiantes de origen desfavorecido tienden a elegir las carreras de menor nivel y mayor orientación profesional.

3.1. La presencia de las mujeres en la universidad

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 (Soler, I., 2011).

Este avance del colectivo de mujeres en la carrera educativa las sitúa en la actualidad por delante de los hombres en cuanto a su peso relativo entre los estudiantes universitarios. Las mujeres constituyen un 61% de la muestra entrevistada en Ecovipeu, porcentaje que supone una cifra superior a la que, en términos generales, representan en el conjunto de las universidades españolas, que es del 54%⁶.

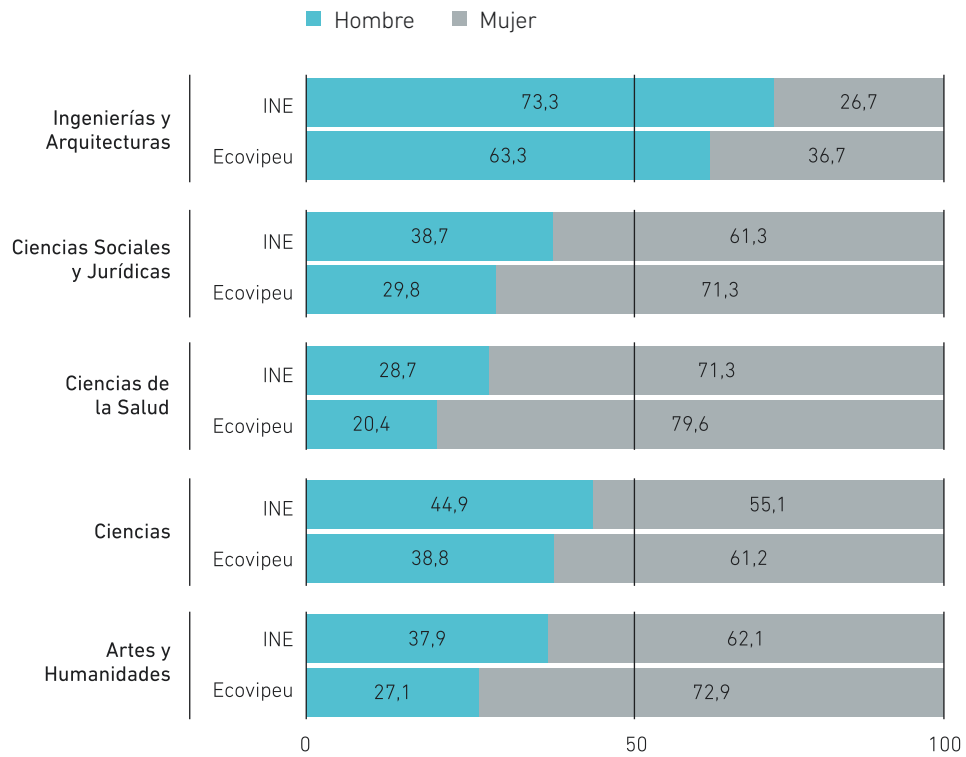
Sin embargo, cuando indagamos dentro de los dos primeros ciclos, el predominio de las mujeres no se ha producido en la misma medida en todas las ramas de estudio. Como se muestra en el gráfico 3.6, la presencia relativa de los dos colectivos dentro de cada rama de conocimiento es muy desigual, ya sea en las cifras oficiales proporcionadas por el INE, ya sea en los resultados de la muestra de Ecovipeu. Las mujeres se orientan fundamentalmente hacia las ramas de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud, áreas donde tienen un peso superior al 60% del total

⁵ 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.

⁶ 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.

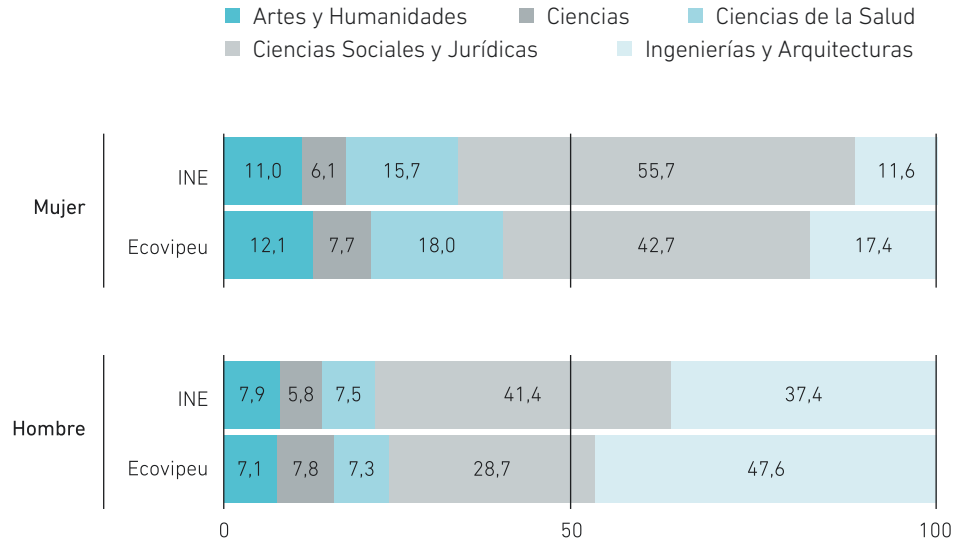
de estudiantes matriculados. Ellos, en cambio, representan más del 73% de los estudiantes de las carreras como Arquitectura o las Ingenierías Superiores.

Gráfico 3.6. Proporción de hombres y mujeres en las áreas de conocimiento.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos INE y encuesta Ecovipeu
 Unidad: Porcentaje; Base: Total muestra

Gráfico 3.7. Distribución porcentual de hombres y mujeres en su matrícula en las áreas de conocimiento.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos INE y encuesta Ecovipeu
 Unidad: Porcentaje, Base: Total muestra

Esta distribución desigual es de sobra conocida, pero ello no nos exime de dejar constancia de que sigue produciéndose. Sólo un 12% del total de mujeres que acceden a la universidad elige estudiar las carreras de arquitectura o las ingenierías, frente al 37% de los hombres (ver gráfico 3.7). Esto tiene repercusiones a nivel profesional, puesto que existe un fuerte desequilibrio en cuanto al menor prestigio de las carreras más feminizadas, relacionadas con la salud y la educación, y al mayor prestigio de las masculinizadas, como son las ingenierías o la arquitectura. Puede afirmarse que las carreras reproducen, externalizadas y profesionalizadas, tareas del ámbito doméstico marcadas por el 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.

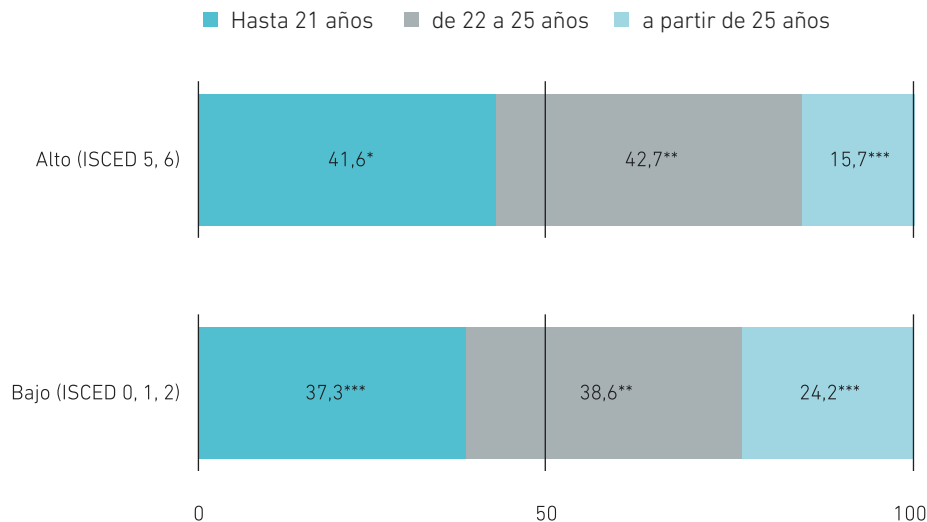
En el informe de Eurostat-Eurostudent (2009) se sitúa a España entre el 25% de países de la Unión Europea que tiene una tasa de acceso femenina en la rama científica menor del 30%.

Como ya se constató en la publicación a la que hacíamos referencia más arriba (Soler, I., 2011), queda por tanto un camino por recorrer, más largo en España que en otros países de su entorno, en la senda de la equidad entre los sexos para las áreas técnicas y científicas.

3.2. El condicionamiento social de las trayectorias de los estudiantes universitarios.

a) El origen social y la edad.

Gráfico3.8. Proporción de estudiantes en cada franja de edad según el máximo nivel de estudios alcanzado por sus padres.



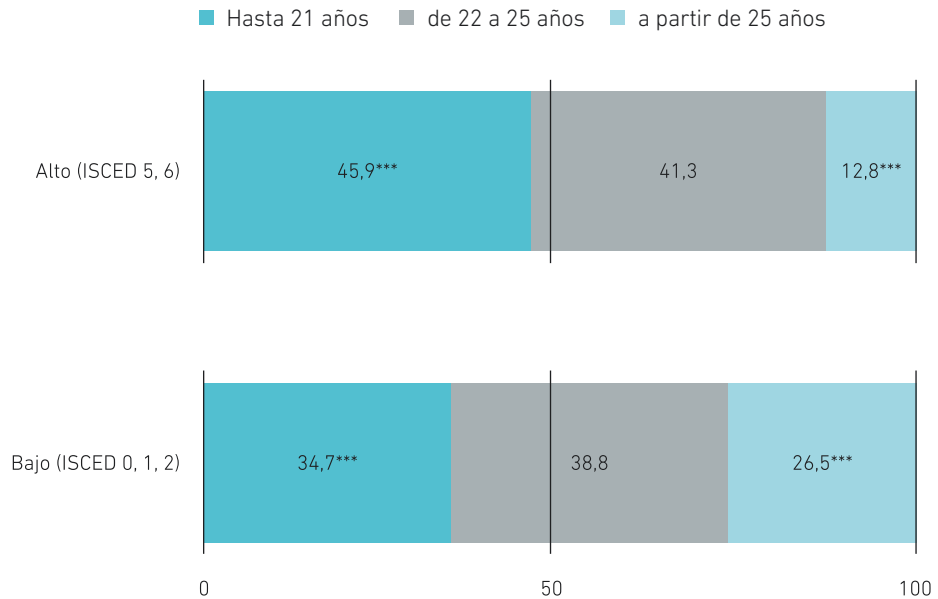
Unidad: Porcentaje, Base: Total muestra.

$X^2 = 167,276$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

La primera variable que resulta explicativa en este análisis de la desigualdad es la edad de los estudiantes. En este apartado, buscamos conocer más a fondo el perfil demográfico de los estudiantes según el entorno del que proceden. Gracias a la muestra de la encuesta ECoViPEU detectamos 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 los dos gráficos (3.8 y 3.9) 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.

Gráfico 3.9. Proporción de estudiantes en cada franja de edad según el máximo nivel de estudios alcanzado por sus madres.



Unidad: Porcentaje, Base: Total muestra.
 $X^2 = 440,954$; $p < 0,001$
 Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Si tomamos el nivel de estudios de los padres como referencia, observamos 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.

Inferimos de ello 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, por tanto, de retomarlos en un futuro. Esta realidad ya fue señalada por Barañano, M.; Finkel, L.; Rodríguez, E. (2011) al analizar la procedencia sociofamiliar de los estudiantes encuestados en Eurostudent IV. Si los datos que hemos comentado en el apartado anterior permiten afirmar que los hijos de padres con pocos estudios están muy presentes en la universidad, ahora sabemos que una parte de ellos lo ha hecho a una edad relativamente más tardía.

b) El origen social y las áreas de conocimiento.

Como ya se ha mencionado en el apartado 3.3.1, 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. Aunque estemos hablando de un mismo nivel universitario, las diferencias son notables en función de la especialidad elegida. Igual que hemos analizado las diferencias según el sexo de los estudiantes, veamos ahora el condicionamiento que supone el origen social en la elección de la titulación.

Antes de adentrarnos en el ámbito universitario, revisemos 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.

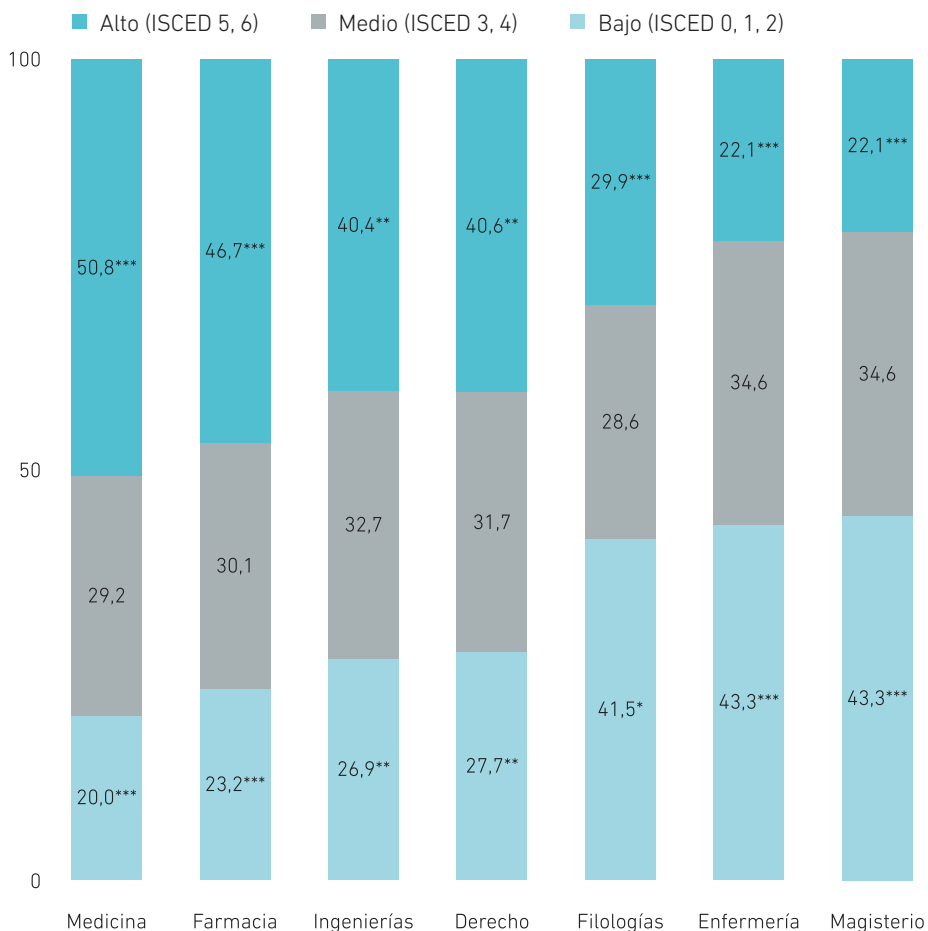
Al analizar detenidamente la composición social de los estudiantes encuestados en ECoViPEU, encontramos una serie de diferencias significativas entre unas carreras y otras. En los gráficos 3.10 y 3.11 queda reflejada la composición social de aquellas carreras donde resulta más evidente el desequilibrio 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 podemos calificar 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 alto⁷ (García-Montalvo, 2001).

Con ello 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. 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

⁷ Con la salvedad de que en este caso las carreras de medicina y enfermería quedan agrupadas en el mismo grupo.

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.

Gráfico 3.10. Nivel de estudios de los padres de los estudiantes en las siete carreras con una composición social más injusta.

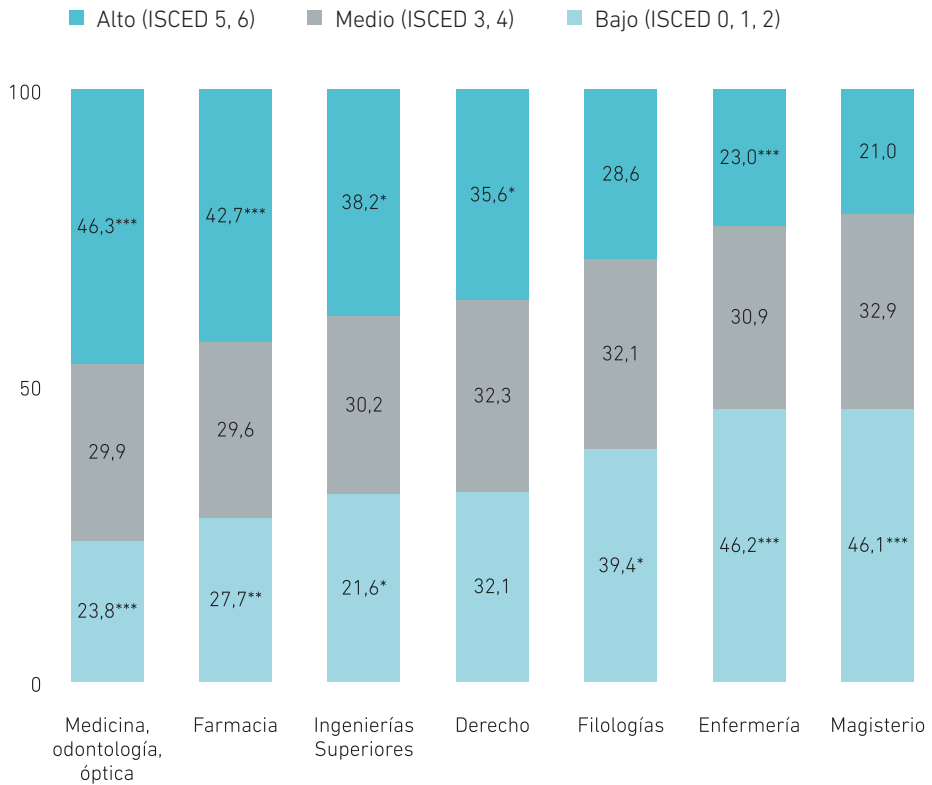


Unidad: Porcentaje; Base: Total muestra.

$\chi^2 = 295,385$; $p < 0,001$

Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Gráfico 3.11. Nivel de estudios de las madres de los estudiantes en las siete carreras con una composición social más injusta.



Unidad: Porcentaje, Base: Total muestra.
 $\chi^2 = 203,788$; $p < 0,001$
 Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

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 ha-

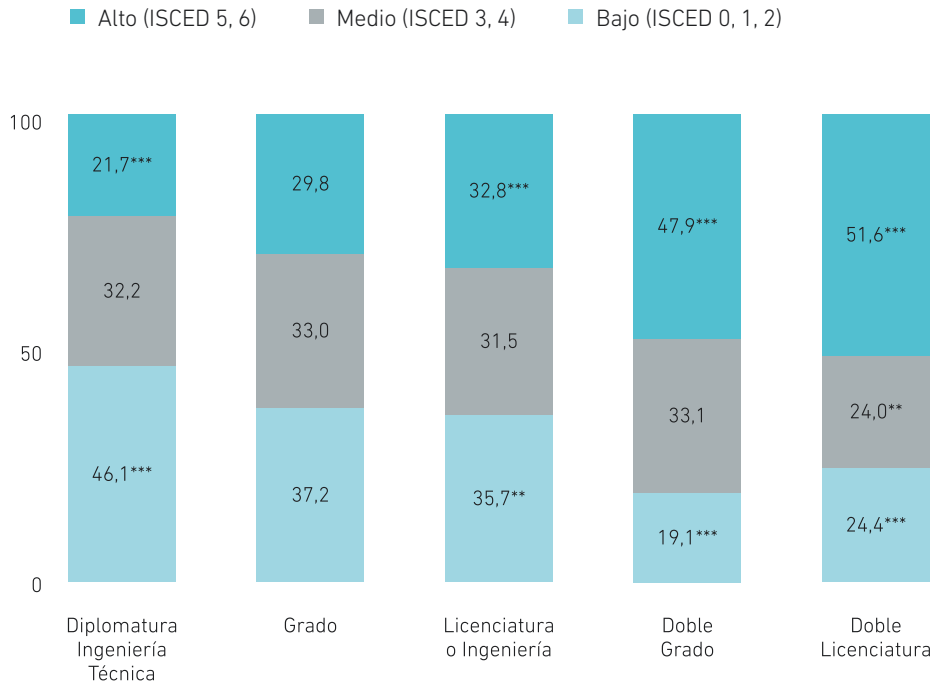
cerlo a través de estudios cortos de primer ciclo, con las carreras de tres años, o bien a través de estudios largos de dos ciclos, con las carreras de cinco años, que a su vez permitían seguir estudiando un tercer ciclo con los estudios de doctorado. Aunque con la reforma del sistema universitario, 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, podemos observar las diferencias en el nivel educativo de los progenitores de los estudiantes que cursan carreras de primer ciclo o segundo ciclo. Hemos añadido una categoría más que nos parece 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 los gráficos que presentamos a continuación (3.12 y 3.13) 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 el gráfico. La evidencia que obtenemos 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 respec-

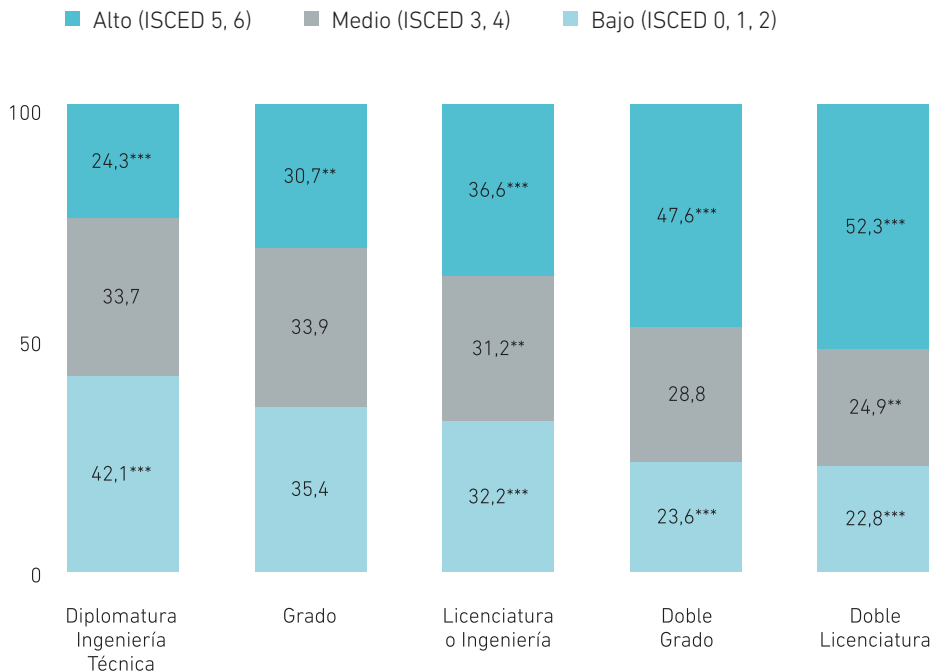
tivamente. Pero la mayor diferencia la encontramos en la minoría de estudiantes que cursa una doble titulación, entre los que los progenitores universitarios representan cerca de la mitad de la población.

Gráfico 3.12: Composición social de los estudiantes de los diferentes ciclos universitarios según el nivel de estudios más elevado alcanzado por sus madres.



Unidad: Porcentaje, Base: Total muestra.
 $\chi^2 = 259,023$; $p < 0,001$
 Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Gráfico 3.13. Composición social de los estudiantes de los diferentes ciclos universitarios según el nivel de estudios más elevado alcanzado por los padres.



Unidad: Porcentaje, Base: Total muestra.

$X^2 = 241,917$; $p < 0,001$

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 València⁸ 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 llegamos es que las carreras académicas más largas son las más selectivas socialmente hablando. Las diferencias que observábamos entre los ciclos se van a fundir en los nuevos grados con una duración igual para todos, de cuatro años. Técnicamente podemos considerarlo 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, la continuación de estudios de Master o Doctorado, o bien el ingreso en programas de alto rendimiento, o de lengua inglesa. Podemos intuir 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.

4. Reflexiones finales

La pregunta de si se ha democratizado la enseñanza superior tiene una respuesta complicada. Lo que no está en cuestión es que la desigualdad social sigue presente. Existe 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%.

Una vez acceden a la educación universitaria, 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

⁸ Recull de dades 2009 de la Universitat de València.

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.

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.

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 podemos denominar “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 los tenemos en el 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 internacionales⁹. Lamentablemente, para estas situaciones no tenemos información recogida a través de la encuesta que nos sirve de base empírica. La otra posible explicación estaría más vinculada al coste de oportunidad que supone la prolongación de los estudios. Todo ello se está viendo afectado por el actual contexto de crisis económica, donde las clases populares se encuentran más desprotegidas que nunca y con menor capacidad de dar apoyo económico a sus hijos para que emprendan carreras académicas cada vez más largas y costosas. Aunque el fenómeno del desempleo, que afecta especialmente al colectivo de los jóvenes, puede seguir incentivando la apuesta por la formación.

⁹ Aspecto recogido en la última encuesta llevada a cabo por el Observatorio de Estudiantes. La encuesta MOV_ES de movilidad estudiantil, cuyos resultados están siendo analizados en la actualidad permitirá responder acerca del condicionamiento social en el grado de movilidad estudiantil. www.campusvivendi.com



Acceso a la Educación Superior.

Fidel Molina y Dolors Mayoral
Universitat de Lleida

Acceso a la Educación Superior.

1. Introducción.

La Universidad ha constituido un espacio para la transmisión y democratización del conocimiento, una buena prueba de ello es el aumento progresivo de universitarios en las tres últimas décadas. Sin embargo, a pesar de los elevados índices de crecimiento no es posible hablar de movilidad en términos netos sino en términos relativos¹. La nota de selectividad, como auténtica prueba objetiva, ya que constituye el pasaporte de entrada en la Universidad, no mide única y exclusivamente los conocimientos adquiridos por el estudiantado sino también el estatus cultural y socioeconómico de sus familias que han invertido en ayudas y refuerzos, con el fin de que sus hijos puedan acceder a los estudios deseados, por lo que sería conveniente reflexionar a partir de qué momento se empiezan a generar las desigualdades. Es evidente que, a mayores recursos más probabilidades de que su redistribución entre los miembros de la unidad familiar sea más elevada; además reproduciendo unas palabras del prestigioso sociólogo Pierre Bourdieu en *La Distinción* (1978), los miembros de las Nuevas Clases medias poseedores de capital cultural invierten más en el capital cultural de sus hijos, pues esta inversión supone su mejor estrategia de reproducción de su estatus social.

Este capítulo se centra en el acceso a la Educación Superior. Ofrece una descripción de la importancia que tiene cada una de las distintas rutas de acceso a la universidad, así como un análisis de los perfiles que caracterizan a éstas. Se incluye también un análisis de la opción en que fueron elegidos los estudios en curso y el perfil de los estudiantes en función del área de conocimiento a la que pertenecen los estudios que están cursando. El análisis se orienta a la identificación de diferencias y desigualdades entre los estudiantes.

2. Las distintas rutas de acceso a la universidad española: los modelos de transición a los estudios.

Existen, básicamente, tres modelos de transición a los estudios universitarios: los que acceden inmediatamente después de haber realizado las pruebas de selección, a los que llamaremos modelo de transición directa, aquellos que realizan una interrupción

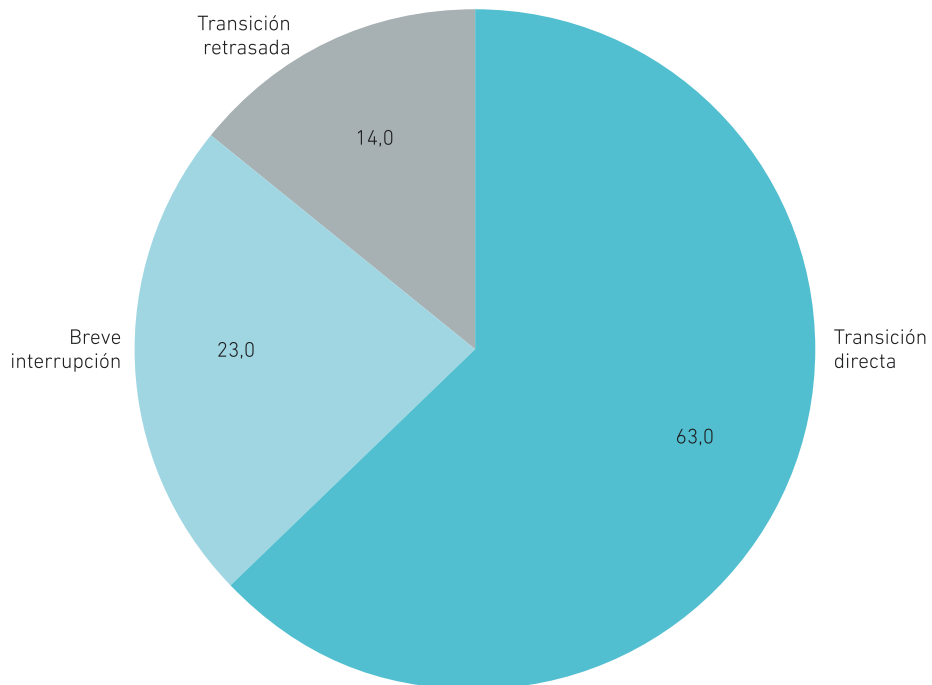
¹ En Ariño y Llopis (2011) *¿Universidad sin clases?. Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España.* (Educación.gob a partir del proyecto Eurostudent IV).

breve y los que ingresan después de haber pasado un tiempo, incluso con posterioridad a una experiencia laboral, este modelo lo denominaremos de transición diferida (o retrasada). Tal y como el gráfico 4.1 pone de relieve, el modelo predominante en este estudio sobre la población española es el de transición directa; es decir, el 63% de estudiantes accede a la universidad inmediatamente después de haber terminado los estudios secundarios, no hay ningún lapsus de tiempo entre las pruebas y el acceso a la universidad.

Gráfico 4.1. Transición a los estudios.

P.8. ¿Mediante qué vía accediste a la universidad?

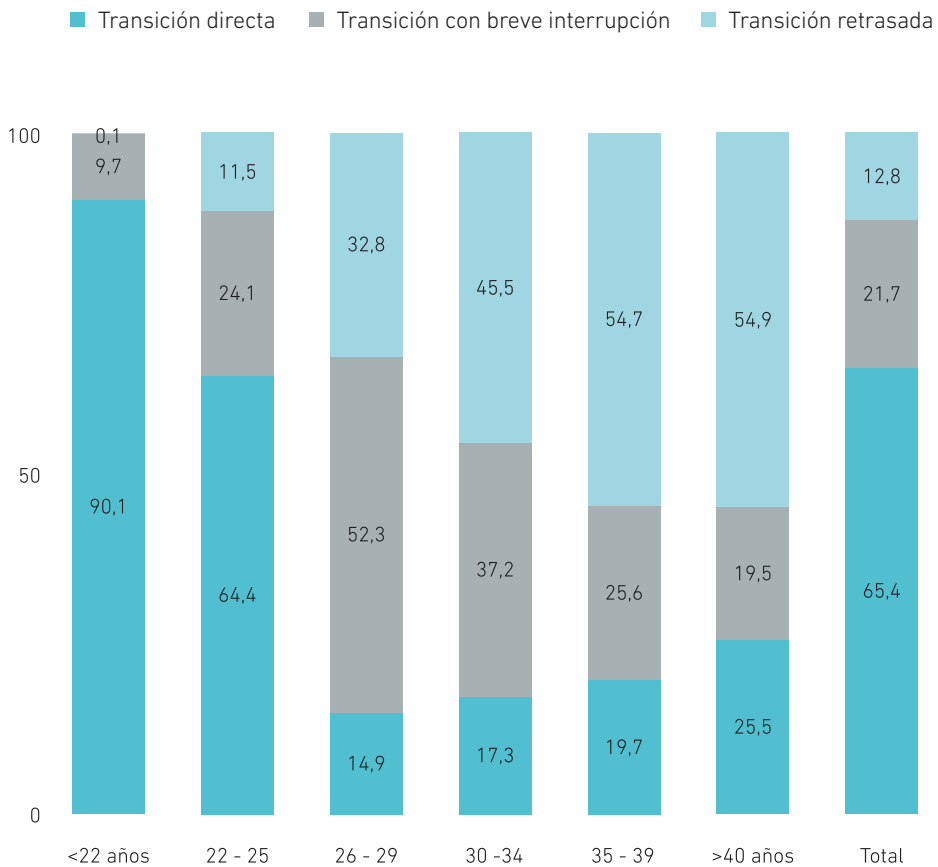
Unidad: %. Base: total muestra



Transición a los estudios y edad.

Por edades, en el gráfico 4.2 se puede observar que los jóvenes hasta los 21 años de edad son los que realizan mayoritariamente una transición directa (con un porcentaje del 90%) o una transición con una breve interrupción (menos del 10%), siendo ínfimo el porcentaje de la transición diferida (0,1%).

Gráfico 4.2. Transición a la universidad y edad.



Unidad: %; Base: total muestra

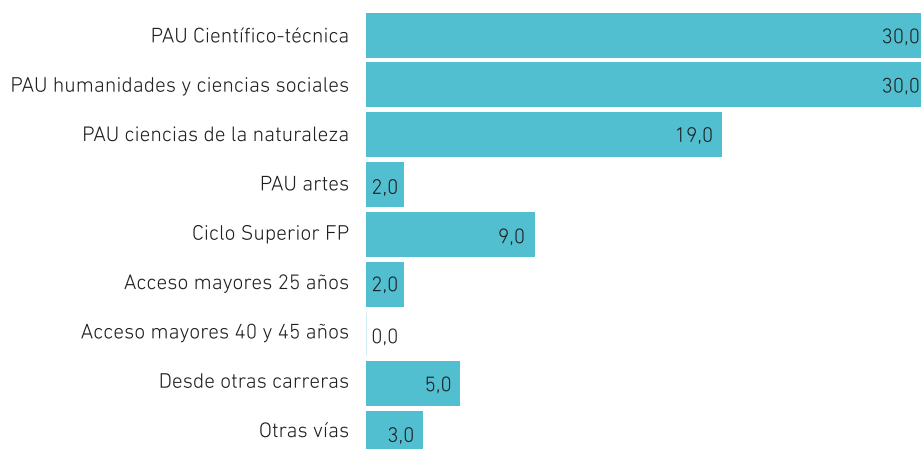
Esta transición diferida, como es obvio, va en aumento a medida que avanzamos en la edad de los estudiantes hasta alcanzar prácticamente el 55% cuando se tienen más de 40 años.

La franja de edad de entre los 26 y 29 años destaca por tener un fuerte porcentaje interno de una transición con una breve interrupción (52,3%) frente a una escasa transición directa (no llega al 15%) y una relativamente elevada transición diferida (prácticamente del 33%).

Esta segunda tendencia tiende a consolidarse especialmente en los últimos años, llegando a duplicarse en el curso 2009-2010 (Soler, 2011: 45).

Vías de acceso a la Universidad.

Gráfico 4.3. Vía de acceso a la titulación actual de los estudiantes encuestados.



Unidad: %; Base: total muestra

Por otra parte, y en relación con las vías de acceso a la universidad utilizadas por los estudiantes encuestados (gráfico 4.3), se ha de destacar que las Pruebas de Acceso a

la Universidad (PAU) son la forma más frecuente (81%), siendo el acceso tradicional y que, de alguna manera, se considera la vía de acceso pensada para tal fin. Son mucho menores los porcentajes de otras vías de acceso, como 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.

A partir de los resultados obtenidos en otros estudios, como el proyecto Eurostudent IV, se plantea la hipótesis de que el origen social puede influir tanto en la modalidad de acceso como en la carrera elegida. Se ha comprobado que el nivel de estudios de los progenitores condiciona el hecho que se produzca un acceso por la vía tradicional o por otras vías. En el gráfico 4.4 se puede observar dicha diferencia en función del nivel de estudios más alto alcanzado por los padres. Se toma como indicador del acceso tradicional las PAU de todas las áreas y del acceso no tradicional la FP superior.

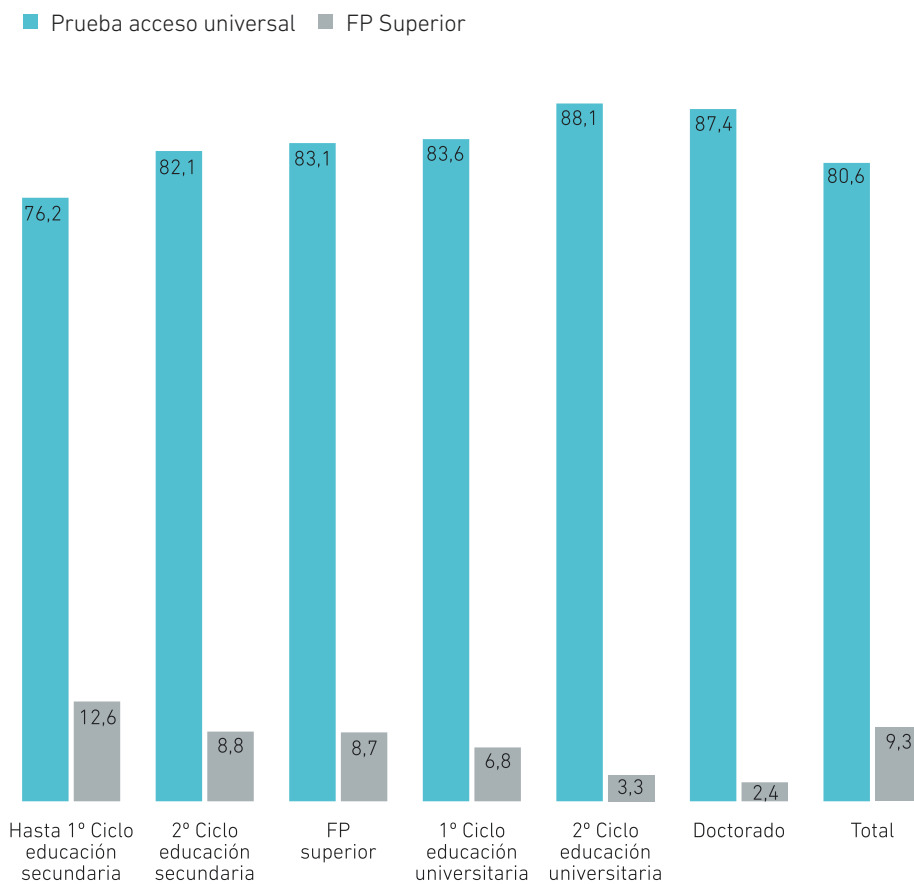
En este sentido, al cruzar estos datos con los porcentajes anteriores, según los cuales el 81% accede por la vía de las PAU y el 9,3% accede por la ruta de la FP, observamos que, teniendo en cuenta el nivel educativo de los padres y de las madres, cuando los padres tienen un nivel educativo bajo, la ruta de la FP es seguida por un 13% de estudiantes universitarios, mientras que cuando tenemos en cuenta los padres y las madres con estudios superiores de segundo ciclo y de doctorado, la entrada por la ruta de la FP se reduce a porcentajes muy inferiores (3,3% y 2,4%).

Por tanto, debemos destacar que las desigualdades ya existen en el acceso, ya que 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.

Por otra parte, las notas medias de acceso se sitúan en una zona intermedia baja (véase gráfico 4.5), ya que la mayoría de los estudiantes (84,8%) obtiene una nota media de acceso entre 5 y 9 (de 5 a 7 el 42,1% y de 7 a 9 el 42,7%). Menores son los porcentajes (15,2%) de los estudiantes que obtienen notas más altas, entre 9 y 14 (en concreto, de 9 a 10 el 8,9% y de 10 a 14, el 6,3%).

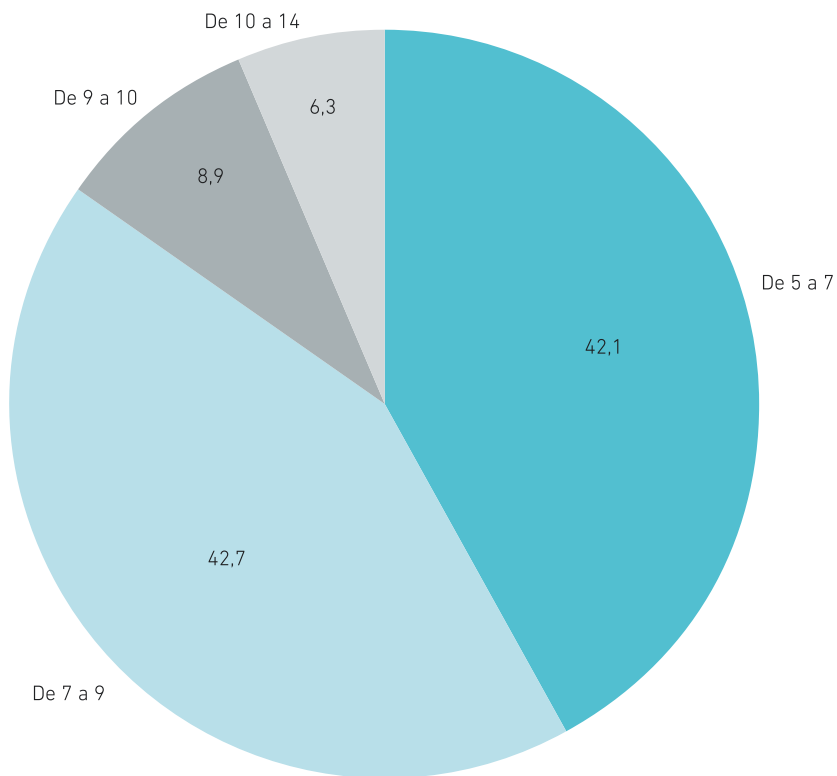
De todas maneras, se ha de tener en cuenta que en el año 2010 se introducen unas modificaciones a través de las materias de modalidad que pueden ser puntuadas de entre 0 y 10 puntos siendo el 5 la nota mínima para aprobar. Estas materias ponderadas se suman a la nota final. Por esta razón, la nota del estudiante puede llegar a 14 puntos. Esto explica la diferencia de porcentajes en los últimos grupos.

Gráfico 4.4. Proporción de estudiantes que han accedido a la universidad a través de la PAU y la FP superior en función del nivel de estudios más elevado alcanzado por sus padres.



Unidad: %; Base: total muestra

Gráfico 4.5. Nota media de acceso.

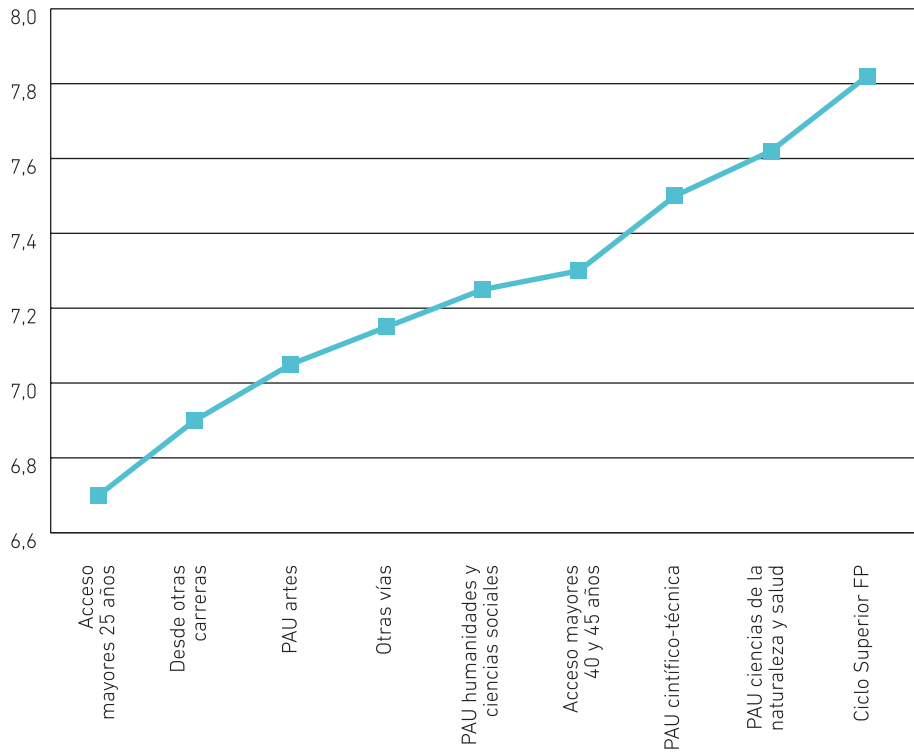


P9. Por favor, indícanos tu nota media de acceso a la universidad
Unidad: %; Base: total muestra

Se han detectado distintas variables que guardan alguna relación con la cualificación obtenida para acceder a la universidad.

En el caso de la relación con la vía de acceso, mediante el gráfico 4.6 se puede apreciar en qué vías los estudiantes entran en la universidad con una mejor nota media:

Gráfico 4.6. Nota media de los estudiantes en función de la vía de acceso a la universidad.



Unidad: media; Base: total muestra

En los últimos años las políticas universitarias han tenido un carácter expansivo e incluso como nunca se había vivido en tiempos anteriores. En este sentido, se ha facilitado todavía más el acceso a colectivos que, si bien habían tenido una vía reservada para ellos, en estos momentos se flexibiliza mucho más. Este ha sido el caso, por poner un ejemplo, del alumnado procedente de los ciclos de grado superior: en 2010 se permite el acceso de dicho estudiantado a la universidad sin ninguna prueba previa, dando lugar a situaciones paradigmáticas. Resultado de esta flexibilidad es el hecho

de que determinadas carreras son copadas en su primer curso por estos estudiantes. En algunos estudios su presencia llega a superar el 50% del total del alumnado de primer curso, provocando la expulsión de alumnos que, queriendo acceder por la vía tradicional de la selectividad y a pesar de tener buenas notas, quedan fuera. En la práctica, el hecho se percibe como un trato desigual entre aquellos que han podido acceder al sistema sin la prueba de selectividad aunque hayan acreditado unos buenos resultados en sus estudios de ciclo superior y los alumnos que viniendo del bachillerato no disponen de otra opción.

En el gráfico 4.6 vamos a constatar este hecho. Los alumnos de Ciclo Superior o Formación Profesional obtienen mejores notas que los que han superado la selectividad en las vías de Ciencias de la Naturaleza o la Científico-Técnica.

Por otra parte, los que obtienen resultados más bajos son los que proceden de las pruebas de acceso para mayores de 25 años. Este colectivo, que en la mayoría de los casos debe compatibilizar el estudio con el trabajo y la familia, es el que se encuentra en peores condiciones para competir por una nota. Además, en la situación de crisis económica, la pérdida de un trabajo que se presumía estable ha obligado a fijar la mirada en la universidad como una posible salida. De ahí la diferencia entre los que han accedido por la vía de mayores de 25 años y los que han accedido por la vía de mayores de 40 y 45 años.

Nota media y edad.

Como se aprecia en el gráfico 4.7, al aumentar la edad de los estudiantes disminuye su nota media obtenida para el acceso a la universidad. Esto concuerda con lo que acabamos de observar 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.

La última variable relacionada con la nota media que se considera en ECoViPEU es el nivel educativo de los progenitores. En el gráfico 4.8 se representa la nota media en función del máximo nivel obtenido por las madres, ya que las diferencias en la nota media según el nivel educativo de los padres guardan unas proporciones muy similares a éstas.

Gráfico 4.7: Nota media de los estudiantes en función de su edad.

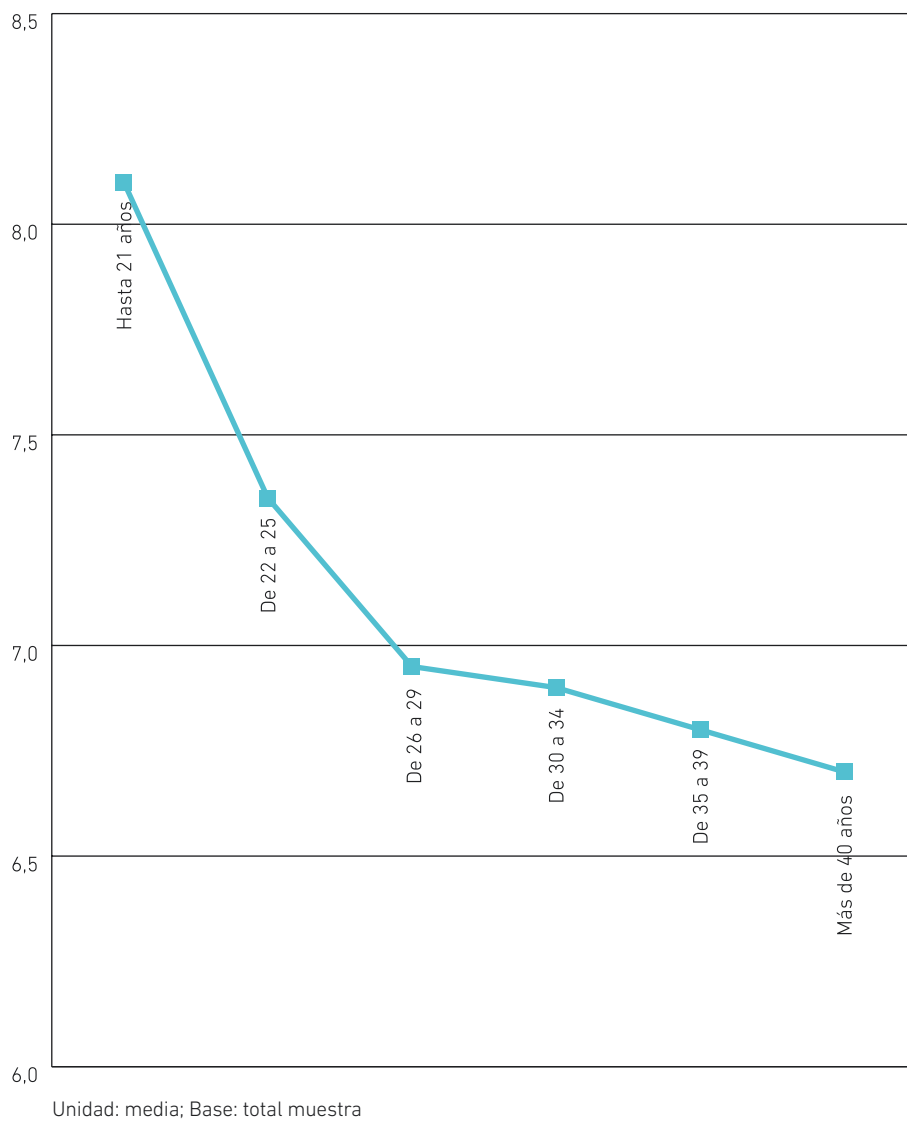
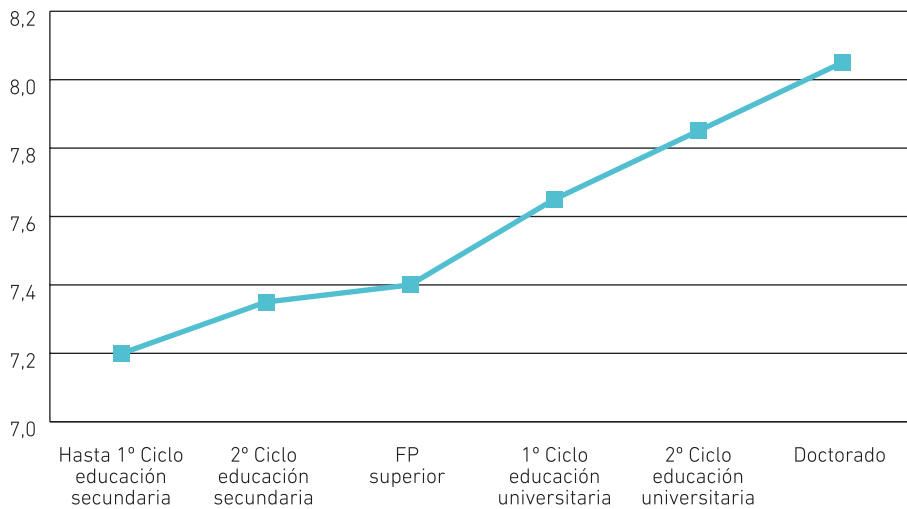


Gráfico 4.8: Nota media de los estudiantes en función del nivel de estudios más elevado alcanzado por las madres.



Unidad: media; Base: total muestra

Podemos observar una tendencia creciente en las notas al aumentar el nivel educativo de las madres, con una diferencia de casi un punto entre los estudiantes cuyas madres carecen de estudios y aquellos otros cuyas madres han alcanzado el nivel del doctorado. Con estos datos se puede corroborar la persistencia de desigualdades sociales en la Universidad, según las características de las unidades familiares de origen.

3. Opciones y procesos en la elección de los estudios

En este apartado presentamos la opción en la que los estudiantes eligieron su carrera y los dos motivos principales que explican dicha elección, indagando, además, 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 sumando primera y segunda opción nos situamos en un 92% de elecciones satisfactorias.

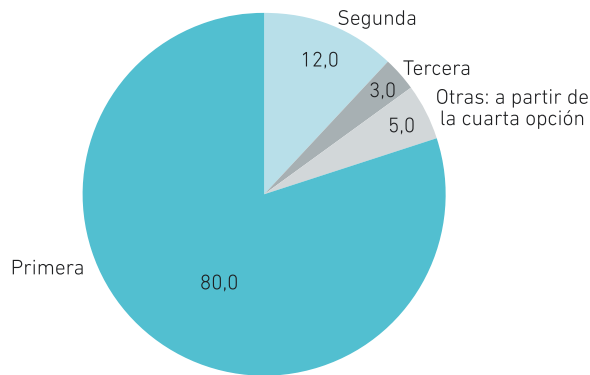
La importancia de la 1ª opción.

Cabe resaltar el interés que tiene el hecho de identificar en qué opción se eligieron los estudios que se están realizando, ya que, de entrada, no es lo mismo hacerlo en primera opción que en segundas, terceras o incluso cuartas opciones. Si la elección de la carrera que se está cursando fue en primera opción quiere decir que hay una motivación muy alta y, seguramente, esta motivación puede conjugar elementos de motivación intrínseca y extrínseca. Lo que hace fuerte y sólida la elección es básicamente la existencia de una motivación intrínseca, es decir, por ella misma; por la propia carrera en sí (sus contenidos, sus expectativas de futuro, etc. valoradas sobremanera y ante cualquier otro tipos de posibilidades o alternativas). En cambio, si nos situamos en segundas, terceras o cuartas opciones, probablemente el grado de motivación intrínseca sea menor, destacándose sobre todo una motivación extrínseca, comparativamente. Esto es así porque seguramente es una elección diferida y alternativa que cubre la imposibilidad de realizar la elección realmente deseada y escogida.

En segundo lugar, y por lo que respecta a las distintas rutas de acceso a la universidad, hay que señalar que las pruebas de acceso universitario (PAU) son las ordinarias y mayoritarias en un proyecto estudiantil seguramente más definido y orientado a medio y largo plazo. Los ciclos formativos de grado superior representan una madurez impregnada de una voluntad de dar continuidad académica a una previa elección profesionalizadora. Y los accesos para mayores de 25 años y de 40-45 años una voluntad resuelta de incorporación a los estudios universitarios cuando por diversas vicisitudes vitales no se ha podido (o no se ha querido) realizar con anterioridad, en las vías ordinarias anteriores.

Aquí se conjugan y se contraponen, en ocasiones, preparación y madurez académica con elementos de experiencia y madurez vital, pero no necesariamente el logro tiene por qué ser muy diferente. Podemos presuponer que todos aquellos que acceden por rutas no ordinarias tendrán también una motivación complementaria ("extra") como una decisión madurada, por el propio efecto de decisión retardada o sobrevenida que se supone que llega con un esfuerzo complementario en el contexto académico.

Gráfico 4.9. Distribución de los estudiantes según la posición en la que situaron la titulación que están estudiando en el momento de la elección.



P.4. Si estás estudiando un grado, un primer o un segundo ciclo, al entrar en la universidad ¿en qué opción elegiste estos estudios?

Unidad: %; Base: total muestra

La influencia del tamaño del municipio.

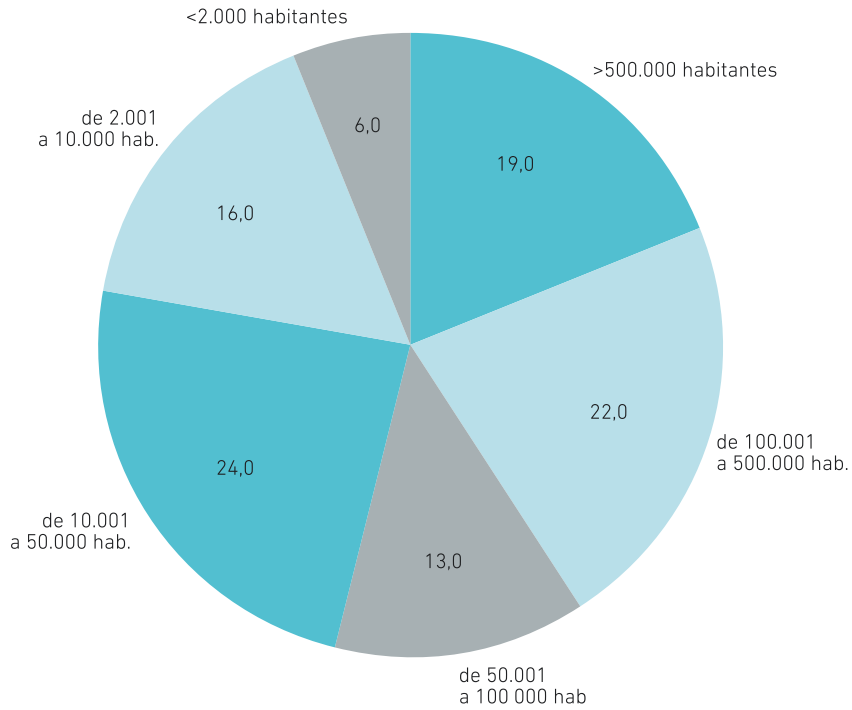
La pregunta que nos hemos hecho en relación con la variable tamaño del municipio es si existe alguna categoría de municipios que por sus características específicas favorezcan la presencia de un mayor número de estudiantes en la universidad.

En el presente trabajo se ha distribuido la población en las siguientes categorías de municipios:

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.

La población analizada se distribuye según las siguientes categorías de municipios:

Gráfico 4.10. Porcentajes por categorías de municipios.



P.12. Señala en cuál de las siguientes franjas se encuentra aproximadamente el tamaño de ese municipio
Unidad: %; Base: total muestra

Si cruzamos los datos obtenidos por tamaño de municipio con los datos obtenidos por áreas de conocimiento observaremos que los núcleos de entre 10.000 y 50.000 habitantes son los que promueven un mayor número de estudiantes en todas las áreas de conocimiento. A esta categoría de municipios le siguen los municipios de entre 100.001 y 500.000 habitantes tal y como puede verse en la tabla posterior:

Tabla 4.1. Tamaño del municipio por área de conocimiento: porcentajes por área de conocimiento.

Área de conocimiento	<2000	2001-10.000	10.001-50.000	50.001-100.000	100.001-500.000	>500.001
Humanidades	6.2	16.5	24.7	11.3	22	19.3
Ciencias	5.3	15.3	23.5	11.7	23.3	21.9
Ciencias de la salud	4.6	16.8	23.4	22.1	20.3	
Ciencias sociales	6.1	17	24.4	12.8	21.2	18.5
Ingenierías y Arquitecturas	5.6	15.9	24.4	12.7	22.5	19
NS/NC	5.6	18.9	25.7	12.7	20.4	16.7

Unidad: %. Base: total muestra

Otros datos de interés se refieren a los municipios más pequeños. Estos municipios cuyas características pueden acercarse a lo rural presentan un mayor número de estudiantes en Ciencias Sociales y Humanidades. Bajo estas amplias categorías se recogen estudios de prestigio muy desigual como maestros, educadores sociales o economistas. Por el contrario, las Ciencias y las Ciencias de la Salud, Ingenierías y Arquitecturas aumentan a la vez que aumenta el tamaño del municipio. Por ejemplo las Ciencias y las Ciencias de la Salud alcanzan su punto álgido en las poblaciones de más de 500.000 habitantes, mientras que las Ingenierías y Arquitecturas obtienen su máximo porcentaje en las poblaciones de entre 100.001 y 500.000 habitantes.

Tamaño del municipio y nivel de instrucción de los progenitores.

Si comparamos los niveles de estudio medios de padre y madre apenas se perciben diferencias importantes para el análisis; no ocurre así cuando comparamos los niveles bajo y alto y los ponemos en relación con el área de conocimiento, el tamaño del municipio, el nivel de instrucción y, en menor medida, el nivel socioeconómico tal y como se irá viendo seguidamente:

Gráfico 4.11.A. Niveles de estudio de los progenitores según tamaño del municipio.

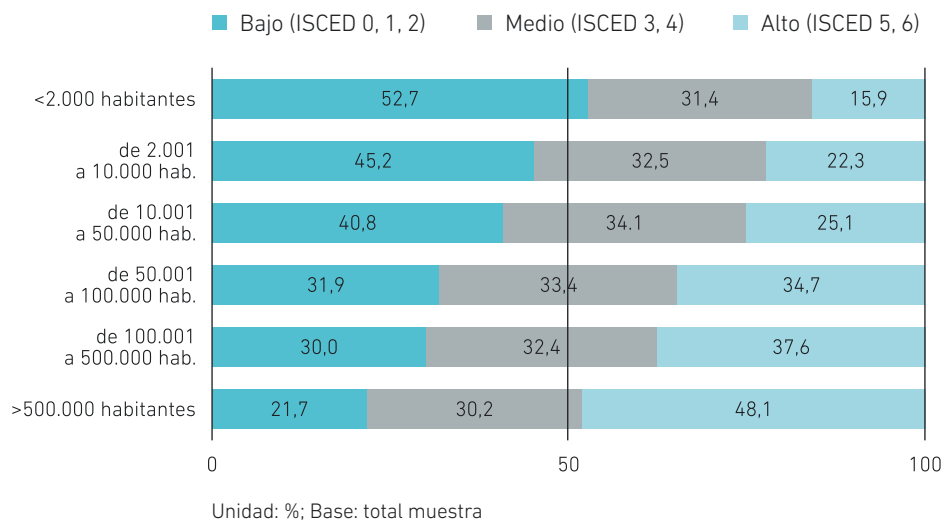
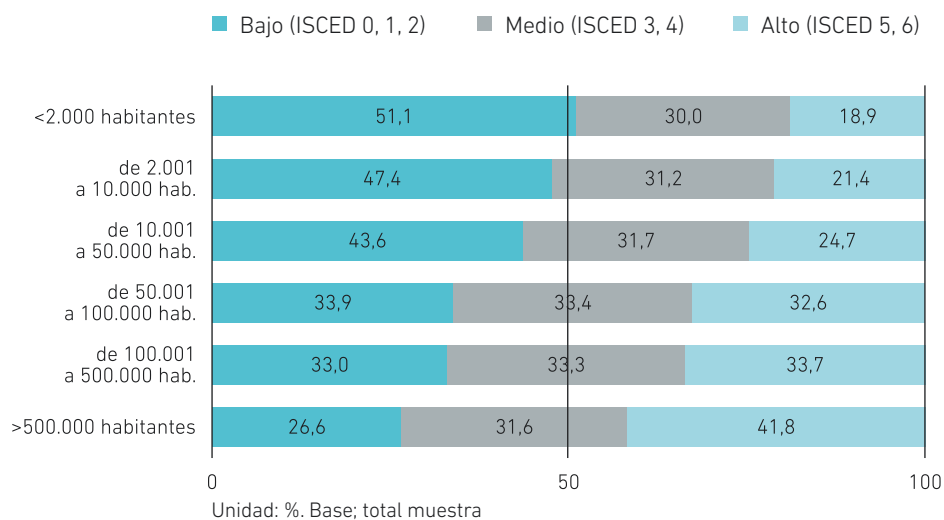


Gráfico 4.11.B. Niveles de estudio de las madres según tamaño del municipio.



Tal y como se desprende de las tablas anteriores, en los municipios de menos de 100.000 habitantes las madres obtienen porcentajes en relación a los niveles de estudio ligeramente superiores en la categoría más alta. Por el contrario se invierte la tendencia en los casos de los municipios de más de 100.000 habitantes que aunque con diferencias mínimas son los padres los que alcanzan un nivel más alto. En este sentido, se constata que los niveles educativos (bajos y altos) tienen correlación con el tamaño del municipio.

Niveles de estudios de los progenitores según áreas de conocimiento.

Los niveles de estudios de los progenitores por áreas de conocimiento nos muestran que aunque las madres suelen presentar niveles de instrucción inferiores a los de los padres, los estudios medios entre padres y madres son más homogéneos. En todo caso, los padres del estudiantado de Ciencias de la Salud y los de Ingenierías y Arquitectura son los que presentan un nivel más elevado.

Gráfico 4.12.A. Niveles de estudio de los padres según áreas de conocimiento.

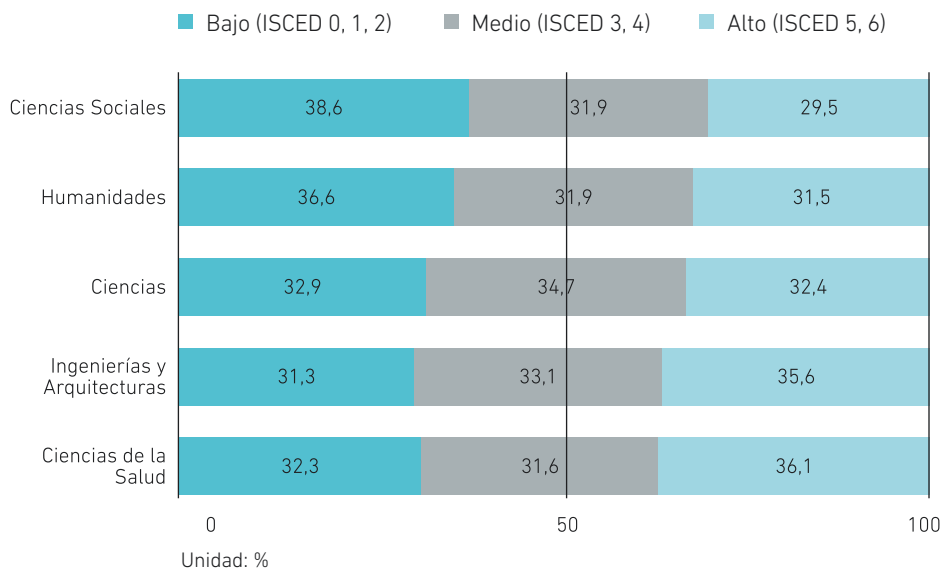
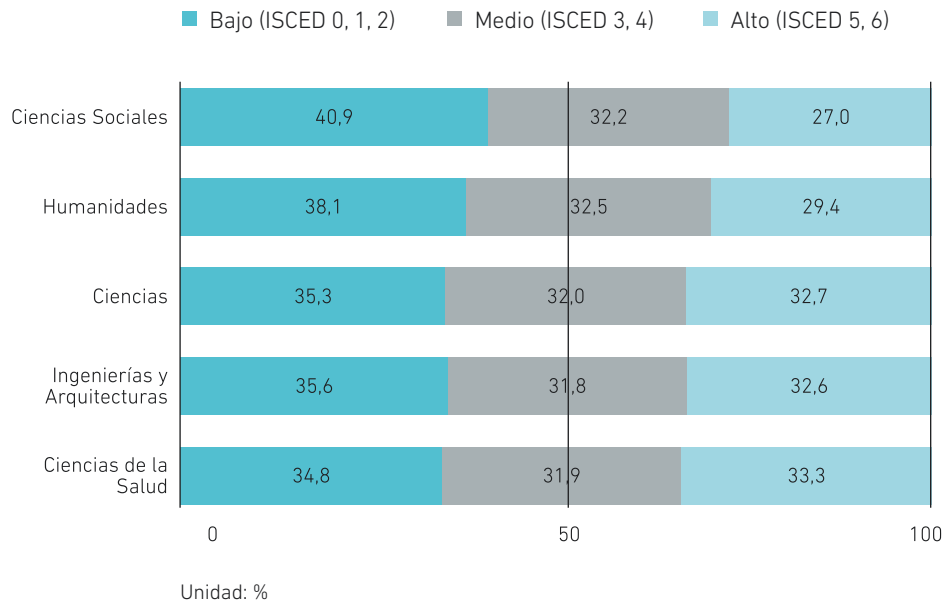


Gráfico 4.12.b. Niveles de estudio de las madres según áreas de conocimiento.



En relación con los niveles de instrucción de los padres del estudiantado de Humanidades y Ciencias Sociales en la categoría bajos presentan entre 4 y 6 puntos de diferencia en relación con los padres de los estudiantes del resto de áreas de conocimiento.

Por otra parte, los padres del estudiantado de Humanidades y Ciencias Sociales presentan en la categoría alta un menor porcentaje de personas que han alcanzado este nivel de estudios, la diferencia puede oscilar entre 2 y 6 puntos.

En este mismo sentido, los padres del estudiantado de Ciencias de la Salud y los de Ingenierías y Arquitectura son los que presentan un nivel más elevado; la diferencia entre estas áreas y el resto puede llegar a ser hasta de 6 puntos.

Si comparamos los estudios medios entre padres y madres observamos que apenas se muestran diferencias; es decir son más homogéneos.

Las madres del estudiantado presentan, en general, niveles de instrucción inferiores a los de los padres, a pesar de que el aumento del nivel de estudios entre las mujeres ha sido muy importante.

En relación con los ingresos, las madres obtienen ingresos inferiores o muy inferiores a los obtenidos por los padres. La menor capacidad de ingresos por parte de los padres se encuentra en el área de Ciencias, por contra, la mayor capacidad de ingresos se encuentra en Ciencias de la Salud y en las Ingenierías y Arquitecturas. En un término medio hallamos los padres de Ciencias Sociales y Humanidades.

Gráfico 4.13.A. Niveles de ingresos de los padres por áreas de conocimiento.

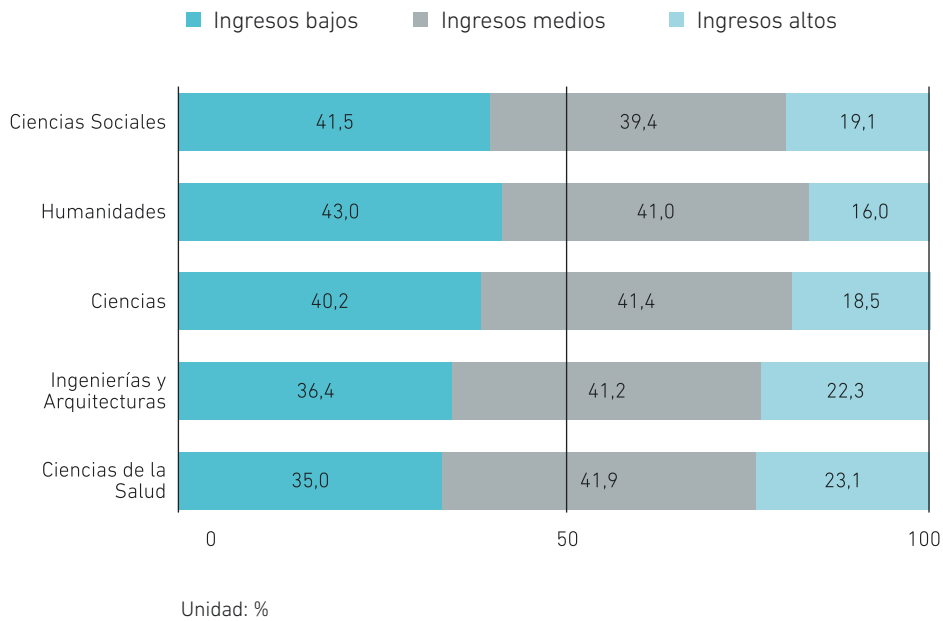
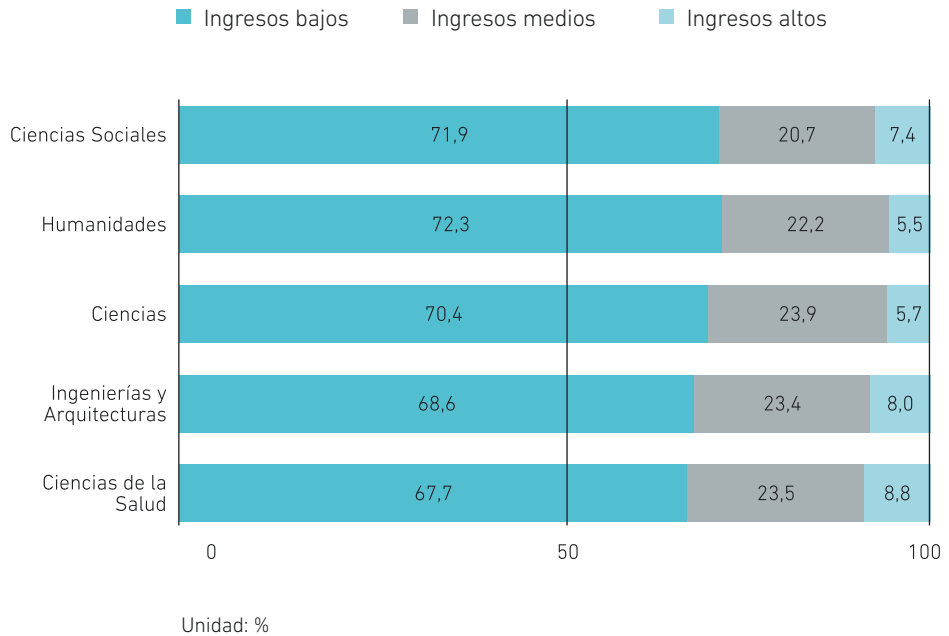


Gráfico 4.13.B. Niveles de ingresos de las madres por áreas de conocimiento.



Consideraciones finales:

En definitiva, podemos concluir que la democratización parcial nos permite constatar que 4 de cada 10 alumnos proceden de familias con bajos ingresos. Este porcentaje revela que, a pesar de todas las dificultades, la universidad está cumpliendo con su capacidad democratizadora porque un número importante de estudiantes de familias con bajos recursos económicos pueden acceder a los estudios universitarios, lo cual nos permite argumentar la movilidad intergeneracional. El dato distintivo se encuentra en los estudios de Ciencias de la Salud e Ingenierías donde el porcentaje de alumnos que pueden acceder a estos estudios es del 3.5%. Además son los que requieren más años de estudios y más ayudas al estudio. Sin embargo, la discriminación se produce ya con anterioridad a la universidad a través de los bachilleres.

En relación con la transición a los estudios y las vías de acceso podemos destacar que, mayoritariamente, los jóvenes de hasta 21 años de edad realizan una transición directa en un 90%; a pesar de ello se observa que al aumentar la edad también aumentan el número de personas que utilizan la transición diferida o las interrupciones breves en los estudios, especialmente, en los colectivos de entre 26 y 29 años. La principal vía de acceso siguen siendo las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) en un 80%. Son menores los porcentajes de otras vías aunque cabe destacar que en los últimos años se ha ampliado el acceso a la universidad por los que proceden de Ciclos Superiores de las enseñanzas profesionales

En relación con la vía de acceso y el nivel de estudios de los padres, se constata que la vía de la Formación Profesional se encuentra muy vinculada a los padres y madres con niveles educativos bajos. Por el contrario, los estudios superiores de los padres constituyen un indicador potente en un primer momento de la vía de entrada a la Universidad y en un segundo momento de la carrera elegida. En el caso de los padres con estudios altos la vía de acceso a la universidad a través de la Formación Profesional se reduce al 3%. Esto nos indica que la existencia de desigualdades es previa al acceso y que además estas desigualdades pueden llegar a condicionar uno u otro tipo de acceso. El nivel de estudios de los padres constituye un indicador de las posibilidades de elección. Es decir, que la Universidad "hereda" desigualdades que le va a resultar difícil, cuando no imposible, corregir.

Cuando hablamos de criterios de cierre social deberemos incluir, aquí también, el tamaño del municipio de procedencia y la edad, así como los ingresos en general y los de las madres en particular cuando se trate de familias monoparentales, caso que aquí no podremos tratar adecuadamente pues no disponemos de los datos necesarios para ello.

La capacidad de elección quedará condicionada y, en determinados casos, reducida primeramente por la capacidad económica de las familias y, en segundo lugar, por la propia nota. Los criterios económicos pueden influir en los estudiantes de municipios de zonas rurales que deberán pagar un coste superior por los estudios ya que necesitarán alojamiento, manutención, habitación, desplazamientos. Quizás este sea el criterio que pudiera explicar la tendencia hacia las Humanidades y las Ciencias Sociales, carreras que se perciben, a priori, como menos largas y menos costosas.

Otro aspecto importante es la edad. Los resultados obtenidos nos muestran cómo a medida que aumenta la edad disminuye la nota, con lo que las posibilidades de

elección quedan reducidas reorientándose hacia las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades.

En relación con la influencia entre la nota media y el nivel de instrucción de los padres constatamos una relación estrecha entre el nivel de instrucción de las madres y las notas de los hijos que podríamos representar como dos curvas ascendentes y paralelas. A pesar de ello, debemos recordar que los padres aún superan el nivel de estudios de las madres.

En cuanto a las posibilidades de obtener la primera opción, éstas están vinculadas directamente con la obtención de una nota elevada aunque no siempre es garantía suficiente, el caso de medicina lo podríamos poner como ejemplo. El hecho de que haya más demandantes que oferta de plazas pone en juego estrategias familiares muy relacionadas con la capacidad económica como son la huida hacia universidades privadas o ser aceptado en una carrera de la misma área de conocimiento, lo que significa abrir posibilidades de trasladar el expediente en cursos posteriores e incorporarse a la carrera más tarde mediante un sistema de reconocimientos que las universidades han establecido previamente. También se ha dado el caso de alumnos que han solicitado hacer un Módulo Superior afín al área en cuestión con el objetivo de acceder por otra vía.

Al tomar en consideración el tamaño del municipio, y tal y como hemos observado en las páginas anteriores en relación a dicha variable, constatamos dos hechos: el primero se refiere a los municipios de entre 10.000 y 50.000 habitantes que son los que promueven el mayor número de estudiantes en todas las áreas de conocimiento, muy especialmente, en las de Humanidades y Ciencias sociales; mientras que las Ciencias de la Salud, las Ingenierías y la Arquitectura aumentan en número a medida que aumenta el tamaño del municipio. Aquí se conjugan dos factores: carreras más largas con un mayor coste económico y carreras cuya percepción es de dificultad que, muy probablemente, supondrá un esfuerzo de más para la familia, que deberá aportar un plus. En uno y otro caso el problema es de carácter económico por lo que solamente podrán soportar este esfuerzo aquellas familias que dispongan de capital económico. ¿Por qué en estas carreras son menores en número de efectivos los que provienen de municipios de tamaño menor?. Quizás la respuesta se halle en el hecho que la distancia de los núcleos pequeños o menores se convierte en una distancia de oportunidades. El coste de la oportunidad es mucho mayor en aquellos municipios alejados de los grandes centros urbanos y este coste es menor para

los habitantes de los grandes centros urbanos con independencia de si se trata del centro o de las periferias.

Evidentemente, las carreras se encuentran asociadas a imágenes de prestigio social. En la actualidad, los trabajos asociados a las carreras de Ciencias Sociales, Arte y Humanidades son, a excepción de los docentes, trabajos que no se corresponden con los niveles adquiridos en la Universidad. El efecto que se traslada a los estudios es el de devaluación. Paralelamente, otro tema es el de las expectativas de los estudiantes y de las familias que convendría explorar con mayor profundidad.

Por lo que se refiere a los niveles de estudios y niveles de ingresos, existe una relación clara entre el nivel de estudios de los padres y el rendimiento escolar de los hijos. Tal y como se observa en nuestro estudio, los padres de Ciencias de la Salud, Ingenierías y Arquitecturas son los que poseen un nivel de estudios más elevado, siendo la diferencia de hasta seis puntos.

Pero las desigualdades por antonomasia son las económicas, y muy especialmente, si observamos los ingresos de las madres, la de aquellas familias monoparentales, que nuestro estudio no ha detectado. Los ingresos inferiores o muy inferiores de las madres no dejan lugar a dudas de que cuando se trata de un hogar monoparental las desigualdades exceden los límites razonables.



Expectativas respecto a la universidad: conocimiento previo de los estudios que se cursan y motivos de su elección.

*Pablo Navarro Sustaeta
Universitat de València¹*

¹ En la preparación de este capítulo he contado con la colaboración de Inés Soler Julve, que me ayudado no solo en la preparación de los gráficos sino también en la discusión de algunas de las ideas que aparecen en el texto.

Expectativas respecto a la universidad: conocimiento previo de los estudios que se cursan y motivos de su elección.

El contenido de este capítulo se corresponde con el análisis de las respuestas a las preguntas 13 y 14 del cuestionario. Recuérdese que la primera de esas dos preguntas dice así: "En el momento de elegir carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configuran el plan de estudios de la misma?". Esta pregunta admite una única respuesta, a elegir entre las siguientes posibilidades: 1. No, no sabía lo que me iba a encontrar; 2. Sí, tenía una ligera idea; 3. Sí, tenía una idea más o menos precisa; 4. Sí, conocía perfectamente la carrera.

La segunda pregunta, la número 14 del cuestionario, está formulada en los siguientes términos: "En el siguiente listado de motivos, ¿cuál ha determinado tu elección de carrera en primer lugar? ¿Y en segundo lugar?". Las opciones de respuesta que admite esta pregunta son las siguientes: 1. Porque se corresponde con mis aptitudes; 2. Porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer; 3. Para cumplir un sueño (era la que más me gustaba); 4. Por tradición familiar; 5. Porque me conduce a una profesión de prestigio; 6. Por eliminación; 7. Porque tiene numerosas salidas profesionales; 8. Porque proporciona una formación amplia y polivalente; 9. Porque era una carrera corta y adecuada a mis posibilidades; 10. Porque conduce a trabajos bien pagados; 11. Por mi experiencia profesional previa.

1. Conocimiento y motivos como parte de las expectativas de los estudiantes respecto a los estudios universitarios

Lo que se trata de determinar por medio de esas dos preguntas es, por un lado, el grado de conocimiento previo que tienen los estudiantes en relación con los estudios que cursan; y, por otro, los motivos que impulsan su elección de unas u otras carreras. Ese conocimiento y esos motivos forman parte, sin duda, de las expectativas con las que los estudiantes abordan sus estudios, por lo que cabría englobarlos bajo la rúbrica común de "expectativas respecto a la Universidad". Mas conviene apuntar que los conocimientos y motivos indicados no son sino una parte de tales expectativas, las cuales son sin duda mucho más complejas. (No hay duda de que formarían parte de esas expectativas asuntos muy diversos, que van desde lo que el estudiante entiende por "estilo de vida universitario" al tipo de enseñanza que cree que va a recibir o al nivel de exigencia que espera encontrar en las distintas asignaturas.)

De acuerdo con un planteamiento que tenga en cuenta ese carácter diverso y complejo de las expectativas estudiantiles, las dos preguntas que nos ocupan podrían tal vez agruparse en un epígrafe más específico que cabría titular, buscando una mayor precisión, "Conocimiento previo de los estudios que se cursan y motivos de su elección". Téngase en cuenta, a este respecto, que el conocimiento previo de los estudios que se cursan es, en sí mismo, un conocimiento de tipo fáctico, y no un conocimiento de tipo prospectivo como son las expectativas –aunque, ciertamente, ese conocimiento fáctico puede y suele ponerse al servicio de una estrategia prospectiva–. Por otra parte, las motivaciones hacia los estudios que se cursan tampoco son, propiamente hablando, unas expectativas, sino una suerte de impulso que, a buen seguro, puede sacar en parte su energía de ciertas expectativas asumidas por los estudiantes.

Si se quiere, el "conocimiento previo que tienen los estudiantes de los estudios", medido en términos de su dominio del plan de estudios de la carrera elegida, podría ser considerado como una suerte de "expectativa a priori", que deberá ser concretada y corregida por el conocimiento real y práctico de tales estudios –adquirido justamente en el curso de esa carrera–. En tanto que los motivos que en su momento llevaron a los estudiantes a elegir la carrera que cursan constituyen, al menos por lo que toca a algunos de esos motivos, una suerte de expectativa solo realizable muy "a posteriori", que nada más va a cumplirse una vez acabados tales estudios y en la vida profesional. Estamos pues, respectivamente, ante "expectativas de entrada" (el conocimiento previo de los estudios), por un lado, y (en parte al menos) ante "expectativas de salida" (las profesionales) que solo podrán contrastarse con los hechos una vez finalizados los estudios cursados.

2. Las condiciones de contorno interpretativo de las preguntas

Para analizar las respuestas que reciben las dos preguntas arriba expresadas, es aconsejable comenzar primero por un cuestionamiento de lo que podemos denominar las "condiciones de contorno" interpretativo de esas preguntas. Por "condiciones de contorno interpretativo" entiendo el conjunto de fuerzas semánticas y pragmáticas que, al generar un campo interpretativo determinado, posibilitan –y, al tiempo, limitan– las posibles interpretaciones de una expresión. Por ejemplo, cuando alguien exclama "¡Fuego!" en un cine lleno a media sesión, es evidente que las condiciones de contorno interpretativo de esa expresión son muy diferentes de las que la misma adquiere cuando quien la grita es un oficial de artillería al mando de una batería de obuses en plena batalla.

a) La pregunta sobre el grado de conocimiento previo de los estudios que se realizan.

Comenzaremos por considerar las condiciones de contorno interpretativo de la primera pregunta, la que versa sobre el conocimiento previo que acerca de los estudios que cursan tenían los estudiantes en el momento en que eligieron su carrera.

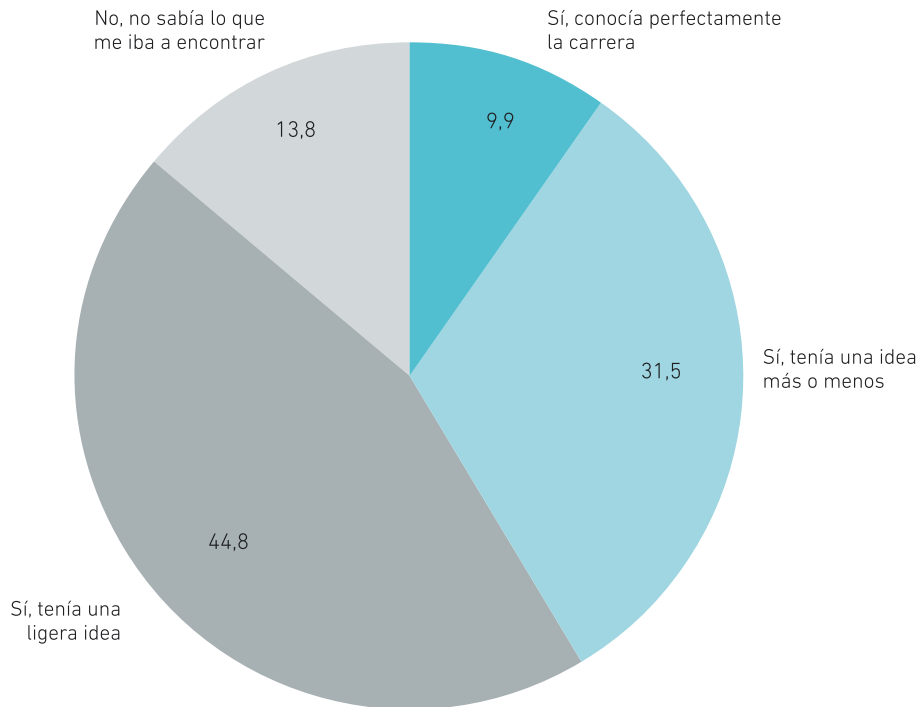
Cabría diferenciar, de entrada, entre los distintos grados de comprensión semántica de los contenidos de la carrera que subyacen a las respuestas de los estudiantes. Todos estos, desde luego, tienen un cierto grado de comprensión semántica de esos contenidos –pues de otro modo los distintos planes de estudio de las diversas carreras les resultarían equivalentes–. Pero sería muy optimista asumir que ese grado de comprensión semántica –y, sobre todo, de dominio del correspondiente nivel pragmático de conocimiento—es algo más que rudimentario en buena parte de los casos. Por ejemplo, una cosa es que un estudiante sepa que la asignatura “Sociología” forma parte de su plan de estudios, y otra es que tenga una idea más o menos elaborada y fiel del contenido y la orientación de tal asignatura. El grado de conocimiento real por parte del estudiante de los contenidos que tiene la carrera por él elegida dependerá pues no solo del conocimiento literal de esos contenidos tal y como se expresan en el correspondiente plan de estudios, sino también de su capacidad de interpretación semántica y pragmática de ellos.

Conviene incidir, a este respecto, en el hecho de que el concepto genérico ‘conocimiento de los estudios cursados’ se operativiza en esta pregunta del cuestionario mediante el concepto instrumental ‘conocimiento de las asignaturas que configuran el plan de estudios (de la carrera elegida)’.

En términos generales, cuando repasamos las respuestas a la pregunta así operativizada, llama la atención no tanto el hecho, previsible, de que los porcentajes de conocimiento más frecuentes sean, con mucho, los intermedios (“sí, tenía una ligera idea”, 44,8%, y “sí, tenía una idea más o menos precisa”, 31,5%) como tres hechos más: primero, la misma concentración de las respuestas en los valores medios de la variable ‘nivel de conocimiento’ (valores que, justamente, son los más borrosos desde un punto de vista semántico) subraya la vaguedad de ese conocimiento. Claramente, en las respuestas a esta pregunta los grises predominan sobre el blanco y el negro. En segundo lugar, llama la atención constatar que el nivel de conocimiento medio-bajo (44,8%) es significativamente superior al nivel medio-alto (31,5%). Y, por último, merece la pena observar que los valores extremos (“No, no sabía lo que me iba a encontrar” y “Sí, co-

no sabía perfectamente la carrera”) presentan una asimetría no abrumadora, pero sí significativa: los “desconocedores profundos” son, claramente, más numerosos (13,8%) que los “conocedores profundos” (9,9). Podría así afirmarse que la moda de la distribución de las respuestas a esta pregunta se encuentra, por así decirlo, corrida hacia la izquierda, como si estuviera atraída por los valores más bajos de la variable.

Gráfico 5.1. Grado de conocimiento previo de los estudios que se cursan.



Las respuestas a esta pregunta contribuyen pues a subrayar una idea básica: el carácter fuerte y mayoritariamente borroso del conocimiento que los estudiantes tenían de la carrera que cursan en el momento en que la eligieron (al menos, si consideramos acertadamente medido ese conocimiento a través del concepto operativo 'conocimiento de las asignaturas que configuran el plan de estudios').

Ahora bien, ¿cómo es posible que los estudiantes, en el momento –tan decisivo para su futuro—en el que eligen la carrera que van a cursar, tomen esa decisión manejando una información aparentemente tan escasa? ¿Por qué no se toman la mínima molestia de enterarse con cierta minuciosidad del plan de estudios de esa carrera que se disponen a elegir y que va a marcar profundamente sus vidas? Antes de acudir a la respuesta más simple, aventurando que esta aparente negligencia se debe a pura desidia, será más sensato y productivo imaginar otras posibles causas de ese elevado grado de desconocimiento.

De entrada, estamos asumiendo dos supuestos interpretativos que pueden ser al menos en parte inadecuados. El primer supuesto es que el conocimiento de los contenidos de la carrera es de vital importancia para los estudiantes. Y el segundo es que ese conocimiento puede medirse de modo realista atendiendo al grado de conocimiento de las asignaturas del correspondiente plan de estudios. Esos dos supuestos interpretativos, aunque no son, ni mucho menos, enteramente descartables, sí requieren algunas matizaciones mayores.

En primer lugar, el conocimiento de los contenidos de la carrera, si bien es importante para los estudiantes en muchos sentidos, no lo es tanto como podría parecer a primera vista. De un lado, en el momento de elegir la carrera que van a cursar, los estudiantes se enfrentan a varios "criterios de relevancia" que se engarzan con las motivaciones, también diversas, que les conducen a optar por una u otra titulación. Por ejemplo, para un estudiante que (lo reconozca o no) elige su carrera impulsado primordialmente por una motivación tradicional (a saber, por seguir la profesión de alguno de sus progenitores, o de algún otro familiar cercano, véase el siguiente apartado) los contenidos concretos de la carrera involucrada tienen una importancia relativamente menor.

En general, cabe sostener que en la elección de carrera por los estudiantes tienen un papel de gran importancia los factores pragmáticos (por ejemplo, proyectos de estilos de vida ejemplificados en referentes sociales atractivos –como periodistas o médicos--). Ocurre que la relación entre esos factores pragmáticos y los contenidos específicos de esta o aquella carrera puede ser más bien tenue. De manera que es posible sostener a este respecto que si los estudiantes parecen tener un interés más

bien escaso en el conocimiento de los contenidos de las carreras que se disponen a elegir, ello se debe a que, efectivamente, esos contenidos tienen una importancia relativamente secundaria –o al menos atenuada– en comparación con consideraciones pragmáticas como las que se acaban de apuntar.

En esta misma línea cabe argüir que el concepto instrumental ‘conocimiento de las asignaturas que configuran el plan de estudios (de la carrera elegida)’, mediante el que se operacionaliza el concepto genérico ‘conocimiento de los estudios cursados’, refleja solo un aspecto –y probablemente no el más decisivo– de tal concepto genérico. En este punto sería útil traer a colación la distinción de Michael Polanyi¹ entre “conocimiento explícito” y “conocimiento implícito” o “tácito”. Antes de matricularse en una u otra carrera, los estudiantes disponen de clases muy diversas de información sobre los estudios que consideran en principio interesantes. Y podemos asumir como hipótesis razonable el supuesto de que las características de esas distintas clases de información que los estudiantes manejan dependerán, en buena medida, de las trayectorias y circunstancias personales de cada uno.

De acuerdo con la distinción propuesta por Polanyi, una cosa es el conocimiento explícito y en cierto modo superficial, y otra el conocimiento implícito, generalmente tácito y que actúa en profundidad –pues está vinculado a saberes prácticos o, dicho de otra manera, está conectado a perfiles cognitivos pragmáticamente significativos–. El primero –el conocimiento explícito– suele tener un referente en principio claro: en este caso, el conjunto de asignaturas que tiene un plan de estudios. El segundo se refiere a la interpretación personalísima de ese conocimiento de superficie. Por ejemplo, una cosa es que un estudiante sepa que la asignatura “Sociología” tiene tales o cuales contenidos y orientación, y otra es que tenga una idea más o menos clara y elaborada del modo como un buen aprendizaje de esa asignatura va a poder facilitarle la consecución de sus objetivos académicos, profesionales y, en definitiva, personales.

En general, parece sensato asumir 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– acerca de las carreras universitarias, y especialmente acerca de algunas de ellas.

Poca duda cabe, por ejemplo, de que el hijo de un abogado en ejercicio dispone de un venero considerable de “conocimiento implícito” acerca, en este caso, del ejercicio de

¹ Véase Michael Polanyi, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press, 1958.

cualquier profesión jurídica. Y posee ese conocimiento sin necesidad de haberse enterado bien del plan de estudios de la carrera de Derecho. Por el contrario, un estudiante cuyo entorno social sea pobre en referencias pragmáticas a la vida laboral post-universitaria (y especialmente a la vinculada con el mundo jurídico), aunque se aprenda de memoria el plan de estudios de esa misma carrera tendrá un grado de conocimiento efectivo (es decir, capaz de iluminar sus decisiones) de la misma mucho menor.

Podemos pues presumir con cierto grado de verosimilitud que cuanto más rico sea el conocimiento implícito acerca de la carrera que un estudiante se dispone a elegir, mayor será su dominio pragmático de los correspondientes estudios, y por ello su capacidad de enlazar sinérgicamente objetivos personales a corto, medio y largo plazo en el curso de esos estudios. Una vez asumido este punto de vista, es posible alejarnos del supuesto de que sea el conocimiento explícito de los planes de estudio de una determinada carrera el que proporciona a los alumnos más información efectiva —o sea, pragmáticamente arraigada— acerca de tal carrera; y, por el contrario, podemos llegar a conjeturar que es más bien el conocimiento implícito que esos alumnos tienen acerca de la carrera en cuestión el elemento decisivo de su capacidad para optar de manera solvente por ella.

Ahora bien, ¿cómo podemos inferir el grado de conocimiento implícito que tienen los estudiantes acerca de los estudios que consideran en principio como opciones atractivas a la hora de elegir carrera?

Como ya he apuntado, en sí mismo el 'conocimiento de las asignaturas que configuran el plan de estudios' es un conocimiento explícito, en el sentido de que tiene un referente (los planes de estudio en cuestión) determinado con precisión, y de que es públicamente accesible —y, por ello, potencialmente compartible— por todos los estudiantes. Otra cosa es que ese conocimiento explícito se posea o no, y que sea interpretado del mismo modo por esos estudiantes. En este punto nos encontramos con una inevitable ambigüedad: por una parte, el grado en que cada estudiante entrevistado dispone de ese conocimiento se determina "objetivamente" por las respuestas espontáneamente elegidas por ese estudiante. Por otra, el contenido semántico y pragmático subyacente que esas respuestas representan —el cual coincidiría con lo que hemos etiquetado como "conocimiento implícito"— puede ser, y con seguridad es, muy diverso.

Como el conocimiento implícito de los estudiantes no lo podemos determinar de manera directa mediante la mera aplicación del cuestionario que sirve de base a nuestra

investigación, tendríamos que buscar algún procedimiento indirecto para tener al menos algunos indicios de la extensión y profundidad de ese conocimiento. En este sentido, no parece desatinado asumir dos hipótesis. La primera consistiría en considerar que las diferencias en las respuestas a la pregunta que nos ocupa están asociadas a diferencias en la amplitud y profundidad de tal conocimiento implícito (se entiende, de aquél del que han dispuesto los estudiantes inmediatamente antes de comenzar sus estudios universitarios). Es decir, lo que en este punto se postula es asumir como hipótesis que cuanto mayor ha sido el grado de conocimiento previo de los planes de estudio de la carrera que los estudiantes han elegido, mayor ha sido también su grado de conocimiento implícito acerca de ella. Aquí lo que en el fondo estamos proponiendo es proceder a una cierta inversión de la flecha causal inicialmente asumida: no se trata tanto de que los estudiantes sepan más de su carrera porque han consultado su plan de estudios, sino de que más bien han consultado su plan de estudios con cierto detenimiento porque estaban motivados para ello gracias al conocimiento implícito que de esa carrera tenían ya de antemano.

Esta hipótesis, a lo que se nos alcanza, no es corroborable directamente sobre la base de los datos generados por la encuesta que sirve de base a esta investigación (aunque sí puede corroborarse indirectamente, como intentaremos hacerlo arrojando alguna evidencia a su favor). En principio, podemos apoyar la verosimilitud de la indicada hipótesis basándonos en el hecho de que no parece haber motivos extrínsecos para que existan diferencias significativas en el grado de conocimiento de los planes de estudio en cuestión, ya que son públicos e igualmente accesibles para todos los estudiantes. Por consiguiente, si como muestran los datos esas diferencias existen, la causa fundamental de ellas debe ser intrínseca, y residir en las disparidades que hay entre las distintas clases de sistemas cognitivo-motivacionales que guían las acciones de esos estudiantes (disparidades que, a la hora de elegir carrera, otorgan un papel importante al referido conocimiento implícito de estas.)

La segunda hipótesis sería la de que el grado (tanto en amplitud como en profundidad) de conocimiento implícito del que disponen los estudiantes acerca de las carreras que consideran como opciones antes de comenzar sus estudios, está fuertemente asociado a la riqueza educativo-profesional de su medio social y sobre todo de su medio social inmediato, encarnado mayormente en su familia.

Cuando confrontamos esta segunda hipótesis con los datos disponibles, estos parecen corroborarla al menos tentativamente, como muestran los diagramas siguientes:

Gráfico 5.2. Conocimiento previo de la carrera según el nivel de estudios de los padres.

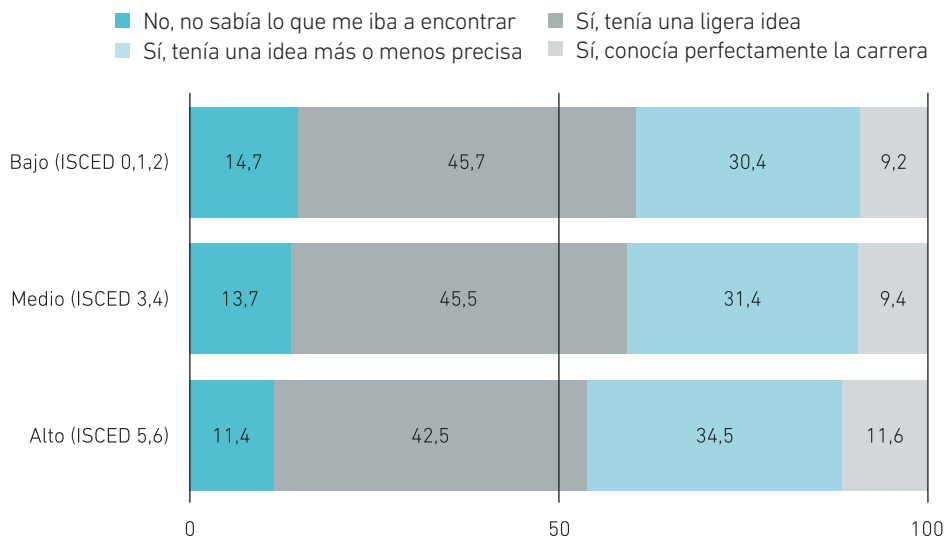
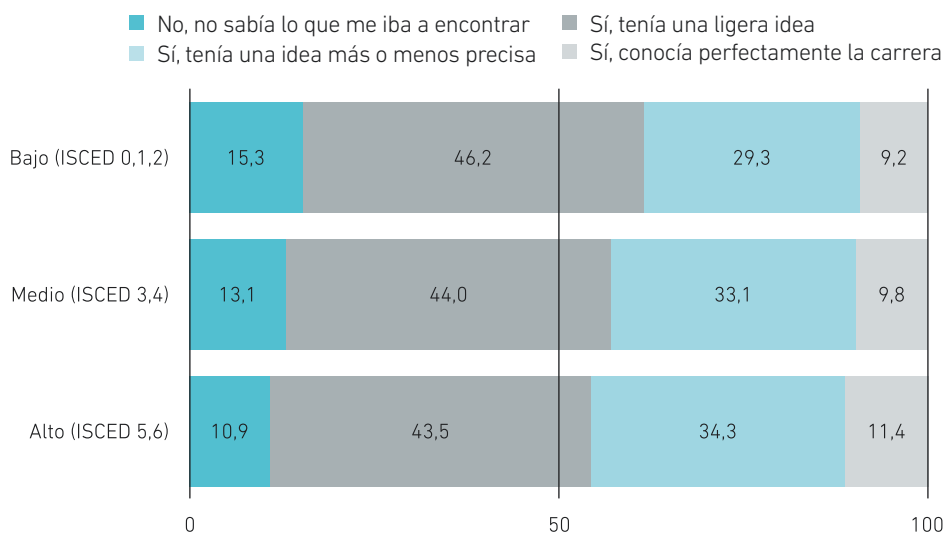


Gráfico 5.3. Conocimiento previo de la carrera según el nivel de estudios de las madres.



P.13. En el momento de elegir la carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configuran el programa de estudios de la misma? G. ¿Cuál es el nivel de estudios más avanzado alcanzado por tu padre y tu madre? Unidad: Porcentaje; Base: Total muestra.

En estos diagramas se puede constatar cómo el nivel de desconocimiento de la carrera elegida por el estudiante disminuye apreciablemente a medida que aumenta el nivel educativo de los progenitores. Repárese en que ese conocimiento, en tanto que conocimiento explícito, puede considerarse como igualmente accesible para todo tipo de estudiantes (cualquiera de ellos está claramente capacitado para hacer algo tan simple e inmediato como consultar un plan de estudios). Por ello resulta tentador dar cuenta de las no muy pronunciadas pero consistentes diferencias que aquí encontramos en términos de grados distintos de conocimiento implícito acerca del contenido de los estudios involucrados. Hay que tener en cuenta que el progreso en el conocimiento es un proceso autocatalítico: del mismo modo que dinero llama a dinero, el conocimiento genera su propia demanda de más conocimiento. Además, y como mostraría la relación que se sugiere, el conocimiento implícito parece generar una ulterior demanda de conocimiento explícito, y viceversa. Lo que se está dando a entender en este punto es que sin una buena dosis de conocimiento implícito que actúe como cebo, ni siquiera se dispone de la mínima motivación necesaria para adquirir conocimientos explícitos relativamente simples e inmediatos (como son los planes de estudio).

Otro aspecto a destacar, en esta línea de análisis, es el hecho de que las diferencias de "capital educativo familiar" (diferencias en el capital educativo de los progenitores) se reflejan de manera más clara, y parecen castigar más, a los estudiantes afectados por los valores más bajos de la variable cognitiva que analizamos (el "conocimiento previo de la carrera elegida"). Así, si descartamos los valores intermedios, que tienen un contenido más ambiguo, la distancia más notable (4,4 puntos porcentuales de diferencia) que aparece en las anteriores tablas es la que separa a los desconocedores profundos con madre de nivel de estudios bajo, de los desconocedores profundos con madre de nivel de estudios alto. Es entre estos estudiantes más desfavorecidos por lo que toca a su capital educativo familiar, donde se diría que se acumulan con mayor vigor "barreras cognitivas de entrada" que probablemente estarán en el origen de trayectorias educativas más propensas al fracaso en sus estudios.

Significativamente, la presencia de tales barreras cognitivas de entrada se puede detectar también cuando se pone en relación la distribución de frecuencias de las respuestas a la pregunta que nos ocupa con otras variables de tipo socioeconómico, como 'categoría profesional del padre/madre' y 'capital económico (de la familia)', medido este último según los ingresos del padre y de la madre. En estos casos, las diferencias —del mismo signo que las constatadas en el caso del "capital educativo"—son también apreciables:

Gráfico 5.4. Conocimiento previo de la carrera según la categoría profesional de los padres.

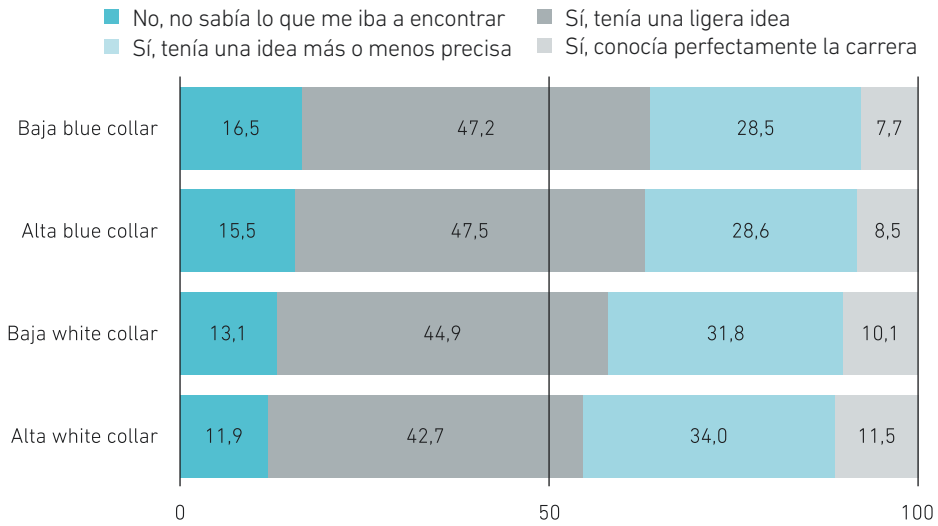
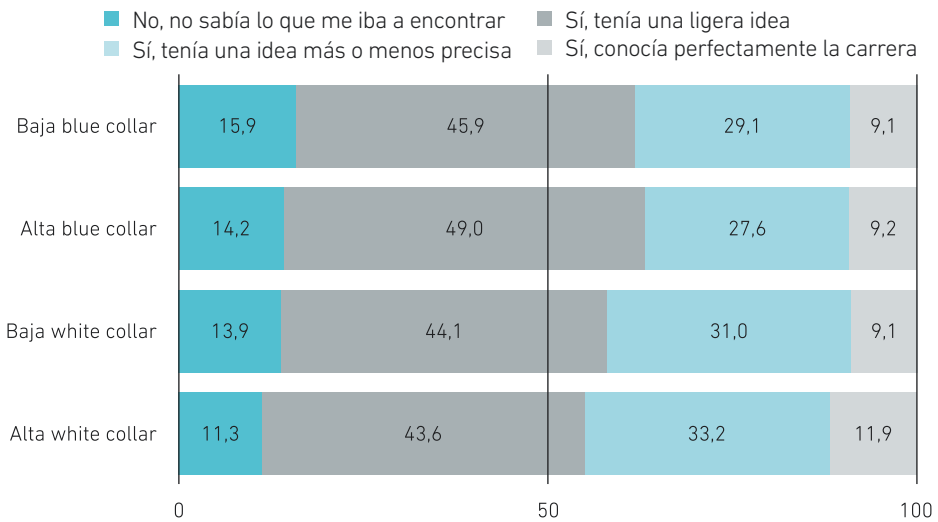


Gráfico 5.5. Conocimiento previo de la carrera según la categoría profesional de las madres.



P.13. En el momento de elegir la carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configuran el plan de estudios de la misma? I. ¿Cuál es la ocupación actual o la última ocupación de tu padre y de tu madre? Unidad: Porcentaje Base: Total muestra.

Gráfico 5. 6. Conocimiento previo de la carrera según los ingresos de los padres.

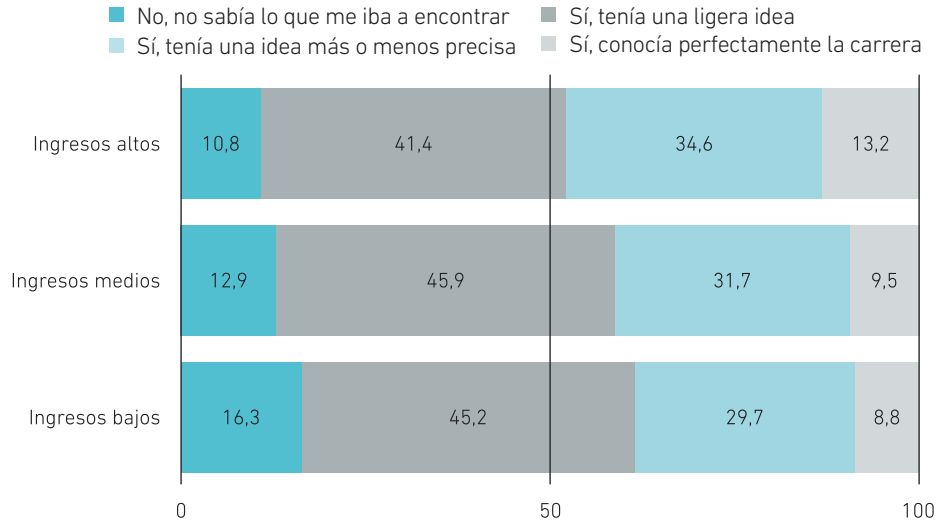
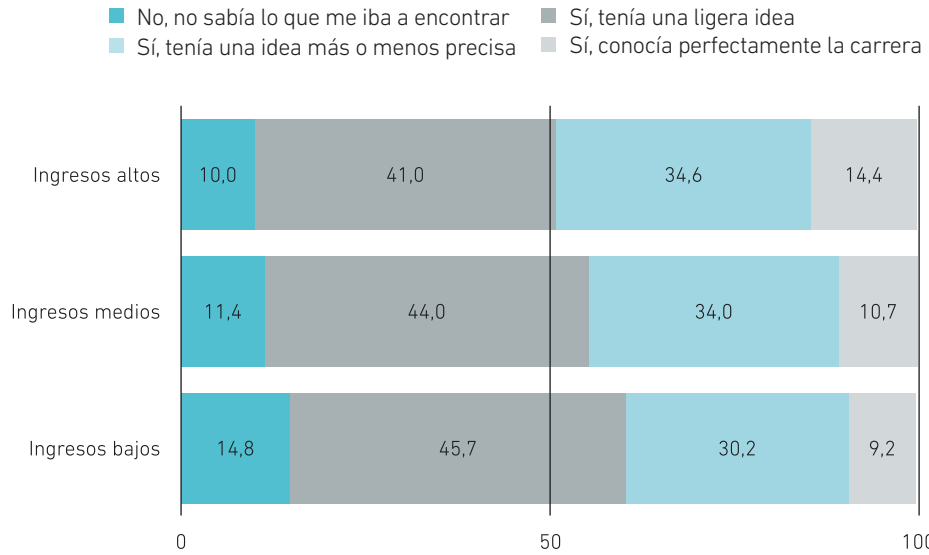


Gráfico 5. 7. Conocimiento previo de la carrera según los ingresos de las madres.



P.13. En el momento de elegir la carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configuran el plan de estudios de la misma? J. ¿Cuáles son, a tu parecer, los ingresos mensuales aproximados de tus padres? Unidad: Porcentaje Base: Total muestra.

La mayor de esas diferencias es la que aleja a los “desconocedores severos” de los “conocedores profundos” cuando se distribuyen unos y otros según el nivel de ingresos del padre (esa diferencia, en este caso, va de un porcentaje del 10,80 a otro del 16,30, es decir, son 5.50 puntos de distancia). A lo largo del resto del capítulo aparecerán otros contextos en los que las indicadas barreras cognitivas de entrada se harán también presentes en relación con otras variables del cuestionario.

b) La pregunta sobre los motivos de la elección de carrera

La pregunta 14 del cuestionario enfrenta a los estudiantes encuestados con una lista de posibles motivos —once en total— que presuntamente han podido influirles en su elección de carrera. Los respondientes del cuestionario pueden elegir dos de esos motivos, colocándolos en primer y segundo lugar. Para interpretar el significado de esas elecciones yendo más allá de los datos, pero sin perder su respaldo epistémico, es preciso construir elementos conceptuales que actúen como analizadores de esos datos. Estos analizadores deben permitirnos, por una parte, reunir con sentido grupos de datos similares, que de otro modo se mantendrían inconexos. Y, por otra, vincular esos datos con otros con los que, de no ser por los analizadores en cuestión, no podríamos establecer ninguna relación de semejanza.

En principio, parece que los once motivos que componen la lista de opciones —los cuales han sido ya indicados en la primera página de este capítulo— no tienen mucho que ver entre sí, y por ello nos condenarían a realizar un análisis meramente individual de ellos, que los examinaría uno por uno. Sin embargo, disponemos de algunas teorías que pueden suministrarnos algunos de esos analizadores que han de permitirnos extraer mayor rendimiento heurístico de los datos que en este punto nos ofrece la encuesta. Me referiré en primer lugar a la distinción, sugerida ya por otros autores², entre tres actitudes motivacionales básicas; la actitud instrumental, la actitud profesional y la actitud expresiva. Según este punto de vista, los motivos de los estudiantes a la hora de elegir carrera responderían a una combinación peculiar, individualmente dosificada, de esas tres actitudes motivacionales básicas.

La dimensión motivacional ‘expresiva’ estaría representada por todo lo que tiene que ver, según Masjoan, con el interés específico por la disciplina que se elige y se estudia,

² Véase Josep M. Masjoan, “Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes”, en *Papers* 76, 2005, pp. 97-133.

así como con las aptitudes; es una motivación intrínseca, que nace de la propia necesidad que ego tiene de autorrealizarse a través de un conjunto de actividades gratificantes en sí mismas y que colaboran en la construcción por ego de una autoimagen positiva y satisfactoria. Esta concepción de la dimensión motivacional expresiva, sin embargo, parece resultar en parte cuestionada por algunos datos de nuestra encuesta, que apuntaremos más adelante. En concreto, es dudoso que tal dimensión combine efectivamente, por un lado, la identificación personal con la disciplina que se ha elegido, con, por otro, la consideración de las propias aptitudes como motivo importante a la hora de inclinarse por esa disciplina. En realidad, más parece —y sobre ello se aportará una mínima evidencia en la sección siguiente, apartado e—que la consideración de tales aptitudes, lejos de ser un aspecto de la dimensión expresiva, constituye una dimensión diferente y propia, que proponemos denominar psicológico-introspectiva.

Esa dimensión motivacional 'psicológico-introspectiva' que postulamos es en el fondo muy diferente de la dimensión expresiva propiamente dicha. Mientras que el estudiante 'expresivo' afirma su proyecto personal sin apenas prevenciones, el estudiante 'introspectivo' parte de una duda acerca de sus propias capacidades, duda que hipoteca ya, de entrada, su posible proyección expresiva. La actitud expresiva se afirma frente al mundo; la actitud introspectiva duda de esa afirmación autónoma. No obstante, y como no disponemos de evidencia suficiente para sustentar esta tesis —fuera de la mínima arriba señalada—en el análisis no desgajaremos de la dimensión expresiva este aspecto 'introspectivo'.

La dimensión motivacional 'instrumental' parece tener una interpretación más fácil: incluiría todo aquello que resulta extrínsecamente gratificante para ego, como expectativas económicas atractivas, seguridad laboral, ascenso social, etc. La dimensión profesional, por último, fundiría en el concepto de 'autorrealización profesional' las dimensiones expresiva e instrumental, en el sentido de que combinaría, en un proyecto de vida centrado en la adquisición y el ejercicio de una profesión socialmente reconocida, tanto el aspecto motivacional expresivo como el aspecto motivacional instrumental ya comentados.

La postulación de esas tres dimensiones o categorías motivacionales (la 'expresiva', la 'profesional' y la 'instrumental') podría en principio permitirnos agrupar, de acuerdo con ellas, los once motivos que se formulan en la pregunta que nos ocupa. Además, actuando como analizadores aplicables en otros contextos, esas categorías nos permitirán enlazar esos motivos con algunas de las respuestas dadas a otras preguntas.

El problema, en este punto, no es otro que el de asignar los once motivos explícitos en la pregunta en cuestión a al menos alguna de esas tres dimensiones. Esa asignación, sobre todo si ha de ser única (si nos vetamos la posibilidad de asignar dos o más categorías a ninguno de los once motivos) requiere realizar un esfuerzo interpretativo en ocasiones complejo. Algunas de las once opciones que formula la pregunta, en efecto, son fácilmente adscribibles a una y solo una de las indicadas categorías, con clara exclusión de las otras. Así ocurre con la opción décima, "porque me conduce a trabajos bien pagados", novena "porque era una carrera corta y adecuada a mis necesidades" y séptima "porque tiene numerosas salidas profesionales"; todas estas opciones parecen encuadrarse claramente en la categoría 'motivación instrumental'. Asimismo, las opciones tercera "para cumplir un sueño (era lo que más me gustaba)" y octava "porque proporciona una formación amplia y polivalente" (esta con algunas reservas en las que no vamos a entrar) parecen encajar en la categoría 'motivación expresiva'. Por su parte la opción primera, "porque se corresponde con mis aptitudes", encajaría en la dimensión motivacional 'introspectiva' que postulamos, pero en la medida en que hemos decidido no separar esa putativa dimensión de la expresiva, la incluiremos en esta. Por último, las opciones segunda "porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer", y, tal vez, la quinta, "porque me conduce a una profesión de prestigio" parecen corresponderse con la categoría 'motivación profesional'.

Nos encontramos, sin embargo, con unas cuantas opciones que no parecen ser fácilmente asignables a las cuatro dimensiones motivacionales hasta el momento asumidas. Una de esas opciones resulta especialmente opaca en este sentido; se trata de la opción sexta, "por eliminación". Las otras opciones son la cuarta, "por tradición familiar" y la undécima, "por mi experiencia profesional previa". Estas opciones a primera vista inclasificables parecieran requerir la introducción de nuevas dimensiones motivacionales, aunque su escasa frecuencia podría aconsejarnos proceder sencillamente a su descarte.

La opción "por eliminación" expresaría simplemente la ausencia de criterios motivacionales firmes, por lo que sería interpretable en términos de lo que podemos considerar una dimensión motivacional negativa o anómica. La opción "por tradición familiar" apunta a una dimensión motivacional no considerada hasta el momento, probablemente por su escasa presencia en la muestra que manejamos, pero que deberíamos tener en cuenta por derecho propio: se trata de la dimensión motivacional tradicional. Esta dimensión, a buen seguro, ha debido tener una importancia notable en sociedades menos modernizadas que la nuestra (o en la sociedad española de hace unas

cuantas décadas). Hoy en día es justamente la escasa presencia de esta dimensión lo que conviene explicitar y analizar.

Por su parte, la opción “por mi experiencia profesional previa” es tal vez la más ambigua de todas, pues se presta a interpretaciones realizadas al menos desde las tres dimensiones inicialmente consideradas: la expresiva, la profesional y la instrumental. Un estudiante puede, en efecto, tener en cuenta su anterior experiencia profesional desde cualquiera de esas tres perspectivas o, más probablemente, desde una combinación más o menos borrosa de ellas.

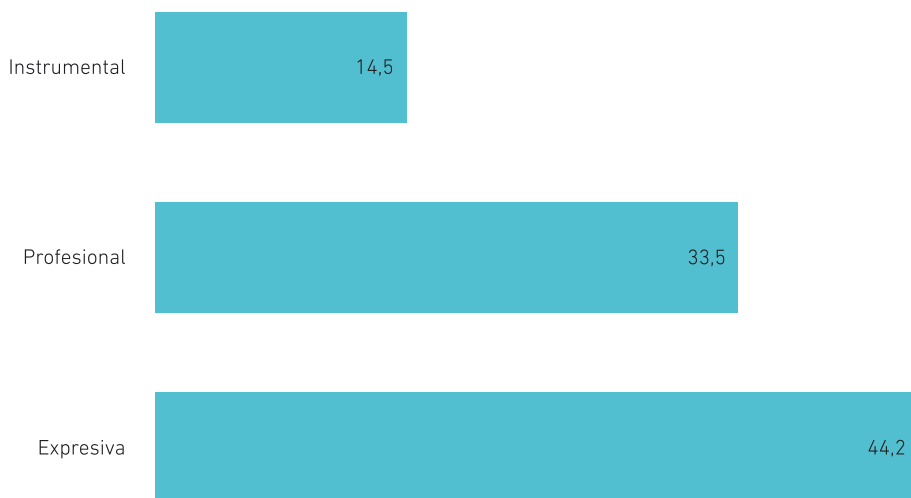
Destacaré, por último, que hay una dimensión motivacional que no aparece recogida en el esquema de categorías hasta ahora propuesto, a pesar de que podría tener una considerable importancia, al menos en el plano cualitativo. Me refiero a la dimensión que podríamos llamar altruista: es una dimensión que está representada en algunas opciones de respuesta que aparecen en otras preguntas del cuestionario, como la 29 (se trata de la pregunta “¿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?”, que tiene como última opción de respuesta “contribuir al bienestar de la comunidad”) y la pregunta 33 (“¿Para qué piensas que te serán útiles los estudios que estás cursando actualmente?”, que tiene, también como última opción de respuesta “poder contribuir a la mejora de la sociedad”). La entidad real de esta supuesta dimensión altruista se podría atisbar por procedimientos indirectos, como la interpretación y valoración de las indicadas respuestas a esas preguntas.

En general, una forma de clarificar y decidir el sentido de algunas de las opciones presentes en esta pregunta sobre motivos –justamente aquellas que parecen tener una interpretación dudosa—consistiría en hacer entrar tales interpretaciones en resonancia con respuestas a otras preguntas relacionadas de algún modo con las categorías que manejamos. Por ejemplo, la justificación de la categorización como “expresiva” o no de la primera opción de respuesta, “porque se corresponde con mis aptitudes”, puede beneficiarse de su cruce con algunas respuestas de las preguntas 25 y 26. La primera tiene la siguiente formulación: “Durante el actual curso académico, aproximadamente, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes?”; sigue a esta pregunta una lista de actividades claramente expresivas en su mayor parte. La pregunta 26 dice así: “A continuación te presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señala si perteneces o has pertenecido a alguna de ellas”. Parece bastante claro que respuestas positivas a estas preguntas serían indicadoras de actitudes

motivacionales de carácter expresivo, en tanto que la ausencia de tales respuestas indicaría una actitud motivacional poco expresiva y de carácter más bien instrumental.

Una primera panorámica de la distribución entre los estudiantes de los motivos que justificarían su elección de carrera nos la proporciona el siguiente diagrama, en el que esos motivos aparecen ya agrupados de acuerdo con las tres categorías fundamentales (expresiva, instrumental y profesional) inicialmente asumidas, que son las que de hecho vamos a presuponer en el análisis.

Gráfico 5.8. Distribución de los tipos de motivos en la elección de la carrera.



P. 14. En el siguiente listado de motivos, ¿cuál ha determinado tu elección de carrera en primer lugar? ¿Y en segundo lugar? Unidad: Porcentaje Base: Total muestra.

3. Las desigualdades en el grado de conocimiento de las carreras

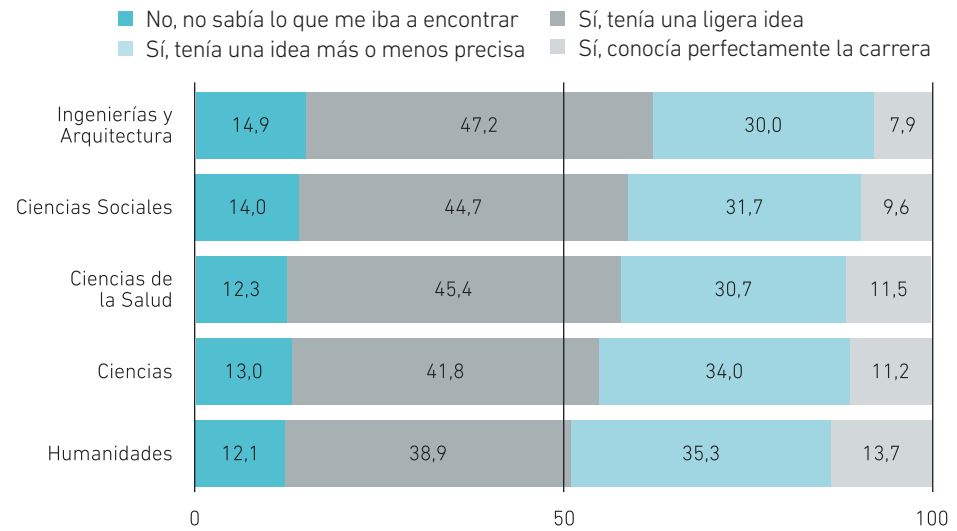
Como ya se ha sugerido en la sección anterior, la mayor causa de desigualdad en el grado de conocimiento previo de los estudios universitarios elegidos parece estribar en el distinto nivel de 'conocimiento implícito' acerca de esos estudios que tienen estudiantes procedentes de diversos entornos sociales, más o menos privilegiados en el sistema general de estratificación social.

Ocurre, sin embargo, que ese grado de conocimiento, tal y como se expresa en las respuestas a nuestro cuestionario, se distribuye de manera desigual dependiendo de las variables presentes en ese cuestionario que tomemos en consideración. Conviene por ello concretar las peculiaridades de esa distribución desigual atendiendo al menos a algunas de tales variables, las que de entrada cabe considerar más significativas. Y ello con el objeto de disponer de una panorámica más rica de este fenómeno de la desigualdad en el grado de conocimiento por los estudiantes de las carreras que eligen. Comenzaremos con las desigualdades observables en la distribución de ese grado de conocimiento según las distintas carreras.

a) Grado de conocimiento previo de la carrera según titulaciones

La distribución de los grados de conocimiento previo acerca de la carrera entre las diversas titulaciones –cuando para facilitar el análisis agrupamos estas en unas pocas grandes categorías—es la siguiente:

Gráfico 5.9. Distribución del conocimiento previo de la carrera según áreas de estudios.



P. 13. En el momento de elegir la carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configuran el plan de estudios de la misma? P. 2 ¿Qué titulación estás estudiando este curso? Unidad: Porcentaje Base: Total muestra.

Lo primero que advertimos al examinar este diagrama es que lo que hemos llamado el “conocimiento profundo” de la titulación cursada es máximo en las Humanidades y mínimo en las Ingenierías y Arquitectura, con una diferencia de 2,80 puntos entre unos y otros grupos de titulaciones. Por el contrario, lo que etiquetamos como el “desconocimiento profundo” de la titulación cursada es mínimo en Humanidades y máximo en Ingenierías y Arquitectura, con una diferencia de 5,30 puntos entre unos y otros conjuntos de titulaciones.

El hecho de que sean esos dos grupos de titulaciones los que arrojen los valores extremos de esta variable puede atribuirse, entre otros, a dos motivos: de un lado, al simple hecho de que los contenidos de las carreras técnicas son en sí mismos más opacos, desde un punto de vista puramente semántico, que los de las titulaciones de humanidades (el contenido de la asignatura, digamos, ‘Matemáticas II’ suele ser menos comprensible, de entrada, que el de la asignatura ‘Historia Antigua’, pongamos por caso). El otro motivo sería que las carreras de Humanidades suelen concentrar un número mayor de estudiantes de motivación predominantemente ‘expresiva’, en tanto que las Ingenierías y Arquitectura recogen un porcentaje mayor de estudiantes de motivación marcadamente ‘profesional’ e ‘instrumental’; estos, en general, puntúan menos en su grado de conocimiento de la carrera elegida.

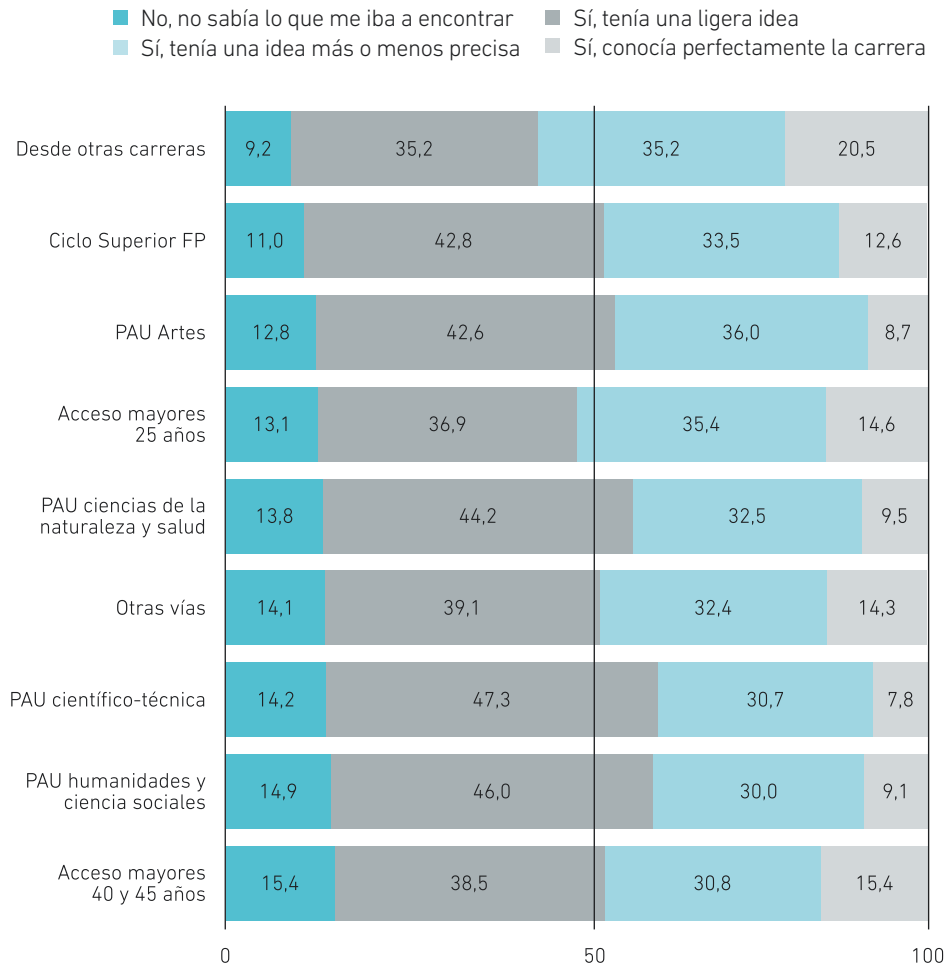
Efectivamente, cuando se realiza el cruce condicionándolo a la motivación que declaran tener los estudiantes, queda corroborado que la explicación propuesta es acertada. Los estudiantes de Humanidades que eligen la carrera con una motivación expresiva (que son nada menos que el 74,8%) determinan que ese colectivo declare tener un “conocimiento profundo” de sus estudios en mayor medida que el resto, y más exactamente el doble que sus compañeros “instrumentales”. La situación opuesta se da en el caso de las Ingenierías y Arquitectura, aunque en menor medida puesto que la distribución en función del carácter motivacional está más equilibrada entre sus tres dimensiones (expresiva, profesional e instrumental).

Esta línea de análisis explicaría en buena medida los valores que arrojan los demás grupos de titulaciones, aunque por razones de espacio no entraré en ese examen más detallado.

b) Grado de conocimiento previo de la carrera según vía de acceso

Cuando procedemos a analizar el cruce entre grado de conocimiento previo de la carrera y vía de acceso utilizada para entrar en la Universidad, nos encontramos con resultados también significativos:

Gráfico 5.10. Grado de conocimiento previo de la carrera según vía de acceso.



P. 13. En el momento de elegir la carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configuran el plan de estudios de la misma? P. 8 ¿Mediante qué vía accediste a la universidad? Unidad: Porcentaje; Base: Total muestra.

De manera nada sorprendente, podemos constatar que la vía que exhibe un mayor conocimiento previo es la del 'acceso desde otras carreras' (desconocimiento profundo 9,20 %, conocimiento profundo 20,50 %). A continuación viene la vía de acceso.

'Ciclo Superior de FP'; con un desconocimiento profundo del 11 % y un conocimiento profundo del 12,60 %. La vía 'acceso de mayores de 40 y 45 años' tiene la peculiaridad de que arroja valores altos tanto para el conocimiento como para el desconocimiento profundo (15,40 % en los dos casos), lo que indicaría que los estudiantes de esta vía se polarizan entre los que se han enterado a fondo de la carrera que han elegido y los que han hecho su elección se diría que un poco al azar.

En general, y en relación con esta variable, sí parece ser cierto que "la experiencia es un grado": son los estudiantes con mayor experiencia como alumnos de ciclos educativos superiores los que mayor conocimiento acumulan (o al menos dicen acumular) acerca de los estudios universitarios que eligen. La constatación de este hecho reforzaría nuestra hipótesis acerca del carácter eminentemente pragmático e implícito del conocimiento relevante a la hora de elegir carrera.

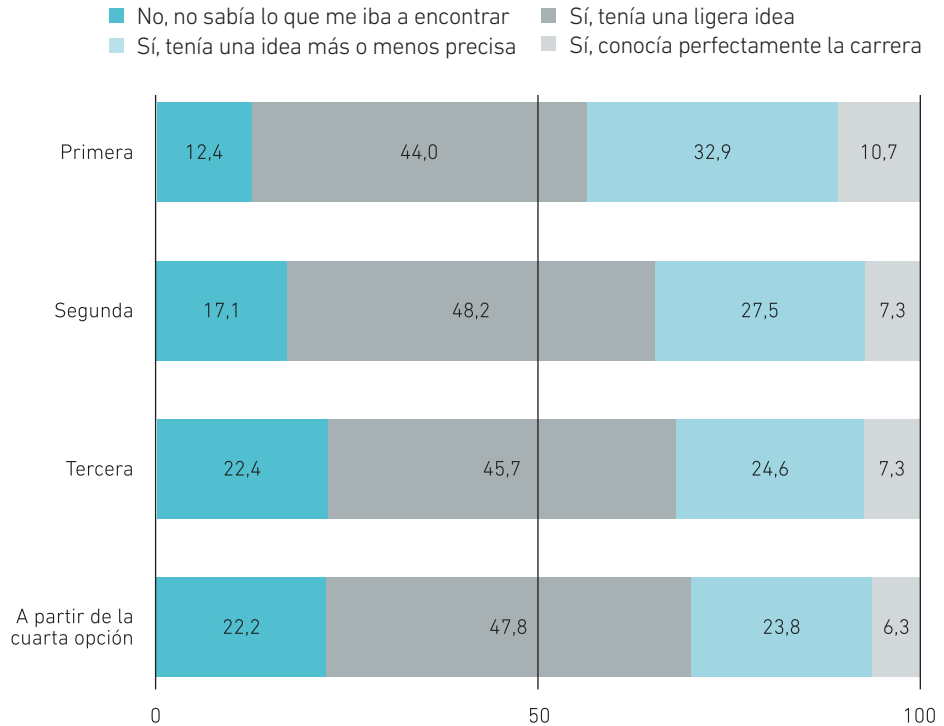
Merece la pena resaltar, por último, que entre los estudiantes que acceden a una carrera universitaria desde los distintos PAU, aquellos que muestran resultados menos malos en cuanto al desconocimiento profundo de la carrera que han elegido son los que proceden del PAU de Arte quienes, como era de prever, tienen una motivación expresiva superior a la media. En efecto, hecho el oportuno cruce de variables nos encontramos con que el 73% de ellos hicieron su elección motivados por factores expresivos. No obstante, los resultados no son concluyentes por la baja frecuencia de las respuestas.

c) Grado de conocimiento previo de la carrera según orden de preferencia

En relación con esta variable, y previsiblemente, quienes muestran un máximo conocimiento previo de la carrera elegida son los que la señalaron como primera opción (conocimiento profundo 10,70 %, desconocimiento profundo 12,40 %), y los que exhiben un conocimiento previo mínimo de ella son los que la demandaron más allá de la tercera opción (conocimiento profundo 6,30 %, desconocimiento profundo 22,20 %):

No hay mucho que comentar en relación con estos datos, pues parecen limitarse a constatar lo obvio: cuanto más alejada está una elección de carrera de la opción preferida por el estudiante, menor es la motivación que siente este para conocer sus contenidos. Solo cabe constatar de nuevo, y en relación con esta variable específica, que la motivación básica de esa demanda de conocimiento parece ser de naturaleza eminentemente pragmática.

Gráfico 5.10. Grado de conocimiento previo de la carrera según orden de preferencia en la elección.

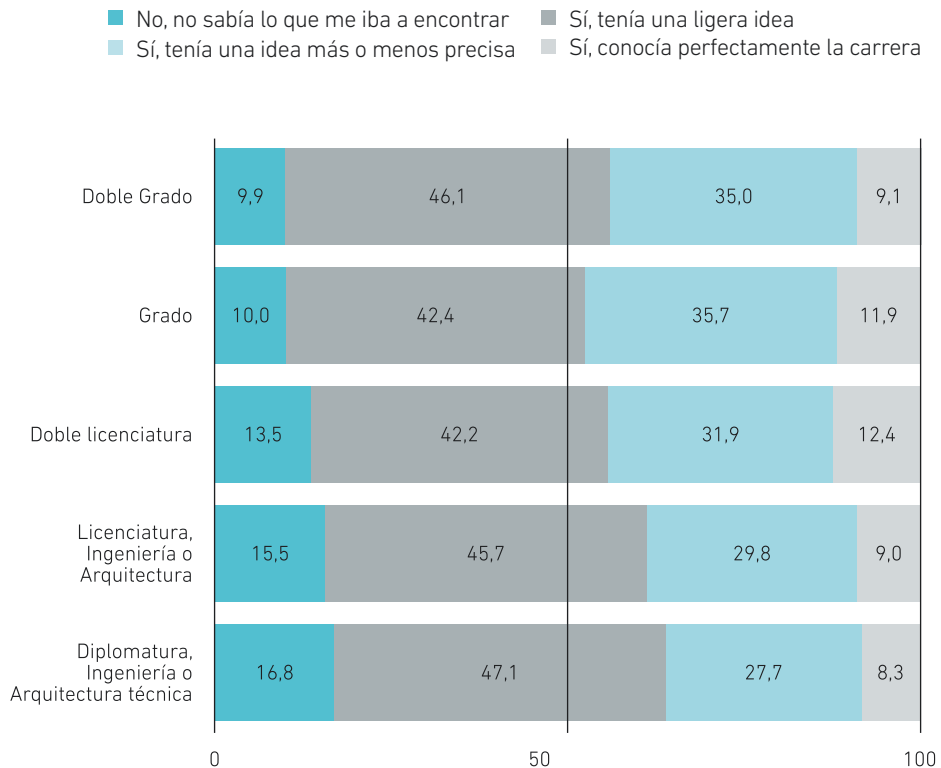


P. 13. En el momento de elegir la carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configurarían el plan de estudios de la misma? P. 4 Si estás estudiando un grado, un primer o un segundo ciclo, al entrar en la universidad, ¿en qué opción elegiste estos estudios? Unidad: Porcentaje Base: Total muestra.

d) Grado de conocimiento previo de la carrera según nivel de titulación

En relación con el nivel de titulación, los peores resultados de conocimiento previo los arrojan las diplomaturas (conocimiento profundo 8,30 %, y desconocimiento profundo 16,80 %), en tanto que los mejores resultados corresponden a las dobles licenciaturas por lo que respecta al conocimiento profundo (12,40 %), y a los dobles grados por lo que hace al desconocimiento profundo (9,90 %):

Gráfico 5.11. Grado de conocimiento previo de la carrera según nivel de titulación



P. 13. En el momento de elegir la carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configuran el plan de estudios de la misma? P. 3 Nivel de titulación.
 Unidad: Porcentaje; Base: Total muestra.

Cuando se consideran a un tiempo los dos valores extremos (conocimiento profundo y desconocimiento profundo) los mejores resultados corresponden sin embargo a los grados (11,90 % y 10 %, respectivamente; es decir, un saldo positivo de 1,90 puntos porcentuales). La interpretación más plausible de estos datos partiría de la constatación de dos hechos: por una parte, las titulaciones nuevas (grados) parecen arrojar en conjunto mejores resultados que las viejas (sobre todo en el caso de las diplomaturas); por otra, las dobles titulaciones muestran mejores resultados que las titulaciones simples. Esto último no es sorprendente, pues los estudiantes de esas

dobles titulaciones suelen ser los más ambiciosos y motivados para el estudio, y parece lógico que se interesen más que los otros en conocer a fondo los contenidos de las carreras que se disponen a abordar. En cuanto al primer hecho (los mejores resultados de las titulaciones nuevas) puede tener que ver con que la implantación de estas ha sido más discutida y conflictiva, al haber coincidido tal implantación con el proceso de Bolonia. Este mayor cuestionamiento de estas titulaciones ha podido estimular a un buen número de estudiantes a adoptar una postura más activa en lo que atañe a su interés por conocer los contenidos de los estudios que estaban a punto de iniciar.

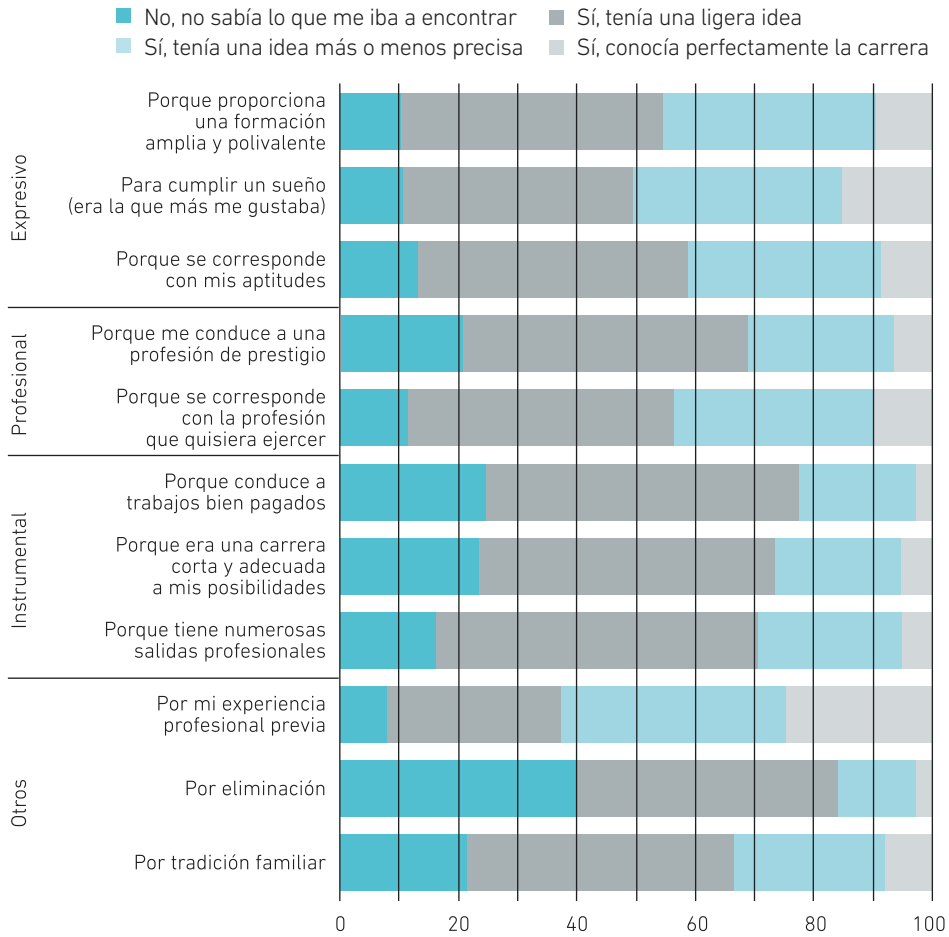
e) Grado de conocimiento previo de la carrera según motivos de elección

Este cruce reviste un especial interés, pues relaciona las dos preguntas que nos ocupan en este capítulo y debiera arrojar evidencias que apoyen o debiliten los supuestos teóricos que en él hemos articulado.

El examen de este diagrama de barras (gráfico 5.12) se ve dificultado por su propia complejidad: incluye el conjunto de los 11 motivos que presenta como opciones la pregunta 14. Sin embargo, basta un vistazo para observar que (dejando aparte las tres últimas opciones, que podemos considerar residuales) los tres grandes perfiles motivacionales (el expresivo, el profesional y el instrumental) destacan, por así decirlo, con una personalidad propia cada uno de ellos. El perfil expresivo (al que hemos asignado las tres primeras opciones) exhibe valores mínimos para el 'desconocimiento profundo' de la carrera, y valores máximos (en promedio) para el 'conocimiento profundo'. El perfil instrumental (al que hemos asignado las opciones 6, 7 y 8), en el otro extremo, arroja valores máximos de desconocimiento profundo y valores mínimos de conocimiento profundo.

Por último, el perfil profesional (opciones 4 y 5) ocupa un emplazamiento intermedio entre los dos ya comentados: tanto sus valores de desconocimiento profundo como sus valores de conocimiento profundo se sitúan entre los del perfil expresivo y los del perfil instrumental.

Gráfico 5.12. Grado de conocimiento previo de la carrera según motivos de elección.



P. 13. En el momento de elegir la carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configuran el plan de estudios de la misma? P. 14. En el siguiente listado de motivos, ¿cuál ha determinado tu elección de carrera en primer lugar? ¿Y en segundo lugar? Nivel de titulación. Unidad: Porcentaje Base: Total muestra.

Gráfico 5.13. Grado de conocimiento previo de la carrera en una comparación entre una opción de localización dudosa y opciones no dudosas, máximamente representativas de cada perfil motivacional.



Sin embargo, el diagrama diagrama 5.12 permite interpretaciones más finas, sobre todo cuando nos centramos en algunas de sus aparentes anomalías. En concreto, podemos observar entre ellas el hecho de que la opción 'porque se corresponde con mis aptitudes' arroja valores de 'desconocimiento profundo' anormalmente altos para ser una opción expresiva. Y, asimismo, para que la incluyamos cómodamente en ese perfil expresivo tal opción parece exhibir valores anormalmente bajos de 'conocimiento profundo'. Cabe pues hipotetizar que hemos hecho mal colocando esta opción aparentemente díscola en el indicado perfil motivacional expresivo; y que tal vez deberíamos haberla localizado en otro perfil. Para sustanciar esta sospecha, lo mejor es comparar los resultados que arroja la opción en cuestión, con los que exhiben opciones clara y fehacientemente expresivas, profesionales e instrumentales. Es lo que hacemos en el gráfico 5.13, en el que hemos seleccionado solo las opciones más representativas de cada perfil para comparar sus valores con los de la opción objeto de sospecha.

Lo más llamativo de estos datos es sin duda el considerable grado de polarización que reflejan entre la actitud motivacional que hemos denominado “expresiva” (la cual se corresponde óptimamente con la barra “para cumplir un sueño (era lo que más me gustaba)” y la actitud que hemos etiquetado como “instrumental” (representada de la forma más inequívoca por la barra “porque tiene numerosas salidas profesionales”). Efectivamente, y como habíamos intuido desde la teoría, son esas dos actitudes extremas (la más expresiva y la más instrumental) las que muestran valores más distantes en esta variable del conocimiento previo de los estudios elegidos: máximo conocimiento en el caso de la primera y mínimo conocimiento por lo que respecta a la segunda; mínimo desconocimiento en la primera y máximo desconocimiento en la segunda.

La evidencia que nos proporcionan estos datos debería revertir en la interpretación que hacemos de las categorías motivacionales involucradas: es claro que son datos que confirman nuestra apuesta interpretativa, ya expresada, según la cual, por un lado, la actitud motivacional expresiva y la instrumental se oponen diametralmente, en tanto que la actitud profesional (representada ejemplarmente por la barra “porque se corresponde con la profesión que quisiera”) ocupa una posición intermedia y puede concebirse como una mezcla de las dos ya indicadas. Es interesante apuntar que la primera barra por la izquierda, correspondiente a la opción “porque se corresponde con mis aptitudes” y cuya inclusión en el perfil expresivo estamos cuestionando, parece representar, como sugerimos en la sección 2, apartado b, una dimensión motivacional propia. Esta dimensión, por los valores que exhibe, se desgajaría de la expresiva con la que en principio la hemos amalgamado. Sería aquella dimensión nueva a la que decidimos denominar “psicológico-introspectiva”. Obsérvese que esta dimensión, atendiendo a los valores que arroja una vez que se la vincula operativamente con la opción “porque se corresponde con mis aptitudes”, habría de ser ubicada en una posición intermedia entre el perfil motivacional profesional y el instrumental. La suya sería, pues, una ubicación considerablemente alejada de la correspondiente a la dimensión expresiva. Este alejamiento entre la dimensión ‘introspectiva’ hipotéticamente asumida en este punto del análisis, y la dimensión expresiva con la que en un principio –y de acuerdo con el esquema motivacional tridimensional que hemos convenido en asumir—la manteníamos asociada, parece corroborar la intuición expresada en la sección segunda: una intuición según la cual el indicado aspecto introspectivo poco tiene que ver en realidad con el propiamente expresivo.

4. Las desigualdades en los motivos de la elección de carrera

Pasaremos ahora a investigar las desigualdades que se traslucen en los datos correspondientes a los motivos que los estudiantes dicen haber tenido en cuenta en el momento de su elección de carrera.

a) Consideraciones generales

Partiendo de la lista de once motivos que el cuestionario ofrecía como opciones de respuesta a los estudiantes (invitándoseles a señalar dos de ellas como primero y segundo motivos), son cuatro de esas motivaciones las que, por los elevados porcentajes que arrojan, destacan sobre las demás, como muestra la siguiente tabla:

Tabla 5.1. Los dos motivos principales que han empujado a los encuestados a estudiar su carrera.

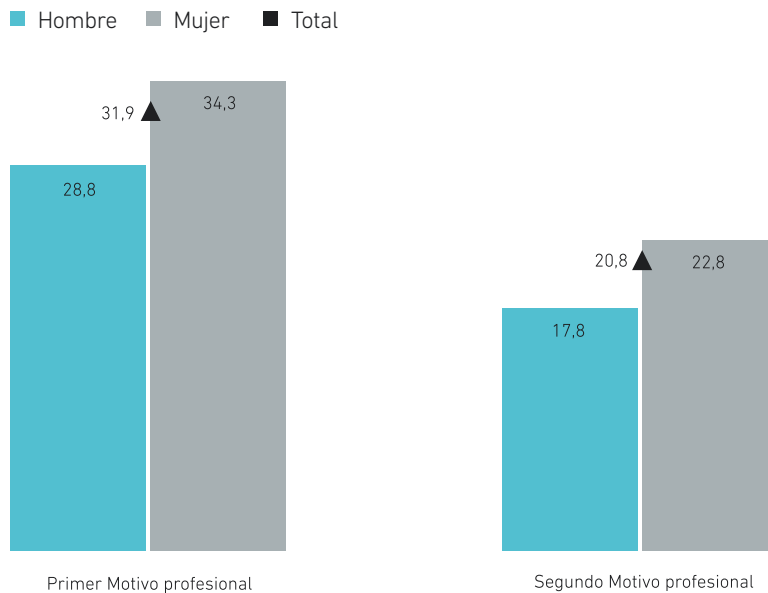
	Primer motivo	Segundo motivo	1º+ 2º motivos
Porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer	31,9	20,8	52,7
Porque se corresponde con mis aptitudes	19,9	20,9	40,8
Para cumplir un sueño (era la que más me gustaba)	18,9	9,7	28,6
Porque tiene numerosas salidas profesionales	12,3	16,6	28,9
Porque proporciona una formación amplia y polivalente	5,6	9,9	15,5
Por eliminación	3,8	5,4	9,2
Por mi experiencia profesional previa	2,8	3,0	5,8
Porque me conduce a una profesión de prestigio	1,7	3,8	5,5
Porque conduce a trabajos bien pagados	1,2	5,9	7,1
Porque era una carrera corta y adecuada a mis posibilidades	1,2	2,4	3,6
Por tradición familiar	0,7	1,6	2,3

P. 14. En el siguiente listado de motivos, ¿cuál ha determinado tu elección de carrera en primer lugar? ¿Y en segundo lugar? Unidad: Porcentaje; Base: Total muestra.

En la tabla mostramos no solo los porcentajes de estudiantes que han optado por cada opción en primera y segunda elección, sino también la suma de ambos porcentajes. Lo hacemos así porque consideramos que esa suma suministra información casi tan valiosa como la que proporciona el porcentaje de cada opción por separado, y ello por las razones que explicaremos más adelante.

Por el momento, conviene simplemente constatar que hay motivos elegidos con mayor porcentaje en primera opción, y con menor porcentaje en segunda opción; y hay motivos en los que ocurre lo contrario: son más citados en segunda opción que en primera. Los motivos que se señalan en primer lugar con más frecuencia de la que tienen como segundas opciones, son motivos que podemos denominar dominantes: se trata de motivos que ejercen una singular fuerza de atracción y que, en cierto modo, dejan en un segundo plano las demás opciones. En realidad, esos motivos dominantes son solo dos: "Porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer" y "Para cumplir un sueño (era la [carrera que] más me gustaba)". Estos motivos se corresponden, respectivamente, con la actitud motivacional que hemos denominado "profesional" y con aquella otra que denominamos "expresiva".

Gráfico 5.14. La fuerza de la motivación profesional según el sexo.



Pocos conceptos, en efecto, tienen más magnetismo entre los estudiantes (y en nuestra sociedad en general) que el concepto de profesión. La idea de llegar a ser un exitoso profesional en ejercicio constituye hoy en día, quizá mejor que ninguna otra, el "ideal regulativo" que guía los afanes de nuestros estudiantes. Más de la mitad de ellos (un 52,7 %, exactamente) opta por designar ese motivo profesional como su primera o segunda opción, revelándonos así su poderoso atractivo. Y, como se muestra en el gráfico 5.14, son las mujeres quienes más se inclinan por este motivo profesional.

El segundo motivo dominante (en el sentido que hemos dado arriba a este concepto) se manifiesta a través de la opción "Para cumplir un sueño (era la [carrera que] más me gustaba)". Este motivo se ajusta claramente a la actitud que en la segunda sección llamamos "expresiva". Obsérvese que, a diferencia de lo que ocurriría en el caso del motivo anterior (el profesional), el peso de este motivo como segunda opción sufre una caída bastante abrupta respecto de su peso como primera opción. Se diría que esta actitud motivacional expresiva está muy condensada en cierto tipo de estudiante, y por ello comunica poco con (se mantiene relativamente aislada respecto de) aquellos sujetos que no pertenecen a ese grupo.

Hay un tercer motivo que, sin ser dominante (pues arroja un porcentaje de elecciones en segunda opción ligeramente superior al porcentaje de sus designaciones como primera opción), tiene una gran peso total (afectando a un 40,8 % de la muestra entre ambas opciones; sería el segundo motivo por peso total en este sentido). Se trata del motivo "Porque se corresponde con mis aptitudes": es la clase de motivación que en la sección segunda denominamos "psicológico-introspectiva" y de cuyo análisis nos hemos ocupado al final de la sección tercera. De tener el referido análisis alguna base, esta dimensión motivacional habría que ubicarla en una posición intermedia entre la profesional y la instrumental.

En general, cabe asumir como supuesto interpretativo en principio verosímil que la primera opción que expresa cada estudiante refleja su "(auto)versión oficial" del motivo predominante que ha determinado su elección de carrera. La segunda opción expresaría más bien su motivación "extraoficial", aquella que (por la razón que sea) le cuesta más confesar (incluso a sí mismo). En esta línea de interpretación, la primera sería la opción más "presentable" socialmente; y la segunda, la menos prestigiosa, pero que sin embargo influye en las decisiones del estudiante de un modo tal vez semiconsciente.

Un dato que parecería corroborar este enfoque interpretativo es que, para ciertas opciones, su presencia como segunda elección tiene un peso muy superior a su pre-

sencia como elección primera. Esto sugiere la existencia subrepticia de una cierta "censura" que dificultaría la expresión abierta de tales opciones. Así, la opción "Porque conduce a trabajos bien pagados" sólo es elegida como primera opción por el 1,2 % de los respondientes, pero es señalada como segunda opción por casi cinco veces más estudiantes, el 5,9 %. Esta diferencia es sospechosa, y puede interpretarse en línea con lo que se acaba de sugerir: elegir una carrera "porque conduce a trabajos bien pagados" no resulta socialmente "chic" (aunque sea una motivación importante para un cierto porcentaje de estudiantes) y por eso esta opción tiende a mostrarse sólo en segundo lugar y escudada en primeras opciones más digeribles social y personalmente (No parece insensato conjeturar que, probablemente, la mayoría de los estudiantes se sienten mejor viéndose a sí mismos como exitosos profesionales que como meros asalariados bien remunerados).

En efecto, cuando inspeccionamos a ese 5,9 de estudiantes nos encontramos con que la primera opción por la que se pronuncian en su mayoría es la de "porque tiene numerosas salidas profesionales". Esta opción instrumental vinculada a la abundancia de oportunidades laborales es la elegida por el 37 % de este colectivo de estudiantes. En segunda posición se sitúa el motivo "porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer", elegido por el 27 % de ellos.

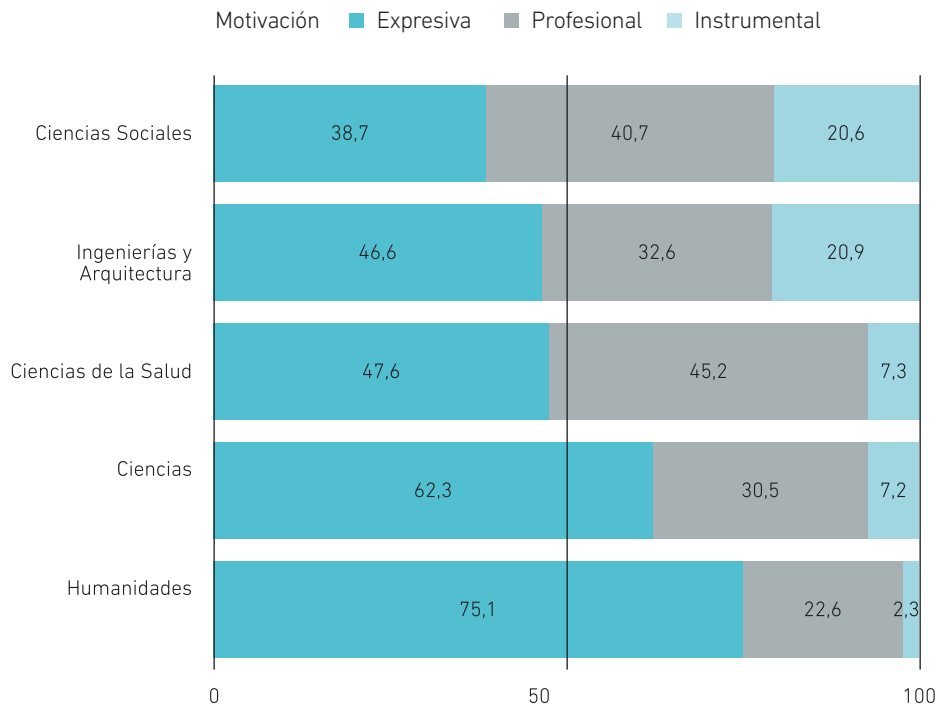
b) Motivación por tipos de carrera

La estructura motivacional que impulsa y guía a los estudiantes varía notablemente según el tipo de carrera elegida, como se puede observar en el gráfico 5.15.

En él se evidencian considerables diferencias de motivación entre los colectivos de estudiantes que han elegido distintas agrupaciones de carreras. Lo primero que cabe constatar, una vez más, es el carácter antagónico que tiene la dimensión motivacional expresiva respecto de la instrumental (y viceversa, el antagonismo entre esta y la anterior): cuanto más crece la una, más decrece la otra. Hay algunas pequeñas excepciones a esta regla general: los estudiantes de ingenierías y arquitectura son ligeramente más 'instrumentales' que los de ciencias sociales, por ejemplo, mientras que los primeros también son más 'expresivos' que los segundos (el precio de esta doble tendencia es el acortamiento del porcentaje de alumnos 'profesionales' entre esos estudiantes de ingenierías y arquitectura). La principal causa de estas anomalías que incumplen la apuntada regla general habría que buscarla probablemente en la

composición interna de cada agrupación de carreras. En concreto, el grupo de ciencias sociales es en realidad bastante heterogéneo: contiene carreras que parecen ser más típicamente profesionales (Derecho), otras de carácter más bien instrumental (ADE) y otras en las que cabe sospechar una mayor carga expresiva.

Gráfico 5.15. Distribución de tipos de motivación según áreas de estudio.



Efectivamente, inspeccionado de cerca el asunto, nos encontramos con que en ADE están significativamente sobrerrepresentados los estudiantes con motivación instrumental (37 %). Pero en Derecho, aunque en menor medida, también lo están (30 %). En cambio, otras carreras de la misma área como son Trabajo Social o Educación Social tienen una mayor proporción de estudiantes con una motivación expresiva (46 %) y profesional (48 %).

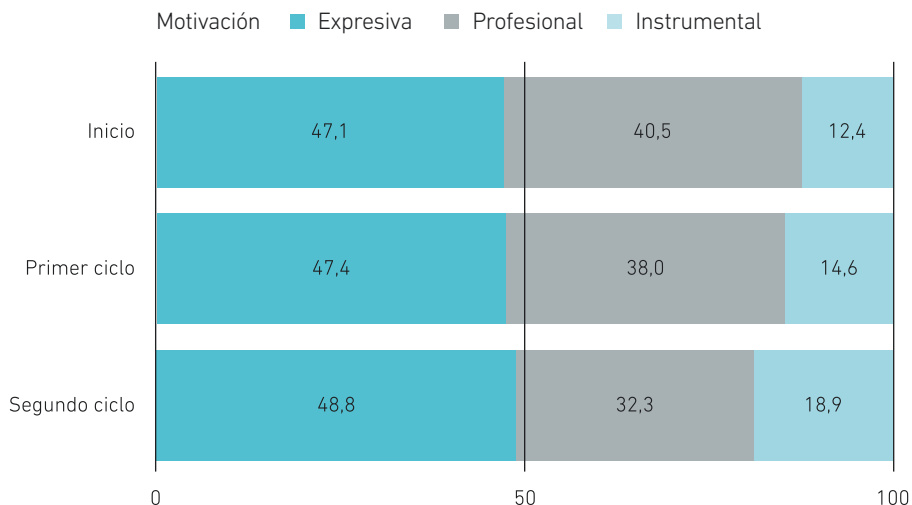
Otro caso peculiar es el de las ciencias de la salud. Aquí el porcentaje de estudiantes 'profesionales' alcanza su máximo, mientras que los 'expresivos' son bastante numerosos y los 'instrumentales' son, en relación con otras agrupaciones de carreras, los penúltimos en porcentaje. Se trata, por lo que parece, de carreras con un fuerte componente a la vez expresivo y profesional. Este último componente tal vez tenga un ingrediente altruista imposible de aislar en los datos debido a la configuración que tienen, pero que posiblemente se trasluciría en ese alto grado de expresividad.

Si hacemos abstracción de estos dos grandes grupos de carreras (ingenierías y arquitectura, por un lado, y ciencias de la salud, por otro), la regla dominante es clara: cuanto más expresividad, mucha menos instrumentalidad y bastante menos profesionalidad. Con diferencia, el perfil más expresivo y menos instrumental lo muestran, como era de esperar, las carreras de humanidades.

c) Motivación según ciclo universitario

La motivación de los estudiantes parece sufrir una ligera evolución a medida que progresan en sus estudios. Así lo atestigua este diagrama:

Gráfico 5.16. Distribución de tipos de motivación según el ciclo universitario que se cursa.



El hecho más llamativo de esta evolución es el incremento del factor motivacional instrumental a medida que avanzan en tales estudios. Además, el referido incremento es paralelo al decrecimiento del factor profesional, que disminuye casi exactamente lo que aumenta el factor instrumental. Por su parte, el factor expresivo solo sube muy ligeramente a lo largo de toda esa trayectoria académica.

Este puñado de datos nos permite avanzar algunas interpretaciones desde luego exploratorias y nada definitivas, pero que permitirían orientar ulteriores investigaciones. En primer lugar, la estabilidad del factor expresivo nos hace pensar que este se halla vinculado, más que con circunstancias particulares, con rasgos más bien profundos de la personalidad del estudiante. El expresivo sería el factor motivacional que de forma más clara parece depender de resortes intrínsecos —psicológicos— más que extrínsecos. El ligero incremento de este factor a través de los distintos ciclos de la educación universitaria se explicaría, probablemente, por un hecho de sobra conocido: el éxito académico suele convertirse en el principal elemento motivador intrínseco del propio avance en los estudios. (Además, y en paralelo, la criba que conlleva ese avance académico selecciona a los alumnos intrínsecamente motivados y descarta a buena parte de los que no lo están).

El incremento del factor instrumental no debería sorprendernos, pues a medida que el estudiante progresa en sus estudios (y, al mismo tiempo, va cumpliendo años) se acerca más al momento en el que tendrá que traducir la formación por él adquirida en términos laborales y lucrativos.

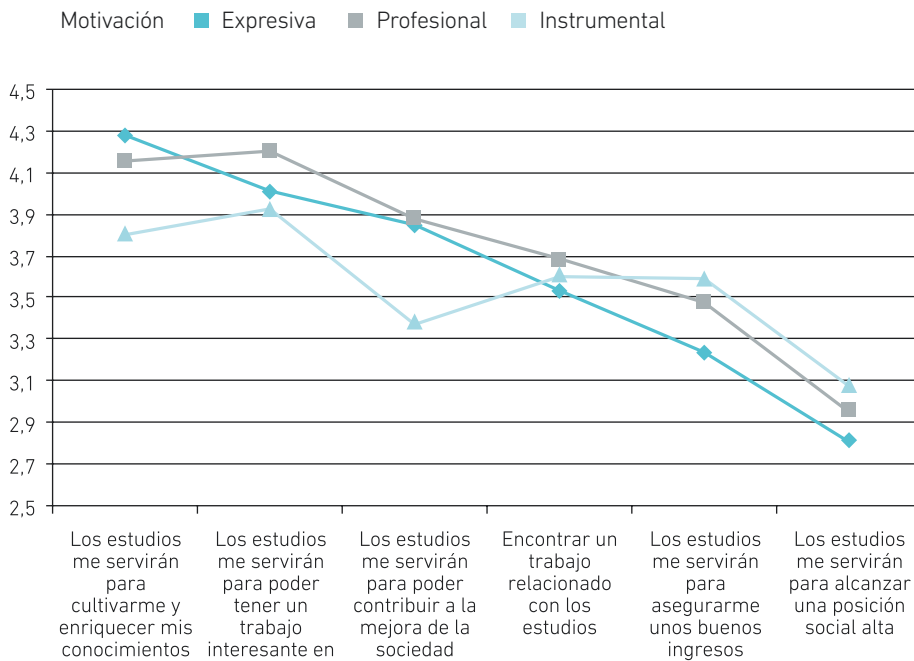
Por último, la disminución del factor profesional pareciera ser consecuencia directa del mayor “realismo instrumental” que el estudiante adquiere con los años: así parece indicarlo, al menos, la correspondencia casi exacta que se da entre la mengua que experimenta, según deja claro el diagrama, la motivación profesional, y el paralelo incremento del que se beneficia la motivación instrumental. En resumen, parece razonable afirmar que a medida que el estudiante avanza en sus estudios su esquema motivacional se modifica en dos direcciones complementarias. Por una parte, en la dirección del “realismo instrumental”, que llevaría a ese estudiante a dar mayor importancia a las cuestiones relacionadas con su inserción solvente en el medio laboral. Por otra, en la dirección del “realismo profesional”, que conduciría al estudiante a asumir una concepción menos idealizada de la profesión que se dispone a ejercer. Es evidente la vinculación entre estas dos dimensiones: un estudiante que ha de aceptar, de manera cada vez más impostergable, una inserción laboral concretada en los términos en

que el mercado de trabajo se la ofrece, no tiene más remedio que “adaptar” –en un sentido realista y con seguridad menos idealizado—sus expectativas profesionales a las condiciones nada ideales de ese mercado. Es el aumento de esos dos realismos, el instrumental y el profesional, el que se traduciría, en el plano de las respuestas a la pregunta del cuestionario que nos ocupa, como una cierta revalorización de la motivación instrumental y una correlativa desvalorización de la profesional.

d) Motivación y expectativas

Como se acaba de sugerir, la motivación de los estudiantes guarda una relación estrecha con las expectativas que estos desarrollan. Es esta relación la que se intenta captar con este gráfico:

Gráfico 5.17. Distribución de tipos de motivación según las expectativas que se tienen.



Lo primero que salta a la vista al comparar las tres líneas que sintetizan los datos proporcionados por el cruce estadístico entre motivaciones y expectativas, es el mayor peso de las expectativas que podemos llamar “postmaterialistas” frente a las expectativas “materialistas”⁴. Las expectativas ‘postmaterialistas’ serían las que aparecen colocadas en el eje de abscisas a la izquierda (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 una escala de 1 a 5) en opciones más a la derecha (hasta la opción “los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta”). 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 (si se prefiere, menos “confesadamente atractiva”) se manifiesta.

Una vez definida la distribución general de las opciones de expectativa planteadas en el cuestionario, podemos entrar en la distribución específica que esas opciones tienen entre las dimensiones motivacionales que estamos considerando. En este punto del análisis no nos encontramos sorpresas y sí confirmaciones claras de algunas de nuestras hipótesis al respecto. 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. Bien es verdad que en relación con algunas opciones de expectativa, las diferencias a este respecto con las otras dimensiones motivacionales son mínimas –aunque siempre se producen en la dirección de un menor postmaterialismo y un mayor materialismo–. En relación con otras de esas opciones (por ejemplo, y significativamente, la opción “los estudios me servirán para poder contribuir a la mejora de la sociedad” y, de forma menos acusada, la opción “los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos”), esas diferencias son considerables.

Las otras dos dimensiones motivacionales presentes en el gráfico describen trayectorias muy similares. Aun así, las pequeñas diferencias que hay entre ellas resultan enteramente coherentes con nuestra interpretación teórica de las mismas. Por ejemplo, la dimensión expresiva arroja un valor máximo justamente en la opción expresiva máximamente postmaterialista (la primera por la izquierda), y un valor mínimo en la

⁴ Véase 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 Inglehart, Ronald y Welzel, Christian (2006).

opción expresiva máximamente materialista (la primera por la derecha). Es comprensible que los “estudiantes (motivacionalmente) expresivos” –si se tiene en cuenta que eligen con gran frecuencia carreras con una empleabilidad problemática (como las humanidades)—tengan expectativas profesionales algo más bajas que los “estudiantes (motivacionalmente) profesionales”.

Los datos que comentamos parecen aportar alguna evidencia a favor de nuestra sospecha acerca de la existencia de una dimensión motivacional altruista (que en este caso se manifestaría a través de la opción de expectativa “los estudios me servirán para contribuir a la mejora de la sociedad”. Como muestra el gráfico, los valores que arroja esa opción resultan críticos en la diferenciación entre la actitud instrumental y las otras dos.

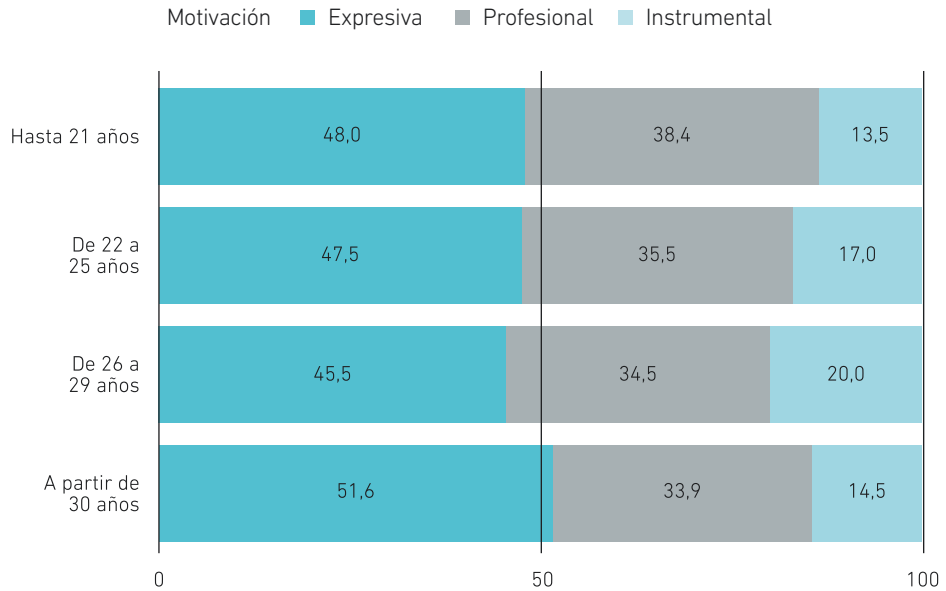
No está de más observar, por último, que el grado de altruismo (que se reflejaría en los valores de la indicada opción de expectativa, la tercera por la derecha) correspondiente a los estudiantes profesionales, es prácticamente el mismo que el que muestran los estudiantes expresivos. Esto nos invitaría tal vez a pensar que el altruismo puede darse en 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).

e) Motivación según edad y sexo

Consideraremos, para finalizar esta sección, los resultados que arroja el cruce estadístico entre las actitudes motivacionales y dos variables sociodemográficas tan básicas como la edad y el sexo (graficos 5.18 y 5.19)

Por lo que se refiere a la edad, es fácil observar que la motivación expresiva va bajando de los 21 a los 29 años, para subir a partir de los 30, cuando alcanza su máximo (con un porcentaje del 51,70 %). Algo parecido, pero de manera menos marcada, ocurre con la motivación profesional, que desciende moderadamente de los 21 a los 29 años para remontar a partir de los 30, sin alcanzar el valor más alto (40,20 %), que es el inicial. La motivación instrumental, por último, exhibe una evolución inversa: sus valores mínimos son los iniciales (hasta los 21 años, 12,80 %) y luego va creciendo hasta los 26-29 (en los que alcanza un valor máximo del 19,10%), para descender a partir de los 30 (10,30 %).

Gráfico 5.18. Distribución de tipos de motivación por edad.



Esta evolución de los factores motivacionales de acuerdo con la edad parece prestarse a una interpretación acorde con lo que nos dice nuestro sentido común sociológico, y enteramente en sintonía con nuestros presupuestos teóricos: los estudiantes manifiestan una motivación más expresiva en edad temprana, cuando todavía no han sentido apenas la urgencia de estabilizar sus vidas –sobre todo en el plano laboral–. A medida que esa urgencia gana fuerza según pasan los años, los motivos expresivos pierden importancia frente a los instrumentales y materialistas. Sin embargo, a partir de los 30 años, y cuando con toda probabilidad ya han encontrado una cierta repisa de estabilidad laboral y vital, la motivación expresiva vuelve con fuerza, llegando a escalar hasta su valor más elevado. Seguramente, estos estudiantes maduros se embarcan en los estudios universitarios para “crecer personalmente” más que por cualquier otro motivo.

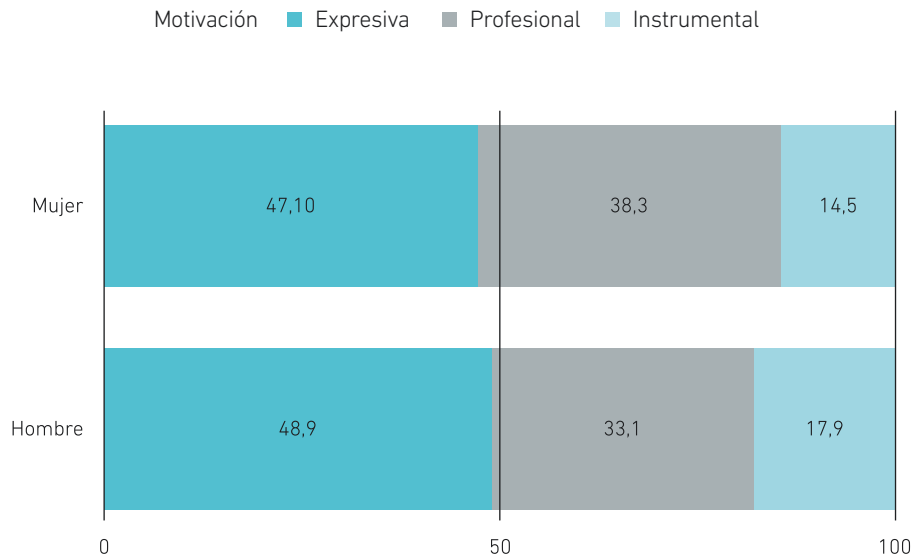
La evolución similar —si bien menos acusada— que manifiesta la motivación profesional se explicaría en términos análogos. En su edad más juvenil, es natural que la ambición profesional de los estudiantes llegue a su máximo. Ese empuje profesional disminuye algo en los años siguientes, probablemente como consecuencia del mayor realismo al que inducen los tropiezos que los respondientes de la encuesta han podido encontrar en el camino de sus estudios. A partir de los 30 años, sin embargo, la tendencia en parte se revierte. Cabe pensar que esta reversión se debe, sobre todo, a la autoselección que se opera en el colectivo de los estudiantes maduros: para continuar estudiando a esa edad, en efecto, parece preciso tener un grado alto de motivación, bien sea expresiva, bien sea, como en este caso, profesional.

El examen de los datos correspondientes a la motivación instrumental nos suministra alguna sorpresa: en esta dimensión, y como cabría esperar, los valores iniciales (correspondientes a los estudiantes más jóvenes) son más bien bajos (de un 12,80 %). Estos estudiantes jóvenes, como hemos apuntado, no sienten una urgencia especial para estabilizarse vital y laboralmente, y por eso no son muy sensibles a consideraciones de tipo instrumental. Pero a medida que pasan los años, y hasta que se alcanzan los 29, los porcentajes que arroja esta motivación instrumental no paran de crecer (llegando a situarse en el 19,10 %), en paralelo con el incremento de las urgencias instrumentales que llegan con la edad. Sin embargo, obsérvese que ese porcentaje, en lugar de seguir creciendo, se desploma al 10,30 % entre los estudiantes mayores de 30 años. La explicación de este desplome habría que buscarla, en línea con lo avanzado más arriba, en la autoselección que, en el aspecto motivacional, se produce dentro del colectivo de los estudiantes maduros: se diría que, entre ellos, sólo los que gozan de una fuerte motivación expresiva y/o profesional (pero no tanto los que solo disponen de una motivación de tipo instrumental) son capaces de asumir el desafío y las exigencias que entrañan unos estudios universitarios.

El análisis del cruce entre motivos y sexo también nos proporciona algún resultado de interés (gráfico 5.19).

Tal vez el más notable de esos resultados sea lo que podemos llamar el sobreprofesionalismo de las mujeres. En efecto, mientras que los estudiantes varones están profesionalmente motivados solo en un 34,80 %, las estudiantes lo están en un 40,80 %, seis puntos más. Parece pues que las mujeres están todavía más dispuestas que sus compañeros masculinos a asumir el paradigma de vida profesional, y esto sin duda tiene mucho que ver con el empuje del sexo femenino en las aulas, y en concreto en las universitarias.

Gráfico 5.19. Distribución de tipos de motivación por sexo.



Otro dato que merece la pena constatar es que los estudiantes se manifiestan más instrumentalmente motivados que las estudiantes (16,90 frente a 13,50, respectivamente). Por último, son los hombres los que puntúan algo por arriba en lo que se refiere a su grado de motivación expresiva (48,30 % para los chicos en contraste con el 45,70 para las chicas).

Las estudiantes están pues más profesionalmente motivadas que los estudiantes, mientras que estos les ganan a ellas tanto en grado de motivación instrumental como en grado de motivación expresiva. ¿Cómo interpretar estos datos? Ya antes dijimos que la motivación profesional ocupaba una posición intermedia entre la expresiva y la instrumental. En cierto modo, 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"). Apparently, las estudiantes tienen este hecho más claro que los estudiantes, y por eso apuestan por lo seguro en mayor medida que ellos, quienes muestran una cierta tendencia a inclinarse por opciones más extremas y probablemente arriesgadas.

5. Conclusiones: grado de conocimiento de los estudios y estilo de motivación como condicionantes del éxito académico y factores de desigualdad

El fenómeno de la desigualdad social se hace cada vez más complejo en sociedades a su vez crecientemente complejas como las actuales. Son muchos los hilos que tejen ese fenómeno, hilos que se combinan de formas muy diversas y que actúan por acumulación sinérgica. Mientras que sociedades más simples distribuían las relaciones de desigualdad a través de lógicas binarias (señor/vasallo, propietario/proletario, hombre/mujer) las sociedades actuales estructuran esas relaciones a través de lógicas estocásticas que responden a múltiples factores.

En las páginas anteriores se han aportado evidencias que apoyarían la tesis de que tanto el grado de conocimiento previo de los estudios universitarios por parte de quienes los cursan, como el esquema motivacional que impulsa y guía a los estudiantes que se dedican a esos estudios, se distribuyen de manera desigual. Y que esa desigualdad se corresponde con otras desigualdades estructurales que afectan a tales estudiantes.

A través de un análisis que se ha centrado en solo dos preguntas del cuestionario de la encuesta que sirve de base a esta investigación, hemos corroborado tanto cosas ya sabidas como otras más bien sorprendentes. Por ejemplo, y paradójicamente, que los estudiantes que parecen moverse por razones más instrumentales (aquellos que, en principio, más debieran brillar por su sentido práctico) son los que, en el momento de su elección, menos conocimiento tienen de los estudios que se disponen a cursar. O que las estudiantes sobrepasan a los estudiantes en su grado de identificación con una opción de vida profesional, opción vital considerada hasta no hace mucho como típicamente masculina.

Se ha puesto de manifiesto que el indicado conocimiento guarda relación con distintas variables sociodemográficas, con las que colabora para engendrar situaciones de desigualdad en la entrada a los estudios universitarios. Se ha evidenciado asimismo que los motivos detrás de las decisiones de los estudiantes son variados, y que se distribuyen de manera desigual entre las distintas carreras y fases de los estudios universitarios. Esas motivaciones diferentes también contribuyen a generar desigualdades “de facto” que se entrelazan con las anteriores. El resultado de esa combinación de puntos de partida desiguales en el inicio de los estudios universitarios tiene que ver sin duda con los resultados académicos diferenciados que van marcando el destino

curricular y, en definitiva, profesional y laboral de los distintos sectores estudiantiles. Es este un campo de investigación —el de la relación entre el equipamiento cognitivo y motivacional de los estudiantes universitarios y los resultados académicos que obtienen y que les abren, o no, determinadas opciones laborales y profesionales—en el que queda mucho por hacer. Las evidencias que recoge este capítulo pueden ayudar a centrar algunas de las preguntas que investigaciones como la presente habrían de abordar y responder en este terreno.

6

Asistencia a clase y dedicación a los estudios.

Pautas de los estudiantes universitarios españoles.

*Antonio Ariño Villarroya
Ramón Llopis Goig
Inés Soler Julve*

Asistencia a clase y dedicación a los estudios. Pautas de los estudiantes universitarios españoles.

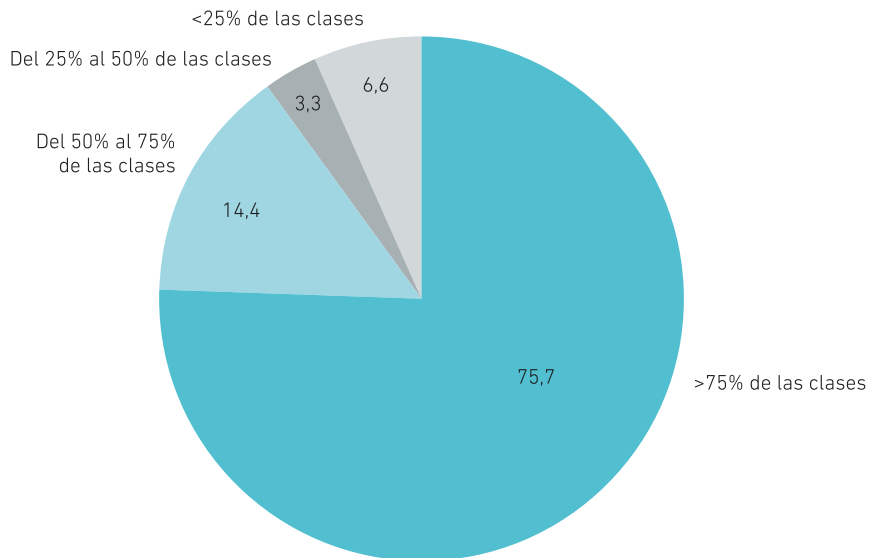
Este capítulo contiene un análisis de las pautas de asistencia a clase y organización del tiempo de los estudiantes universitarios españoles. Estos aspectos son analizados en función del régimen de dedicación a los estudios así como de diversas variables de clasificación sociodemográfica. Por otro lado, el capítulo contiene un análisis de la proporción que suponen las clases a las que asisten con regularidad sobre el total de las que se ofertan en los centros universitarios en los que se encuentran matriculados. También se incluye un análisis de las horas que dedican al estudio en función del régimen de dedicación, expediente académico y tipo de alojamiento en el que residen mientras realizan sus estudios universitarios. Previamente, sin embargo, se dedica un amplio espacio al estudio de los motivos por los que una parte de los estudiantes universitarios no asiste a clase con regularidad, así como al análisis de su perfil sociodemográfico.

1. Pautas de asistencia a clase

La frecuencia con la que los estudiantes asisten a las clases de las materias en las se han matriculado puede considerarse como un indicador de su grado de implicación con los estudios que están cursando. No obstante, debe tenerse en cuenta que en la universidad, la asistencia a clase no tiene un carácter obligatorio. Aunque se trate de estudios impartidos en modalidad presencial, los estudiantes –al menos hasta ahora– disfrutaban de la posibilidad de elegir si asistían o no a clase, independientemente de los motivos que pudieran aducir para ello. Este carácter opcional, sin embargo, está siendo progresivamente transformado en obligatorio a partir de la introducción de la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocida como Plan Bolonia. La aplicación del nuevo paradigma centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante y en la evaluación continua de sus conocimientos a lo largo del curso, ha conducido a buena parte del profesorado a considerar obligatoria la asistencia a clase. Sin duda, estas nuevas pautas de funcionamiento tendrán repercusiones en las modalidades de vinculación al estudio de los estudiantes en los próximos años. Aunque los datos de la encuesta a cuyo análisis se dedica este libro todavía no proporcionan respuesta al impacto y consecuencias de las nuevas metodologías de enseñanza, sí permiten obtener una descripción del grado en que los distintos grupos y perfiles de estudiantes universitarios asisten a clase y organizan su tiempo de estudio.

Partiendo de la frecuencia de asistencia a clase declarada por los propios estudiantes en el cuestionario, se pueden establecer cuatro grandes grupos. Un primer grupo quedaría integrado por aquellos estudiantes que asisten a más de tres cuartas partes de las clases del curso, es decir, aquellos que afirman que han asistido a más de un 75% de las clases (véase gráfico 6.1). A este grupo puede asignarse un 75,7% de los entrevistados, lo que pone claramente de manifiesto que las prácticas más responsables con las obligaciones académicas son mayoritarias entre los estudiantes universitarios. En segundo lugar, un 14,4% de los estudiantes declara haber asistido a una proporción de entre el 50% y el 75% de las clases. En tercer lugar, un 3,3% entre el 25% y el 50% de las clases, y un 6,6% a menos de un 25% de las clases.

Gráfico 6.1. Proporción de estudiantes en función de la frecuencia con la que asisten a clase.



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?

Unidad: porcentajes horizontales; Base: total muestra (n = 17.512).

Como han puesto de relieve numerosos estudios, una de las variables con mayor influencia en el ritmo de asistencia a clase es la situación laboral del estudiante, es decir, el régimen de dedicación con el que está cursando sus estudios.

La tabla 6.1 contiene un análisis comparativo de la frecuencia con la que asiste a clase cada uno de los cuatro grupos de estudiantes que pueden distinguirse según el régimen de dedicación a los estudios, esto es, los que se dedican a los estudios a tiempo completo; los que compaginan los estudios con algún trabajo intermitente; los que compaginan sus estudios con un trabajo a tiempo parcial; y los que lo hacen con un trabajo a tiempo completo. La relación entre las dos variables es estadísticamente significativa: a medida que aumenta la exigencia de dedicación horaria del puesto de trabajo, disminuye la frecuencia de asistencia a clase. Así, los que asisten a más de tres de cada cuatro clases son un 82,7% de los estudiantes a tiempo completo, un 75,9% de los que estudian con algún trabajo intermitente, un 68,1% de los que lo hacen a tiempo parcial y un 49,6% de los que lo hacen a tiempo completo.

Tabla 6.1: Frecuencia de asistencia a clase en función del régimen de dedicación.

	< 25%	Entre 25 y 50%	De 50 a 75%	> 75%
Estudio a tiempo completo	** 2,5	** 2,4	**12,4	**82,7
Estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente	** 4,6	3,5	**16,0	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

P.16 (gráfico anterior) y P.18. Durante este curso académico, de las siguientes modalidades de dedicación ¿cuál encajaría mejor con lo que estás haciendo?

Unidad: porcentajes horizontales. Base: total muestra (n = 17.512).

$\chi^2 = 2148,990$; $p < 0,001$. Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

Del mismo modo, los que asisten a menos de una de cada cuatro clases son un 2,5% de los estudiantes a tiempo completo, un 4,6% de los que tienen algún trabajo intermitente,

un 7,7% de los que trabajan a tiempo parcial y un 29,1% de los que lo hacen a tiempo completo. Estos datos no dejan lugar a dudas de que la asistencia a clase es una práctica estudiantil profundamente afectada por el régimen de dedicación a los estudios y al trabajo.

En trabajos precedentes (Ariño et alii, 2008; Ariño y Llopis, 2011) se ha podido determinar la influencia de la variable sexo en las prácticas de estudio de los universitarios españoles: las mujeres siempre muestran una mejor respuesta a las exigencias académicas. Este extremo se ha visto confirmado con los datos obtenidos en la presente encuesta. Como ponen de manifiesto los datos que aparecen en la tabla 6.2, las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la frecuencia de asistencia a clase son estadísticamente significativas. Un 77,7% de las mujeres asiste a más de tres cuartas partes de las clases, porcentaje que en el caso de los hombres se reduce al 72,5%.

Tabla 6.2: Frecuencia de asistencia a clase según sexo.

	Menos del 25%	Entre 25 y 50%	De 50 a 75%	Más del 75%
Hombre	** 7,9	** 4,0	** 15,7	** 72,5
Mujer	** 5,7	* 2,9	* 13,7	* 77,7

Unidad: porcentajes horizontales. Base: total muestra (n = 17.512).

$\chi^2 = 71,773$; $p < 0,001$. Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

De acuerdo con los datos obtenidos, de nuevo puede afirmarse que las pautas de asistencia a clase de las universitarias españolas son más responsables que entre los estudiantes de distinto sexo.

2. Motivos y perfiles del absentismo

Antes de continuar con un análisis más pormenorizado de las pautas de estudio y asistencia a clase de los estudiantes universitarios españoles, conviene detenerse en el fenómeno del absentismo. A él se dedica éste y el siguiente apartado.

Una de las preguntas que se incluyó en el cuestionario con el que se realizó la investigación, solicitaba a los estudiantes que indicasen los motivos que les habían impedido asistir a algunas de las clases o simplemente que podrían haber contribuido a tomar la decisión de no asistir. Para llevar a cabo el análisis de la información obtenida por medio de la mencionada pregunta, se ha considerado pertinente distinguir entre aquellos estudiantes que más y que menos asisten. Así, se ha diferenciado entre los denominados absentistas, es decir, aquellos que reconocen haber asistido a menos de la mitad de las clases del curso; de los asistentes, denominación con la que se integra de manera genérica a aquellos estudiantes que acudieron a más de la mitad de las clases. De acuerdo con este planteamiento, la tabla 6.3 contiene el listado ordenado de motivos que se ofrecían como alternativas de respuesta y la frecuencia con la que fueron señalados por los estudiantes en función de su frecuencia de asistencia a clase.

Los motivos que se señalan con mayor frecuencia como razones por las que no se ha asistido a clase tienen que ver con la competencia interna generada por las tareas surgidas de otras exigencias académicas (el 45,5% mencionan que estuvo estudiando o realizando un trabajo para otra asignatura y el 21,8% que estuvo preparando un examen u otra prueba extrauniversitaria). Este motivo es el que caracteriza a un perfil de estudiante que en un estudio previo, realizado con técnicas de investigación cualitativas, fue definido como los justificados (Ariño et alii, 2008).

El segundo motivo en orden de importancia se refiere al desagrado por la forma en que el profesor impartía las clases (37,8%). Se trata del motivo más señalado por aquellos que en el estudio anteriormente citado se denominó selectivos. Por otro lado, con porcentajes ligeramente por encima del 21% aparecen la incompatibilidad de agenda (los que responden que estaban trabajando) y de horario (no me venía bien el horario); rasgos caracterizadores de los ocupados.

Tabla 6.3: Motivos aducidos para faltar a clase según la frecuencia con la que asisten.

	Absentistas*	Asistentes**	Total
Estuve estudiando o haciendo un trabajo para otra asignatura	13,9	49,2	45,5
La forma en que el profesor impartía las clases no me gustaba	29,3	38,9	37,8
Estuve preparando algún examen o prueba extrauniversitaria	6,6	23,5	21,8
No me venía bien el horario	20,8	21,5	21,4
Con las fotocopias, los apuntes y los manuales tengo suficiente	37,0	19,5	21,3
Estaba trabajando	51,2	17,7	21,2
No tuve ganas de asistir a clase	16,3	21,3	20,8
Ya había asistido a esa clase, pero no la superé el curso anterior	25,5	13,4	14,7
Me decepcionó la asignatura, no era lo que me esperaba	8,8	8,7	8,7
Los materiales de clase ya estaban en el aula virtual	12,2	7,8	8,3
Me organicé con compañeros para intercambiar apuntes	6,3	8,3	8,1
No eran asignaturas importantes	3,3	5,7	5,5
Me quedé en la cafetería	2,0	4,4	4,1

P.17. ¿Por qué faltaste a clase?

* Absentistas: estudiantes que han asistido a menos del 50% de las clases

**Asistentes: estudiantes que han asistido al 50% o más de las clases

Unidad: porcentajes verticales (al tratarse de una pregunta de respuesta múltiple la suma de porcentajes es superior a cien); Base: total muestra (n = 17.512).

Un conjunto adicional de razones y motivos comporta una minusvaloración de la clase presencial. El 8,7% no asiste por considerarse defraudado por la asignatura; un 21,3% dice tener suficiente con las fotocopias, apuntes y manuales, y un 8,3% se refiere de la misma manera a los materiales de que dispone en el aula virtual. Por otro lado, un 8,1% afirma haberse organizado con sus compañeros para intercambiar apuntes. También aparecen las respuestas de aquellos que justifican su ausencia en clase por haberla cursado sin superarla en el curso anterior –los repetidores– y, por último, están los que afirman no haber asistido a clase porque sencillamente no tenían ganas de hacerlo (21,8%), porque consideraban que la asignatura era poco importante (5,5%) o prefirieron quedarse en la cafetería (4,1%). Estos últimos son los que habitualmente se define como absentistas¹.

Al igual que se apuntaba la existencia de diferencias significativas en la asistencia a clase en función del sexo, se han registrado diferencias respecto a las razones invocadas: las mujeres se encuentran mucho más presentes en las categorías de selectivas y justificadas, mientras los hombres aparecen más frecuentemente entre los absentistas y los ocupados. Ellas parecen más preocupadas por la calidad de las clases o el estudio y preparación de exámenes, mientras ellos se ven más condicionados por cuestiones de tipo práctico como el horario o las simples ganas de asistir.

Los comentarios que se acaban de ofrecer se refieren al conjunto de la muestra de estudiantes universitarios, pero son aplicables casi en su totalidad a las respuestas de los estudiantes que asisten a más de la mitad de las clases que les ofrecen sus centros universitarios (los que en la tabla 6.3, para abreviar, aparecen etiquetados como asistentes), pues prácticamente constituyen la mayoría de la muestra que ha participado en el estudio. Sin embargo, es conveniente mencionar las diferencias que presentan respecto a aquellos que asisten con menor frecuencia y que en esa misma tabla aparecen bajo la categoría de absentistas. Para este último grupo, la razón con la que justifican más frecuentemente sus faltas de asistencia se refiere a la incompatibilidad con la dedicación a un trabajo remunerado. Señalan en proporciones mucho menores las ocupaciones académicas que, sin embargo, aparecen en primer lugar para los estudiantes asistentes. Recurren en mayor medida a las fotocopias y los materiales disponibles en la biblioteca o en el aula virtual. Estos estudiantes repiten

¹ Debe tenerse en cuenta que los porcentajes de respuesta a lo que se ha hecho referencia no corresponden a proporciones de estudiantes, ya que se trata de razones por las que no asisten a clase y estas pueden ser variadas y específicas de cada ocasión, pues un estudiante puede faltar a clase por varias razones y también pueden ser varias las razones por las que falta en diversas ocasiones. Sin embargo, permiten cuantificar la importancia de cada una de ellas.

asignaturas con mayor frecuencia, por lo que más a menudo consideran innecesaria la asistencia a clase. Señalar, por último, que este grupo es mucho menos dado a justificar sus faltas de asistencia por razones como quedarse en la cafetería o no tener ganas de acudir a clase. Debe destacarse que estas últimas actitudes, propias de estudiantes menos disciplinados, se registran más frecuentemente entre aquellos que asisten con regularidad a la mayoría de las clases.

Una vez identificadas y comentadas las razones que con más frecuencia inducen a los estudiantes a faltar a clase, es necesario proceder a examinar el perfil de aquellos que así actúan. Para ello se examinan a continuación algunos de los análisis bivariantes que con tal finalidad se han efectuado tomando como independientes variables de carácter sociodemográfico y académico. Los resultados obtenidos revelan una sobrerrepresentación de los hombres: son un 47% entre los abstencionistas y un 38% en los asistentes. Por otro lado, tienen una media de edad muy superior al resto: un 27% que supera la treintena mientras que entre los que asisten con más regularidad a clase esa circunstancia sólo se da en el 8% de los casos. Otras características importantes son que viven con sus padres menos frecuentemente (42% frente al 55% que se registra entre los asistentes) y que han accedido a la universidad en un proceso de transición interrumpida o retrasada en la mayoría de los casos. Por último, el 39% trabaja a tiempo completo, lo que sólo sucede en un 8% de los asistentes.

Estos datos cuestionan cualquier interpretación que de manera unilateral asocie las faltas de asistencia a comportamientos carentes de disciplina. Los análisis efectuados corroboran que en la mayoría de los casos no es un asunto de disciplina sino de disponibilidad de tiempo, lo que proporciona una cierta complejidad al análisis del absentismo estudiantil universitario. Ernest García y Alicia Villar (2006) han realizado hace unos años una investigación sobre los estudiantes de la Universidad de Valencia en la que, entre otras cuestiones, se ocupan del problema de la no asistencia a clase. El estudio cualitativo revela que los motivos que más frecuentemente se señalan como razones para no asistir a clase son el rechazo del contenido de las asignaturas o el estilo pedagógico y las actitudes del profesorado. Concluyen que la no asistencia a clase no implica de manera necesaria una desvinculación total de la universidad y afirman que, de todas formas, "se puede ser y sentirse universitario", porque la asistencia no es obligatoria en la universidad (2006: 11).

Los datos de una encuesta como la que aquí se está examinando no permiten verificar ni falsar hipótesis o planteamientos del tipo de los apuntados por García y

Villar (2006). Tal tarea requería la obtención de información adicional a través de técnicas de investigación social de carácter cualitativo. No obstante, lo que sí ha podido comprobarse es que a medida que aumenta la intensidad de la dedicación al estudio, se incrementa también el grado de satisfacción con la carrera y los resultados obtenidos. Un análisis en profundidad de esta cuestión puede encontrarse en el décimo capítulo de este trabajo, que lleva por título, Valoración de la experiencia universitaria.

3. Dedicación horaria y agenda semanal

Tabla 6.4. Agenda semanal de los estudiantes universitarios españoles según régimen de dedicación.

Régimen de dedicación	Asistencia a clase	Estudio entre semana	Estudio fin de semana	Trabajo entre semana	Trabajo fin de semana	Total semanal
Estudia a tiempo completo	**19,28	**12,12	**7,14	**0,59	**0,35	39,48
Estudia y trabaja de modo intermitente	**17,82	**10,76	6,19	**3,47	**2,92	41,16
Estudia y trabaja a tiempo parcial	**15,51	**9,46	5,91	**12,59	**5,26	48,73
Trabaja a tiempo completo y estudia	**9,1	**7,29	5,94	**30,06	**4,29	56,68
Total muestra	17,37	10,95	6,65	6,64	2,01	43,62

Unidad: número medio de horas semanales. Base: total muestra (n = 17.512).

ANOVA; $p < 0,01$. Test de Tukey: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

En este apartado se efectúa un análisis pormenorizado de la información relativa a la agenda semanal de los estudiantes universitarios españoles. Para ello se examina el tiempo que dedican a la asistencia a clase, tareas de estudio y actividad laboral. Esta información será estudiada desde una perspectiva bivariable en función del sexo, el régimen de dedicación a los estudios, el expediente académico de acceso y el tipo de alojamiento en el que se reside durante el curso.

En la tabla 6.4 se recoge la distribución del tiempo semanal de los estudiantes universitarios españoles, clasificándolos según el régimen de dedicación a los estudios. La última fila de la tabla indica las horas que por término medio dedica el conjunto de la muestra de estudiantes encuestados a cada actividad. La asistencia a clase es la actividad que requiere mayor esfuerzo de dedicación temporal. Supone casi media jornada de trabajo en los días laborables (17,37 horas). Las tareas de estudio personal relacionadas con los estudios se reparten entre el fin de semana y los días entre semana, ascendiendo a un total de 17,6 horas. Si a esta cifra se le añaden el número medio de horas dedicadas al trabajo remunerado (6,64 entre semana y 2,01 el fin de semana), se obtiene un total semanal de 43,62 horas.

La prueba del análisis de varianza unidireccional ha revelado la existencia de diferencias significativas en la dedicación horaria de los estudiantes universitarios en función de su régimen de dedicación a los estudios. La aplicación adicional del Test de Tukey, así mismo, ha puesto de manifiesto que los únicos casos que no presentan puntuaciones significativas se refieren al tiempo dedicado al estudio en fin de semana por parte de aquellos estudiantes que trabajan en mayor o menor medida. Cuanto más se dedican a trabajar al tiempo que estudian, más horas semanales dedican a ambas obligaciones, llegando a tener una carga de trabajo que supera las cincuenta horas (56,68 para los que trabajan a tiempo completo). Por otro lado, cuando los estudiantes dedican una parte de su tiempo al trabajo, el tiempo dedicado al estudio se ve invariablemente afectado. Las diferencias se registran principalmente en las horas dedicadas a la asistencia clase, que son menos de la mitad para los que trabajan a tiempo completo (9,1 horas) que para los que estudian a tiempo completo (19,28 horas). También las horas dedicadas al estudio personal ven reducida su cifra, en particular las referidas a los días laborables.

El sexo también introduce diferencias significativas en las agendas semanales de los estudiantes universitarios. Como pone de manifiesto la tabla 6.5, la carga horaria total de las mujeres es superior a la de los hombres (44,56 horas frente a 42,09 horas). La diferencia es estadísticamente significativa (t-student). La mayor amplitud horaria de la agenda semanal de las mujeres tiene que ver con su mayor dedicación a las diferentes tareas relacionadas con el estudio: alrededor de una hora más de media tanto en la asistencia a clase, como en el tiempo dedicado al estudio entre semana y durante el fin de semana.

Tabla 6.5. Agenda semanal de los estudiantes universitarios españoles según sexo.

Horas medias	Asistencia a clase	Estudio entre semana	Estudio fin de semana	Trabajo entre semana	Trabajo fin de semana	Total semanal
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

Unidad: número medio de horas semanales. Base: total muestra (n = 17.512).

T-student: * = p<0,05; ** = p<0,01

El número medio de horas que los estudiantes universitarios españoles dedican al estudio y a la asistencia a clase, dentro de su agenda semanal, se encuentra notablemente determinado por la nota de acceso a la universidad (véase tabla 6.6). La prueba del Análisis de Varianza unidireccional corrobora la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la nota con la que acceden y la intensidad horaria que posteriormente dedican al estudio, de manera que aquellos estudiantes que han ingresado en la universidad con mejores calificaciones, dedican más tiempo al estudio y a la asistencia a clase.

Tabla 6.6. Número media de horas dedicadas al estudio y al trabajo remunerado según nota de acceso.

Horas medias	Asistencia a clase	Estudio entre semana	Estudio fin de semana	Trabajo entre semana	Trabajo fin de semana	Total semanal
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

P9. Por favor, indícanos tu nota media de acceso a la universidad

Unidad: número medio de horas semanales.

Base: total muestra (n = 17.512). ANOVA; p< 0,01.

Efectivamente, los datos contenidos en la tabla 6.6 ilustran la relación lineal positiva existente entre las calificaciones obtenidas para acceder a la universidad y las horas que posteriormente dedican a las tareas relacionadas con el estudio una vez ya han

ingresado en un centro universitario. La tabla también pone de manifiesto la existencia de una relación lineal negativa entre la nota de acceso a la universidad y las horas dedicadas a la realización de un trabajo remunerado una vez se ha ingresado en la universidad, de manera que cuanto menor es la nota de acceso mayor es el tiempo que se dedica a un trabajo remunerado, una vez que el estudiante se encuentra cursando sus estudios universitarios. La nota de acceso, por tanto, puede considerarse como predictor de la dedicación académica de los estudiantes universitarios.

Para concluir el presente apartado dedicado al análisis de la organización del tiempo de los estudiantes universitarios, se incluyen dos tablas que muestran la agenda semanal de los segmentos con mayores diferencias respecto al promedio nacional.

La tabla 6.7 muestra la distribución del tiempo de estudio y trabajo de los tres grupos de estudiantes con una carga horaria claramente inferior al promedio. Sus agendas semanales rondan las cuarenta horas de dedicación. Son aquellos que residen en la vivienda familiar, estudian a tiempo completo y tienen menos de 24 años. Se trata, por tanto, de los estudiantes más jóvenes, que residen en el hogar de sus progenitores y se dedican al estudio a tiempo completo. Aunque el número medio de horas que dedican a asistir a clase y a estudiar superan el promedio, la ausencia casi total de dedicación a un trabajo remunerado aligera considerablemente la carga total de la semana.

Tabla 6.7. Distribución de la agenda semanal de los grupos con menor carga horaria.

Horas semanales de dedicación a...	Reside en vivienda familiar	Estudia a tiempo completo	24 años o menos	Muestra total
Asistencia a clase	17,7	19,3	18,9	17,4
Estudio	17,3	19,3	18,0	17,7
Trabajo remunerado	6,2	0,8	3,9	7,5
Total semanal	41,2	39,4	40,8	42,6

Unidad: número medio de horas semanales. Base: total muestra (n = 17.512).

Submuestras de encuestados: residen en la vivienda familiar (n = 9.880; 57%), estudian a tiempo completo (n = 9.367; 53,7%), edad de hasta 24 años (n = 12.294; 70,2%).

Tabla 6.8. Distribución de la agenda semanal de los grupos con mayor carga horaria.

Horas semanales de dedicación a...	Transición a estudios retrasada	Propietario de su vivienda	Trabajo tiempo completo	Trabajo a tiempo parcial	Más de 30 años de edad	Muestra total
Asistencia a clase	13,9	10,6	9,1	15,5	11,2	17,4
Estudio	16,0	14,9	13,2	15,4	15,7	17,7
Trabajo remunerado	17,2	28,2	33,5	16,7	25,3	7,5
Total semanal	47,1	53,7	55,8	47,7	52,2	42,6

Unidad: número medio de horas semanales. Base: total muestra (n = 17.512).

Submuestras de encuestados: transición retrasada (n = 2.242; 12,8%), propietarios de su propia vivienda (n = 2.018; 11,6%), trabajan a tiempo completo (n = 1.940; 11,1%), trabajan a tiempo parcial (n = 2.155; 12,3%), y edad es a los 30 años (n = 1.816; 10,5%).

En el lado contrario estarían aquellos estudiantes universitarios cuya agenda semanal supera con creces el promedio. Los cinco grupos de estudiantes que aparecen en la tabla 6.8 presentan agendas semanales que superan holgadamente las cuarenta horas de dedicación. En estos casos, su dedicación académica y laboral supone una sobrecarga de obligaciones que puede estar limitando sus posibilidades de aprovechamiento de la formación universitaria. Entre estos perfiles se encuentran los estudiantes de transición retrasada, los que residen en su propia vivienda, los que trabajan a tiempo parcial o a tiempo completo y los que superan los treinta años de edad. La principal característica de estos grupos es que dedican menos tiempo al estudio, anteponiendo en la mayoría de casos sus obligaciones laborales. Los que presentan las agendas más sobrecargadas y llegan a superar las cincuenta horas semanales, son los que en mayor medida sacrifican horas de asistencia a clase y estudio.

En definitiva, las dos variables que parecen estar más ligadas a la organización del tiempo de estudio son la edad y la dedicación a un trabajo remunerado. Ello hace que las aulas universitarias estén pobladas por estudiantes cuyas posibilidades de participación e implicación en las actividades propuestas sean muy variables.

4. Intensidad de dedicación al estudio

Este último apartado pretende realizar un análisis de las variaciones que se producen en la intensidad con la que los universitarios se dedican a sus estudios a lo largo de su trayectoria en la universidad. Lo que sigue, por tanto, se refiere únicamente al tiempo dedicado a la asistencia a clase y al estudio. Siguiendo las convenciones técnicas de la red Eurostudent, la variable intensidad de dedicación al estudio permite distinguir tres grupos de estudiantes. En primer lugar, 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 de baja intensidad son los que emplean menos de 21 horas a la semana en estas actividades. Y por último, los de intensidad media son los que destinan entre 21 y 40 horas semanales a esas actividades. Los estudiantes de intensidad media representan el colectivo más numeroso, suponen el 44% de la muestra. Les siguen los de alta intensidad (34%) y los de baja intensidad, que suponen un 22% de la muestra.

Ya ha quedado constatado que la intensidad de dedicación al estudio disminuye a medida que los estudiantes ganan años. Por tanto, la intensidad de dedicación al estudio estará asociada a la etapa del ciclo universitario en que se encuentra cada estudiante, tal y como ponen de manifiesto los datos de la tabla 6.9.

Tabla 6.9. Distribución de los estudiantes según la intensidad de dedicación al estudio en cada etapa.

	Año de inicio	Primer ciclo	Segundo ciclo
Intensidad baja	**18,5	**19,8	**27,4
Intensidad media	**48,3	**46,0	**38,5
Intensidad alta	33,2	34,2	34,1

Unidad: porcentajes verticales. Base: total muestra (n = 17.512).

$\chi^2 = 180,937$; $p < 0,001$. Test de residuos tipificados: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

Efectivamente, en la tabla 6.9 puede apreciarse que la proporción de estudiantes de intensidad baja alcanza un 18% en el año de inicio de los estudios universitarios, y asciende hasta al 27% en el segundo ciclo. Sin embargo, ese aumento se produce en detrimento de los estudiantes de intensidad media, pues los de intensidad alta mantienen constante su presencia, e incluso muestran un ligero aumento en la última etapa.

De esta relación se deduce que una parte de los estudiantes tiende a compaginar sus estudios con nuevas responsabilidades a medida que avanzan en las etapas del ciclo universitario. Ello les obliga a reducir la intensidad con la que se dedican al estudio. Dado que este tipo de estudiantes suele formar parte del grupo de intensidad media, puede suponerse que se trata de estudiantes que compaginan sus estudios con empleos intermitentes y que con el paso de los años acaban consolidando esa relación laboral. Sin embargo, el grupo de estudiantes dedicados de manera intensiva al estudio muestran una clara tendencia a mantenerse estables con el paso del tiempo.

En cualquier caso, debe señalarse que la intensidad de su dedicación al estudio no está sólo condicionada por la vinculación a un trabajo remunerado, ya que en cada una de las etapas del trayecto universitario, la proporción de estudiantes a tiempo completo es muy superior a los de alta intensidad. Así lo pone de manifiesto el hecho de que en el año de inicio haya un 64% de estudiantes a tiempo completo, pero sólo un 33% de dedicación horaria intensiva. Por otro lado, en la última etapa del trayecto universitario esta diferencia es mucho menor, de lo que se desprende que los estudiantes universitarios que no trabajan están más dedicados a sus estudios de lo que lo estaban en el primer año de sus estudios universitarios

5. Reflexiones finales

Una vez efectuado este recorrido por las prácticas de estudio, los regímenes de dedicación y la asistencia a clase que tienen los estudiantes universitarios, contamos con una aproximación rigurosa a sus pautas de uso del tiempo.

Por un lado, se ha observado 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. Así, se deduce que la introducción de las experiencias laborales entre los estudiantes universitarios determina de manera decisiva el vínculo que establecen con sus estudios.

Por otro lado, en el análisis de la asistencia a clase se detectan unas prácticas poco absentistas, el 71% de los encuestados asiste a más del 75% de las clases. La observación diferenciada del colectivo de estudiantes absentistas nos obliga a cuestionar la forma de entender el fenómeno del absentismo, considerado desde la perspectiva de la institución como una falta de compromiso con el oficio de estudiar 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.

A la luz de estos resultados, se impone la necesidad de que las universidades oferten programas más flexibles, que puedan dar respuesta a las necesidades de los diferentes perfiles de estudiantes que demandan estudios superiores. El estudio a tiempo parcial es la situación en la que se encuentran de facto buena parte de los estudiantes que compagina la carrera universitaria con otras responsabilidades personales y laborales. Es deseable que se convierta en una modalidad explícita, acompañada de la posibilidad de cursar los estudios con programas online cada día más presentes en todo tipo de instituciones educativas.



Régimen de dedicación al estudio.

*Lucila Finkel,
Margarita Barañano
Universidad Complutense de Madrid*

Régimen de dedicación al estudio.

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo aborda una realidad estratégica tanto para conocer la situación del estudiantado español como también para analizar las condiciones de “hecho” en las que se lleva a cabo el proceso formativo en nuestro mundo universitario. La información recogida es relevante, asimismo, para diseñar aspectos tan importantes como, por ejemplo, el régimen académico de los estudiantes, las modalidades de su incorporación a la universidad, o las normas relativas a la adecuada progresión en sus estudios.

La importancia de esta temática se puso de manifiesto, entre otros momentos, en el debate que rodeó a la aprobación en España del Estatuto del Estudiante Universitario, a fines de 2010, uno de cuyos puntos de mayor interés fue, precisamente, el tratamiento de los estudiantes que desempeñan una actividad laboral. Dicho texto vincula directamente el apoyo a los estudiantes a tiempo parcial, con el fin de que ejerciten los “derechos comunes de los estudiantes universitarios”, con la dimensión social de la educación superior¹. Además, la entronización del Espacio Europeo de Educación Superior y el protagonismo del estudiante en el mismo han incrementado la relevancia de esta cuestión.

El aumento del alumnado, y su creciente heterogeneidad, ha coadyuvado, igualmente, a evidenciar la centralidad de disponer de una información más precisa sobre este particular. Así, el gradual aumento del estudiantado de más de 25 años presente en nuestras aulas -especialmente por lo que hace a los alumnos casados, y, sobre

¹ En el apartado 2 del artículo 7 del citado Estatuto se establece lo siguiente: “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, dentro de sus disponibilidades presupuestarias, las medidas que sean necesarias para hacer posible el ejercicio de estos derechos a los estudiantes a tiempo parcial, y, en especial, la obtención de cualificaciones a través de trayectorias de aprendizajes 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”. La norma alude también en otros apartados a distintos aspectos que pueden tener relación con la compatibilización de la actividad de estudio y otras de carácter laboral, apuntando siempre en la dirección de favorecer dicha compatibilización, aún con la cautela, que se recoge también en muchos de ellos, de que este objetivo se lleve a efecto “en los términos que disponga la universidad”. Véase, por ejemplo, lo recogido en el apartado c) del artículo 8, referido a los derechos específicos de los estudiantes de grado, respecto la posibilidad de “elegir grupo de docencia, en su caso, en los términos que disponga la universidad, de forma que se pueda conciliar la formación con otras actividades profesionales, extra-académicas y familiares, y específicamente para el ejercicio de los derechos de las mujeres víctimas de la violencia de género”. También, en el apartado b) del artículo 11, relativo a “los derechos específicos de los estudiantes de formación continua y otros estudios ofrecidos por las universidades” se establece que estos estudiantes tienen derecho a “conciliar, en lo posible, la formación con la vida familiar y laboral (...), para lo cual las universidades, dentro de sus posibilidades, organizarán con flexibilidad los horarios”.

todo, con cargas familiares-, ha tenido un importante impacto en el aumento de los estudiantes que realizan actividades laborales, mayor aún en el caso de los que lo hacen a tiempo completo. Esta investigación ha ratificado también que el nivel educativo del padre o de la madre, su tipo de empleo o su nivel salarial, no son variables ajenas a la probabilidad de que sus hijos trabajen al tiempo que estudian. Otros estudios e informes previos habían venido poniendo de manifiesto este impacto de los perfiles socio-demográficos o socio-económicos de los estudiantes en su dedicación a los estudios, así como en otros muchos aspectos de sus trayectorias académicas o de sus condiciones de vida. La encuesta EUROSTUDENT, en sus diferentes ediciones, ha aportado una información estratégica en esta dirección. Además, diferentes investigaciones acometidas por las propias universidades, o por otras entidades, han apuntado, asimismo, cómo dichas variables, relativas a la condición socio-económica de los progenitores, o al hecho de que sus hijos trabajen y estudian a la vez, muestran una relación estadísticamente significativa con otros muchos aspectos de las trayectorias académicas de estos últimos. Este es el caso, por ejemplo, del tiempo empleado en la finalización de los estudios, la titulación y el área de conocimiento elegida, la inserción laboral o la movilidad en la etapa universitaria². Esta investigación ofrece una información sistemática respecto de muchos de estos aspectos, que podrá ser de gran utilidad para la toma de decisiones por parte de los principales agentes del proceso formativo universitario.

A renglón seguido, sin embargo, hay que añadir que el análisis del régimen de dedicación a los estudios, y de compatibilización con el desempeño de una actividad laboral, presenta una cierta complejidad que no cabe desconocer³. Ello es así porque bajo esta cuestión se incluyen situaciones muy distintas, así como “vivencias” igualmente diferenciadas⁴, que han de distinguirse adecuadamente. Una de las primeras diferencias es la que se refiere al estatuto formal de los estudiantes, que puede ser a tiempo parcial, por una parte, o a tiempo completo, por otra. La primera de las categorías existe oficialmente en algunos países del entorno europeo, pero no en todos ellos. Además, su peso es muy distinto en unos y en otros⁵. Esta modalidad de estudiante ha crecido de forma constante, algo que también ha sucedido en el caso de los estudiantes que “de hecho” trabajan y estudian.

Más allá de la consideración de los estudiantes que formalmente siguen sus enseñanzas a tiempo parcial, el análisis del régimen de dedicación al estudio del alumnado requiere investigar la condición de los estudiantes que, “de hecho”, realizan, además, una actividad laboral, bajo distintas modalidades. La condición de estudiante a tiempo

parcial se define entonces por el hecho de compaginar el estudio con el trabajo, independientemente del reconocimiento oficial de esta situación. Se abre, así, un amplio abanico de modalidades de seguimiento de las enseñanzas y de compatibilización con la actividad laboral, en circunstancias muy diversas, lo que se acompaña, además, de

² Cabe citar, como ejemplo, los trabajos promovidos por diferentes universidades, como los llevados a cabo por el Consejo Social de la Universidad Complutense en 2009. Dicho estudio se apoya en una encuesta a 9.287 egresados, seleccionados por un procedimiento de muestreo aleatorio a partir del censo de titulados en esta Universidad de los años 2006 a 2008, ambos inclusive. En este informe se pone de manifiesto cómo el hecho de estar trabajando muestra una relación estadísticamente significativa con el retraso en el tiempo invertido en completar la titulación realizada. Esta razón casi dobla a la aducida por los egresados para explicar dicho retraso en segundo lugar, y casi triplica a las dos señaladas a continuación. A su vez, los egresados que responden en este sentido sitúan con más frecuencia a sus sustentadores principales en la categoría de "sin estudios". Si se formula la pregunta considerando la categoría de dichos sustentadores principales según su nivel de empleo, los resultados obtenidos siguen siendo consistentes con lo expuesto. Esto es, se pone de manifiesto que la opción de respuesta según la cual el principal motivo del retraso se ha debido a que el egresado estaba entonces trabajando es más citada por las personas cuyos sustentadores principales tienen niveles de empleo "bajo" o "medio-bajo". En ambos casos, la opción de estar trabajando es elegida en menor lugar, bien por los sustentadores principales con estudios superiores o por los de nivel de empleo "alto" y "medio-alto". Según este estudio, cuestiones como la circunstancia de haber trabajado durante el tiempo de realización de los estudios universitarios, la nota media del expediente, el área de conocimiento de la titulación cursada, o el tiempo invertido en empezar a buscar y en conseguir el primer empleo, no son estadísticamente independientes del nivel de estudios del sustentador principal. El estudio confeccionado por los profesores Jaume Planas y Sandra Fachelli, publicado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, en relación con los egresados de las universidades catalanas del año 2004, confluencia en poner de manifiesto la mayor presencia de progenitores con estudios superiores en el caso de los estudiantes a tiempo completo (un 46,8% de estos estudiantes tendría progenitores con este tipo de estudios, frente al 36,3% cuyos padres tendrían estudios primarios). Concretamente, según dicho estudio, las diferencias según el nivel de estudio de los padres serían aún más nítidas en el caso de los estudiantes que trabajan a tiempo completo (mientras que un 26,9% de estudiantes con progenitores de estudios primarios habría trabajado bajo esta modalidad, el porcentaje de los que habrían estado en esta situación y cuyos progenitores tienen estudios superiores baja a 17,7 %). Esta investigación destaca igualmente la influencia de los estudios de los progenitores en aspectos tales como las áreas en las que cursan las enseñanzas sus hijos; el tipo de ciclo –corto o largo– elegido; la prosecución de los estudios universitarios una vez finalizada la titulación cursada (cursos de postgrado, doctorado, etc); o la movilidad geográfica en la etapa universitaria. Esta influencia resulta, según los autores, mucho más débil en el caso de la nota de acceso y el expediente académico universitario. Otras universidades, como la de Valencia, recoge en sus anuarios de datos estadísticos información sobre el porcentaje de estudiantes de grado que realiza algún trabajo remunerado a la semana. Dicho porcentaje aumentó progresivamente en dicha Universidad desde el curso 2004/2005 hasta el 2009, sobre todo por lo que hace a la categoría de los que realizan alguna tarea de 15 horas o más a la semana, que ha pasado de ser un 17% en 2005 a un 22% en 2009 (Recull de dades estadístiques, 2008/2009: 48).

³ Así lo apunta el estudio de Eurostat/Eurostudent, de 2009 sobre la dimensión social de la enseñanza universitaria y la movilidad, en el que se afirma que el análisis del estudiante a tiempo parcial, desde la perspectiva de la dimensión social de la formación universitaria, no resulta sencillo, dada la diversidad de circunstancias que rodean a la misma, algunas de significados muy distintos (Eurostat/Eurostudent, 2009: 61).

⁴ Como se explica en lo que sigue, este término se ha empleado en este trabajo para dar cuenta de las apreciaciones de los estudiantes entrevistados acerca del significado de la compatibilización del estudio y el trabajo en su caso concreto y de cómo es vivido por ellos.

⁵ Véase lo recogido al respecto en el estudio citado de Eurostat/Eurostudent, de 2009. Según dicho estudio, el porcentaje de esta modalidad de realización de los estudios varía entre el 10% alcanzado en algunos países hasta algo más de un 50%, en países como Suecia.

vivencias distintas⁶. Como se pone de manifiesto en este estudio, mientras que algunos estudiantes llevan a cabo una actividad laboral de manera esporádica, o a tiempo parcial, otros trabajan a tiempo completo. Estas distintas situaciones suelen corresponder a perfiles de estudiantes también diferentes, y dan cuenta de situaciones apenas homogeneizables. Precisamente, una de las aportaciones de esta investigación radica en la propuesta de distinción de cuatro grandes categorías para clasificar al alumnado según su incorporación al estudio, sobre la base de los datos obtenidos al respecto, más allá de las distinciones formales. Estas distintas categorías (estudiante a tiempo completo; estudiante que estudia y realiza algún trabajo intermitente; estudiante que estudia y realiza algún trabajo a tiempo parcial; y estudiante que trabaja a tiempo completo y estudia), no sólo se diferencian por su peso relativo en el conjunto del alumnado –mayor en el caso de la primera de las citadas y menor en la última– sino que, además, se corresponden estadísticamente con edades y vivencias relativamente determinadas. En efecto, la edad se ha manifestado estratégica en la probabilidad de estar en una u otra de estas situaciones, siendo, por lo general, más elevada en el caso de las personas que trabajan, y, sobre todo, entre las que lo hacen a tiempo completo. En sentido contrario, es más baja entre quienes declaran no realizar ningún tipo de actividad laboral o lo hacen de manera intermitente. Las vivencias varían también ampliamente, tanto por lo que hace a los aspectos positivos como a los negativos que se asocian a los distintos regímenes de dedicación al estudio, y muestran amplios denominadores comunes dentro de cada una de categorías.

El aumento del estudiantado que compagina la dedicación al estudio con el trabajo puede ser así expresión de situaciones muy diferentes, que requieren, en consecuencia, de distintas valoraciones. En esta dirección, el informe de Eurostat/Eurostudent, de 2009, señala que dicho crecimiento puede poner de manifiesto, de una parte, la mayor apertura de las aulas universitarias a grupos que antes no conseguían acceder a las mismas, por su edad, su condición socio-económica o por sus cargas familiares. De otra, sin embargo, este proceso podría estar evidenciando también la dificultad de los estudiantes afectados para poder dedicarse a los estudios de forma exclusiva, principalmente debido a la limitación de sus recursos económicos. A la luz de las investigaciones disponibles, cabría aducir que la diversidad de situaciones puede ser aún mayor. Así, en el estudio dirigido por el profesor Ariño (2008), se puso de mani-

⁶ Así, el estudio antes citado de Eurostat/Eurostudent, de 2009, distingue las siguientes modalidades de estudio a tiempo parcial: el estudio a distancia, el que se realiza en fines de semana o en horarios nocturnos o compatibles con el trabajo, etc.

fiesto la circunstancia de que un número significativo de estudiantes se involucra en tareas remuneradas con el fin de obtener unas ganancias adicionales para sus gastos. Se trataba de lo que los investigadores denominaban “trabajillos”, esto es, actividades realizadas de forma intermitente y no sistemática y no destinadas a sustentar un proceso de emancipación económica. En la mayoría de los casos, correspondían a actividades de perfil profesional y salarial bajo, concebidas como pasajeras y puramente instrumentales, así como sin relación con los estudios.

Por su parte, como se ha señalado, en este capítulo se proponen cuatro categorías con las que se intenta dar cuenta del abanico de situaciones encontrado. La primera de ellas, referida a los estudiantes a tiempo completo, se compondría, básicamente, de personas muy jóvenes, seguidos de los que tienen entre 22 y 25 años. En la segunda categoría, correspondiente a quienes estudian y realizan algún trabajo de forma intermitente, estarían sobre todos los estudiantes menores de 25 años. Estas personas no parecen considerar el trabajo que realizan como una fuente de ingresos necesaria. Por regla general, además viven esta actividad como un cierto impedimento para su estudio, aunque bajo. Quienes componen la tercera categoría, la de quienes estudian y trabajan a tiempo parcial, suelen tener también menos de 25 años. La actividad laboral que llevan a cabo tiene un carácter más constante y sistemático, y, posiblemente por ello, se refieren a ella como una fuente necesaria de ingresos y como un impedimento cierto para el estudio. Por último, los estudiantes que compaginan el estudio con un trabajo a tiempo completo tienen, en su mayoría, más de 25 años, y a diferencia de la valoración ofrecida por el grupo anterior, consideran que el trabajo constituye un impedimento sólo bajo o moderado para seguir sus estudios.

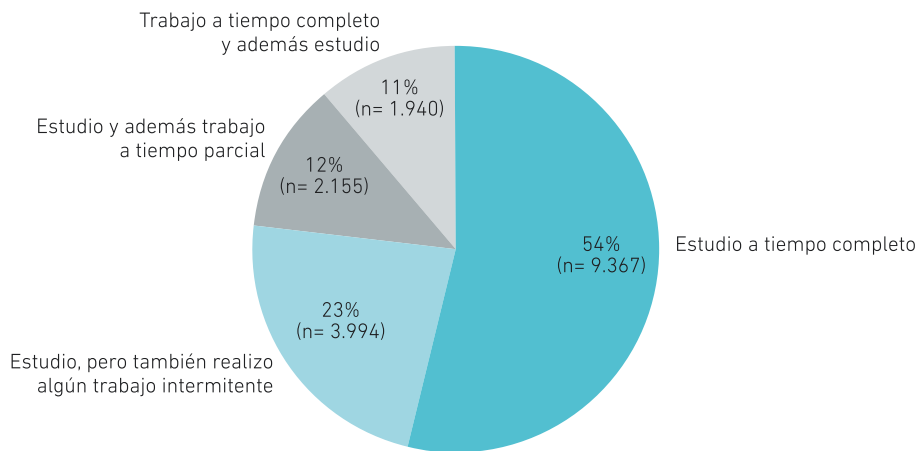
2. EL REGIMEN DE DEDICACION AL ESTUDIO EN LA ENCUESTA ECOVIPEU Y EN OTRAS FUENTES COMPLEMENTARIAS

Aunque una mayoría de la población universitaria dedica la totalidad de su tiempo productivo a los estudios, es muy relevante confirmar que dicha mayoría es escasa (54%) y que casi la mitad de los estudiantes de las Universidades españolas compaginan con dichos estudios algún tipo de trabajo remunerado. Como se pone de manifiesto en el gráfico 7.1, el trabajo que se realiza es sobre todo a tiempo parcial o intermitente (12% y 23% respectivamente), pero un 11% del total de estudiantes compatibiliza con los estudios trabajos a tiempo completo. El estudio de Eurostudent

IV, cuyo trabajo de campo en España se desarrolló un año antes que el de ECoViPEU, eleva la cifra de los estudiantes que no trabajan en el semestre de referencia a un 62% (Llopis y Ariño, 2011:175).

Como algunos autores han señalado en estudios previos (Ariño, 2008), la dedicación al trabajo entre los estudiantes universitarios se corresponde fundamental y mayoritariamente con trabajos poco estables, destinados a completar ingresos (normalmente para los gastos propios y no para el mantenimiento personal o el desarrollo de procesos de autonomía), de baja cualificación y no concordantes con la preparación o la trayectoria profesional proyectada desde el proceso formativo en marcha.

Gráfico 7.1: Modalidad de dedicación al estudio



P.18. Durante este curso académico, de las siguientes modalidades de dedicación, ¿cuál encargaría mejor con lo que estás haciendo? Unidad: frecuencias y porcentaje. Base: total muestra.

La comparación de los datos de la Encuesta ECoViPEU con los datos de carácter nacional provenientes de la Encuesta de Población Activa no resulta inmediata. La tabla siguiente presenta los totales y porcentajes de personas cursando estudios superiores que se encontraban ocupados, inactivos o parados en el segundo trimestre del 2011, año en el que se desarrolla el trabajo de campo de ECoViPEU.

TABLA 7.1: Población española (16-65 años) que está cursando estudios superiores según su situación laboral.

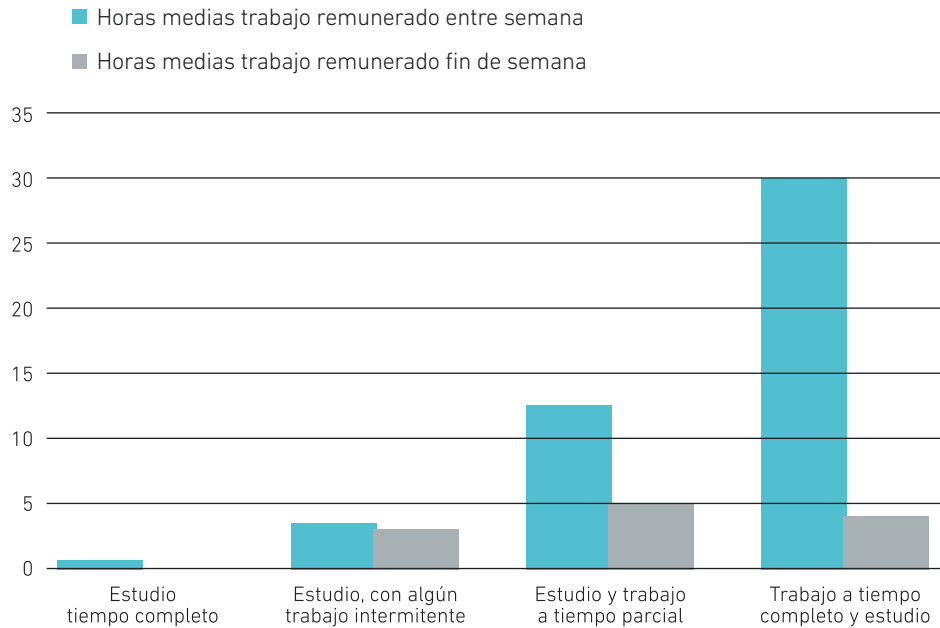
	Total	Hombres	Mujeres
Ocupados	537.500	29,32%	28,27%
Inactivos	1.082.900	59,08%	58,64%
Parados	212.600	11,60%	12,17%
TOTAL	1.833.000	100,00%	100,00%

Fuente: Encuesta de Población Activa (EPA), II trimestre 2011.

Volviendo a los datos generales que aparecen en el Gráfico 7.1, se observa que mientras el 54% de los estudiantes universitarios de ECoViPEU sólo se dedican a estudiar, en la población española el porcentaje de inactivos que estudian en la universidad es ligeramente superior (59%), con una ligera preponderancia de hombres sobre mujeres. Por otro lado, si sumamos aquellos que en la encuesta ECoViPEU declaran estudiar y trabajar a tiempo parcial con los que estudian y trabajan a tiempo completo, obtenemos un porcentaje del 23%, también algo inferior al 29% de estudiantes universitarios que en la EPA declaran estar ocupados. En cambio, el 23% de estudiantes que en ECoViPEU declaran realizar trabajos intermitentes es bastante superior al 11% de parados que estudian en la universidad, según los datos de la EPA. Es probable que en esta categoría de trabajos intermitentes se encuentren tanto los que en la EPA aparecen contabilizados como parados como aquellos que declaran estar ocupados.

Obviamente la inversión temporal que supone esta compatibilización de tareas es muy exigente para quienes trabajan a tiempo parcial o completo. Una media de 12,6 horas semanales en el primer caso y de 30,1 en el segundo, frente a las 3,5 horas semanales de media que supone el trabajo para el 23% de estudiantes que cuentan con algún trabajo esporádico y/o intermitente. Con el añadido de que en este último caso, es equivalente el tiempo dedicado al trabajo entre semana con el que se dedica el fin de semana.

Gráfico 7.2: Modalidad de dedicación al estudio según la media de horas dedicadas al trabajo remunerado



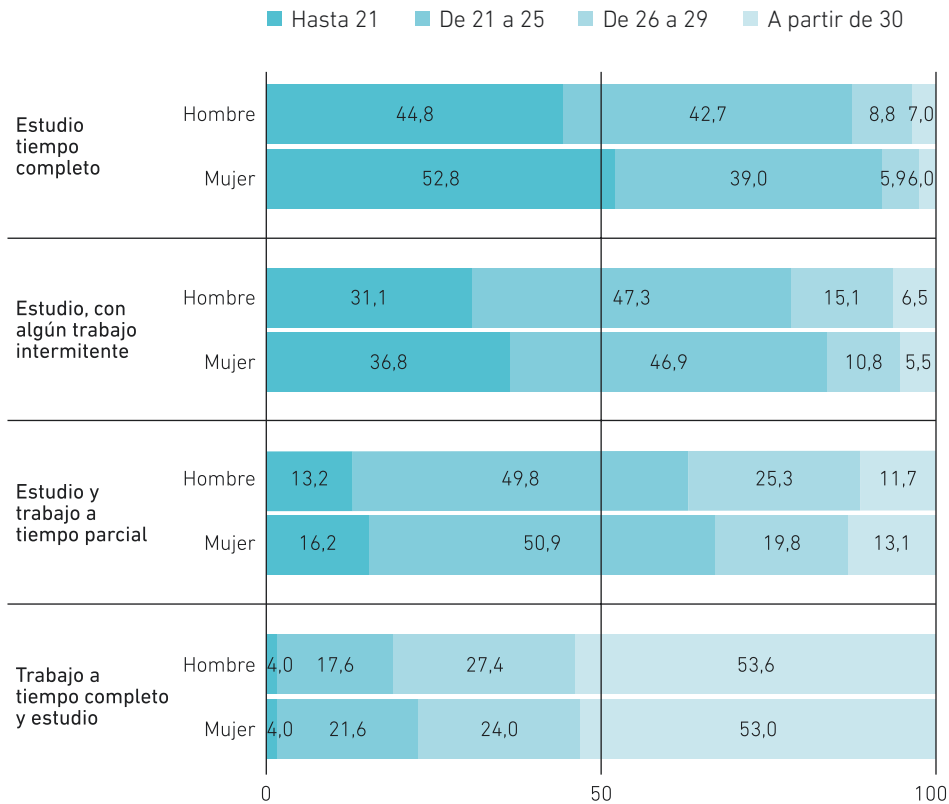
2.1. Características sociodemográficas más relevantes en la dedicación al estudio y el trabajo.

A partir de los datos globales mostrados, es importante matizar algunas cuestiones que tienen que ver con las diferencias sociodemográficas dentro del conjunto de la población de referencia.

En primer lugar que los resultados globales por género no presentan diferencias significativas, mientras que, como parece lógico, las diferencias según edad son muy contundentes: por encima de los 25 años se dispara la proporción de quienes realizan trabajos más exigentes en dedicación (tiempo parcial, pero también completo), Entre los estudiantes de 26 a 29 años, es casi una cuarta parte quienes realizan trabajos a tiempo completo y casi el 57% entre los mayores de 30 años.

Dentro de cada uno de los grupos de edad tampoco las diferencias según género son relevantes, de tal manera que sólo es resaltable una cierta mayor dedicación de las mujeres al estudio a tiempo completo, especialmente entre los más jóvenes.

Gráfico 7.3: Modalidad de dedicación al estudio según grupos de edad y sexo.

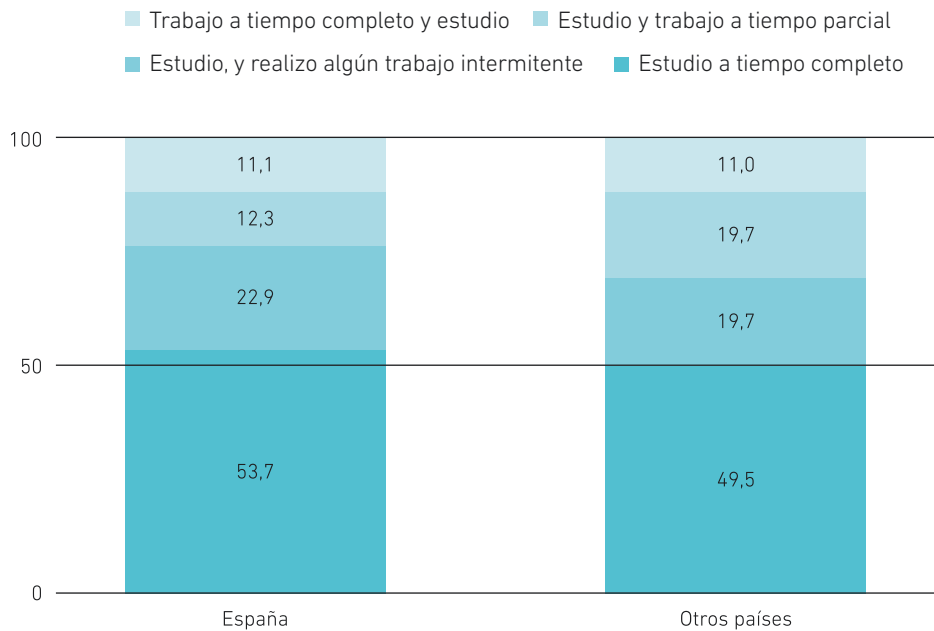


P.18. Durante este curso académico, de las siguientes modalidades de dedicación, ¿cuál encargaría mejor con lo que estás haciendo?. Unidad: frecuencias y porcentaje. Base: total muestra

No se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres en lo relativo a cada una de las distintas modalidades de dedicación a los estudios.

El lugar de residencia familiar habitual aporta algunas diferencias, aunque no resultan muy grandes: entre los estudiantes cuyo hogar radica en España es superior la proporción de quienes estudian a tiempo completo o trabajan esporádicamente que entre quienes proceden de fuera de España. En este caso, la dedicación al trabajo más intensivo en dedicación horaria es mayor.

Gráfico 7.4: Modalidad de dedicación al estudio según el lugar de residencia familiar



P.18. Durante este curso académico, de las siguientes modalidades de dedicación, ¿cuál encajaría mejor con lo que estás haciendo? Unidad: porcentaje. Base: Sólo estudiantes cuya residencia familiar está ubicada en España (n=17.294, 98,8% de la muestra)

También se aprecian algunas diferencias según la comunidad autónoma de residencia familiar, con mayor frecuencia de estudiantes que trabajan a tiempo parcial o completo en aquellos cuya familia reside en el área mediterránea (Balears, Cataluña y Comunidad Valenciana) y en Madrid.

Lo que resulta especialmente relevante en el análisis del régimen de dedicación al estudio y el trabajo entre los estudiantes universitarios es la asociación entre carga familiar y carga profesional (entendiendo esta última como la dedicación a estudios y trabajo). Claramente, y aunque esta realidad sea concurrente con la edad, quienes tienen familia propia, y mucho más si tienen hijos, muestran una dedicación al trabajo a tiempo completo -conjuntamente con el estudio- muy superior al resto de situaciones familiares. La proporción de estudiantes que trabajan a tiempo completo es del 59,5% entre los casados y casadas (49%, si son divorciados), frente al 7% entre los solteros o el 13% de quienes viven en pareja. El porcentaje aumenta hasta el 62% entre quienes tienen hijos, de los que sólo el 14% se dedica exclusivamente a los estudios universitarios.

Gráfico 7.5: Modalidad de dedicación al estudio según situación familiar



En todo caso, hay que resaltar que la dedicación laboral a tiempo completo es muy superior entre los estudiantes de más edad (ver gráfico 7.6), independientemente del estatus familiar, a pesar de que porcentualmente sea mayor entre quienes tienen cargas familiares, como se observa en el gráfico 7.7

Gráfico 7.6: Modalidad de dedicación al estudio según situación familiar y edad

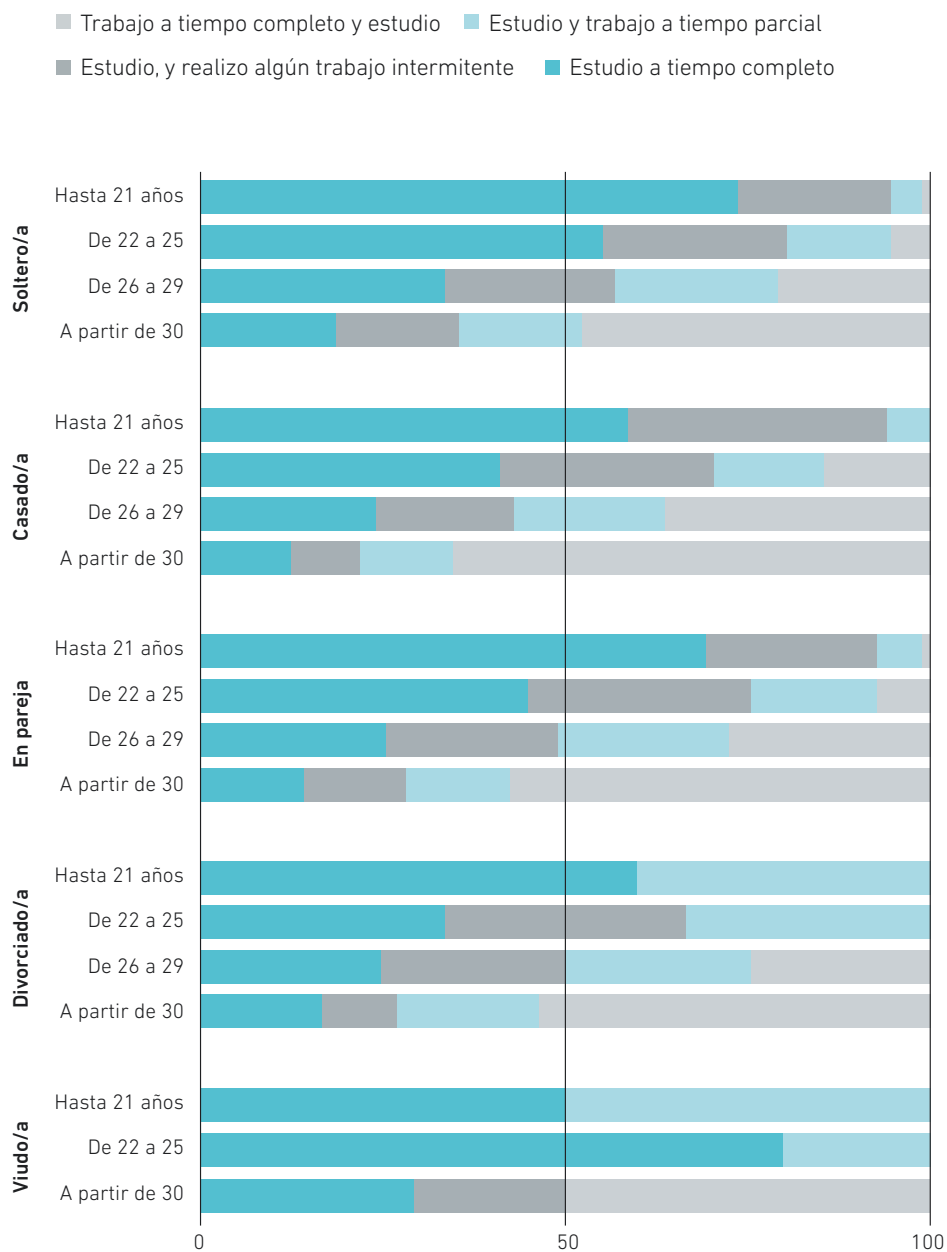
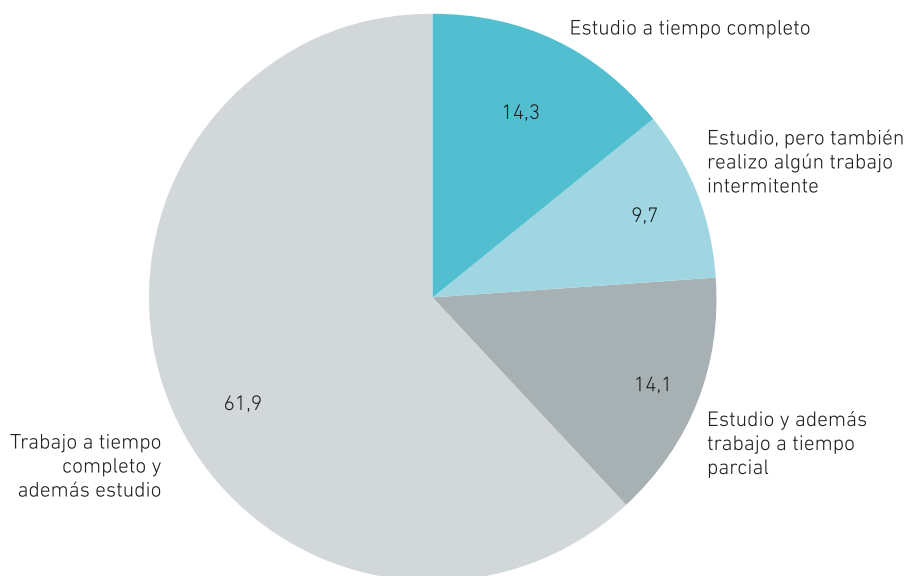


Gráfico 7.7: Modalidad de dedicación al estudio de las personas que tienen hijos



Por otra parte, y en concordancia con los resultados obtenidos en Eurostudent IV, el estatus socioeconómico sigue siendo una marca relevante en el estudiantado universitario también en este caso, si consideramos la compatibilización de estudios y trabajo a tiempo completo o parcial como una realidad que condiciona los posibles rendimientos académicos (y sin tener en cuenta en este análisis las posibles sinergias positivas que puedan derivarse de esta situación).

Si, obviando otras consideraciones, entendemos la situación del estudiante a tiempo completo como una perspectiva "más cómoda" de cara al desarrollo de los estudios, comprobamos que dicha perspectiva es porcentualmente superior cuanto mayor es el nivel de estudios tanto del padre como de la madre, sin diferencias significativas según el sexo del progenitor (ver gráfico 7.8), y también cuando los progenitores cuentan con trabajos a tiempo completo y/o parcial (gráfico 7.9), lo que supone ingresos familiares que pueden facilitar el mantenimiento económico de los estudiantes.

Gráfico 7.8: Modalidad de dedicación al estudio según el nivel educativo más elevado alcanzado por los progenitores.

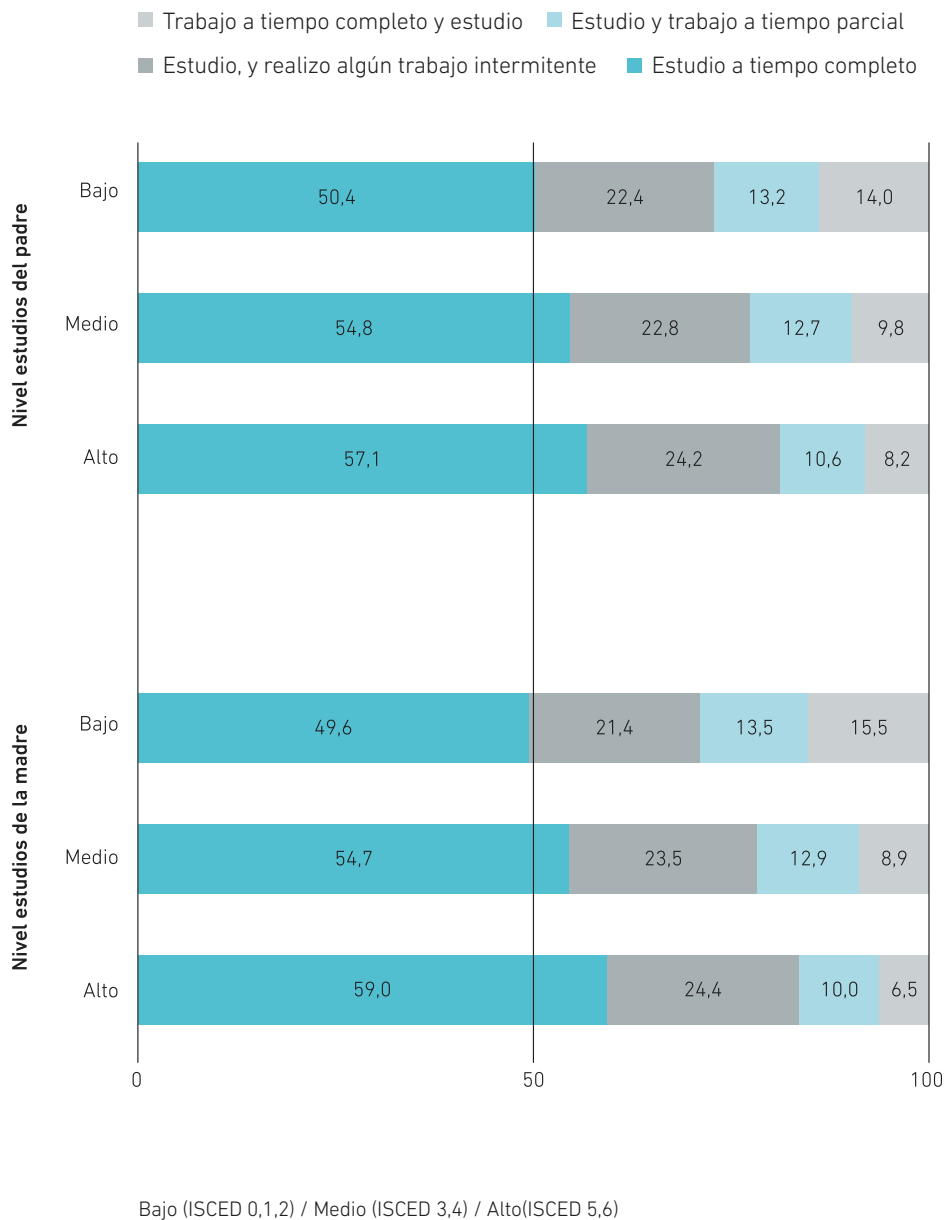
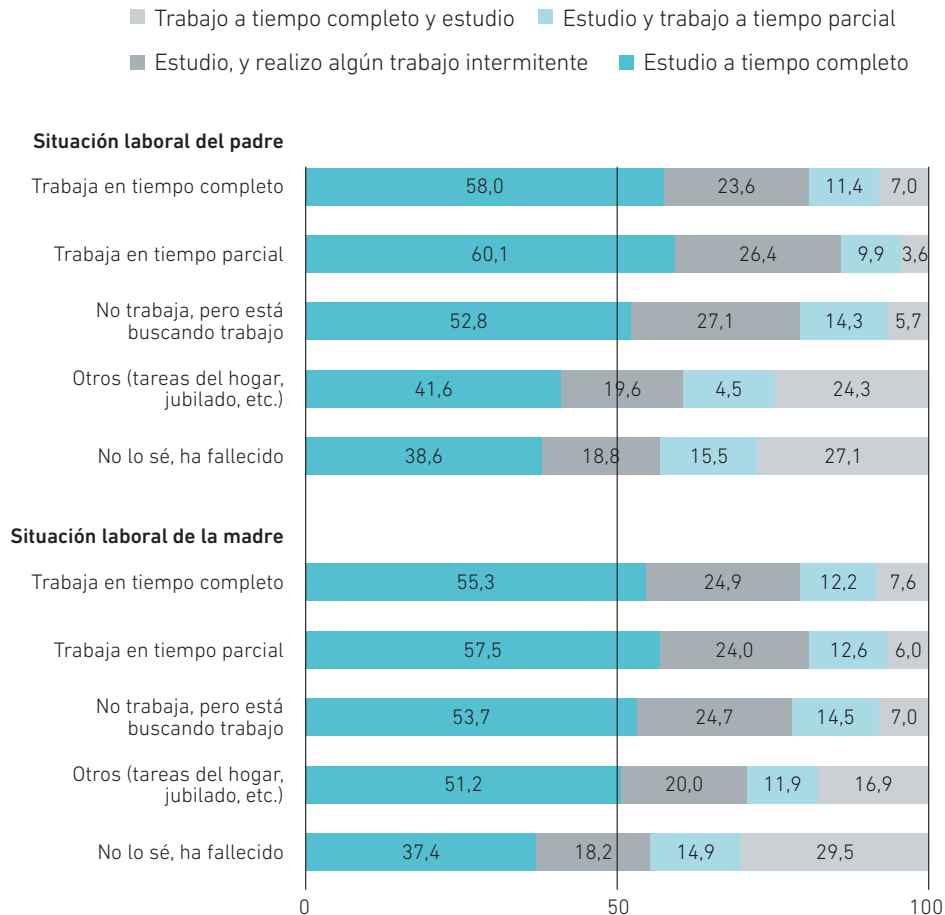


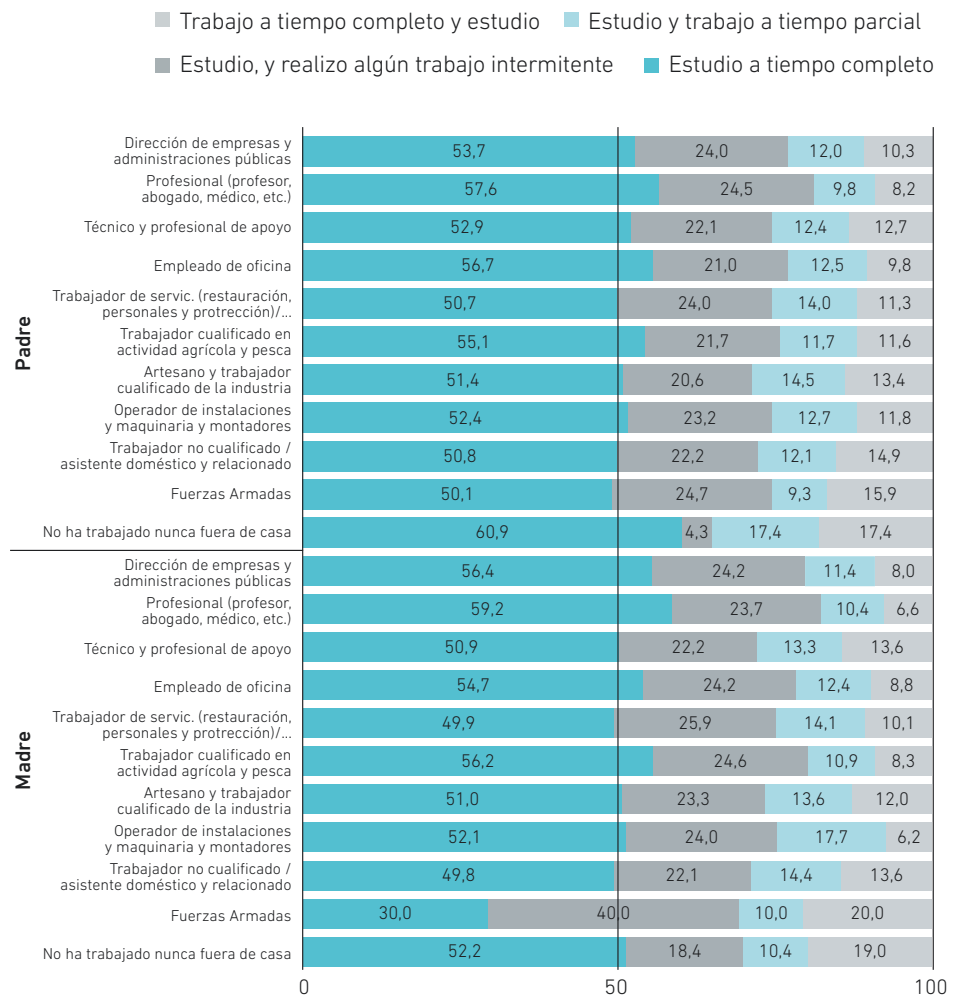
Gráfico 7.9: Modalidad de dedicación al estudio según la situación laboral de los progenitores.



También parece apuntarse una tendencia clara en el mismo sentido a partir de la ocupación profesional última de los progenitores, de tal manera que la dedicación exclusiva a los estudios (o en su caso compaginada con algún trabajo de tipo intermitente) es significativamente superior cuando el padre y/o la madre ocupan puestos de carácter directivo (en la empresa privada o la administración pública), y son o han sido profesionales liberales o técnicos de alta cualificación (siempre por encima del 56%, y en algunos casos alcanzando casi el 60%).

Por su parte, los estudiantes que en mayor medida compatibilizan los estudios con trabajos a tiempo completo y/o a tiempo parcial (pero estables), se encuentran entre aquellos cuyas familias de origen se han dedicado profesionalmente a trabajos menos cualificados, independientemente de que sea el padre o la madre quien ha ocupado este tipo de puestos.

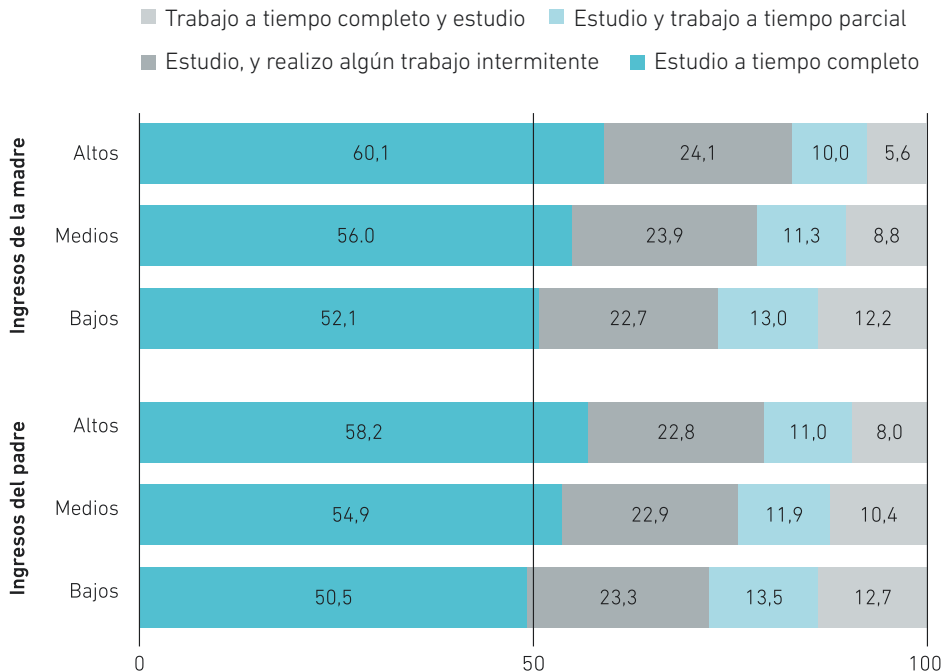
Gráfico 7.10: Modalidad de dedicación al estudio según la última ocupación de los progenitores.



Aunque el análisis según la última ocupación de padre y madre ratifica esta idea de la influencia del estatus en el régimen de dedicación de los estudiantes (mayor dedicación al estudio a tiempo completo en las familias con progenitores con empleos directivos, más cualificados y profesionales de "cuello blanco"), la estructura de ingresos familiares es tanto más contundente para la conclusión: entre los estudiantes cuyos progenitores cuentan con ingresos altos, la dedicación al estudio a tiempo completo es casi diez puntos porcentuales mayor que entre quienes cuentan con ingresos bajos (gráfico 7.11).

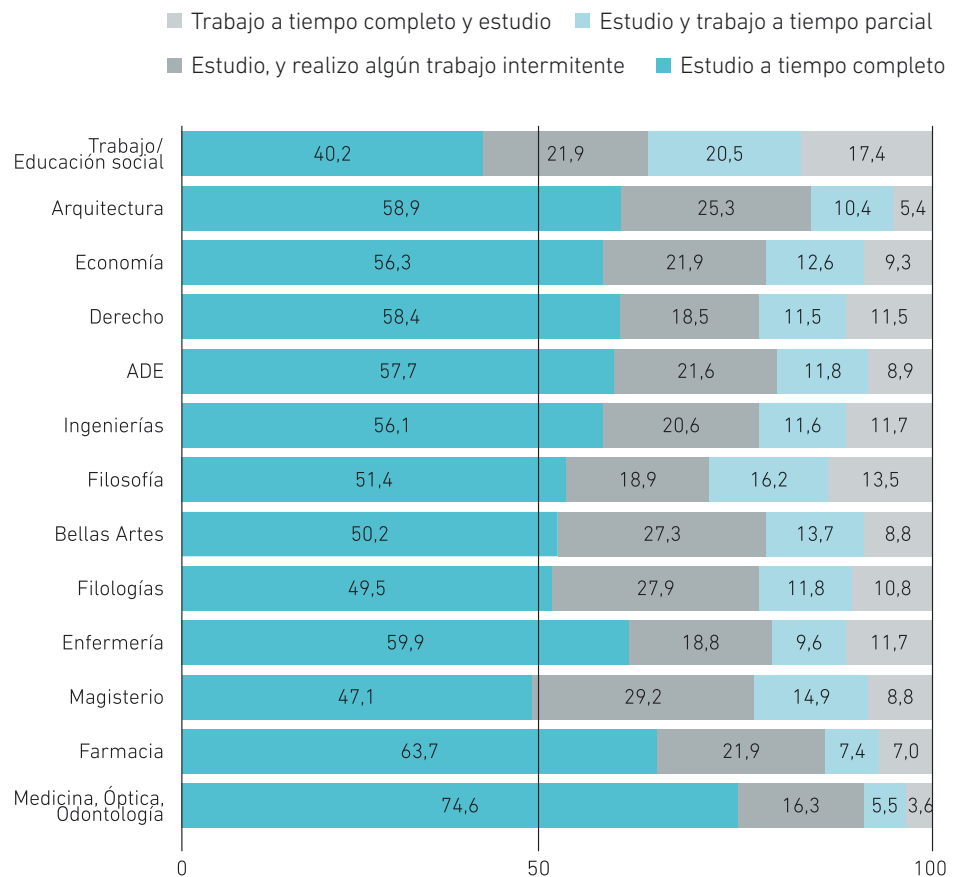
Desde el lado del trabajo a tiempo completo, y complementariamente, la proporción de estudiantes que trabajan a tiempo completo es casi el doble cuando la madre tiene ingresos bajos (12% frente al 6% de quienes las madres cuentan con ingresos altos), y cuatro puntos superior cuando es el padre el que aporta nivel bajo de ingresos (12,7% frente al 8% de quienes cuentan con ingresos superiores)

Gráfico 7.11: Modalidad de dedicación al estudio según el nivel de ingresos de los progenitores.



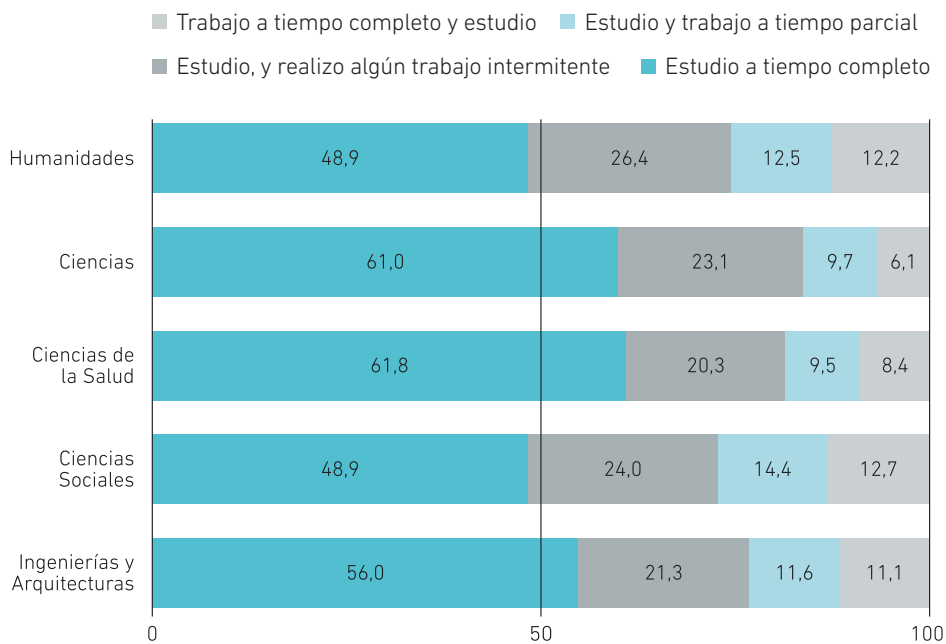
Finalmente, la modalidad de dedicación al estudio es también claramente diferente según el tipo de estudios universitarios en curso, tanto por lo que hace a la titulación específica como a la rama de conocimiento. Como se pone de manifiesto en el gráfico 7.12, entre las titulaciones que cuentan con más estudiantes a tiempo completo se encuentran Medicina, Odontología y Óptica (75% del total), Farmacia (64%), Enfermería (60%), Derecho (58%⁹ y ADE (58%). El estudiantado de Trabajo Social, Magisterio, las distintas especialidades filológicas y Filosofía son los que en menor medida estudian a tiempo completo (40%, 47%, 49% y 51% respectivamente).

Gráfico 7.12: Modalidad de dedicación al estudio según la titulación que se está cursando.



Sintetizando según la rama de conocimiento (gráfico 7.13), los estudios de humanidades y ciencias sociales son los que menos se cursan en dedicación exclusiva (48,9%), frente a los de ciencias y ciencias de la salud (en torno al 61%). Las ingenierías se sitúan en un lugar intermedio (56%).

Gráfico 7.13: Modalidad de dedicación al estudio según la rama de conocimiento de la titulación que se está cursando



2.2. La vivencia de trabajar y estudiar

Los resultados que se ofrecen a continuación provienen del análisis de las preguntas 19 y 20 del cuestionario ECoViPEU, que contestan sólo aquellas personas que trabajan y estudian al mismo tiempo, y que hacen referencia a distintas cuestiones relacionadas con la vivencia de compatibilizar trabajo y estudio. Como se ha indicado al comienzo de este capítulo, los estudiantes que además trabajan constituyen un 46% de la muestra total, sumando un total de 8.089 individuos.

Aunque las valoraciones medias obtenidas se sitúan muy en el centro de la distribución (valoraciones poco extremas), las respuestas obtenidas muestran sobre todo que el trabajo supone una necesidad extra de organización para sacar adelante los estudios. Además, supone también una pérdida de tiempo de ocio/tiempo personal que se justifica –al menos en parte– por la aportación que supone para costear económicamente los estudios. Por debajo de la media de la escala se encuentran valoraciones relativas con la relación del trabajo y el desarrollo profesional que, tal como se apuntaba al comienzo, ratifican la idea de que los trabajos que se compatibilizan con los estudios guardan poca relación con la formación y no se consideran como experiencias fundamentales para la inserción profesional relativa a los estudios que se cursan.

TABLA 7.2: Valoraciones medias (escala 1 a 5) de las siguientes afirmaciones:

	Media	Desv. típica
Tengo dificultades para compaginar trabajo y estudio	2,80	1.31
Mi trabajo es enriquecedor en el plano personal	3,38	1.29
Mi trabajo me obliga a organizar mis estudios	3,55	1.28
Mi trabajo está relacionado con mi área de estudios	2,74	1.63
Mi trabajo me deja poco tiempo para el ocio	3,01	1.34
Mi trabajo es un trampolín para mi vida profesional futura	2,59	1.46
Mi trabajo me genera a veces problemas de salud (estrés, fatiga,...)	2,69	1.37
Mi trabajo puede ser un impedimento para el buen desarrollo de mis estudios	2,83	1.34
Mi trabajo me permite pagar mis estudios	3,13	1.61

P.19.1 a P19.9. ¿En qué medida las afirmaciones siguientes se corresponden con tu situación personal? (1: “totalmente en desacuerdo” y 5: “totalmente de acuerdo”). Unidad: media aritmética y desviación típica. Base: total de individuos que declaran estudiar y trabajar (n=8.089, 46.34%)

En todo caso es resaltable que todas las valoraciones son superiores entre quienes trabajan a tiempo completo. Como parece obvio, las que tienen que ver con el coste personal asociado a las dos tareas que se realizan (“el trabajo puede ser un impedi-

mento para los estudios”, “me deja poco tiempo para el ocio”, “me obliga a organizar los estudios”...), pero también las que se refieren al enriquecimiento personal, y a la proyección profesional. Estos resultados parecen dejar claro el hecho de que quienes deciden compatibilizar un trabajo a tiempo completo con estudios universitarios lo hacen desde una perspectiva más centrada en su trayectoria profesional (estudios relacionados con el trabajo preexistente, capacitación para mejoras laborales/profesionales), mientras que este tipo de asociaciones se producen en mucha menor medida cuando los trabajos son esporádicos o a tiempo parcial, casos mucho más cercanos a los de los empleos puntuales de los que hemos hablado con anterioridad.

Gráfico 7.14: Valoraciones medias de las siguientes afirmaciones según la modalidad de dedicación al estudio y al trabajo.



P.19.1 a P.19.9. ¿En qué medida las afirmaciones siguientes se corresponden con tu situación personal? (1: “totalmente en desacuerdo” y 5: “totalmente de acuerdo”). Unidad: media aritmética. Base: total de individuos que declaran estudiar y trabajar (n=8.089, 46,34%)

Esta idea es clara si tenemos en cuenta los motivos para trabajar, entre los que destaca claramente (con una valoración media de 4,1) el poder costear gastos propios entre quienes trabajan de forma esporádica, frente al 3,5 de quienes lo hacen a tiempo completo. Para estos últimos es mucho más relevante la necesidad de tener ingresos para mantener una vida independiente (4,3) y para financiar los estudios (3,4) y para obtener cualificación extra o mejora profesional (3,5 y 3,4 respectivamente).

TABLA 7.3: Importancia media (escala de 1 a 5) de las siguientes razones para trabajar mientras se estudia:

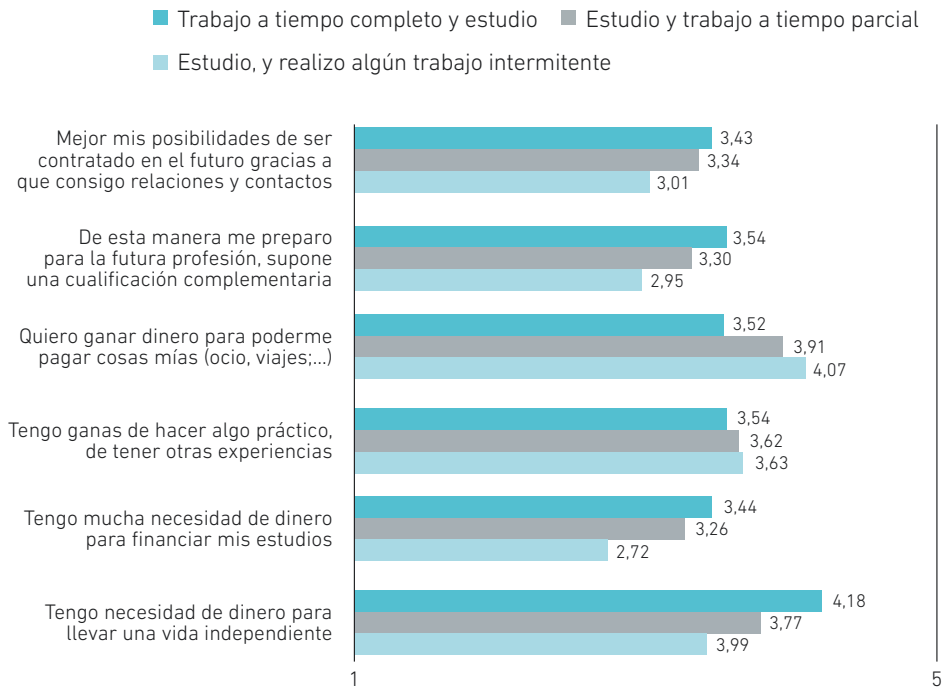
	Media	Desv. típica
Tengo necesidad de dinero para llevar una vida independiente	3,68	1.36
Tengo mucha necesidad de dinero para financiar mis estudios	3,04	1.48
Tengo ganas de hacer algo práctico, de tener otras experiencias	3,61	1.23
Quiero ganar dinero para poderme pagar cosas más (ocio, viajes,...)	3,90	1.24
De esta manera me preparo para la futura profesión, supone una cualificación complementaria	3,19	1.44
Mejoro mis posibilidades de ser contratado en el futuro gracias a que consigo relaciones y contactos	3,20	1.42

P.20.1 a P.20.6. ¿Qué importancia tienen para ti las siguientes razones para trabajar mientras estudias? (1: "muy poca importancia" y 5: "mucho importancia"). Unidad: media aritmética y desviación típica. Base: total de individuos que declaran estudiar y trabajar (n=8.089, 46,34%)

Con los quince ítems de las preguntas 19 y 20, se ha llevado a cabo un análisis factorial según el método de extracción de componentes principales (rotación varimax, KMO= 0,80) que ha resultado en cuatro factores que explican conjuntamente un 62% de la varianza total. La tabla siguiente incluye los factores propuestos, con el porcentaje de explicación de la varianza en cada caso, y las variables que componen cada uno de ellos.

Los cuatro factores resultantes ayudan a interpretar la estructura latente que subyace a estas quince variables que se refieren a las vivencias y motivaciones del trabajo cuando se compatibiliza con los estudios universitarios.

Gráfico 7.15: Importancia media de las siguientes razones para trabajar mientras se estudia según la modalidad de dedicación al estudio y al trabajo.



P.20.1 a P.20.6. ¿Qué importancia tienen para ti las siguientes razones para trabajar mientras estudias? (1: "muy poca importancia" y 5: "mucha importancia"). Unidad: media aritmética. Base: total de individuos que declaran estudiar y trabajar (n=8.089, 46,34%)

El primer grupo de vivencias resalta la consideración del trabajo como un plus de mejora en el futuro profesional. Asocia la idea de que el trabajo, relacionado con los estudios, pueda ser un trampolín profesional, que aporta experiencia concreta y mejora las posibilidades de ser contratado en el futuro.

El segundo factor destaca las vivencias del trabajo relativas al hándicap que supone para obtener buenos resultados académicos, y las dificultades añadidas para organizar el tiempo disponible (incluido el de ocio) con riesgo incluso para la salud.

El tercer grupo se refiere a la necesidad de obtener ingresos como motivación para compaginar los estudios y el trabajo: para mantener una vida independiente, pagar los estudios, etc.

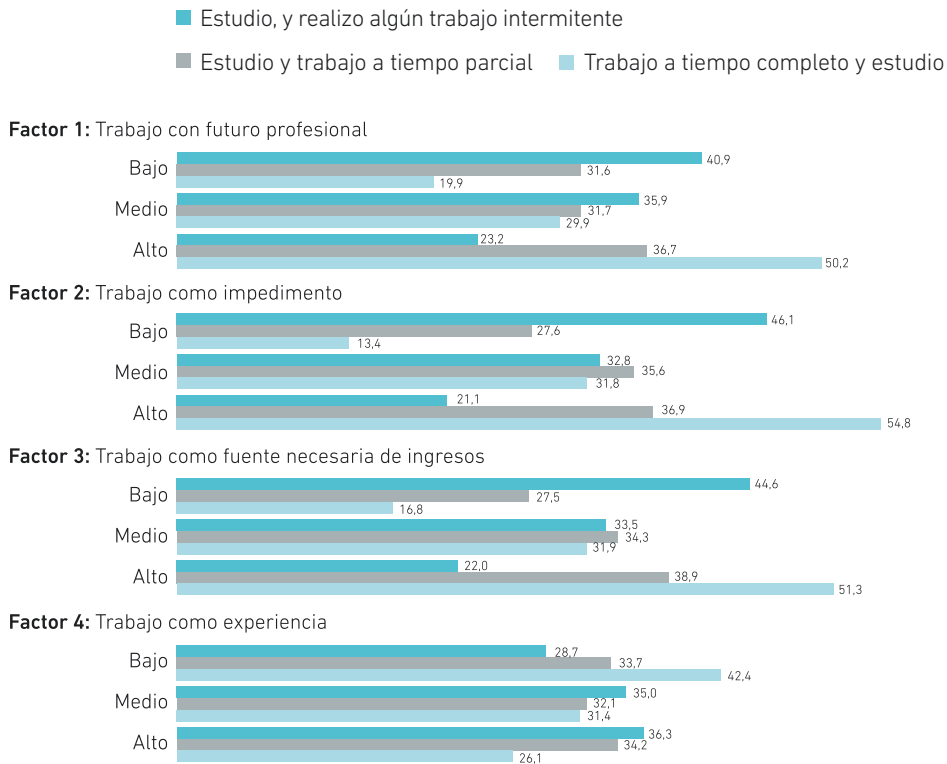
TABLA 7.4: Resultado del análisis factorial realizado con las valoraciones medias de las distintas afirmaciones en relación al trabajo y al estudio y con la importancia media concedida a las distintas razones para trabajar mientras se estudia:

Nombre del factor	% de varianza explicada	Variable
Factor 1: trabajo como futuro profesional	20,1%	Mi trabajo es un trampolín para mi vida profesional futura
		Mi trabajo está relacionado con mi área de estudios
		De esta manera me preparo para la futura profesión, supone una cualificación Complementaria
		Mi trabajo es enriquecedor en el plano personal
		Mejoro mis posibilidades de ser contratado en el futuro gracias a que consigo Relaciones y contactos
Factor 2: trabajo como impedimento	18,5%	Mi trabajo puede ser un impedimento para el buen desarrollo de mis estudios
		Mi trabajo me genera a veces problemas de salud (estrés, fatiga,...)
		Mi trabajo me deja poco tiempo para el ocio
		Tengo dificultades para compaginar trabajo y estudio
Factor 3: trabajo como fuente necesaria de ingresos	12,6%	Mi trabajo me obliga a organizar mis estudios
		Tengo mucha necesidad de dinero para financiar mis estudios
		Tengo necesidad de dinero para llevar una vida independiente
Factor 4: trabajo como experiencia	10,8%	Mi trabajo me permite pagar mis estudios
		Quiero ganar dinero para poderme pagar cosas más (ocio, viajes,...)
		Tengo ganas de hacer algo práctico, de tener otras experiencias

P.19.1 a P19.9. ¿En qué medida las afirmaciones siguientes se corresponden con tu situación personal? (1: "totalmente en desacuerdo" y 5: "totalmente de acuerdo") y P.20.1 a P.20.6. ¿Qué importancia tienen para ti las siguientes razones para trabajar mientras estudias? (1: "muy poca importancia" y 5: "mucha importancia"). Unidad: media aritmética. Base: total de individuos que declaran estudiar y trabajar (n=8.089, 46,34%)

Por último, el cuarto factor resalta la valoración del trabajo como una fuente de experiencias ajenas al propio contenido de la ocupación: sirve para mantener el ocio y los gastos propios, permite tener la vivencia de que se está haciendo algo práctico, más allá de los estudios, etc.

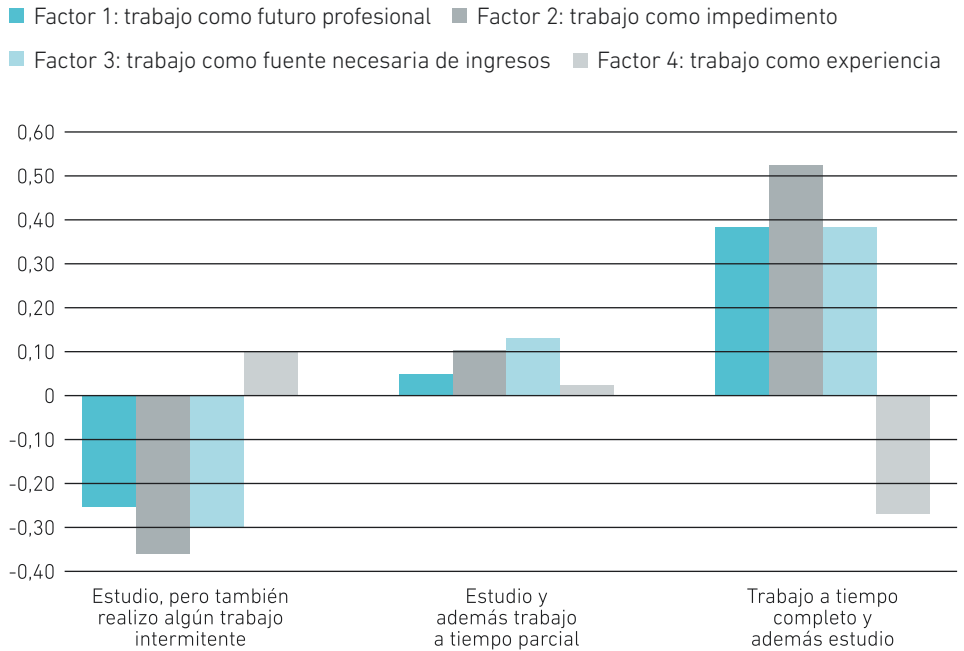
Gráfico 7.16: Factores resultantes recodificados según la modalidad de dedicación al estudio.



La perspectiva de valoración del trabajo, y de lo que suponen las distintas modalidades, se enriquece claramente mediante esta estructura de vivencias. El trabajo se considera tanto más relacionado con una posible proyección profesional cuanto mayor es la dedicación (entre quienes trabajan a tiempo completo), lo mismo que ocurre con la vivencia del trabajo como impedimento y como fuente de ingresos. Para estos tres grupos de vivencias la relación es prácticamente lineal, de tal manera que la vivencia aumenta según lo hace el tiempo de dedicación al trabajo.

En sentido inverso se comporta el factor relativo al trabajo como experiencia personal y de ocio, que es muy superior entre quienes trabajan esporádicamente que entre quienes lo hacen a tiempo parcial y, sobre todo, completo.

Gráfico 7.17: Puntuaciones factoriales medias según la modalidad de dedicación al estudio.



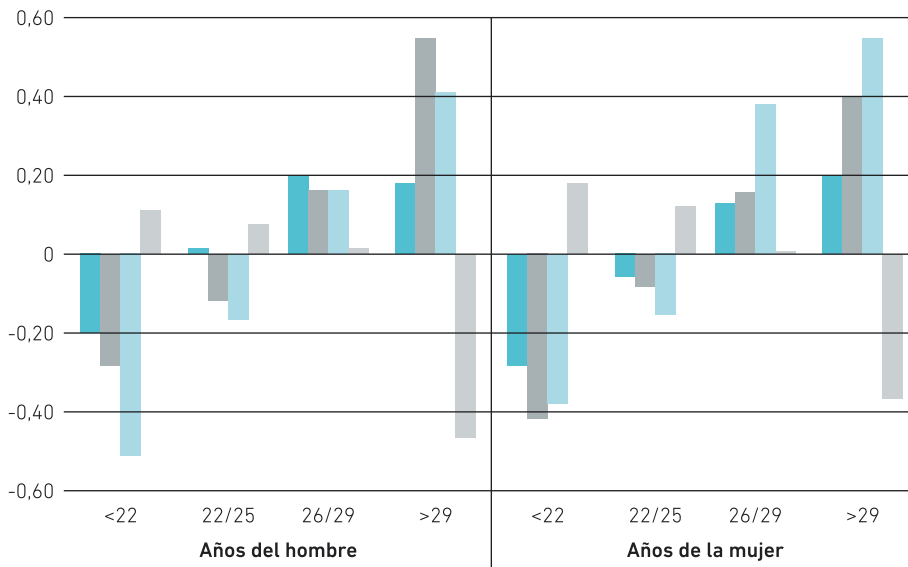
Diferencias de medias significativas entre las tres modalidades de estudio en los cuatro factores considerados ($p < 0.01$, Test Anova de un factor)

Para los estudiantes de mayor edad el trabajo supone en mayor medida una fuente necesaria de ingresos y un impedimento para otras actividades de la vida cotidiana. Esta situación muestra diferencias según el género. En el caso de las mujeres, es más importante la necesidad de ingresos que para los varones en la compatibilización de trabajo y estudios, y para los varones es superior la vivencia de saturación relacionada con dicha compatibilización. Correlativamente, el trabajo como experiencia es superior cuanto menor es la edad, y tanto más entre las mujeres que entre los varones.

La expectativa de proyección profesional del trabajo también es más alta cuanto mayor es la edad, sobre todo entre los varones.

Gráfico 7.18: Puntuaciones factoriales medias según sexo y edad.

- Factor 1: trabajo como futuro profesional
- Factor 2: trabajo como impedimento
- Factor 3: trabajo como fuente necesaria de ingresos
- Factor 4: trabajo como experiencia

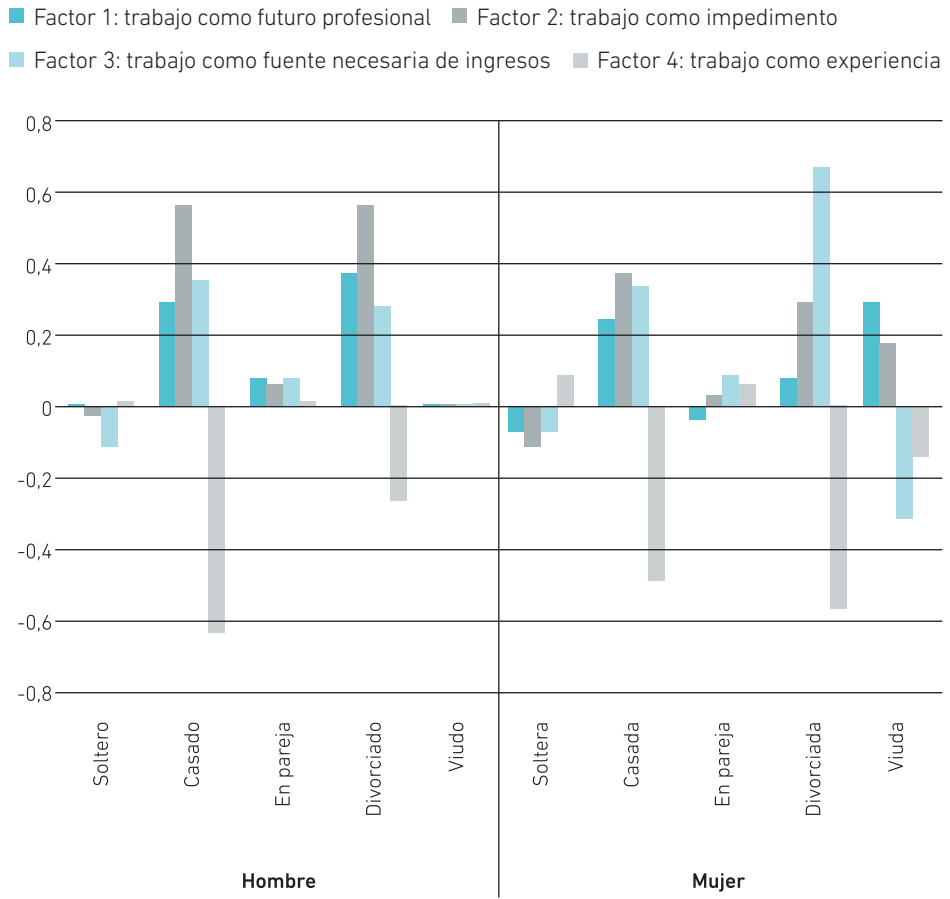


La prueba T de diferencia de medias para muestras independientes arroja diferencias de medias significativas para sexo en los cuatro factores ($p < 0.05$). El Test Anova de un factor confirma las diferencias de medias significativas entre los cuatro grupos de edad en los cuatro factores considerados ($p < 0.01$)

Por supuesto que todas las vivencias relativas a la proyección profesional, la saturación personal y la necesidad de ingresos son superiores entre los y las estudiantes con cargas familiares, especialmente cuando tienen hijos, caso en el que la valoración del trabajo como experiencia es absolutamente irrelevante.

Sólo los estudiantes de ciencias sociales e ingenierías valoran positivamente la proyección profesional asociada al trabajo que realizan, destacando claramente en negativo quienes cursan estudios de ciencias y ciencias de la salud a este respecto. Cierto es que son los estudiantes de ciencias quienes menos dicen necesitar el trabajo para conseguir ingresos, motivación mucho más clara en las humanidades, ciencias de la salud y ciencias sociales.

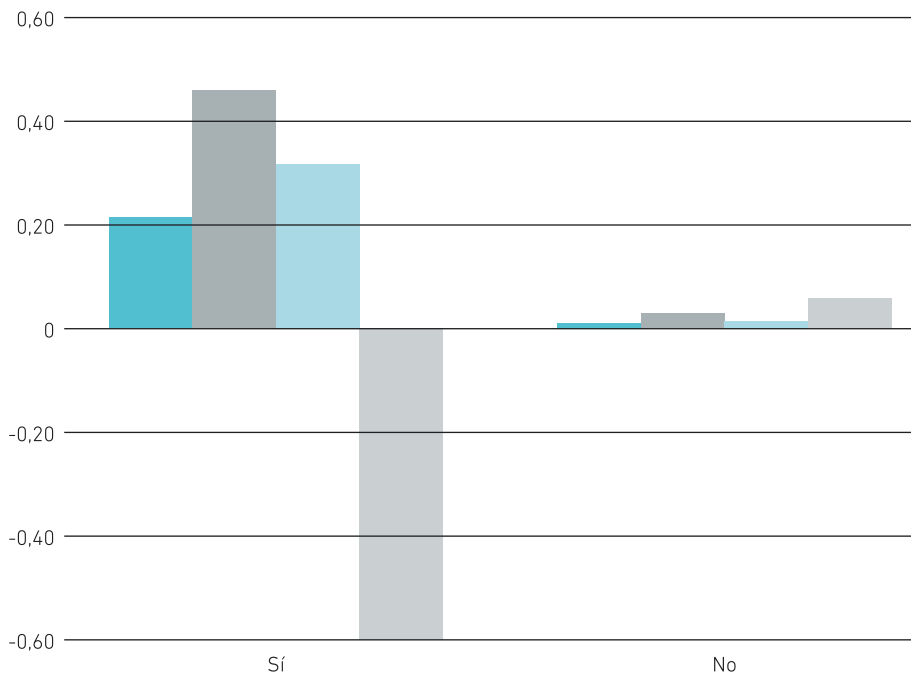
Gráfico 7.19: Puntuaciones factoriales medias según sexo y situación familiar



La prueba T de diferencia de medias para muestras independientes arroja diferencias de medias significativas para sexo en los cuatro factores ($p < 0.05$). El Test Anova de un factor confirma las diferencias de medias significativas entre los cinco grupos de situación familiar en los cuatro factores considerados ($p < 0.01$)

Gráfico 7.20: Puntuaciones factoriales medias según se tienen o no hijos

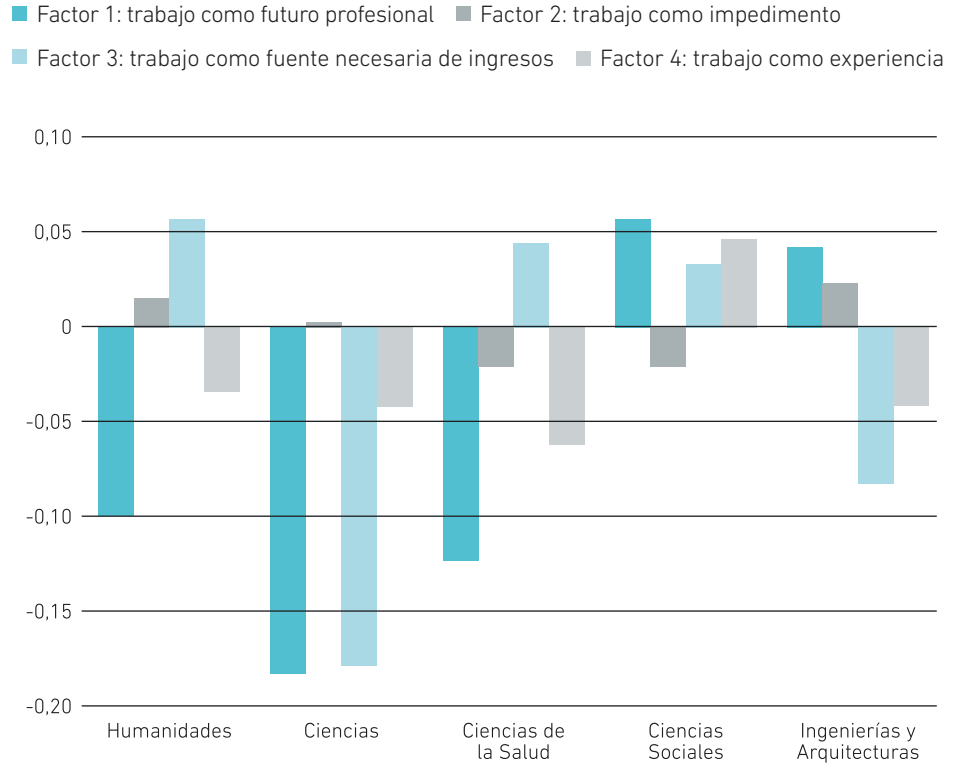
- Factor 1: trabajo como futuro profesional
- Factor 2: trabajo como impedimento
- Factor 3: trabajo como fuente necesaria de ingresos
- Factor 4: trabajo como experiencia



La prueba T de diferencia de medias para muestras independientes arroja diferencias de medias significativas para la tenencia de hijos en los cuatro factores considerados (factor 1: $p < 0,000$; factor 2: $p < 0,000$; factor 3: $p < 0,000$ y factor 4: $p < 0,000$).

El estatus socioeconómico familiar vuelve a mostrarse como un diferencial claro entre los estudiantes universitarios en el análisis de las vivencias y motivaciones relativas al trabajo que realizan. Cuanto mayor es el nivel de estudios del padre, y sobre todo de la madre, menor es la necesidad de trabajar para conseguir ingresos, y mayor el acercamiento a experiencias laborales como complemento de otras experiencias vitales distintas a la necesidad. La valoración del trabajo como impedimento

Gráfico 7.21: Puntuaciones factoriales medias según la rama de conocimiento de la titulación que se está cursando.

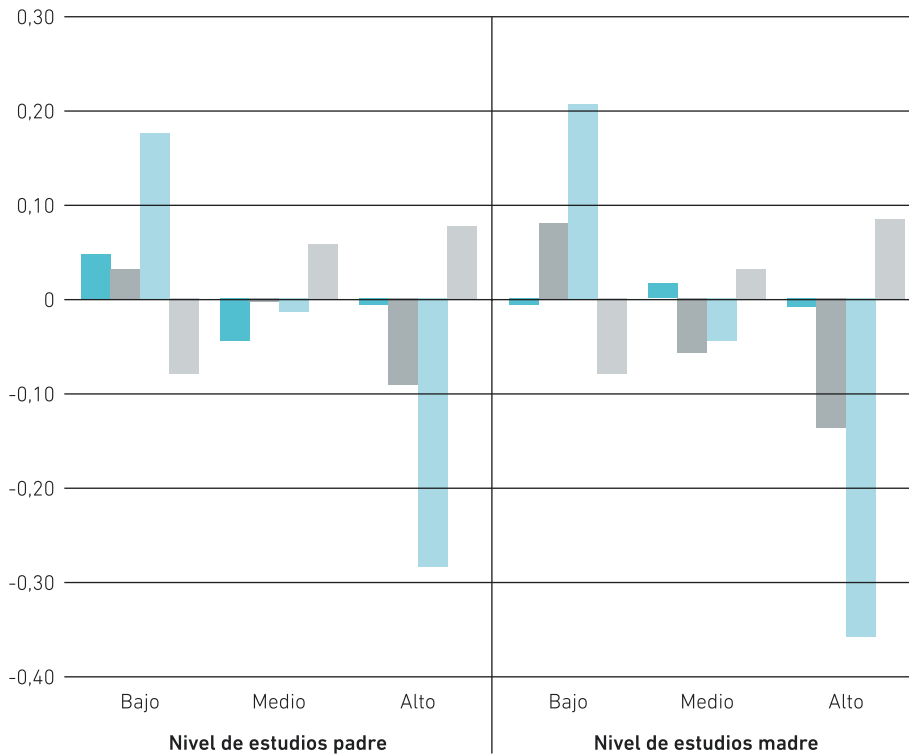


Diferencias de medias significativas entre las distintas ramas de conocimiento en el factor 1, 2 y 4 ($p < 0.05$, Test Anova de un factor)

es superior cuando el nivel de estudios de padre y madre es bajo, una vez más muy superior cuando es la madre la que aporta bajo nivel de estudios.

Gráfico 7.22: Puntuaciones factoriales medias según el nivel de estudios del padre y de la madre.

- Factor 1: trabajo como futuro profesional
- Factor 2: trabajo como impedimento
- Factor 3: trabajo como fuente necesaria de ingresos
- Factor 4: trabajo como experiencia

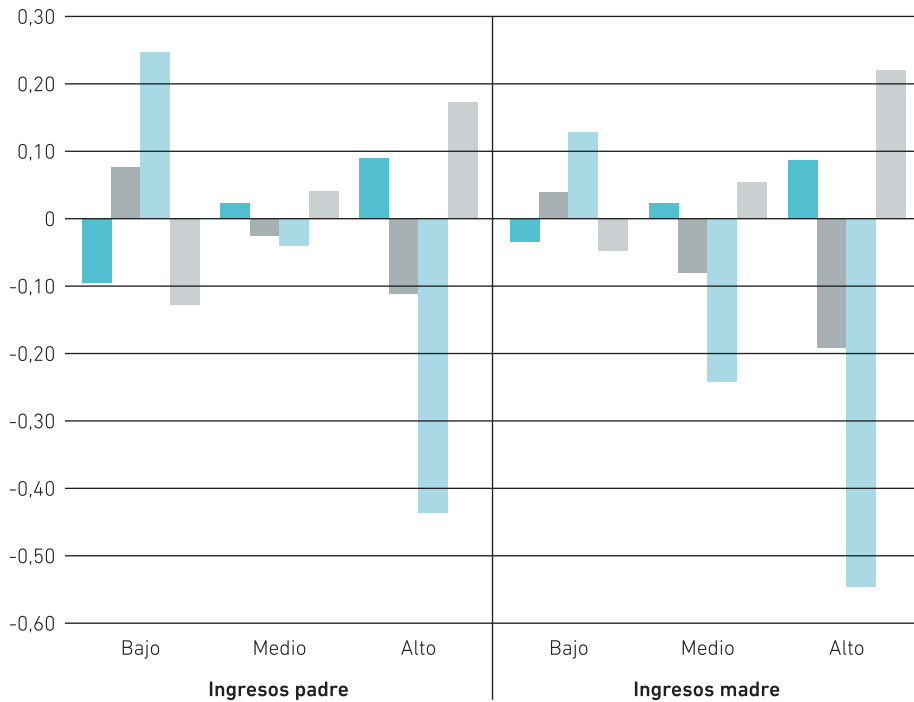


Diferencias de medias significativas entre las distintas situaciones laborales del padre y de la madre en los factores 2, 3 y 4 ($p < 0.01$ Test Anova de un factor).

La misma relación se obtiene al analizar los factores según el nivel de ingresos de padre y madre, aunque en este caso la necesidad de trabajar para conseguir ingresos se manifiesta con más contundencia cuando es el padre el que aporta un bajo nivel de ingresos.

Gráfico 7.23: Puntuaciones factoriales medias según el nivel de ingresos del padre y de la madre.

- Factor 1: trabajo como futuro profesional ■ Factor 2: trabajo como impedimento
- Factor 3: trabajo como fuente necesaria de ingresos ■ Factor 4: trabajo como experiencia



Diferencias de medias significativas entre los tres niveles de ingresos del padre y la madre en los cuatro factores considerados ($p < 0.01$, Test Anova de un factor)

2.3. Análisis de los colectivos diferenciados: los estudiantes a tiempo completo y los que compatibilizan estudio y trabajo.

Una vez detectadas las variables más relevantes que permiten empezar a perfilar las principales características de los estudiantes que sólo estudian, o los que estudian y trabajan en sus distintas modalidades, se ha llevado a cabo un análisis de segmen-

tación con el objetivo de identificar distintos grupos de estudiantes que compartan características similares. Esta técnica de análisis multivariante, basada en las asociaciones significativas del estadístico chi cuadrado, resulta de gran interés porque de una forma relativamente sencilla arroja resultados fácilmente interpretables que se representan gráficamente en un árbol como el que se presenta a continuación.

El análisis se ha realizado partiendo de la variable dependiente que venimos manejando, régimen de dedicación al estudio, y se han considerado inicialmente algunas de las variables sociodemográficas del cuestionario como situación familiar, situación laboral del padre y de la madre, tenencia de hijos, edad, área de conocimiento, y los cuatro factores resultantes de las variables de valoración e importancia que se han presentado más arriba.

El resultado final del análisis basado en la técnica Chaid⁷ incluye sólo cuatro variables independientes, que son las que presentan asociaciones más significativas con la variable dependiente: edad, área de conocimiento, factor 2 (trabajo como impedimento) y el factor 3 (trabajo como fuente necesaria de ingresos). En el gráfico siguiente puede observarse cómo se obtienen un total de 18 nodos o grupos terminales, en los que mayoritariamente predomina claramente una categoría de la variable "régimen de dedicación al estudio".

Puesto que el gráfico 7.24 se ha simplificado para poder ser reproducido, no incorpora los porcentajes de cada categoría en cada uno de los nodos. Los pequeños gráficos de barras, sin embargo, permiten identificar cuál es el tipo de régimen de dedicación al estudio que predomina en cada caso. Un análisis más detallado de la información resultante del Análisis de Segmentación se presenta en la tabla siguiente, donde para cada uno de los 18 nodos terminales o grupos resultantes se incluyen los porcentajes más sobresalientes resaltados en el color de cada categoría de la variable dependiente. Puede observarse asimismo que el número de casos perteneciente a cada grupo es siempre superior a 400, llegando en algún nodo a 2.764.

⁷ El análisis multivariable de segmentación permite resaltar las asociaciones significativas entre variables una vez eliminados los efectos de interferencia de otras variables, y destaca qué variables son más explicativas para las diferentes categorías de la variable dependiente. En este caso, dado el gran tamaño de la base de datos, se ha adoptado el criterio de limitar el número de casos mínimo para el nodo parental en 800 y para el nodo filial en 400, con un nivel de significación de 0,05. El porcentaje de casos correctamente clasificados en base al análisis es de un 78,8% (estimación del riesgo o casos mal clasificados del 21%). Por categorías de la variable dependiente, se clasifican correctamente el 100% de los que estudian a tiempo completo, un 76,5% de los que estudian y realizan un trabajo intermitente, sólo un 13% de los que estudian y trabajan a tiempo parcial y un 54,4% de los que estudian y trabajan a tiempo completo.

- Trabajo a tiempo completo y estudio ■ Estudio y trabajo a tiempo parcial
- Estudio, y realiza algún trabajo intermitente ■ Estudio a tiempo completo

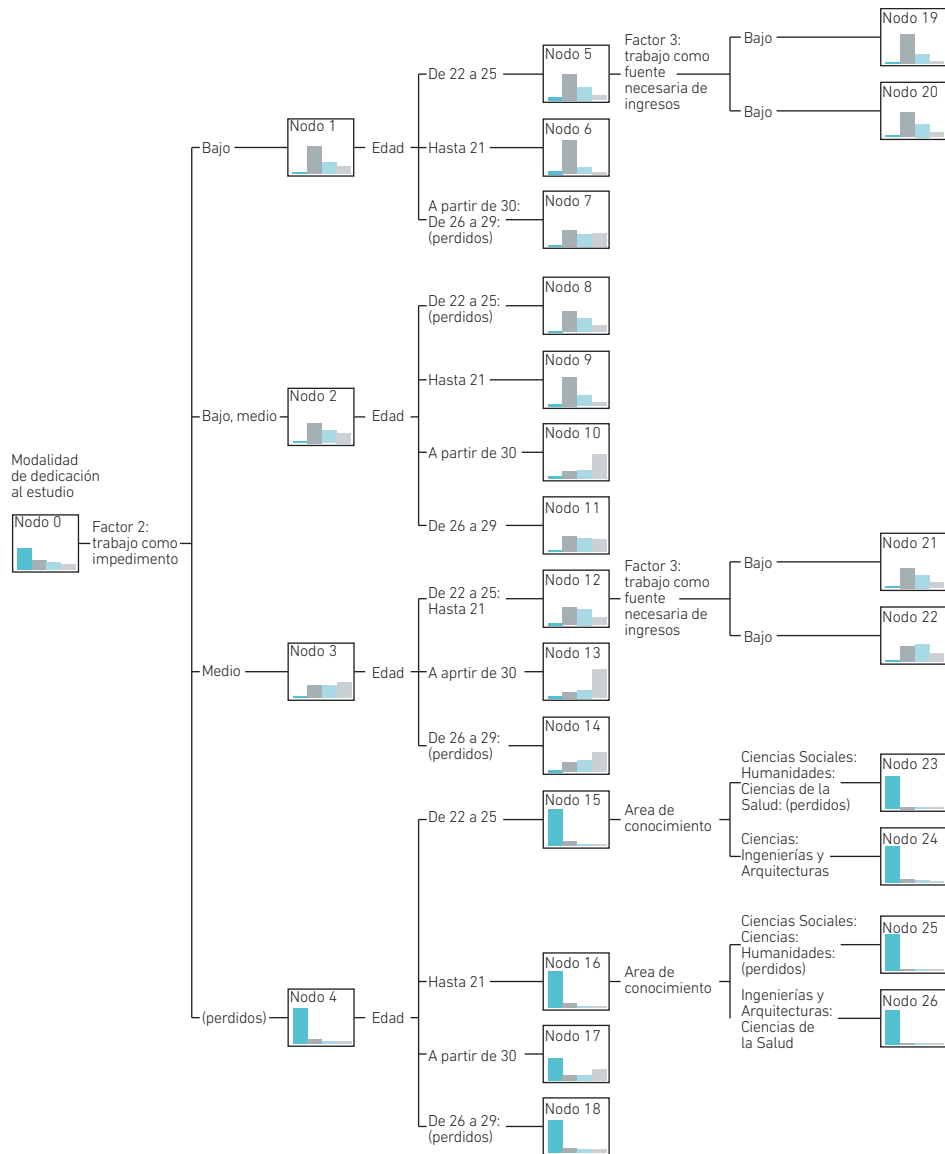


Tabla 7.5: Grupos (nodos terminales) resultantes del Análisis de Segmentación (Chaid)

Nodos terminales	Estudio a tiempo completo	Estudio y realizo algún trabajo intermitente	Estudio y trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo y estudio	N	%	Características
6		88,5%			749	4,3%	Factor 2 (trabajo como impedimento) bajo, hasta 21 años.
9		76,9%			480	2,7%	Factor 2 (trabajo como impedimento) medio, hasta 21
19		78,3%			447	2,6%	Factor 2 (trabajo como impedimento) bajo, de 22 a 25 años, Factor 3 (trabajo como fuente necesaria de ingresos) bajo
20		62,6%	32,1%		660	3,8%	Factor 2 (trabajo como impedimento) alto, hasta 25 años, Factor 3 (trabajo como fuente necesaria de ingresos) bajo.
21		54,2%	34,6%		518	3,0%	Factor 2 (trabajo como impedimento) alto, hasta 25 años, Factor 3 (trabajo como fuente necesaria de ingresos) bajo.
8		54,3%	33,1%		1065	6,1%	Factor 2 (trabajo como impedimento) medio, de 22 a 25 años
7		40,3%	28,6%	31,0%	580	3,3%	Factor 2 (trabajo como impedimento) bajo, a partir de 26 años
11		35,6%	35,0%	29,4%	466	2,7%	Factor 2 (trabajo como impedimento) medio, de 26 a 29 años
10				65,1%	427	2,4%	Factor 2 (trabajo como impedimento) medio, a partir de 30 años
13				73,1%	703	4,0%	Factor 2 (trabajo como impedimento) medio, a partir de 30 años
14		22,7%	28,7%	48,6%	543	3,1%	Factor 2 (trabajo como impedimento) medio, de 26 a 29 años
22		40,5%	41,3%		682	3,9%	Factor 2 (trabajo como impedimento) alto, hasta 25 años, Factor 3 (trabajo como fuente necesaria de ingresos) medio y alto.
17	60,6%			25,3%	462	2,6%	A partir de 30 años.
18	86,5%				862	4,9%	De 26 a 29 años.
23	91,3%				2311	13,2%	De 22 a 25 años, Área de conocimiento de Ciencias Sociales; Humanidades y Ciencias de la Salud.
24	95,2%				1725	9,9%	De 22 a 25 años, Área de conocimiento de Ciencias; Ingenierías y Arquitectura.
25	95,5%				2764	15,8%	Hasta 21 años, Área de conocimiento de Ciencias Sociales; Ciencias y Humanidades.
26	96,9%				2012	11,5%	Hasta 21 años, Área de conocimiento de Ingenierías y Arquitectura y Ciencias de la Salud

Resumiendo las características de los distintos grupos que se configuraron a partir del análisis, es posible configurar los siguientes perfiles de estudiantes, según las distintas modalidades de dedicación entre el estudio y el trabajo:

Tabla 7.6: Caracterización de los distintos perfiles de estudiantes

Estudio a tiempo completo	54%	Fundamentalmente estudiantes muy jóvenes (hasta 21 años), seguidos de aquellos que tienen entre 22 y 25 años, de todas las áreas de conocimiento.
Estudio y realizo algún trabajo intermitente	23%	Estudiantes que consideran que el trabajo puede ser un impedimento bajo, medio o alto para el estudio, desde los más jóvenes menores de 21 años hasta los 25. En general el trabajo no aparece como una fuente necesaria de ingresos.
Estudio y trabajo a tiempo parcial	12%	Estudiantes que consideran que el trabajo es un impedimento para el estudio, que tienen hasta 25 años y que necesitan claramente trabajar para conseguir una fuente de ingresos.
Trabajo a tiempo completo y estudio	11%	Estudiantes que consideran que trabajar supone un impedimento bajo o moderado y que tienen a partir de 26 años.

La categoría de aquellos que estudian a tiempo completo, que es la que claramente predomina en la muestra con un porcentaje del 54%, se configura en el análisis por la “ausencia” de valores en los factores considerados, ya que hay que recordar que los factores se calculan originalmente para un subsector de la muestra, aquellos que trabajan y estudian en alguna de sus formas. Por ello, no se puede precisar más la composición de este grupo con nuevas variables. Por la variedad de opciones posibles, podríamos afirmar que la categoría que queda más desdibujada es la de aquellos que estudian y realizan algún trabajo intermitente, mientras que los que estudian y trabajan a tiempo parcial o completo quedan más claramente definidos.

3. CONSIDERACIONES FINALES

El análisis del régimen de dedicación a los estudios, considerando su posible compaginación con la actividad laboral remunerada, presenta una relativa complejidad. Ello se debe, sobre todo, al amplio abanico de modalidades en que se lleva a cabo dicha compaginación, su diferente reconocimiento formal en unos sistemas y en otros, y la diversidad de circunstancias personales y sociales asociadas a las mismas. Este capítulo se ocupa también de los perfiles que presentan los estudiantes que están más presentes en los distintos regímenes de dedicación al estudio, teniendo en cuenta

también lo que aquí se ha denominado sus vivencias. Con esta noción se quiere dar cuenta tanto de la distintas experiencias presentes en este ámbito como del significado que les atribuyen quienes las llevan a cabo; las razones de las mismas o la valoración de estos estudiantes acerca de su impacto en el seguimiento de las enseñanzas.

Un primer dato básico obtenido de la investigación es que, si bien una mayoría del estudiantado se dedica a los estudios de manera exclusiva (un 54% del total), casi la otra mitad realiza alguna actividad laboral remunerada. El tipo de actividad en la que más se involucran los estudiantes es la que se realiza de manera intermitente (23%), seguida de la correspondiente a un trabajo a tiempo parcial (12%). La media de horas de trabajo semanales en el caso de los estudiantes que trabajan a tiempo parcial es de 12,6%. Dicha cifra asciende hasta de 31 horas en el caso de quienes trabajan a tiempo completo, frente a las 3,5 horas de media de quienes realizan alguna actividad laboral de forma intermitente y/o esporádica. Estos datos ratifican así, en buena medida, una de las tesis centrales de la investigación dirigida por Ariño (2008), según la cual buena parte de los trabajos realizados por los estudiantes consisten en "trabajillos", destinados, sobre todo, a sufragar los gastos propios. Además, un 11% de los estudiantes, además de estudiar, trabaja a tiempo completo. Estas cifras resultan, en algunos casos, inferiores a las recogidas en la EPA del II trimestre de 2011.

La edad se confirma como una variable estratégica en lo que hace a la probabilidad de estar realizando un trabajo a tiempo completo o a tiempo parcial. Así, las personas mayores de 25 años presentan una alta participación entre el estudiantado que realiza este tipo de trabajo (suponen casi una cuarta parte entre los estudiantes de 26 a 29 años que siguen esta modalidad de dedicación al estudio y casi un 57% entre los mayores de 30 años). Además de la edad, otra circunstancia de especial relevancia al respecto es la relativa al hecho de tener o no cargas familiares. Así, los estudiantes que tienen una familia propia, y, sobre todo, quienes tienen hijos, se dedican de manera mucho más acentuada que el resto al trabajo a tiempo completo (un 62%). Las diferencias de género no resultan muy significativas al respecto.

Los estudiantes cuyo hogar no está en España dedican también más horas al trabajo, mientras que aquellos cuya residencia familiar habitual está en este país presentan una mayor dedicación al estudio a tiempo completo o bien al trabajo esporádico. Distinguiendo por comunidades autónomas de residencia familiar, los estudiantes cuya familia reside en Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana o Madrid compaginan, como mayor frecuencia, el estudio con el trabajo a tiempo parcial o a tiempo completo.

Por lo que hace a la titulación cursada, o la rama de conocimiento de la misma, los datos ratifican las conclusiones de investigaciones previas: La modalidad de dedicación al estudio es muy diferente según las enseñanzas seguidas y el área de conocimiento de las mismas. En general, las titulaciones de salud, y en especial, Medicina, Odontología, Óptica, Farmacia, o Enfermería, cuentan con cifras muy elevadas de estudiantes a tiempo completo, como también sucede -aunque con cifras algo más bajas-, en el caso de Derecho y ADE. En sentido contrario, algunas titulaciones de humanidades y de ciencias sociales son las que tienen más alumnos que realizan también una actividad laboral remunerada.

Otro aspecto especialmente significativo, considerado también por EUROSTUDENT, así como por otros estudios previos⁸, es el que tiene que ver con el estatus socio-económico de los progenitores de quienes compatibilizan el estudio y el trabajo. Así, cuanto más alto es el nivel educativo de los progenitores, mayor es el peso porcentual entre sus hijos de quienes se dedican al estudio en exclusiva. El hecho de tener empleo, así como el estatus ocupacional correspondiente al mismo, apuntan en la misma dirección. Esto es, los hijos cuyos progenitores trabajan como directivos o profesionales, o bien realizan tareas cualificadas, o de "cuello blanco", tienen una mayor presencia entre los estudiantes a tiempo completo. La relación estadística resulta aún más contundente si se considera la estructura de ingresos familiares, ya que los hijos de quienes disponen de ingresos más elevados representan casi diez puntos porcentuales más que quienes cuentan con ingresos bajos entre el alumnado que se dedica sólo al estudio. La asociación en sentido inverso, es decir, entre progenitores con bajos niveles educativos, bajos empleos o menores ingresos familiares, resulta también consistente con estos resultados.

Como se ha señalado al comienzo de este capítulo, una de las aportaciones, seguramente, más relevantes del mismo tiene que ver con el significado otorgado por el alumnado que estudia y trabaja a esta doble actividad. Y ello tanto por lo que se refiere a los motivos aducidos para hacerlo como por lo que respecta a su valoración acerca de cómo impacta esta situación en sus estudios, en su vida cotidiana -disponibilidad de tiempo para el ocio, etc.- y hasta en su salud, o, en fin, cómo creen ellos que esta situación puede influir en su futuro profesional y en el conjunto de su proceso formativo. Estas cuestiones resultan especialmente relevantes porque, como se ha señalado, la valoración para el conjunto del sistema universitario, y para la sociedad,

⁸ Además de las sucesivas ediciones de EUROSTUDENT, véanse, entre otros, los que se citan en este capítulo.

de la condición del estudiante que se dedica a ambas actividades no es inmediata. En algunos casos, dicha condición se ha planteado como un problema, ya que supondría un obstáculo para que el estudiante pudiera desarrollar su vida académica en las condiciones adecuadas. La escasez de recursos de un cierto número de estudiantes se traduciría, a su vez, en una limitación del tiempo dedicado al estudio, de donde podrían derivarse consecuencias negativas para la trayectoria académicas de estas personas. De otro lado, se han apuntado dos aspectos positivos relacionados con el incremento de la presencia de este tipo de estudiantes en las aulas universitarias. El primero de ellos sería el que personas que antes no habrían podido acceder a los estudios universitarios, ahora conseguirían hacerlo, aunque su edad, sus cargas familiares o la condición socio-económica de sus progenitores no lo favorezca. El segundo, tendría que ver con el hecho de que la actividad laboral podría constituir un trampolín para la inserción laboral en la vida futura, algo especialmente relevante en tiempos de grave escasez del trabajo.

Los datos obtenidos en este proyecto, y el tipo de análisis realizado, permiten ofrecer un cuadro más complejo de esta situación. Así, las personas de más edad, por regla general, destacan tanto los aspectos negativos como los positivos de su doble actividad, aludiendo en este último caso, sobre todo, a su enriquecimiento personal y al impacto de su trabajo -realizado a tiempo completo en un porcentaje muy elevado- en su proyección profesional. Se confirma así la tesis de que muchas de estas personas, que realizan un gran esfuerzo compaginando el estudio y el trabajo, tienen sus miras puestas en su mejora profesional, además de que sigan trabajando porque lo necesitan económicamente. En esta vivencia entonces, aún señalándose con toda rotundidad los aspectos negativos de la compaginación del estudio y del trabajo, se ponen sobre el tapete también, con claridad, las cuestiones positivas asociadas a esta doble actividad. Las restantes vivencias, según las cuales el trabajo sería, bien un impedimento o bien una fuente necesaria de ingresos, adoptan una puntuación más alta cuanto mayor es el tiempo de dedicado al trabajo, de manera lineal. Esto no sucede, sin embargo, en el caso de la vivencia del trabajo como una experiencia personal, que asciende entre quienes trabajan sólo de manera esporádica. Es interesante, que como se derivada de los datos, la edad y, en algunos casos, el género, influyen también en estas vivencias en un sentido complementario al ya señalado: el trabajo como experiencia es una vivencia tanto más presente cuanto menor es la edad, y también es más elevada entre las mujeres que entre los hombres, sobre todo si no tienen cargas familiares. La existencia de estas últimas, sobre todo, si se tienen hijos, incrementan

simultáneamente las valoraciones positivas y negativas de la compaginación del trabajo y el estudio, como sucede también en el caso del estudiantado de más de 25 años. Por último, entre los estudiantes de las titulaciones de salud o de ciencias prevalecen las vivencias negativas de la incorporación al trabajo durante la etapa universitaria. Además estos estudiantes declaran necesitar menos dicha doble incorporación para obtener sus ingresos principales. La consideración de la condición socio-económica familiar ofrece datos que apuntan en una dirección semejante, destacando más las valoraciones negativas del trabajo cuando más baja es dicha condición. Por el contrario, entre los hijos de las personas que tienen un estatus socio-económico más elevado, de realizarse una actividad laboral, aparece más asociada a una vivencia de carácter positivo, como experiencia o como complemento formativo. La disección de este tipo de vivencias permite comprender en mejor medida el significado variable de la condición del estudiante que compagina su formación universitaria con el trabajo, en sus diversas modalidades. También ha permitido construir las cuatro categorías básicas de los estudiantes que se encuentran en esta situación, a la que ya se ha hecho referencia en este trabajo.



Necesidades de la vida cotidiana: alojamiento y gastos básicos.

*Andrea Conchado y Jose Miguel Carot
Universidad Politécnica de Valencia*

Necesidades de la vida cotidiana: alojamiento y gastos básicos.

1. Introducción

La actual crisis económica y la agravante situación del mercado inmobiliario suponen una dificultad añadida a las perspectivas de emancipación de los jóvenes españoles. Así, el estudio Jóvenes y Vivienda elaborado por el Centro de Investigaciones Sociológicas en 2010 revela que, aunque el 44.9% de los jóvenes entre 18 y 34 años viven con sus padres, el 83.7% preferiría vivir en su propia casa, ya sea comprada, alquilada o cedida por otras personas.

Este mismo estudio muestra que el problema de la carestía y dificultad de acceso a la vivienda es considerado como uno de los principales obstáculos que encuentran los jóvenes españoles, junto con el desempleo y los problemas económicos asociados a la actual crisis financiera. Una gran parte de los jóvenes españoles reconocen que no viven donde les gustaría, principalmente por dos motivos que guardan cierta relación entre sí. En primer lugar, el 54.9% considera que no puede emanciparse por escasez de recursos económicos, mientras que el 16.3% no lo hace porque no tiene trabajo. En estas circunstancias muchos jóvenes se muestran insatisfechos con la continuidad de la residencia en el hogar familiar, pero la realidad muestra que la capacidad de los jóvenes para adquirir una vivienda en propiedad es cada vez más reducida.

Este mismo estudio expone que tan solo el 33.9% de los jóvenes es capaz de vivir exclusivamente de sus ingresos y que el 44.5% de ellos debe contar con el apoyo económico de otras personas aunque disponga de ingresos propios. Asimismo, tan solo el 12.8% de los encuestados recibieron ayuda económica de la Administración Pública para la realización de la compra de su vivienda. En estas condiciones, la emancipación resulta especialmente compleja ya que existe la tendencia generalizada en España a adquirir la propiedad de la vivienda donde se reside, renunciando a la opción del alquiler. De hecho, la mitad de los jóvenes entrevistados en este estudio que habían adquirido una vivienda señalaban que una de las principales razones para la compra había sido la posibilidad de ahorrar dinero y contar con cierta seguridad para la vejez. Igualmente, el 20.4% de los encuestados apuntaron que alquilar una vivienda en España es igual de caro que pagar una hipoteca, e incluso el 10.1% de ellos consideraron que lo superaba.

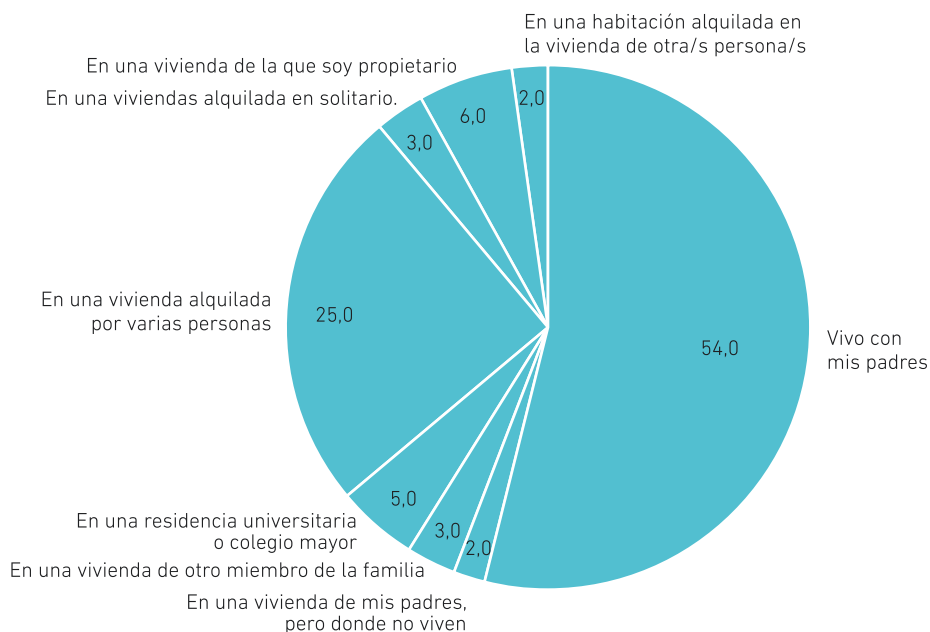
A pesar de que la actual recesión económica es un fenómeno internacional, esta situación resulta especialmente característica en nuestro país. El Instituto Nacional de Estadística refleja en la Encuesta de Condiciones de Vida que el 50.2% de los españoles posee una vivienda en propiedad, mientras que el 38% de los españoles reside en una vivienda en régimen de alquiler. No obstante, esta situación se agrava en el caso de los jóvenes, quienes perciben las mismas dificultades que el resto de España, en cuanto a problemas económicos, estancamiento del mercado laboral y dificultad de acceso al crédito, pero además observan cómo a pesar de que el fin de la burbuja inmobiliaria ha supuesto un notable incremento en el número de nuevas viviendas disponibles en la región, su venta no resulta factible a corto plazo debido a la caída de demanda inmobiliaria así como por su localización geográfica.

El objetivo de este capítulo es analizar las opciones de alojamiento más frecuentes entre los estudiantes universitarios durante los periodos de tiempo destinados a cursar los estudios, así como identificar los factores fundamentales que condicionan dicha elección y la consecuente satisfacción con esta decisión. Del mismo modo, el estudio se ha centrado en la necesidad de los estudiantes de financiación por parte de otras personas durante la realización de los estudios y los elementos de su entorno que les facilitan el acceso a dichas fuentes de financiación.

2. La elección del alojamiento

Las dos opciones mayoritarias de alojamiento entre los jóvenes universitarios valencianos son vivir con los padres y residir en una vivienda alquilada con varias personas. Concretamente, el 54% de los encuestados continúa habitando en el hogar familiar durante los estudios y el 25% se aloja en régimen de alquiler con otras personas. Tan solo el 6% de los jóvenes son propietarios de la vivienda donde residen y las residencias universitarias continúan siendo hoy en día una opción minoritaria, sólo escogida por el 5% de los estudiantes.

Gráfico 8.1. Elección del alojamiento

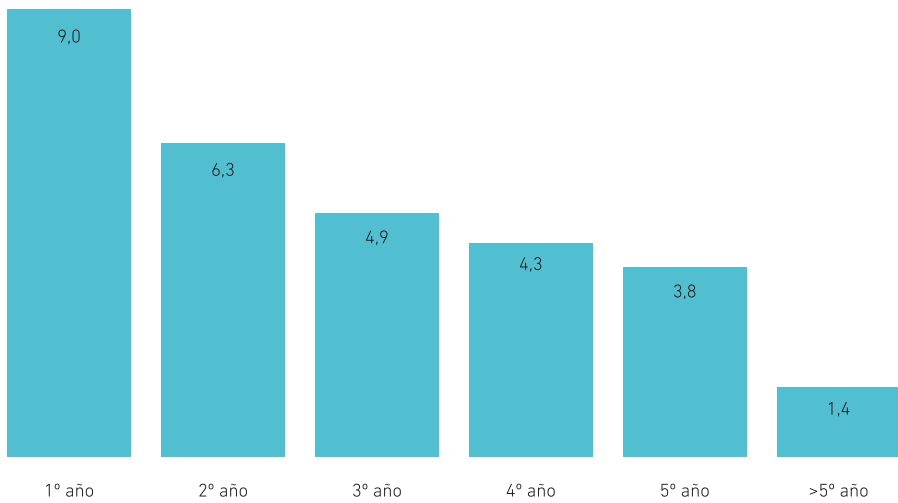


P21: ¿Dónde resides durante el curso académico?

Unidad: %, Base: total muestra

En cualquier caso las residencias universitarias constituyen una opción interesante para los alumnos matriculados en los primeros cursos de la titulación universitaria. El Gráfico 8.2 muestra cómo el porcentaje de alumnos que optan por este tipo de alojamiento alcanza el valor máximo durante el primer año de carrera y se reduce progresivamente a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios, adquiriendo mayor independencia personal y económica.

Gráfico 8.2. Alojamiento en residencias universitarias por año en que se encuentra matriculado



P21: ¿Dónde resides durante el curso académico?

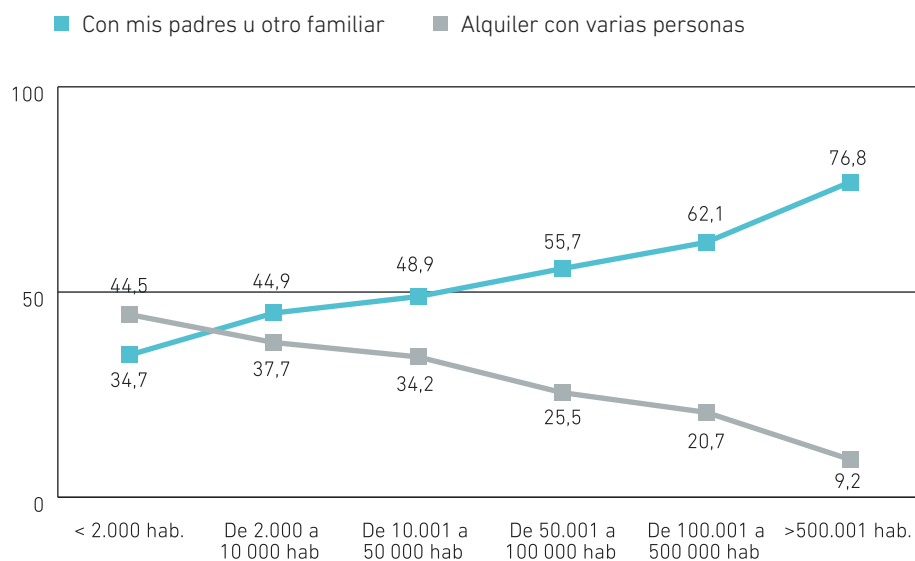
P5: Año de la titulación

Unidad: %; Base: total muestra

Asimismo, la opción de residir en una vivienda alquilada con otras personas se encuentra condicionada en gran medida por la necesidad de desplazarse diariamente hasta el lugar donde se cursan los estudios. El hecho de que el hogar familiar se encuentre ubicado en un municipio de gran tamaño aumenta las posibilidades de que el estudiante pueda realizar sus estudios sin necesidad de trasladarse a otra ciudad. De esta forma, los progenitores pueden apoyar económicamente a hijas e hijos durante los estudios, no sólo de forma directa mediante la financiación de la matrícula, sino también indirectamente a través de la manutención en alimentación o los gastos asociados a la vivienda.

Así, el Gráfico 8.3 muestra cómo el porcentaje de estudiantes que viven en régimen de alquiler con varias personas disminuye a medida que aumenta el tamaño del municipio de procedencia. Por el contrario, el porcentaje de estudiantes que viven con sus progenitores se incrementa en los municipios de mayor tamaño, donde la presencia de ciudades facilita la ubicación de las universidades.

Gráfico 8.3. Alojamiento en la vivienda de los progenitores u otro familiar y en alquiler con otras personas, por tamaño del municipio de procedencia.



P21: ¿Dónde resides durante el curso académico?

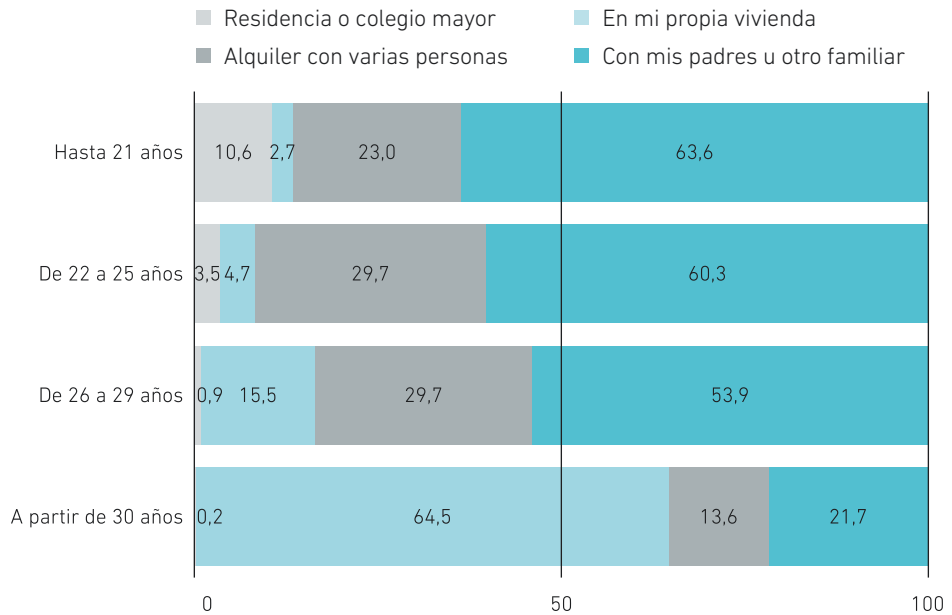
P12: Tamaño del municipio

Unidad: %; Base: total muestra

No obstante, estos resultados no permanecen estáticos sino que se modifican de forma progresiva a medida que el estudiante avanza en su carrera universitaria. Así, aunque más de la mitad de los estudiantes viven con sus progenitores, este porcentaje se incrementa sustancialmente para los alumnos con edades inferiores a 21 años, así

como para aquellos con edades comprendidas entre 22 y 25 años. Los porcentajes de estudiantes que residen en viviendas alquiladas con otras personas no se modifica sustancialmente durante estos años, ni tampoco lo hace en la franja de edad comprendida entre 26 y 30 años. No obstante, el gráfico 8.4 muestra un punto de inflexión en torno a los 30 años, momento en que la mayoría de los jóvenes se emancipan del hogar familiar o dejan de vivir en alquiler con otras personas para vivir de forma independiente, ya sea en pareja o en solitario.

Gráfico 8.4. Elección del alojamiento por rango de edad.

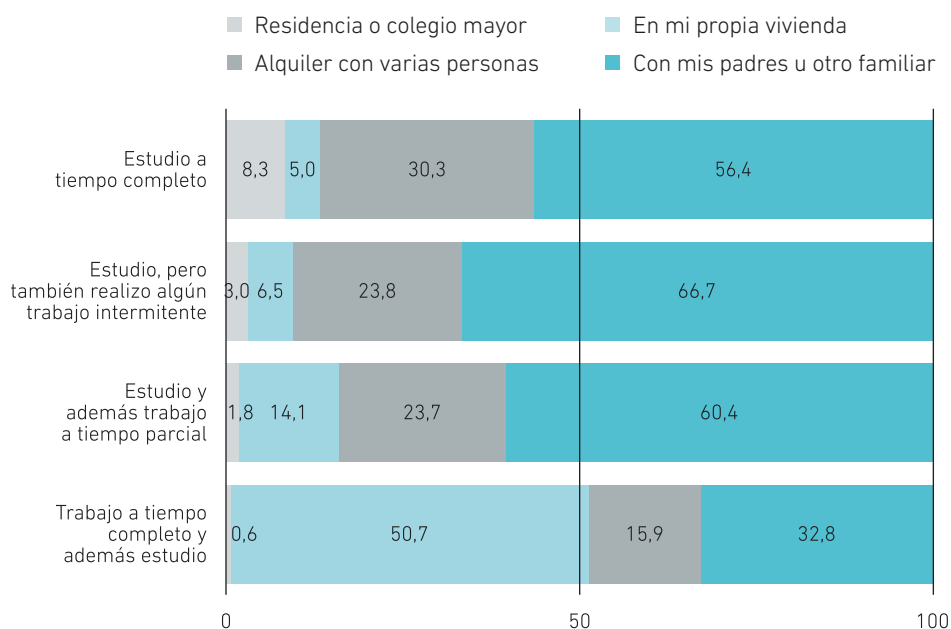


P21: ¿Dónde resides durante el curso académico?
 B: Año de nacimiento
 Unidad: %; Base: total muestra

Por otro lado, la emancipación supone en cualquier caso la disponibilidad de ingresos económicos para afrontar los gastos asociados a la vivienda y de manutención. Por esta razón, la edad no es el único factor relevante para tomar esta decisión, sino

que el aporte económico de un trabajo remunerado condiciona en igual medida las posibilidades de vivir por cuenta propia. El Gráfico 8.5 muestra cómo se incrementa el porcentaje de los estudiantes que viven en su propia vivienda o alquilados de forma independiente entre aquellos que disponen de un trabajo a tiempo completo. Los ingresos económicos asociados al trabajo constituyen un aporte muy significativo en las posibilidades de emancipación de los jóvenes. Una situación similar se observa entre los estudiantes que trabajan a tiempo parcial, aunque la opción de alojamiento mayoritaria entre ellos continúa siendo vivir con los progenitores.

Gráfico 8.5. Elección del alojamiento por dedicación de tiempo al estudio y trabajo.



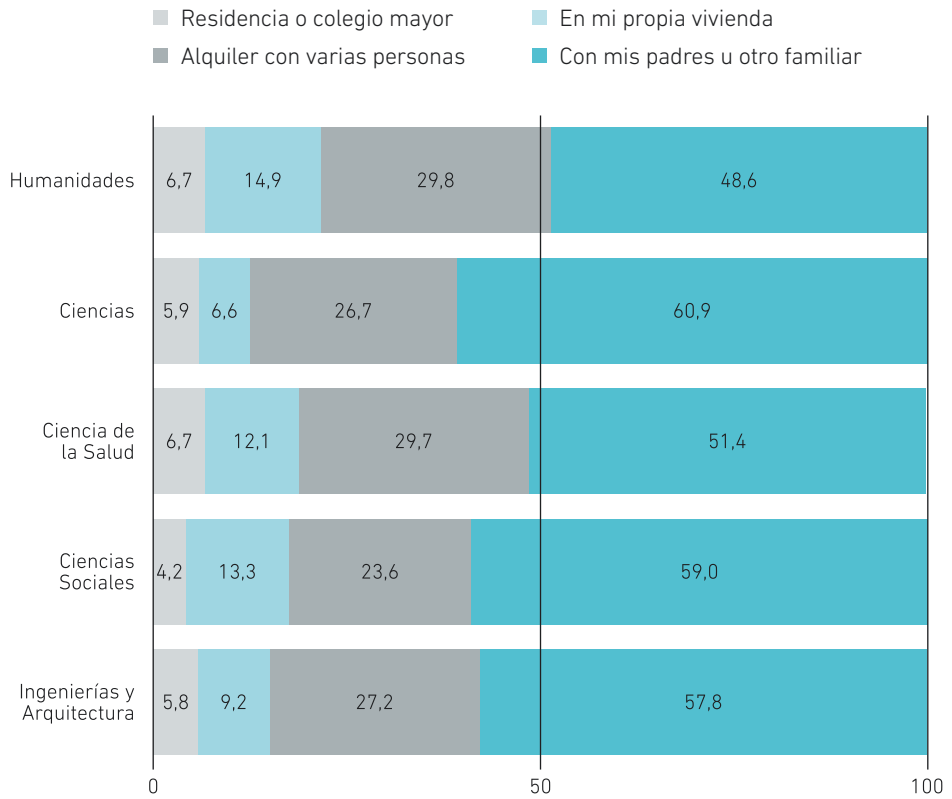
P21: ¿Dónde resides durante el curso académico? - P18: Durante este curso académico, de las siguientes modalidades de dedicación ¿cuál encajaría mejor con lo que estás haciendo?

Unidad: %; Base: total muestra

En cuanto al área de conocimiento, no se observa ninguna asociación característica de ciertos campos de estudio. Únicamente se percibe un mayor porcentaje de estudian-

tes viviendo en su propia vivienda o alquilado solo entre los estudiantes de Humanidades y Ciencias de la Salud. Asimismo, el mayor porcentaje de estudiantes que viven con sus progenitores se da entre los alumnos de Ciencias Sociales y Ciencias.

Gráfico 8.6. Elección del alojamiento por área de conocimiento.

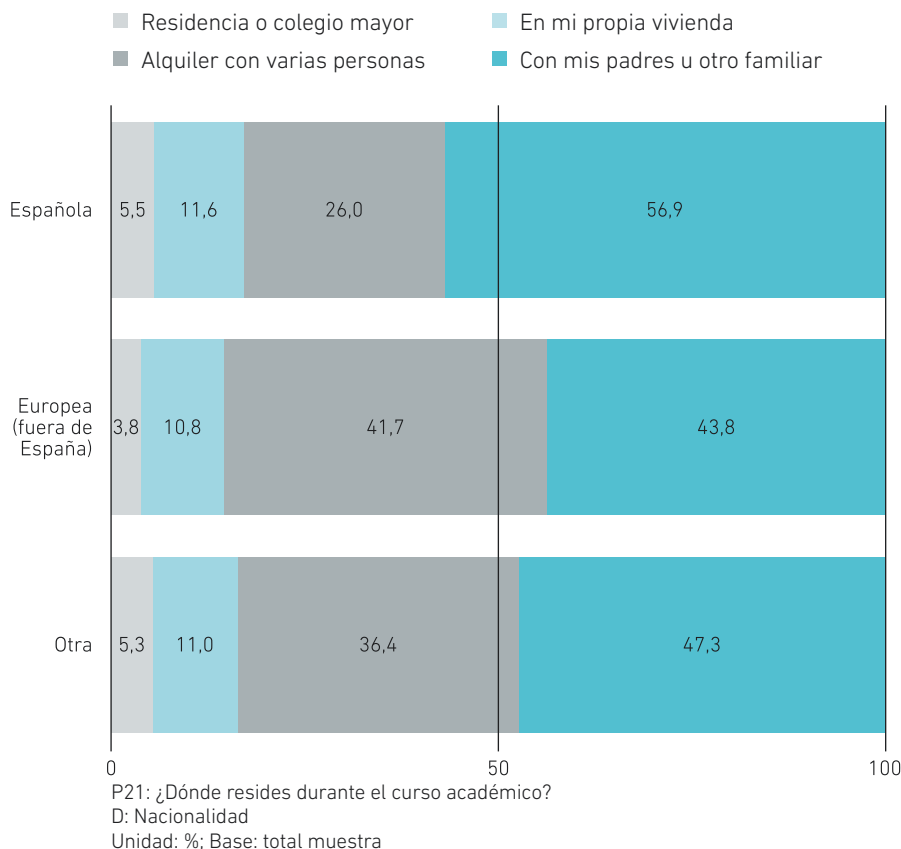


P21: ¿Dónde resides durante el curso académico?
 P2: ¿Qué titulación estás estudiando este curso?
 Unidad: %; Base: total muestra

Por el contrario, se observa una mayor tendencia por parte de los estudiantes con nacionalidad española a continuar viviendo con los progenitores durante los estudios

universitarios. Si bien el porcentaje de los estudiantes en esta situación es muy elevado entre los alumnos españoles, éste se reduce para los estudiantes con nacionalidad europea, incluso por debajo de los no europeos. Este resultado puede estar determinado por el elevado número de estudiantes procedentes de Europa que estudian temporalmente en España gracias a la participación en programas de movilidad académica.

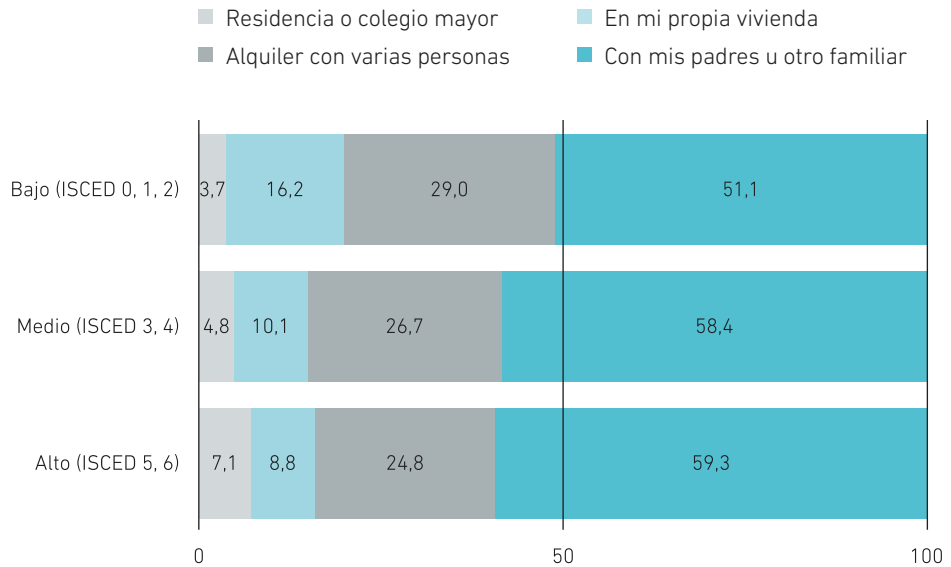
Gráfico 8.7. Elección del alojamiento por nacionalidad.



Igualmente debe considerarse la influencia del origen socioeconómico del estudiante en la elección del tipo de alojamiento. El Gráfico 8.8 muestra el porcentaje de estu-

diantes que opta por cada alternativa en función del nivel de estudios de los progenitores. En este apartado se ha considerado conjuntamente los estudios realizados por el padre y la madre, de forma que el nivel máximo de estudios alcanzado por uno de ellos determina el nivel de estudios de la pareja. Aparentemente, no parece haber diferencias significativas entre los estudiantes cuyos progenitores han alcanzado un nivel medio o alto de estudios. Sin embargo, el hecho de que ninguno de los padres haya superado un nivel bajo de estudios parece determinar la elección del tipo de alojamiento. El porcentaje de estudiantes que residen en su propia vivienda o alquilados solos es superior entre aquellos con progenitores con nivel bajo de estudios, reduciéndose así el porcentaje de los que viven en el hogar familiar y se encuentran en esta situación.

Gráfico 8.8. Elección del alojamiento por nivel de estudios de los progenitores (ISCED).



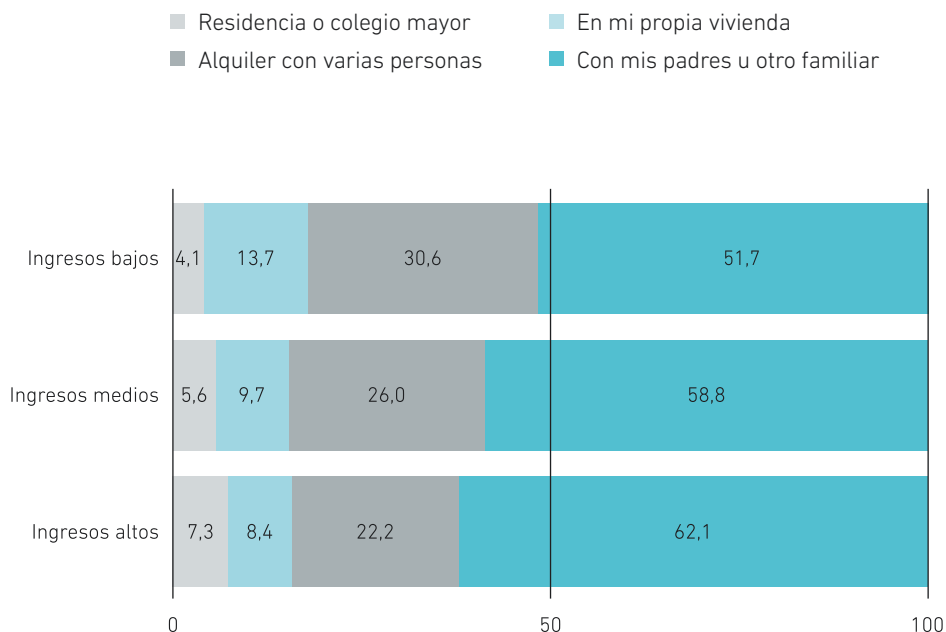
P21: ¿Dónde resides durante el curso académico?

G: ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu padre y tu madre?

Unidad: %; Base: total muestra

Del mismo modo, la elección del alojamiento guarda cierta relación con el nivel de ingresos de los progenitores. Al igual que antes, se ha considerado conjuntamente los ingresos aportados por el padre y la madre, de forma que el nivel máximo de ingresos aportado por uno de ellos determina el nivel de ingresos de la pareja. En principio, cabría pensar que una mayor capacidad económica por parte de la familia del estudiante podría suponer mayor facilidad para la emancipación temprana. No obstante, se observa una relación directa entre el nivel familiar de ingresos y el porcentaje de estudiantes que viven con ellos, similar a la señalada en cuanto al nivel de estudios de los progenitores.

Gráfico 8.9. Elección del alojamiento por nivel de ingresos de los progenitores.



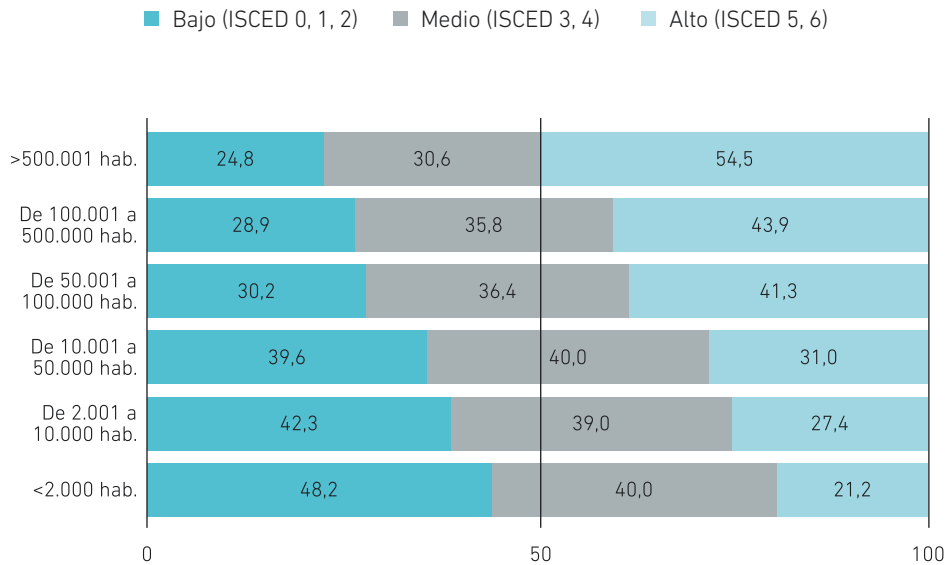
P21: ¿Dónde resides durante el curso académico?

J: ¿Cuáles son, a tu parecer, los ingresos mensuales aproximados de tus padres?

Unidad: %, Base: total muestra

No obstante, este resultado puede estar determinado por la asociación entre el nivel de estudios de los progenitores de los universitarios y el tamaño del municipio donde se encuentra el hogar familiar. Se ha observado que los estudiantes que proceden de municipios de mayor tamaño suelen tener progenitores que han alcanzado un cierto nivel de estudios e ingresos. Así, los Gráficos 10a y 10b muestran una relación directa entre el tamaño del municipio donde se ubica el hogar familiar del estudiante y el nivel máximo de estudios e ingresos alcanzado por los padres, respectivamente. El caso más significativo es el de los municipios de más de 500.000 habitantes, correspondiente a la mayoría de las ciudades españolas, donde residen la mayor parte de las personas con formación universitaria en España.

Gráfico 8.10.a. Tamaño del municipio de procedencia del estudiante por nivel de estudios de los padres.

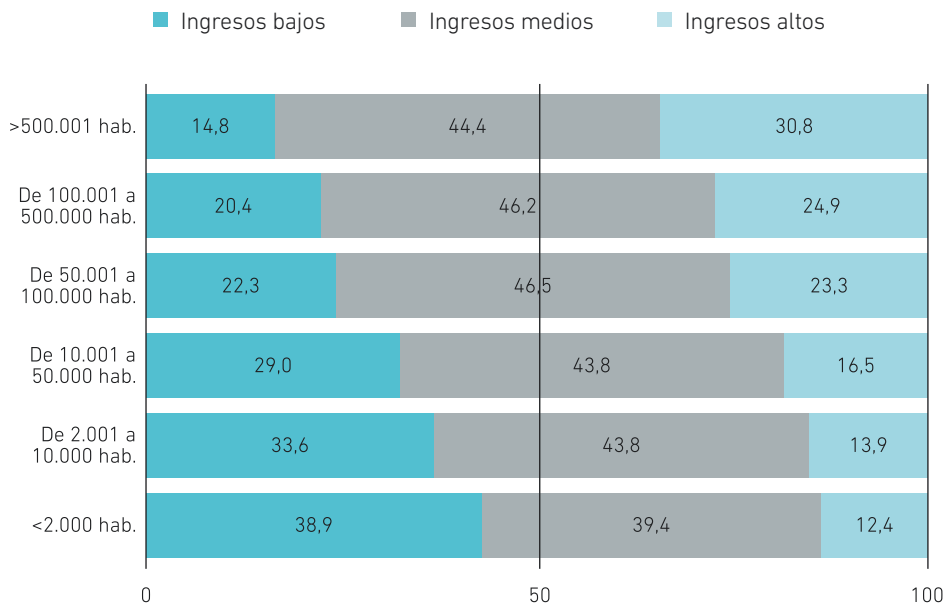


P12: Tamaño del municipio

G: ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu padre y tu madre?

Unidad: %, Base: total muestra

Gráfico 8.10.b. Tamaño del municipio de procedencia del estudiante por nivel de ingresos de los progenitores



P12: Tamaño del municipio

J: ¿Cuáles son, a tu parecer, los ingresos mensuales aproximados de tus padres?

Unidad: %; Base: total muestra

3. Los gastos e ingresos de los estudiantes

El objetivo de esta sección es analizar detalladamente los gastos que deben afrontar los estudiantes así como la contribución de la familia y otras fuentes de financiación. Estos gastos no están únicamente relacionados con la realización de los estudios, como la matrícula o la adquisición de libros y material, sino que incluyen igualmente el desembolso realizado en alojamiento, manutención e incluso ocio.

Asimismo los resultados mostrados en este apartado pretenden establecer una diferenciación entre las situaciones en que los estudiantes reciben el apoyo económico de sus padres, su pareja u otras personas para la financiación de determinados gastos,

respecto a aquellos que únicamente se benefician de pequeñas cantidades económicas que les ayudan parcialmente a sostenerse. Resulta especialmente difícil reflejar en un estudio cuantitativo las distintas situaciones en que el entorno del alumno puede contribuir financieramente a su sostenimiento. No obstante, los resultados revelan con claridad la importancia de la aportación de los progenitores en la financiación de los gastos básicos del alumno, en contraposición a otros gastos superfluos. Asimismo, los resultados permiten comparar la situación de los estudiantes que cuentan con la ayuda económica de sus progenitores para la mayor parte de los gastos, en contraste con los estudiantes que deben recurrir a compaginar los estudios con el trabajo y solicitar becas y ayudas al estudio.

La contribución de la familia

Con el objetivo de describir la forma en que la familia contribuye a los gastos, se ha realizado en primer lugar un estudio de la relación entre los gastos de los estudiantes y el nivel socioeconómico de las familias. Para ello se han considerado por una parte doce tipos de gasto, que en el gráfico se muestran con título abreviado: Transporte público, Vehículo propio, Alquiler de tu domicilio, Teléfono fijo, Teléfono móvil, Alimentación, Luz, agua, etc., Ropa, Libros y material escolar, Vacaciones, Matrícula universitaria y Salidas y ocio; por otra parte, y en cuanto a la características socioeconómicas de la familia, se han usado las variables nivel de estudios e ingresos. Con estas variables se ha realizado un análisis de correspondencias, con el que se ha tratado de detectar las asociaciones más importantes entre ellas.

El Gráfico 8.11 muestra el mapa de correspondencias relativo a los consumos de los estudiantes que son pagados en su totalidad por sus progenitores. Este gráfico se construye en base a la asociación entre los gastos más frecuentes entre los estudiantes y el nivel socioeconómico de sus familias.

La proximidad de los puntos al origen indica categorías de respuesta escogidas por la mayoría de los encuestados, mientras que las categorías de respuesta alejadas del origen son seleccionadas únicamente por una pequeña parte de los encuestados. Éste es el caso de las categorías de respuesta «Salidas - Sí» y «Vacaciones - Sí», ubicadas en el sector superior derecho del gráfico, que ponen de manifiesto que sólo una pequeña parte de los alumnos recibe ayuda económica de sus padres para financiar la totalidad de sus gastos en salidas y ocio y vacaciones. Los alumnos que se encuentran

en esta situación también suelen recibir apoyo de sus padres para la adquisición de ropa, ya que la categoría «Ropa - Sí» se encuentra próxima a las anteriores en el mapa de correspondencias. Este método de representación multivariante de datos logra explicar el 92% de la variabilidad original de la información.

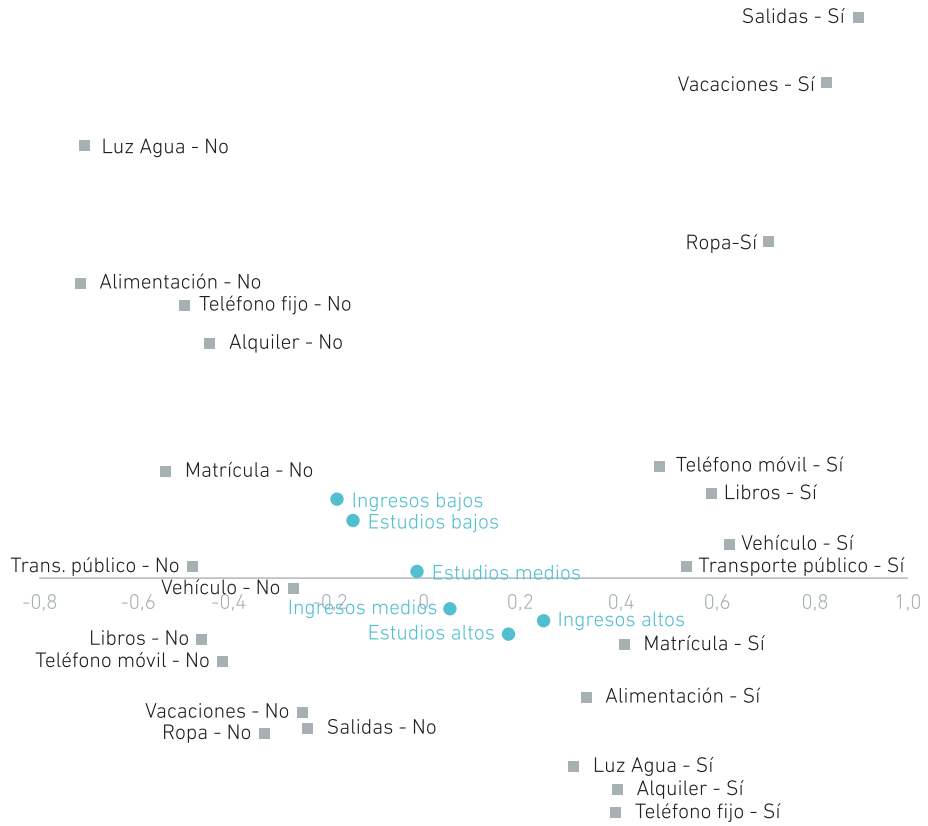
Por el contrario, existe otro grupo de gastos situado en el sector inferior del gráfico. Esta posición indica mayor similitud hacia el comportamiento de la mayoría de los encuestados y diferencia respecto al grupo comentado anteriormente. En este grupo se observa que los estudiantes reciben financiación de sus padres para afrontar la totalidad de los gastos en teléfono fijo, alquiler del domicilio, alimentación, la luz y el agua así como los gastos de matrícula en la universidad. Esta agrupación de categorías de respuesta puede corresponder a los estudiantes que deben desplazarse para cursar sus estudios universitarios y reciben para ello la ayuda económica de sus familias.

La misma agrupación de gastos se observa en el sector izquierdo del gráfico, que incluye las categorías de respuesta correspondientes a la no financiación de los gastos de los estudiantes por parte de los padres.

Por otro lado, se han ubicado sobre el gráfico diversas características de las familias de los estudiantes como los niveles máximos de estudios e ingresos así como la nacionalidad. Así, es fácil observar un claro paralelismo entre los niveles máximos de estudios e ingresos de los progenitores y el grado en que apoyan económicamente a sus hijos. Las familias con nivel de estudios e ingresos bajo se ubican en el sector izquierdo del gráfico, junto a las categorías de respuesta relativas a la no financiación de los gastos de los hijos. Por el contrario, las familias con nivel de estudios e ingresos altos se ubican hacia el sector derecho del gráfico, próximas a las opciones sobre la financiación de los gastos de los hijos. Como era de esperar, las familias con niveles de estudios e ingresos medios se sitúan entre ambos extremos.

Por otro lado, los estudiantes con nacionalidad no española se ubican cercanos a las categorías de respuesta relativas a la no financiación de los gastos, tal y como se había observado previamente, siendo los alumnos de nacionalidad no europea los que menos apoyo económico reciben por parte de sus progenitores.

Gráfico 8.11. Mapa de correspondencias en cuanto a la medida en que tus padres pagan la totalidad de tus gastos.



G: ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu padre y tu madre?

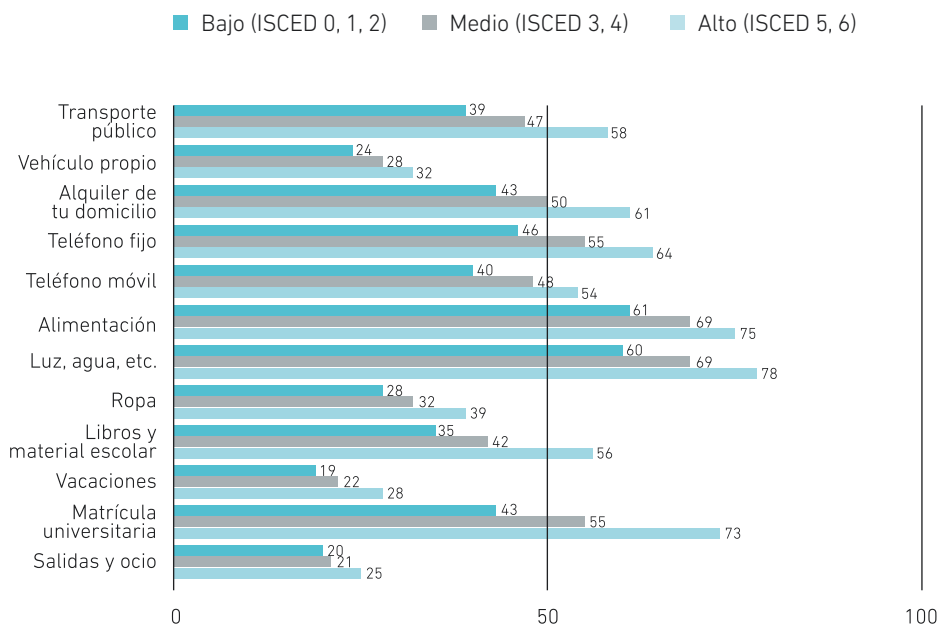
J: ¿Cuáles son, a tu parecer, los ingresos mensuales aproximados de tus padres?

P23: Medida en la que pagan tus padres tus gastos de: transporte público, vehículo propio, tu domicilio, teléfono fijo, teléfono móvil, alimentación, luz, agua, etc., ropa, libros y material escolar, vacaciones, matrícula universitaria y salidas y ocio

Unidad: %, Base: total muestra

Al profundizar en las aportaciones de los progenitores para financiar determinados gastos de sus hijos en su totalidad, el Gráfico 8.12 muestra los porcentajes de estudiantes que se encuentran en esta situación, en función del nivel máximo de estudios alcanzado por los padres. Independientemente del tipo de gasto, se aprecia que el nivel de estudios de las familias resulta determinante a la hora de ayudar financieramente a los hijos. Siempre las familias con nivel alto de estudios realizan más aportaciones que aquellas con nivel medio, y análogamente respecto a aquellas con nivel bajo de estudios.

Gráfico 8.12. Medida en que los progenitores pagan la totalidad de los gastos, según su nivel de estudios.



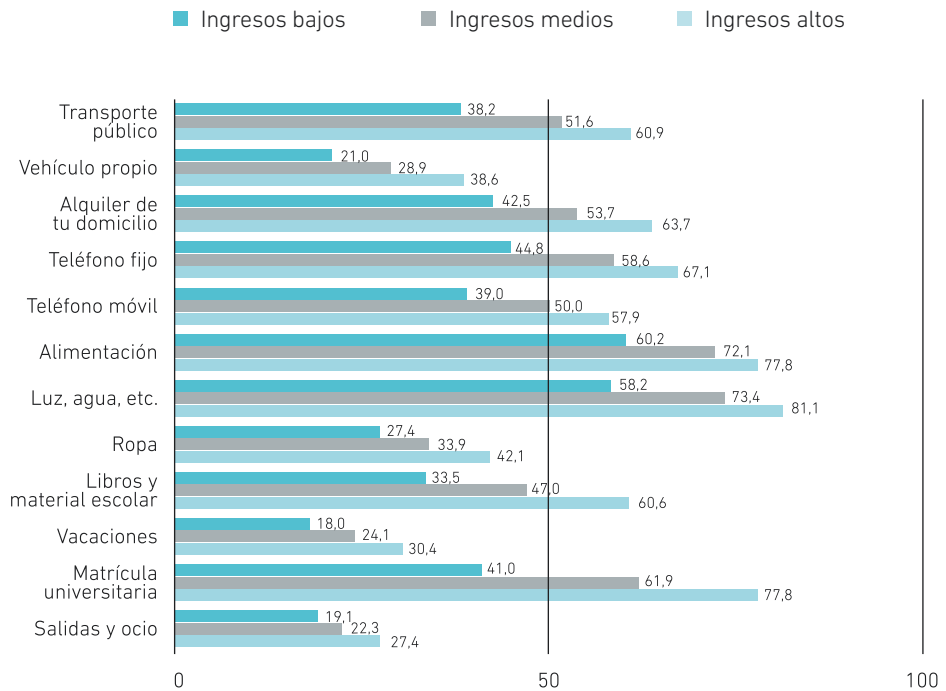
G: ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu padre y tu madre?

P23: Medida en la que pagan tus padres tus gastos de: transporte público, vehículo propio, tu domicilio, teléfono fijo, teléfono móvil, alimentación, luz, agua, etc., ropa, libros y material escolar, vacaciones, matrícula universitaria y salidas y ocio.

Unidad: %, Base: total muestra

Asimismo, se observa que los progenitores contribuyen en mayor medida a pagar la totalidad de los gastos de sus hijos en luz y agua, alimentación, matrícula universitaria, libros y material escolar y transporte público. Como ha mostrado el gráfico anterior, los estudiantes suelen recibir menos ayuda por parte de sus progenitores para afrontar en su totalidad los gastos de salidas y ocio y vacaciones.

Gráfico 8.13. Medida en que los padres pagan la totalidad de los gastos, según su nivel de ingresos.



J: ¿Cuáles son, a tu parecer, los ingresos mensuales aproximados de tus padres?

P23: Medida en la que pagan tus padres tus gastos de: transporte público, vehículo propio, tu domicilio, teléfono fijo, teléfono móvil, alimentación, luz, agua, etc., ropa, libros y material escolar, vacaciones, matrícula universitaria y salidas y ocio

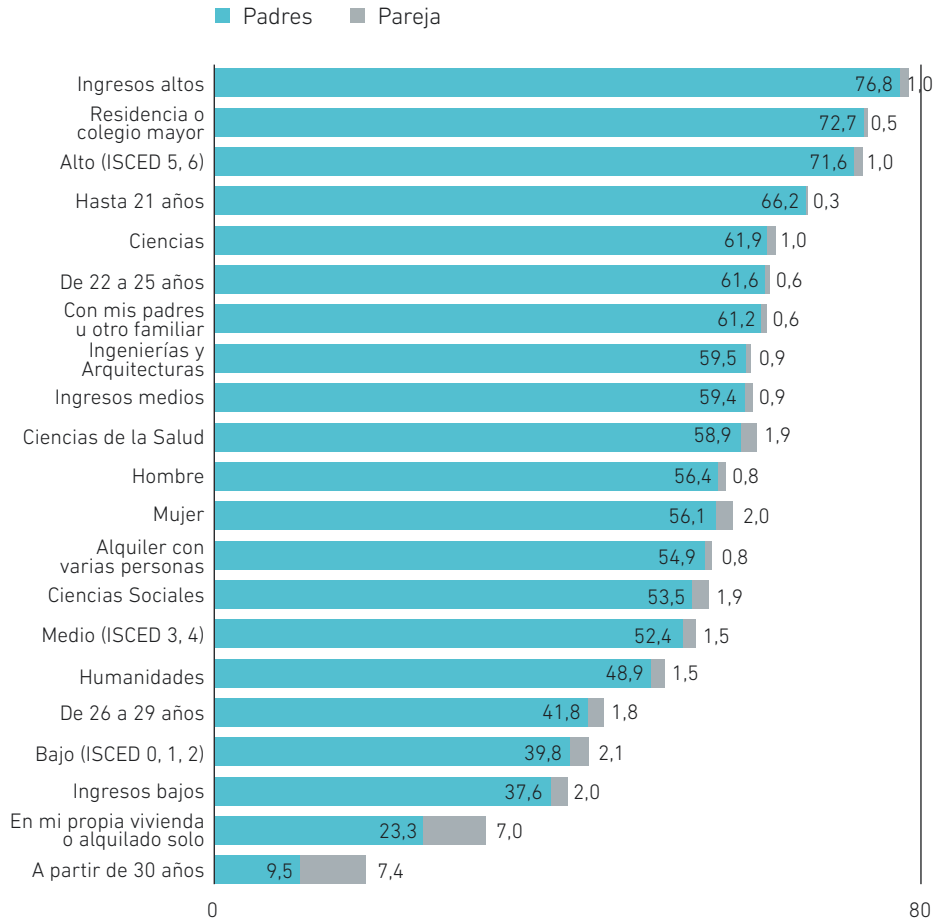
Unidad: %; Base: total muestra

Igualmente ocurre al estudiar las aportaciones de los padres en función del nivel máximo de ingresos de la pareja, aunque en este caso las diferencias entre grupos son más acusadas en determinados gastos. Al igual que antes, los estudiantes cuyos padres tienen un alto nivel de ingresos reciben más ayuda para la financiación de sus gastos. No obstante, las diferencias respecto a sus compañeros son más acusadas en gastos como la matrícula universitaria, los libros y material escolar, ropa, teléfono móvil y fijo y vehículo propio. Así, los padres con altos ingresos no sólo contribuyen a pagar los gastos académicos de sus hijos sino que pueden realizar aportaciones mayores para mejorar sus condiciones de vida durante los estudios.

Se ha examinado con detalle la contribución de los progenitores ya que constituye la principal fuente de financiación para los estudiantes, al menos durante los primeros años en la Universidad. El Gráfico 8.14 permite apreciar cómo la aportación de la pareja únicamente es significativa si el estudiante ya se ha emancipado. Concretamente, solo a partir de los 30 años o una vez que el estudiante ya se encuentra viviendo en su propia vivienda o alquilado solo, es cuando se recurre a la pareja para la financiación de los gastos.

Adicionalmente, este gráfico muestra el porcentaje de estudiantes que reciben ayuda económica por parte de sus progenitores y pareja para afrontar los gastos, no sólo en su totalidad sino también cuando la cantidad aportada supera la mitad del coste. Así, el Gráfico 8.14 muestra que los estudiantes que se alojan en residencias o colegios mayores y cuyos padres tienen niveles de ingresos y estudios altos, se benefician en mayor medida de la ayuda de sus padres para pagar los estudios. Tal y como se ha comentado anteriormente, la opción de las residencias universitarias es seleccionada habitualmente por los estudiantes más jóvenes, y así, el gráfico los sitúa en la parte superior de la escala, en contraposición a los de edades más avanzadas. Específicamente los estudiantes emancipados son los que menos ayuda económica reciben de sus padres así como aquellos que proceden de familias con niveles bajos de estudios e ingresos. Atendiendo al área de conocimiento, los estudiantes en carreras de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura parecen tener más apoyo por parte de sus padres respecto a los estudiantes matriculados en titulaciones como Humanidades y Ciencias Sociales. En estos casos, la dotación de becas y ayudas al estudio y la compaginación de los estudios con el trabajo se presentan ante los estudiantes en estas circunstancias como la solución para su mantenimiento durante la realización de los estudios universitarios.

Gráfico 8.14. Porcentaje de estudiantes que financian más del 50% de sus estudios por ingreso de los progenitores o ingresos de la pareja.



A: Sexo - B: Año de nacimiento - D: Nacionalidad - G: ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu padre y tu madre? - J: ¿Cuáles son, a tu parecer, los ingresos mensuales aproximados de tus padres?

P2: ¿Qué titulación estás estudiando este curso? - P21: ¿Dónde resides durante el curso académico? - P24: Y ¿en qué medida contribuyen cada una de las siguientes fuentes de ingresos y financiación a pagar tus estudios? Los ingresos de mis padres, Los ingresos de mi pareja, La dotación de una beca, Trabajando durante el curso, Trabajando durante las vacaciones, Otras formas.

Unidad: %; Base: total muestra

La contribución de las becas y el trabajo remunerado

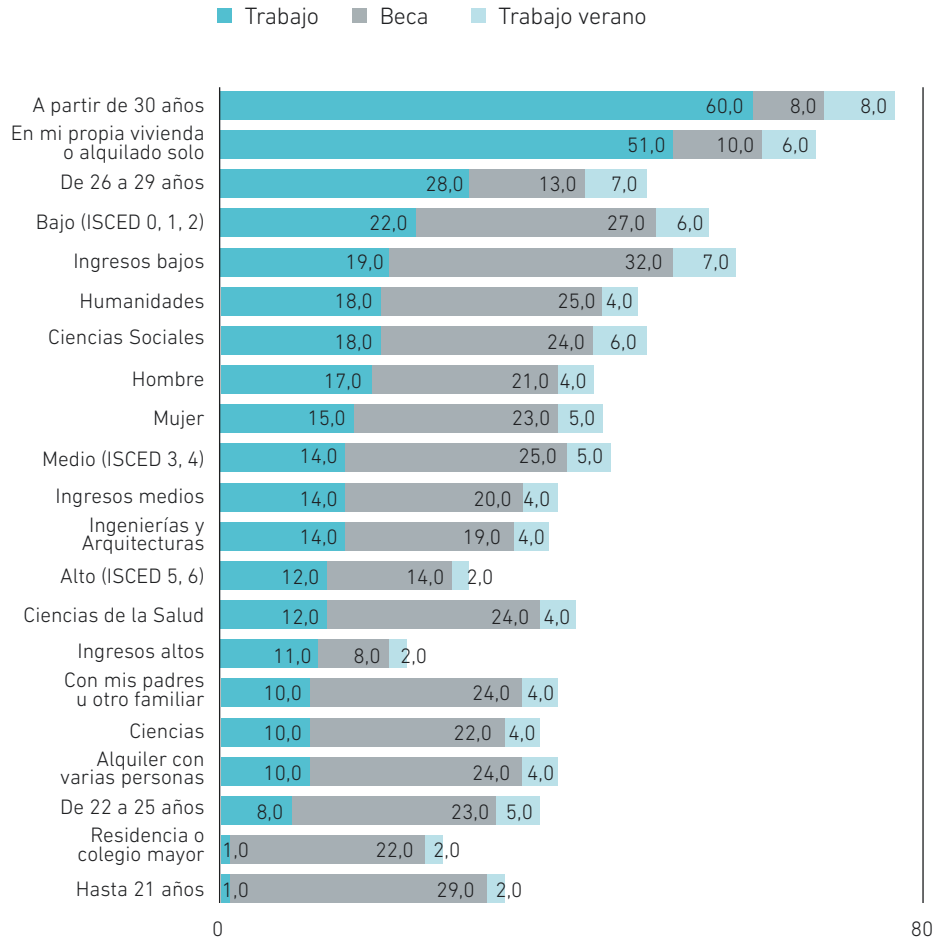
Cuando la contribución económica que puede hacer la familia es insuficiente, los estudiantes deben buscar fuentes de financiación alternativas. Las principales opciones que se les presentan son las becas y ayudas y el trabajo remunerado durante los estudios o en los períodos vacacionales. Las becas y ayudas no siempre están ligadas al pago de la matrícula universitaria, los libros o el material escolar. A todos los niveles, la Administración Pública pone a disposición de los estudiantes muy diversas ayudas destinadas a cubrir los gastos de desplazamiento, comedor, alquiler o estudios en general.

Investigando con mayor detalle estos casos en que los estudiantes recurren a fuentes de financiación externas a la familia, el Gráfico 8.15 muestra que gran parte de los estudiantes con edades superiores a los 30 años poseen un trabajo que compaginan con los estudios y que les permite financiarlos. La realización de algún trabajo durante los estudios es la opción escogida por la mayoría de los estudiantes, seguida por las becas. En contraste, los trabajos durante el período vacacional del verano parece ser una elección minoritaria entre los estudiantes universitarios.

Si la aportación económica del trabajo durante los estudios tiene relevancia para los estudiantes más mayores, la contribución de las becas es especialmente importante para los alumnos que proceden de familias con niveles de ingresos bajos y para los estudiantes más jóvenes, con edades inferiores a los 21 años e incluso entre 22 y 25 años.

Por otro lado, el nivel de ingresos se distribuye a lo largo de la escala, situándose en el sector superior las familias con bajos ingresos, y por tanto con mayor necesidad de contar con ingresos procedentes de alguna actividad laboral o beca. No obstante, resulta característico encontrar una diferenciación en dos grupos de niveles de estudio, y no en tres como era habitual hasta ahora. La proporción de estudiantes que recurre a trabajos remunerados o becas es la misma entre aquellos con progenitores con bajo o medio nivel de estudios. Únicamente se produce una diferencia entre ambos grupos y los alumnos cuyos padres tienen un nivel alto de estudios. Por tanto, la necesidad de recurrir a fuentes de financiación alternativas a la familia se asocia con el nivel de estudios de los padres, pero únicamente en el caso de que ninguno de los padres tenga estudios universitarios.

Gráfico 8.15. Porcentaje de estudiantes que financian más del 50% de sus estudios por trabajo, becas o trabajo de verano



A: Sexo - B: Año de nacimiento - D: Nacionalidad - G: ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu padre y tu madre? - J: ¿Cuáles son, a tu parecer, los ingresos mensuales aproximados de tus padres?

P2: ¿Qué titulación estás estudiando este curso? - P21: ¿Dónde resides durante el curso académico? - P24: Y ¿en qué medida contribuyen cada una de las siguientes fuentes de ingresos y financiación a pagar tus estudios? Los ingresos de mis padres, Los ingresos de mi pareja, La dotación de una beca, Trabajando durante el curso, Trabajando durante las vacaciones, Otras formas.

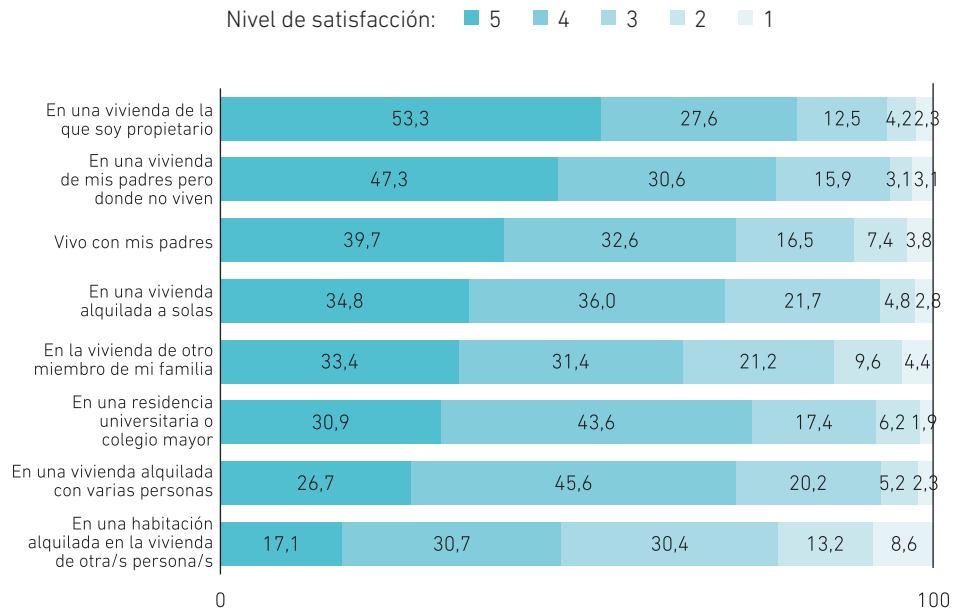
Unidad: %, Base: total muestra

4. La satisfacción con el alojamiento

En este trabajo se analizan las distintas opciones de alojamiento que se ofrecen a los estudiantes con un enfoque objetivo y mediante datos cuantitativos. Sin embargo, desde la perspectiva del estudiante existen numerosas particularidades a tener en cuenta a la hora de tomar esta decisión que finalmente repercutirá en su satisfacción con la opción escogida. Este aspecto del trabajo, que en principio podría parecer secundario, resulta especialmente importante para el objeto del estudio pues las condiciones de vida del estudiante determinan su capacidad de concentración en el estudio y por tanto su rendimiento académico. El hecho de vivir con los progenitores, alojarse en una residencia universitaria o residir en una vivienda compartida con otras personas no tiene una influencia directa sobre el rendimiento del alumno, pero sí su satisfacción con la calidad de vida asociada a cada opción de alojamiento. En consecuencia, el estudio de la satisfacción con el alojamiento durante los estudios resulta vital en este trabajo para identificar posibles situaciones de riesgo de influencia negativa en el rendimiento académico por cuestiones no estrictamente académicas.

El Gráfico 8.16 muestra los porcentajes de estudiantes en distintos niveles de satisfacción respecto a la opción de alojamiento escogida. En términos generales, la información contenida en este gráfico se puede resumir como un balance entre el nivel de independencia del estudiante y la necesidad de convivir con otras personas no pertenecientes al entorno familiar. Los alumnos más satisfechos son los que residen en viviendas de las que son propietarios, mientras que los más insatisfechos se alojan en habitaciones alquiladas en la vivienda de otra/s persona/s. Otras opciones que permiten cierta independencia del estudiante y con las que se muestran satisfechos son residir en viviendas de los progenitores pero donde ellos no viven, y alojarse en viviendas alquiladas a solas. Por otro lado, se observa cómo a medida que se incrementa el grado de convivencia y/o dependencia de personas externas a la familia, aumenta la insatisfacción con el alojamiento.

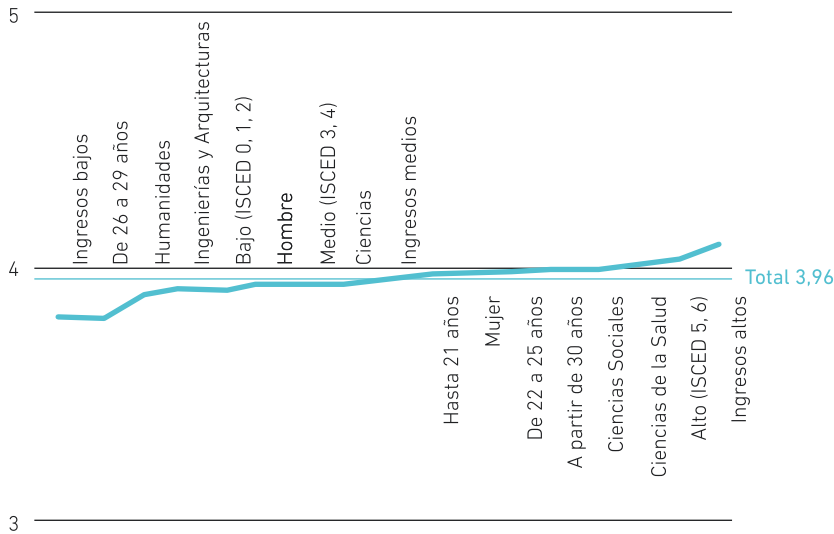
Gráfico 8.16. La satisfacción con el alojamiento



P22: En relación con las necesidades derivadas de tus estudios, ¿cómo valoras tu situación residencial? - P21: ¿Dónde resides durante el curso académico?
 Unidad: %, Base: total muestra

Con el fin de identificar a los estudiantes que logran alcanzar mayores niveles de satisfacción con su alojamiento, el Gráfico 8.17 traza una línea continua desde los alumnos más insatisfechos hasta los más satisfechos, cruzando el nivel promedio de 3.94. Como se observa en este gráfico, el rango de variación del nivel de satisfacción es muy reducido. El valor mínimo lo alcanzan los estudiantes que proceden de familias con niveles bajos de ingresos, junto con los estudiantes con edades comprendidas entre 26 y 29 años. Por el contrario los estudiantes más satisfechos son aquellos cuyos progenitores tienen un nivel alto de ingresos, están matriculados en Ciencias de la Salud, tienen más de 30 años o proceden de familias con niveles de estudios medio o alto. De nuevo el nivel de estudios e ingresos de los progenitores se distribuye a lo largo del eje de abscisas, mostrando una relación directa entre ambos y el nivel de satisfacción de los estudiantes con el alojamiento.

Gráfico 8.17. La satisfacción con el alojamiento, por perfil del estudiante y la familia



P22: En relación con las necesidades derivadas de tus estudios, ¿cómo valoras tu situación residencial?

A: Sexo - B: Año de nacimiento - D: Nacionalidad - G: ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu padre y tu madre? - J: ¿Cuáles son, a tu parecer, los ingresos mensuales aproximados de tus padres?

P2: ¿Qué titulación estás estudiando este curso? - P21: ¿Dónde resides durante el curso académico?

Unidad: %, Base: total muestra

5. Conclusiones

El estudio revela que la familia es un elemento clave en la financiación de los gastos de los estudiantes universitarios. Vivir con los progenitores es la opción mayoritariamente escogida mientras que la pareja únicamente realiza aportaciones económicas relevantes una vez que el estudiante ya se ha emancipado del hogar familiar. Los estudiantes muestran un nivel medio de satisfacción con esta elección y en la mayoría de los casos optarían por otro tipo de alojamientos que les permitiera un mayor nivel de independencia, como disponer de una vivienda propia. En cualquier caso, los alumnos que continúan residiendo con los progenitores se muestran más satisfechos que los que comparten la vivienda con otras personas.

Es habitual que los estudiantes que residen en municipios de gran tamaño vivan con sus progenitores durante los estudios, pues no es necesario que se muden a otra vivienda al ubicarse las universidades en grandes núcleos urbanos. En los casos en que los estudiantes deben desplazarse a otra región por motivos de estudio, las residencias universitarias constituyen una alternativa interesante para los alumnos de los primeros cursos. La satisfacción con este tipo de alojamiento no es tan baja como el alquiler de una vivienda compartida y permite suavizar el impacto de la transición entre la educación secundaria y universitaria.

Asimismo se ha detectado una asociación directa entre el nivel de estudios e ingresos de los padres y la opción de continuar viviendo con ellos. No obstante, esta relación puede estar condicionada por la vinculación entre el nivel de estudios e ingresos de la familia y su residencia en municipios de gran tamaño. En consecuencia, la elección entre vivir con los padres o compartir una vivienda con otras personas suele realizarse al principio de los estudios universitarios, pues se trata de una decisión coyuntural.

Por el contrario, los alumnos que comparten la vivienda con otras personas se muestran menos satisfechos con esta elección. Existe un mayor porcentaje de estudiantes en estas condiciones entre los alumnos extranjeros de nacionalidad no europea así como entre los alumnos que proceden de familias con bajo nivel de ingresos. La dotación de becas y ayudas así como compaginar los estudios con algún trabajo remunerado es la solución para muchos estudiantes que no disponen de suficiente ayuda económica por parte de sus familias para afrontar los gastos durante este período. Por lo general, los estudiantes cuyas familias tienen menor capacidad económica pueden acceder a becas o realizan este tipo de trabajo.

En cualquier caso, la elección de uno u otro tipo de alojamiento no constituye una decisión estática o determinada de forma absoluta por las características del entorno del estudiante. Del mismo modo, no es posible realizar una ordenación de las distintas opciones de alojamiento en función de su adecuación para el estudio. Existe una opción apropiada para cada circunstancia y momento de la carrera académica del alumno. Las instituciones universitarias deben ser capaces de detectar las situaciones en que esta elección se encuentre condicionada por elementos externos al alumno, con el fin de poner a su disposición las herramientas y estrategias necesarias para superar posibles dificultades académicas asociadas al entorno.



Participación cultural y asociacionismo sociopolítico.

*Benjamín Tejerina
María Martínez
Universidad del País Vasco*

Participación cultural y asociacionismo sociopolítico.

1. Introducción

El estudio de la participación cultural y el asociacionismo es un ámbito de análisis que presenta una elevada intermitencia por la ausencia de estudios periódicos sistemáticos y la variabilidad en las categorías de análisis utilizadas, lo que limita su maximización y alcance. Si las investigaciones sobre el asociacionismo sociopolítico son reducidas, más lo son aquellas que indagan en la participación cultural, a excepción quizás de las encuestas sobre usos de tiempo. El Instituto de la Juventud de España (INJUVE) ha realizado en los últimos años algunos estudios sobre la participación juvenil en asociaciones, las experiencias de voluntariado, y sobre los temas que preocupan e interesan a las personas jóvenes (Injuve, 2006, 2010 y 2011), pero estos estudios no abordan la participación cultural como objeto diferenciado, esto es, acudir a eventos culturales, deportivos, realizar viajes, leer, ver la televisión, escuchar la radio, visitar museos o acudir a otras exposiciones.

La universidad ha desempeñado un papel relevante en determinados momentos de la historia reciente de muchos países y, entre otros, de España. La movilización estudiantil de Mayo de 1968 ha quedado grabada en la memoria colectiva influyendo sobre el imaginario de generaciones posteriores. Entre 1955 y 1970, la universidad española se transformó en un espacio privilegiado de socialización política que alimentó el ideológicamente homogéneo y no muy numeroso disenso político existente al inicio de estos años, facilitando la expansión del movimiento estudiantil de sectores minoritarios y radicalizados a estudiantes procedentes de sectores sociales de orígenes más heterogéneos e ideológicamente más plurales (Maravall, 1976). La movilización universitaria se ha mostrado especialmente activa en determinados momentos de la vida política reciente: campaña en torno al Referéndum por la permanencia en la OTAN, las dos guerras del Golfo, el desastre ecológico del Prestige, los cambios en la universidad como resultado de la aplicación de la reforma Bolonia y, más recientemente, el movimiento 15-M. Indagar sobre la "participación cívica" (Ariño, 2011) de los estudiantes universitarios presenta un interés añadido, ya que permite conocer elementos novedosos de las condiciones de vida de este colectivo. Para cubrir este objetivo, en la encuesta Ecovipeu se han incorporado dos cuestiones. La primera interroga sobre la temporalidad —nunca, a veces, con frecuencia y con mucha frecuencia— con la que los universitarios realizan actividades artísticas, surfean en Internet, leen libros o revistas, visitan museos o exposiciones, realizan viajes o excursiones, practican deportes, rea-

lizan actividades culturales como aficionados, y ven la televisión o escuchan la radio. La segunda pregunta se centra en la pertenencia —actual y pasada— a diferentes tipos de entidades: asociaciones culturales, organizaciones juveniles, partidos políticos, organizaciones y sindicatos de estudiantes, sindicatos profesionales, asociaciones o clubes deportivos, asociaciones o grupos religiosos, asociaciones de vecinos, y ONG y asociaciones de voluntariado.

En las siguientes páginas se presenta la información obtenida a través del cuestionario Ecovipeu. Se empezará analizando la frecuencia de realización de actividades de diversa índole entre los estudiantes universitarios, para más tarde estudiar el asociacionismo y la participación en organizaciones y entidades. Para ambos casos, se analizarán aquellas variables que permitan explicar diferentes grados de participación y asociacionismo. Se han agrupado las variables en tres grupos: variables sociodemográficas (sexo, edad, nacionalidad y soltería o no), variables familiares (convive con padres o no, nivel de estudios y nivel de ingresos de padre y madre, y la persona que financia mayoritariamente los estudios), y variables asociadas a las características de los estudios universitarios (área de conocimiento, año de la titulación, grado en que la universidad fomenta la asistencia a eventos, modalidad de dedicación al estudio e intensidad de dedicación). Para cada bloque sólo se utilizarán aquellas variables significativas y que mejor caractericen o expliquen cada uno de los dos fenómenos a analizar.

2. La participación cultural de los universitarios

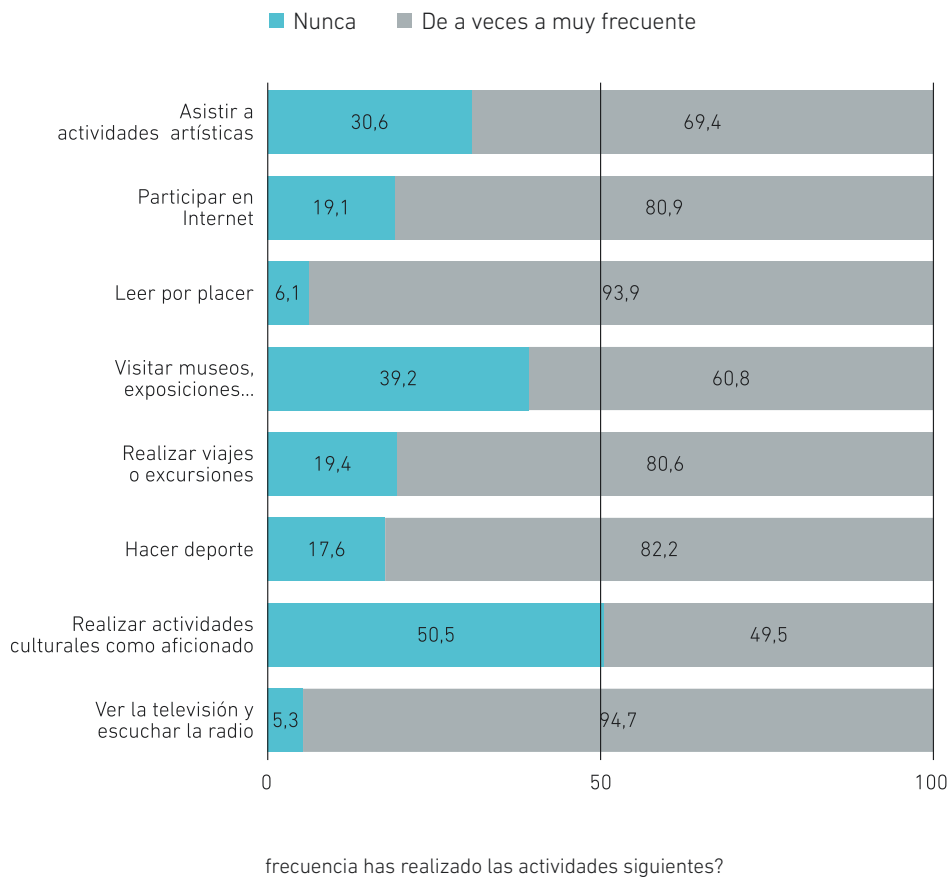
La participación cultural de los universitarios se refiere a la frecuencia con que los estudiantes bien realizan actividades de carácter cultural, artístico o recreativo (conciertos, teatro, espectáculos, danza, museos, exposiciones, yacimientos, realizar viajes) bien practican actividades deportivas. Asimismo, se analizan actividades como lectura, chateo en Internet, ver la televisión o la radio que implican un uso menos activo del ocio.

Si consideramos el total de las actividades por las que se ha preguntado, casi un cuarto de los estudiantes no realiza nunca este tipo de actividades, pero hay grandes diferencias entre los porcentajes de práctica de una o otra actividad. Así, ver la televisión y escuchar la radio es la actividad que más se realiza (94,7%), seguida de leer libros por placer, revistas o periódicos (93,9%). Por el contrario, las actividades que menos

se realizan son: actividades culturales como aficionado (pintar, tocar música, escribir, hacer teatro) que es practicado sólo por el 49,5%; los museos, exposiciones, yacimientos y planetarios son visitados por el 60,8%; y, el 69,4% asiste a actividades artísticas como conciertos, obras de teatro, espectáculos y danza.

Gráfico 9.1. Frecuencia con la que los universitarios realizan diversas actividades¹ (en %)

Pregunta: Durante el actual curso académico, aproximadamente ¿con qué



¹ Se presentan los porcentajes de quienes nunca realizan cada tipología de actividad, y de quienes la realizan independientemente de si es a veces, con frecuencia, o mucha frecuencia.

Esta pregunta permite analizar la media de cada una de las actividades ya que se preguntaba por la frecuencia con la que se realizaban: nunca (1), a veces (2), con frecuencia (3), y mucha frecuencia (4). Según los datos aportados (Tabla 9.1), leer libros por placer, revistas o periódicos tiene la media más alta (2,82 puntos), esto es, los universitarios leen libros, revistas o periódicos por placer con frecuencia. A ésta, le siguen con más de 2 puntos de media —es decir, que se realizan entre a veces y con frecuencia— las siguientes actividades: ver la tele y escuchar la radio (2,76); participar en foros, chats, blogs y redes en Internet (2,54); hacer ejercicio físico o practicar actividades deportivas (2,50); y realizar viajes o excursiones de fin de semana (2,11). Tres tipos de actividades son realizadas con una media inferior a 2 puntos, esto es, se realizan sólo a veces o nunca: asistir a actividades artísticas como conciertos, obras de teatro, espectáculos, danza (1,89); realizar actividades culturales como aficionado (1,81); y, visitar museos, exposiciones, yacimientos, planetarios, que tiene la puntuación media más baja con 1,79 puntos.

Tabla 9.1. Media de frecuencia con la que se realizan las siguientes actividades. Escala de 1 (nunca) a 4 (mucha frecuencia).

	Media	D.T.
Asistir a actividades artísticas como conciertos, obras de teatro, espectáculos, danza	1,89	0,75
Participar en foros, chats, blogs y redes en Internet	2,54	1,04
Leer libros por placer, revistas o periódicos, no relacionados con los estudios	2,82	0,89
Visitar museos, exposiciones, yacimientos, planetarios, etc.	1,79	0,77
Realizar viajes o excursiones de fines de semana	2,11	0,77
Hacer ejercicio físico o practicar actividades deportivas (dentro o fuera del campus)	2,50	1,02
Realizar actividades culturales como aficionado (pintar, tocar música, escribir, hacer teatro)	1,81	0,98
Ver la televisión y escuchar la radio	2,76	0,85

Pregunta: Durante el actual curso académico, aproximadamente ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes?

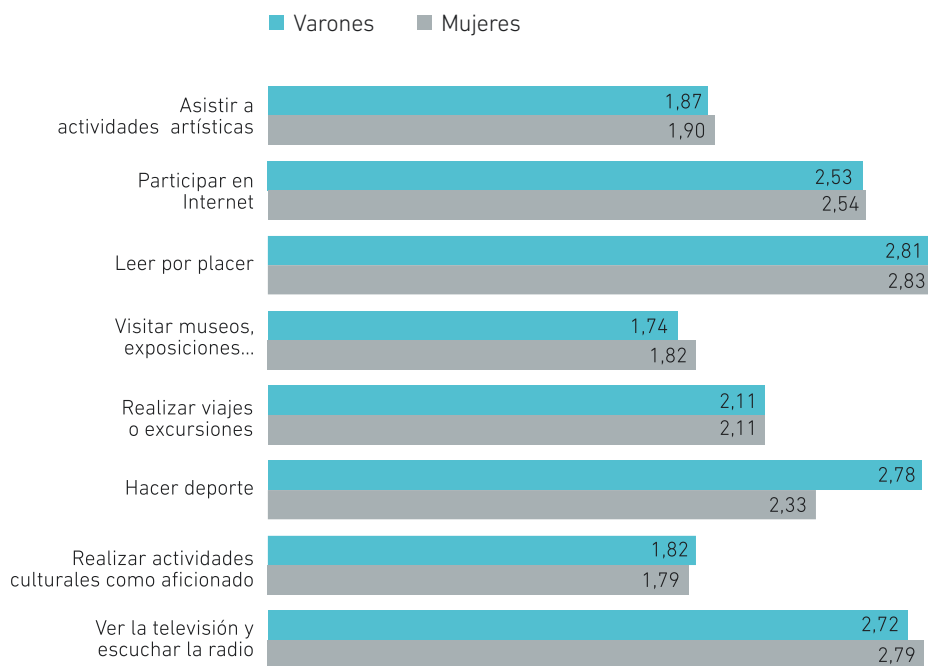
Esta tabla también informa de la desviación típica para cada uno de los ítems analizados, esto es, del grado de dispersión de los datos con respecto a la media. La des-

viación típica de las medias oscila entre 0,75 y 1,04 puntos, lo que significa que existe variabilidad en las respuestas y diferencias en las prácticas de los estudiantes universitarios. En los siguientes epígrafes se analizarán algunas variables que contribuyen a explicar esta variabilidad en las medias de frecuencia de realización de actividades.

2.1. Participación cultural según variables sociodemográficas

Las variables sociodemográficas escogidas para el análisis de la frecuencia de realización de actividades han sido cuatro: sexo, edad, nacionalidad y situación familiar.

Gráfico 9.2. Media de frecuencia con la que se realizan las siguientes actividades según el sexo. Escala de 1 (nunca) a 4 (muchoa frecuencia).



Pregunta: Durante el actual curso académico, aproximadamente ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes?

En relación con el sexo, las mujeres tienen medias de frecuencia de realización de actividades superiores a los varones en casi todos los ítems, oscilando la diferencia de medias entre 0,1 (participar en foros, chats, blogs y redes de Internet) y 0,8 puntos (visitar museos, exposiciones). En un caso, realizar viajes o excursiones, las medias de varones y mujeres son idénticas (2,11 puntos). Y, en dos tipologías de actividades, los varones tienen una media de frecuencia superior a las mujeres: en ejercicio físico (2,78 puntos para varones y 2,33 para mujeres), y en actividades culturales como aficionado (1,82 puntos para los varones y 1,79 para las mujeres).

Para el tratamiento de la variable edad, se han conformado cuatro grupos: menores de 21 años, de 22 a 25 años, de 26 a 29 años, y mayores de 30 años. La frecuencia de realización de actividades se incrementa cuando se pasa de menos de 21 años a los 22-25 años, para volver a descender a medida que se incrementa la edad. Este patrón no funciona en algunos ítems. En participación en foros, chats, blogs y redes en Internet, la frecuencia es mayor cuanto menor es la edad (2,68 puntos para menores de 21 años y 2,05 para mayores de 30), al igual que sucede con la realización de ejercicio físico (2,51 puntos para menores de 21 años y 2,21 para mayores de 30). Mientras que la visita a museos y exposiciones aumenta a medida que aumenta la edad (1,71 para menores de 21 años y 1,89 para mayores de 30).

En cuanto a la nacionalidad —española, europea u otra—, encontramos un patrón claro: los estudiantes con nacionalidad española realizan todas las actividades con mayor frecuencia que los europeos o de otra nacionalidad, siendo los de otra nacionalidad quienes en general realizan todas las actividades con menor frecuencia. Sólo encontramos una excepción a este patrón y es en la visita a museos, exposiciones, yacimientos, planetarios, actividades en que la media de frecuencia de europeos es superior (1,86) a la de los españoles (1,79) y de otra nacionalidad (1,73). Las diferencias de media según nacionalidad oscilan entre 0,17 y 0,29 puntos.

Finalmente, y en base a la variable situación familiar, hemos construido una nueva variable que agrupa a los estudiantes con y sin pareja². De nuevo, encontramos el siguiente patrón: las personas sin pareja realizan actividades con más frecuencia que aquellas que tienen pareja. Esto sucede en todos los tipos de actividad excepto en visita a museos y exposiciones (1,78 para sin pareja y 1,81 con pareja), y en realizar viajes o excursiones (2,10 sin pareja y 2,14 con pareja). La visita a museos y exposiciones se incrementaba con la edad y con el hecho de tener pareja.

² Se incluyó en el grupo de "con pareja" a personas casadas y en pareja sin estar casadas, y en el grupo "sin pareja" a personas solteras, divorciadas y viudas.

2.2. Participación cultural según variables familiares

Un segundo grupo de variables que permiten analizar las diferencias en las frecuencias de participación cultural de los universitarios es el que hemos denominado variables familiares. En él se integran seis dimensiones: tipo de alojamiento, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre, nivel de ingresos del padre, nivel de ingresos de la madre y fuente mayoritaria de financiación de los estudios.

El tipo de alojamiento recogía varias categorías: vivir en casa de padres o familiares, vivir en alquiler compartido, vivir solo (en alquiler o propiedad), y vivir en residencia. En este caso, interesaba analizar si vivir fuera o en casa de los progenitores tenía algún impacto sobre la frecuencia de realización de actividades. Conviene recordar que la mayoría de los universitarios españoles (56,6%) reside en casa de sus progenitores. El patrón de esta variable es el siguiente: quien reside en casa de los progenitores realiza actividades con mayor frecuencia que quien tiene otra forma de alojamiento. La única excepción es la visita a museos y exposiciones, que es realizada con mayor frecuencia por estudiantes con otro tipo de alojamiento (1,76 para quien vive con sus padres, 1,81 para quien comparte piso, 1,84 para quien vive solo, y 1,79 para quien vive en residencia)³.

El nivel de estudios del padre y nivel de estudios de la madre se analizan de manera conjunta, ya que se refieren a una misma idea de transmisión de capital cultural (Bourdieu, 1988). El patrón es claro, y a mayor nivel de estudios de padres y madres, mayor frecuencia de realización de actividades entre los universitarios, con una excepción: ver la televisión y escuchar la radio, que disminuye a medida que aumenta el nivel de estudios de padres y madres, pasando de 2,78 a 2,74 puntos del nivel bajo a nivel alto de los padres, y de 2,77 a 2,73 del nivel bajo al alto de las madres. Es de destacar, asimismo, que las diferencias entre las puntuaciones son mayores cuando se considera el nivel de estudios de la madre que el del padre, lo que puede indicar que la participación cultural depende en mayor medida del nivel de estudios de la madre que del padre.

Al igual que con las dos variables anteriores, el nivel de ingresos del padre y el de la madre serán analizados de manera conjunta pues se refieren a una misma caracterización económica de los estudiantes, independientemente del tipo de relación que mantengan los cónyuges. No es de extrañar que estas variables reflejen exactamente el mismo patrón que las del nivel de estudios, ya que suelen estar interrelacionadas.

³ Se incluyo en el grupo de "con pareja" a personas casadas y en pareja sin estar casadas, y en el grupo "sin pareja" a personas solteras, divorciadas y viudas.

Esto es, la frecuencia de realización de actividades es mayor cuanto más se incrementa el nivel de ingresos de los progenitores.

Tabla 9.2. Media de frecuencia con la que se realizan las siguientes actividades según el nivel de estudios del padre y de la madre. Escala de 1 (nunca) a 4 (muchísima frecuencia).

	Nivel Estudio Padre			Nivel Estudio Madre		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Asistir a actividades artísticas	1,82	1,90	2,00	1,81	1,88	2,04
Participar en foros, chats, blogs y redes en Internet	2,47	2,57	2,60	2,48	2,57	2,62
Leer libros por placer, revistas o periódicos	2,76	2,83	2,92	2,75	2,84	2,94
Visitar museos, exposiciones, yacimientos, planetarios, etc.	1,73	1,80	1,86	1,73	1,80	1,87
Realizar viajes o excursiones de fines de semana	2,05	2,11	2,23	2,04	2,11	2,24
Hacer ejercicio físico o practicar actividades deportivas	2,43	2,50	2,63	2,44	2,50	2,64
Realizar actividades culturales como aficionado	1,72	1,81	1,91	1,71	1,81	1,95
Ver la televisión y escuchar la radio	2,78	2,77	2,74	2,77	2,79	2,73

Pregunta: Durante el actual curso académico, aproximadamente ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes?

Las oscilaciones entre puntuaciones medias son mayores cuando se analizan los datos de ingresos de las madres y no los de los padres. Es de destacar que incluso ver la televisión y escuchar la radio se adapta al patrón —mayor frecuencia cuanto mayor es el nivel de ingresos de padres y madres— no como sucedía según nivel de estudios —menor frecuencia cuanto mayor es el nivel de estudios—, siendo la frecuencia ligeramente mayor entre padres con ingresos medios y altos (0,1 puntos de diferencia), y es igual entre quienes tienen una madre con ingresos medios e ingresos altos (2,79), pero superior a estudiantes con madres con ingresos bajos (2,76).

Finalmente, si tenemos en cuenta la fuente mayoritaria de financiación de los estudios⁴, el patrón es claro, y la frecuencia de realizar actividades es mayor cuando quienes financian los estudios son los progenitores. Es de destacar que quienes tienen como fuente de financiación mayoritaria de los estudios a la pareja tienen una frecuencia de realización de actividades muy inferior al resto, con la única excepción de visita a museos y exposiciones, que son quienes las realizan con mayor frecuencia (1,85 puntos para quien recibe la financiación de la pareja, mientras que las medias descienden al 1,82 si la financiación es del trabajo, al 1,79 si es otra fuente o son varias, al 1,78 si son los progenitores, y al 1,75 si la beca es la principal fuente de financiación). Aquellos universitarios que financian sus estudios mayoritariamente con una beca tienen medias de frecuencia de realización de actividades similares a las de quienes son financiados por los progenitores y más alejadas de las del resto de casos.

2.3. Participación cultural según variables educativas

En este bloque de variables se han considerado aquellas que tienen que ver propiamente con los estudios de los universitarios interrogados. Se han escogido cinco variables: área de conocimiento, año de titulación en el que se encuentran, grado en que consideran que su universidad fomenta la participación en eventos, modalidad de dedicación e intensidad de dedicación al estudio.

Los estudiantes de humanidades son quienes tienen, en general, mayores medias de frecuencia de actividades. Especialmente notoria es la diferencia en algunas actividades como visitar museos y exposiciones (con una diferencia de 0,62 puntos con respecto a quienes estudian en el área de ingenierías y arquitectura, 2,37 y 1,68 puntos respectivamente), o en la realización de actividades culturales como aficionado (hasta 0,50 puntos de diferencia con el área de ingenierías y arquitectura también, 2,23 y 1,73 puntos respectivamente). Aunque a primera vista los estudiantes del área de humanidades tienen medias de frecuencia de realización de actividades mayores que el resto de universitarios, encontramos bastantes excepciones a este patrón. En la participación en foros, chats, blogs y redes en Internet, el resto de áreas superan a humanidades en frecuencia, siendo los estudiantes de ciencias sociales

⁴ Se ha establecido como fuente mayoritaria de financiación de los estudios aquella que cubre más del 50% de los gastos. Es de destacar que un 6,9% de la muestra ha tenido que ser descartada porque las fuentes sumaban más de 100%. Igualmente, se ha considerado pertinente unir la contribución de trabajo durante el curso y del trabajo durante el verano en una única categoría.

los que tienen una media más elevada (2,61), seguidos de cerca por los de ciencias de la salud (2,56).

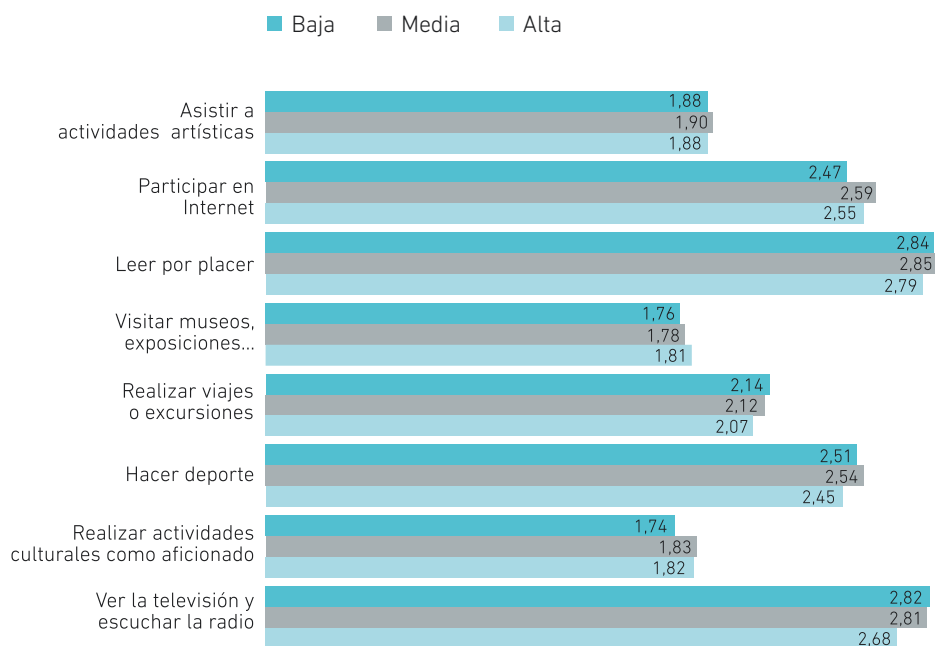
La realización de viajes o excursiones recibe medias muy parecidas por área de conocimiento, oscilando éstas entre 2,06 y 2,14 puntos. En la práctica de actividades deportivas encontramos mayores diferencias, siendo los estudiantes del área de humanidades quienes tienen frecuencias más bajas (2,26) y los de ingenierías y arquitectura más altas (2,63). No es de extrañar que quienes estudian ingenierías y arquitectura tenga mayores frecuencias de práctica de deporte ya que también es el único área con mayoría de varones y éstos, veámos, practican con mayor frecuencia deporte. Los estudiantes de humanidades son quienes tienen una frecuencia menor de ver la televisión y escuchar la radio (2,55), siendo los de ciencias sociales quienes más tiempo dedican a esta actividad (2,90), siguiéndoles de lejos los de ciencias de la salud (2,74), ciencias (2,72) e ingenierías y arquitectura (2,69).

En relación con el año de la titulación en el que se encuentran los estudiantes universitarios, la frecuencia de participación cultural parece aumentar con el año de titulación (permanencia en la universidad)⁵, excepto en el caso de estudiantes que están más allá del quinto año, que tienen participaciones inferiores al resto en general, pero leen libros por placer, y visitan museos y exposiciones con mayor frecuencia. Esta variable no tiene, no obstante, una fácil interpretación, ya que en varios ítems hay comportamientos que no siguen una pauta clara. En participación en foros, chats, blogs y redes en Internet, las puntuaciones medias son muy similares en todos los cursos (entre 2,52 y 2,57), excepto para los de más de quinto curso con una media de 2,44. Algo similar sucede con realizar actividades culturales como aficionado, con puntuaciones que oscilan entre 1,80 y 1,84, con excepción de quienes están en quinto curso o superior que tienen puntuaciones inferiores (1,76 y 1,72 respectivamente), y con ver la televisión con diferencias de medias de menos de 0,06 puntos (entre 2,73 y 2,79). Hacer ejercicio físico tiene también un comportamiento fuera de patrón, siendo mayor cuanto más se avanza en cursos académicos, incluyendo aquellos que están por encima del quinto curso. Así, a pesar de que esta variable es estadísticamente significativa, no parece marcar patrones muy claros de comportamiento.

⁵ La variable "años de permanencia en la universidad" puede solaparse con otra variable "edad" que hemos visto que era relevante. Sin embargo, a pesar de un cierto solapamiento entre ambas variables, en términos de efecto sobre el comportamiento de los universitarios, no conviene confundirlas.

Por el contrario, la variable 'grado que consideras que tu universidad fomenta la participación en eventos' tiene un patrón muy claro. A mayor grado de consideración de que la universidad fomenta la participación, mayor frecuencia de participación en actividades, y esto se repite en todos los tipos de actividad. La actividad sobre la que menos impacto hay sería ver la televisión con oscilaciones de máximo de 0,04 puntos (de 2,73 a 2,77) en relación al grado en que la universidad fomenta la participación en eventos. Pero en el resto de actividades, habría diferencias de mínimo 0,13 puntos de frecuencia entre aquellos que consideran que su universidad no fomenta nada la participación en eventos (realizar actividades deportivas), hasta 0,26 puntos de diferencia de frecuencia entre quienes consideran que su universidad fomenta mucho la participación en eventos (visitar museos, exposiciones, yacimientos, planetarios, y realizar actividades culturales como aficionado).

Gráfico 9.3. Media de frecuencia con la que se realizan las siguientes actividades según intensidad de dedicación al estudio. Escala de 1 (nunca) a 4 (mucho frecuencia).



Pregunta: Durante el actual curso académico, aproximadamente ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes?

La variable 'modalidad de dedicación al estudio' ofrece información sobre la dedicación exclusiva al estudio, su compatibilización con el trabajo (trabajan de manera intermitente o parcial) o si trabajan y estudian a la vez. Quienes tienen medias de frecuencia más altas en todas las actividades son quienes estudian y tienen un trabajo intermitente, excepto en ver la televisión y escuchar la radio con una puntuación muy similar a quienes únicamente se dedican al estudio (2,80 y 2,79 puntos respectivamente), y en participar en foros, chats, blogs y redes de Internet que empatan en media con quienes sólo estudian (2,60 puntos). Paradójicamente, quienes sólo estudian no es que no tengan medias más altas —se podría pensar que disponen de más tiempo para dedicar a actividades—, sino que en algunos casos quienes trabajan y además estudian tienen frecuencias superiores a quienes sólo estudian. Esto sucede en asistir a actividades artísticas (1,85 y 1,86 respectivamente), visitar museos y exposiciones (1,74 y 1,84 respectivamente), y realizar viajes o excursiones (2,06 y 2,14 respectivamente).

Finalmente, si atendemos a la intensidad de dedicación al estudio, encontramos una situación en cierto sentido similar a lo que sucedía con la modalidad de estudio. Así, no son quienes tienen una intensidad baja al estudio, quienes dedican más tiempo a otras actividades, sino que en general son aquellas personas con una intensidad media quienes tienen medias de frecuencia superiores. Esto sucede en todas las actividades, a excepción de la visita a museos y exposiciones que es realizada con más frecuencia entre quienes tienen niveles de intensidad altos (1,81) que medios (1,78); realizar viajes lo hacen con mayor frecuencia quienes tienen un nivel de intensidad bajo (2,14) que medio (2,12); y, ver la televisión o escuchar la radio es realizado con ligeramente mayor frecuencia entre estudiantes con intensidad baja (2,82) que media (2,81).

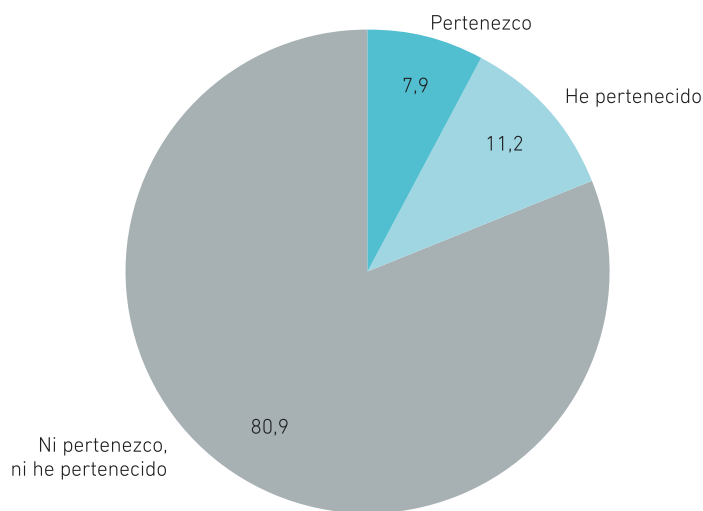
3. El asociacionismo de los universitarios

En este apartado se analiza la pertenencia, presente o pasada, de los universitarios a asociaciones, organizaciones, ONGs y otro tipo de entidades. A pesar de que no disponemos de una extensa información sobre la participación general de la población, ni de la juventud, varios estudios del Instituto de la Juventud de España (INJUVE) aportan algunos datos relevantes a este respecto. En un estudio realizado en 2010 entre la población de 15 a 29 años, el 27,5% pertenecía a alguna asociación, el 21,3% había pertenecido y ya no pertenecía, y el 51,3% no había pertenecido nunca, con mayores porcentajes de participación entre los varones que entre las mujeres. Este mismo estudio presenta una evolución entre 1998 y 2008, observándose un ligero aumento de

la participación entre 1988 y 2005 (3 puntos), para descender pronunciadamente entre 2005 y 2008 (Injuve, 2011).

Al comparar los datos del INJUVE con los obtenidos en la encuesta Ecovipeu, se puede afirmar que los universitarios tienen porcentajes de participación —presente y pasada— menores que los de las personas jóvenes en España. Así, sólo el 7,9% pertenece en la actualidad a alguna entidad, y el 11,2% ha pertenecido en el pasado. De esta manera, un 80,9% de los universitarios entrevistados no ha pertenecido nunca a asociaciones u organizaciones frente al 51,3% de la juventud general.

Gráfico 9.4. Pertenencia, presente y pasada, a entidades y ONGs entre los universitarios españoles (en %)



Pregunta: A continuación te presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señala si perteneces o has pertenecido a alguna de ellas.

No obstante, existen pronunciadas diferencias entre los niveles de pertenencia o no según el tipo de organización o entidad sobre la que se interroga. Las asociaciones o clubes deportivos son las que concentran mayor tasa de pertenencia, a las que han pertenecido (28,3%) y/o pertenecen actualmente (17,9%) cerca de la mitad de los uni-

versitarios. El segundo tipo que concentra mayor tasa de pertenencia son las organizaciones juveniles (30,1%), pero con porcentajes mucho más altos de pertenencia en el pasado (20,6%) que en la actualidad (9,5%), siendo, de hecho, las cuartas en pertenencia presente. A éstas le siguen las ONG y asociaciones de voluntariado (30% entre pertenencia presente y pasada) y las asociaciones culturales (26,4% entre pertenencia actual y pretérita).

En el lado opuesto, las asociaciones de vecinos tienen tasas de no pertenencia muy altas (94,8%), y cerca de ellas encontramos los sindicatos profesionales (94,6%), y los partidos políticos (94,2%), lo que concuerda con el rechazo a este tipo de organizaciones que encontramos en recientes encuestas del CIS (2011) y en trabajos sobre el 15M (Tejerina y Perugorría, 2012; Santamaría, 2011). De la misma manera, las organizaciones y sindicatos de estudiantes tienen tasas de no pertenencia elevadas (91,3%), con mayor pertenencia en el pasado (5,2%) que en la actualidad (3,5), y lo mismo sucede con las asociaciones o grupos religiosos (86,7%) en los que igualmente había mayor porcentaje de pertenencia en el pasado (8,3%) que en el momento presente (5,0%).

Tabla 9.2. Pertenencia, presente y pasada, de los universitarios españoles según tipo de asociación (en %)

	Pertenezco	He pertenecido	Ni pertenezco ni he pertenecido
Asociaciones culturales	11,3	15,1	73,6
Organizaciones juveniles	9,5	20,6	69,9
Partidos Políticos	3,5	2,3	94,2
Organizaciones y Sindicatos de estudiantes	3,5	5,2	91,3
Sindicatos profesionales	3,1	2,3	94,6
Asociaciones o clubes deportivos	17,9	28,3	53,8
Asociaciones o grupos religiosos	5,0	8,3	86,7
Asociaciones de vecinos	2,7	2,5	94,8
ONG y asociaciones de voluntariado	14,3	15,7	70,0

Pregunta: A continuación, te presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señala si perteneces o has pertenecido a alguna de ellas.

En los epígrafes siguientes se analizarán las tasas de pertenencia según variables que marcan diferencias significativas. De nuevo se han organizado estas variables en tres grupos: variables sociodemográficas, variables familiares y variables educativas.

3.1. Asociacionismo según variables sociodemográficas

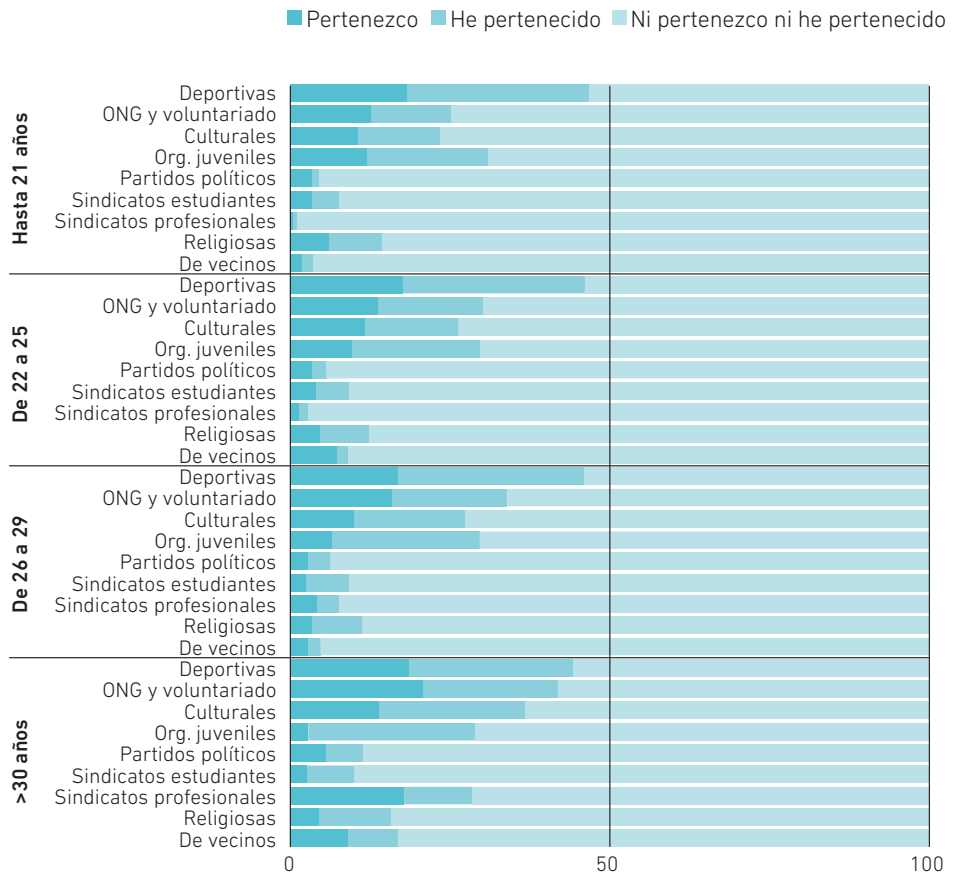
Las variables sociodemográficas recogen tres aspectos: sexo, edad, y situación familiar⁶. Los varones tienen tasas de pertenencia a asociaciones ligeramente superiores a las mujeres (20,3% frente al 18,2%). Esto sucede para todas las tipologías de organizaciones a excepción de ONG y asociaciones de voluntariado, en las que la tasa de pertenencia de mujeres —presente y pasada— es bastante superior (33,7%) a la de los varones (24,2%). Sin embargo, en asociaciones o clubes deportivos los varones tienen tasas de pertenencia —presente y pasada— muy superiores (57,4%) a las de las mujeres (39%), y ligeramente superiores, aunque los porcentajes siguen siendo bajos, tanto en organizaciones y sindicatos de estudiantes (10,5% frente al 7,6%) como en partidos políticos (7,4% frente al 4,8%). El tipo de organizaciones con mayor pertenencia presente entre las mujeres son las ONG y asociaciones de voluntariado (15,9%) y las asociaciones o clubes deportivos (25,9%) entre los varones.

En relación con la edad, se observa que aumenta la pertenencia —presente y pasada— a medida que aumenta la edad, produciéndose un gran salto entre estudiantes de 26 a 29 años con un 19,6% de pertenencia, y quienes tienen más de 30 años con un 26,1% de pertenencia a organizaciones. Este patrón se repite en todos los tipos de asociaciones, excepto en organizaciones juveniles y asociaciones o clubes deportivos, a las que se pertenece menos a medida que aumenta la edad. En las asociaciones o grupos religiosos hay mayor pertenencia de los grupos de edad extremos (hasta 21 años, 4,5%, y mayores de 30 años, 5,8%, teniendo los grupos intermedios porcentajes de participación del 2,3% y 1,2% respectivamente). Las mayores diferencias en los porcentajes de pertenencia entre grupos de edad los encontramos en sindicatos profesionales, con 27,4 puntos porcentuales entre el grupo más joven y el de mayor edad, siendo el cambio más pronunciado entre el grupo de 26 a 29 años (7,7%) y el de mayores de 30 años (28,5%); ONG y asociaciones de voluntarios, con 16,8 puntos porcentuales de diferencia entre menores de 21 y mayores de 30; asociaciones cultu-

⁶ La variable "nacionalidad" no se ha tenido en cuenta para el análisis de la pertenencia a ONG y entidades dado que en la mayoría de ítems las diferencias no eran estadísticamente significativas.

rales con el 13,3% de diferencia entre el grupo más joven y el mayor; asociaciones de vecinos con un aumento de 10,2% en la participación de mayores respecto a menores de 21; y los partidos políticos con 7 puntos porcentuales de diferencia entre menores de 21 y mayores de 30.

Gráfico 9.5. Pertenencia, presente y pasada, a entidades y ONGs entre los universitarios españoles según edad (en %)



Pregunta: A continuación, te presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señala si perteneces o has pertenecido a alguna de ellas.

Es, igualmente, importante señalar que la pertenencia a un tipo u otro cambia según la edad. Así, para los menores de 21 años, la tipología de asociación con mayor porcentaje de pertenencia actual es la deportiva, pero también para quienes tienen de 22 a 25 y de 26 a 29 años, mientras que para los mayores de 30 años son las ONG y asociaciones de voluntariado.

En cuanto a la situación familiar (soltero/a o sin pareja y estar en pareja), hay mayores tasas de participación entre aquellos que tienen pareja (20,8%) que entre quienes no tienen (18,4%), aunque las diferencias no son muy pronunciadas. El tipo de asociación donde la diferencia es más pronunciada son los sindicatos profesionales (6,3%), probablemente porque quien tenga pareja es mayor y tiene más probabilidades de tener un empleo que le haga sindicarse; y las ONG y asociaciones de voluntariado, con 5,5 puntos porcentuales de diferencia entre quienes tienen pareja (el 34,1% de éstos afirma pertenecer o haber pertenecido) y quienes no tienen (28,6%). En ambos casos, la asociación con mayor porcentaje de pertenencia actual son las deportivas (17,5% para quienes no tienen pareja y 18,8% para quien tiene pareja), seguido de ONG y asociaciones de voluntariado (13,8% y 15,9% respectivamente), y de las asociaciones culturales (11,1% y 11,7%). Para quien no tiene pareja la asociación con menor porcentaje de pertenencia actual es la de vecinos (2,1%) seguida de los partidos políticos (3,3%); mientras que para quien tiene pareja, las organizaciones y sindicatos de estudiantes (3,1%) seguido de las asociaciones o clubes religiosos (3,7%) son las que atraen a menos universitarios.

3.2. Asociacionismo según variables familiares

Seis son las variables a analizar en el grupo que hemos denominado “variables familiares”: tipo de alojamiento, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre, nivel de ingresos del padre, nivel de ingresos de la madre, y fuente mayoritaria de financiación de los estudios.

En cuanto al tipo de alojamiento, y a pesar de que nos interesaba indagar en las diferencias de pertenencia entre quienes viven en casa de sus progenitores y quienes tienen otros tipos de residencia, la pauta de pertenencia a organizaciones se establece entre quienes viven solos —en piso en alquiler o en propiedad— y quienes viven en compañía. Quienes viven solos tienen tasas de pertenencia superiores (24,9%) a quienes viven en residencia (19,6%), a quienes comparten un piso en alquiler (18,8%), y

a quienes viven en casa de sus progenitores (17,8%). De hecho, quienes viven fuera de casa de sus progenitores tienen mayores porcentajes de pertenencia a organizaciones que quienes viven con ellos, y es especialmente significativa la diferencia en pertenencia a sindicatos profesionales entre quienes viven solos (22,9%) y el resto, cuyas tasas de pertenencia oscilan entre el 1,2% y el 3,5%.

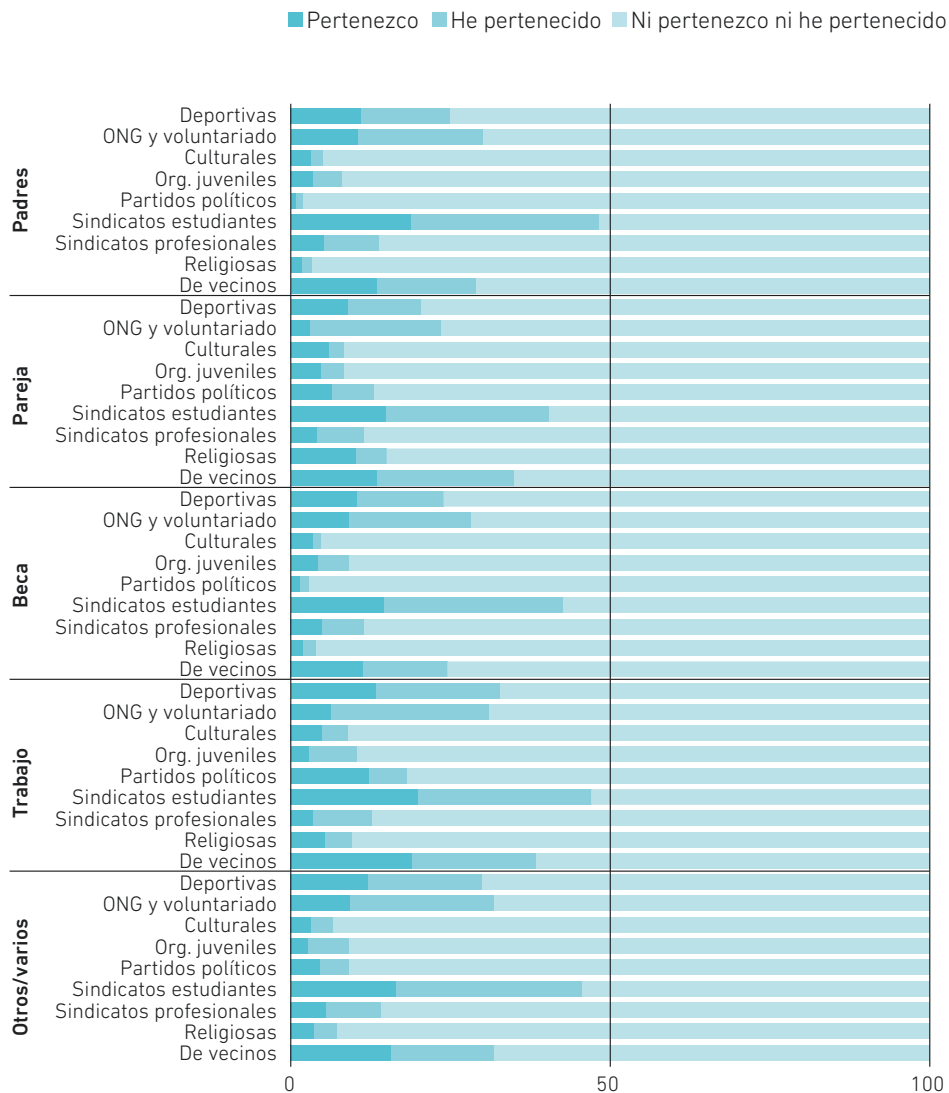
Entre los que pertenecen a alguna organización y viven en casa de sus progenitores, las asociaciones que concentran la mayor parte de la pertenencia son las asociaciones o clubes deportivos (19,8% de pertenencia presente y 26,8% pasada), mientras que en el resto de categorías los porcentajes están más repartidos entre asociaciones o clubes deportivos, ONG y asociaciones de voluntariado, asociaciones culturales y organizaciones juveniles.

Si atendemos a los niveles de estudios del padre y de la madre, encontramos el mismo patrón que con la frecuencia de realización de actividades⁷: a mayor nivel de estudios, mayor porcentaje de pertenencia a entidades, aunque las diferencias en la afiliación entre quienes tienen progenitores con un nivel bajo de estudios es sólo del 3,1% en el caso de los estudios del padre y del 3,5% en el caso de la madre. De nuevo, igualmente, el nivel de estudios de la madre marca mayores diferencias en la pauta. Dos tipos de asociación marcan diferencias en este patrón y tienen mayores porcentajes de participación cuanto más bajo es el nivel de estudios, tanto del padre como de la madre: los sindicatos profesionales y las asociaciones de vecinos, aunque ambos tienen porcentajes de participación muy bajos (entre el 4% y el 8%). En el caso de los sindicatos profesionales, las diferencias entre el nivel bajo de estudios y el nivel alto son de 4,6 puntos cuando se tiene en cuenta el nivel de la madre y del 2,7% si es el del padre. Para las asociaciones de vecinos, la diferencia se encuentra entre 3,9 puntos analizando el nivel de la madre, y del 1,6% si se analiza el del padre.

El nivel de ingresos del padre y de la madre sigue el mismo patrón que el nivel de estudios, con mayor pertenencia cuanto mayor es el nivel de ingresos. Igualmente, es el nivel de ingresos de la madre el que tiene un impacto mayor, pues las diferencias en pertenencia entre el nivel bajo y alto de ingresos de la madre es de 4 puntos porcentuales, mientras que en el caso del nivel de ingresos del padre es de 2,6 puntos. Sindicatos profesionales y asociaciones de vecinos escapan a este patrón, y son quienes tienen progenitores con ingresos más bajos los que alcanzan mayores porcentajes de participación.

⁷ La variable 'nivel de estudios' no es estadísticamente significativa para el análisis de la pertenencia a partidos políticos.

Gráfico 9.6. Pertenencia, presente y pasada, a entidades y ONGs entre los universitarios españoles según fuente de financiación de los estudios (en %)



Pregunta: A continuación, te presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señala si perteneces o has pertenecido a alguna de ellas.

Finalmente, y atendiendo a la fuente de financiación de los estudios, se observa que quienes se financian los estudios mayoritariamente a través de un trabajo —sea durante el curso o en verano— tienen mayor porcentaje de participación (23,3%) que el resto. A este grupo le sigue quien tiene otra o varias fuentes de financiación (20,6%), las personas cuya fuente mayoritaria es la pareja (19,5), quienes tienen a los progenitores como fuente principal (18,3%), y quienes se financian con una beca (16,8%).

Los tipos de asociaciones con mayor porcentaje de pertenencia son las deportivas, siempre en primer lugar —tanto en pertenencia pasada como actual—, seguida de las ONG y asociaciones de voluntariado, independientemente de la fuente mayoritaria de financiación. Sin embargo, entre quienes tienen el trabajo, la pareja y otras o varias fuentes de financiación, el porcentaje de pertenencia a asociaciones deportivas y ONG es bastante similar en la actualidad (19,9% y 19,0% para el trabajo como fuente; 14,9% y 13,6% para quien la pareja es la fuente de financiación; y, 16,5% y 15,7% para otras o varias fuentes de financiación). Por el contrario, para quienes tienen a los progenitores como fuente mayoritaria de financiación, la pertenencia actual a asociaciones deportivas (18,9%) es bastante superior a la de ONG y asociaciones de voluntariado (13,6%).

3.3. Asociacionismo según variables educativas

Interesa conocer si algunas variables educativas como el área de conocimiento, el año de titulación en el que se encuentra, la modalidad de dedicación al estudio y la intensidad del estudio tienen alguna relación con la afiliación a distintos tipos de asociaciones.

Aunque los estudiantes del área de humanidades tienen tasas de pertenencia a entidades superiores (20,6%) al resto, la diferencia no es muy notable (3,4%). Así, los segundos en pertenencia son los universitarios de ciencias sociales con el 19,7%, seguido de quienes estudian en el área de ciencias de la salud (19,1%), los universitarios de ingenierías y arquitectura (18,1%) y, por último, los estudiantes de ciencias (17,2%). Si tenemos en cuenta la pertenencia pasada y presente, en las áreas de ciencias, ciencias de la salud y ciencias sociales, el primer tipo de asociación es la deportiva, seguida de ONG y asociaciones de voluntariado. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de humanidades y de ingenierías y arquitectura, la segunda posición está ocupada por otros tipos diferentes: asociaciones culturales para las humanidades, y organizaciones juveniles para las ingenierías y arquitectura.

En el área de ingenierías y arquitectura destaca el porcentaje de quienes pertenecen a asociaciones deportivas con el 51,2% de sus miembros. Como señalamos anteriormente es el área con mayoría de varones y éstos practican más deporte que las mujeres. Asimismo, en este grupo es significativo que la pertenencia a ONG y asociaciones de voluntariado no ocupa el segundo lugar ni en la participación presente (3ª posición) ni pasada (4ª posición). Entre los universitarios de ciencias de la salud, las ONG y asociaciones de voluntariado ocupan la primera posición en pertenencia presente (17,9%), e igual sucede con los estudiantes de humanidades (16,2%).

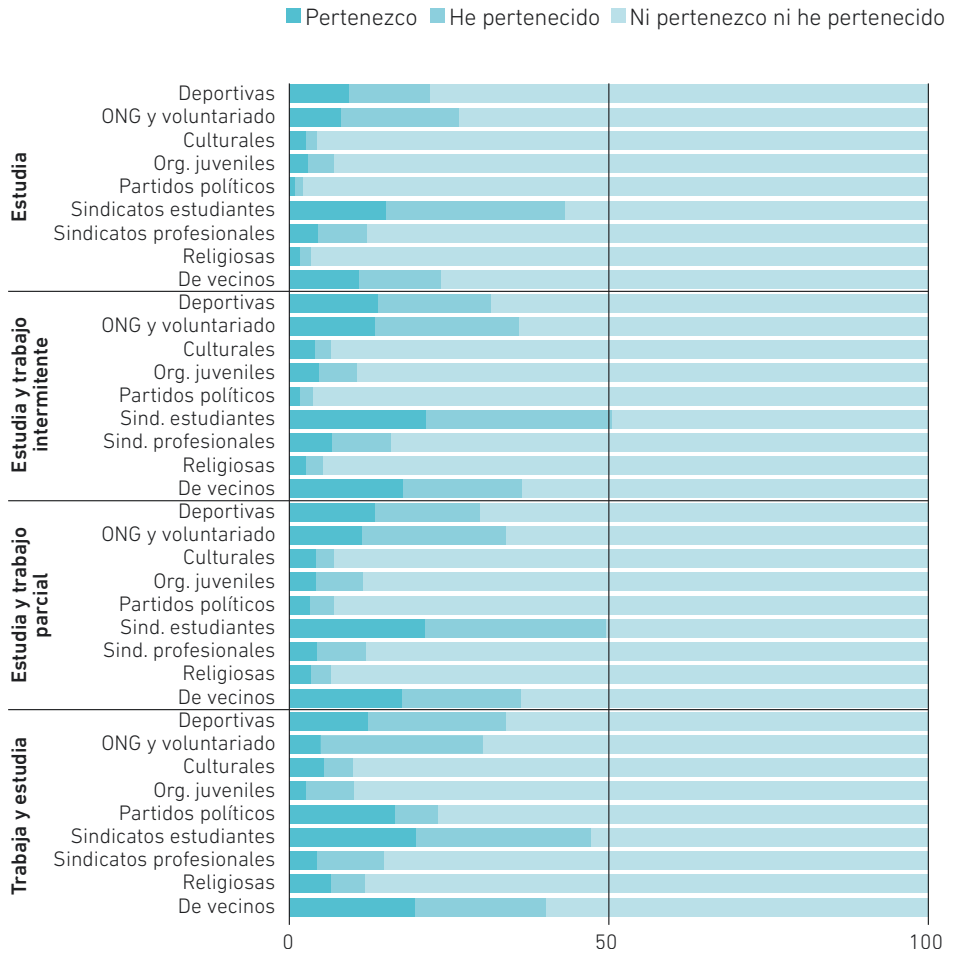
En relación con el año de la titulación en el que se encuentran los universitarios, los porcentajes no marcan tendencias concretas. De hecho, entre el curso con mayor pertenencia, quienes se encuentran más allá del quinto curso (20,2%), y los del segundo curso, con el porcentaje más bajo (18,6%), la diferencia es sólo de 1,6 puntos porcentuales. Además, el porcentaje de pertenencia de estudiantes de primero, tercero y cuarto es idéntico: 18,8%.

La modalidad de dedicación al estudio —estudia, estudia y trabaja intermitentemente, estudia y trabaja a tiempo parcial, y trabaja y estudia— indica diferencias importantes siendo los porcentajes de pertenencia de quienes trabajan y estudian muy superiores (24,6%) a los que sólo estudian (16,1%), encontrándose entre ambos quienes estudian y trabajan intermitentemente (21,9%) y los que estudian y trabajan a tiempo parcial (21,5%). Es interesante que sean quienes sólo estudian —que en principio disponen de más tiempo libre— quienes tengan porcentajes bastante inferiores al resto en participación. Destaca la pertenencia inferior de quienes sólo estudian en ONG y asociaciones de voluntariado (entre 12,5 y 16,4 puntos porcentuales), y en asociaciones culturales (entre 7,8 y 11,8 puntos). De hecho, no hay ningún tipo de asociación en el que tengan porcentajes de pertenencia superior a los otros grupos de universitarios según la modalidad de dedicación. Si quienes trabajan y estudian tienen porcentajes de pertenencia a organizaciones mayores que los que tienen otras modalidades de dedicación al estudio, destaca su presencia en sindicatos organizados (23,3%) frente al 16,5% y 21,1% del resto de grupos.

Existen algunas preferencias en pertenencia asociativa según la modalidad de dedicación al estudio. Así, si en pertenencia pasada y presente el primer tipo de asociación es la deportiva y la segunda la ONG y asociaciones de voluntariado, para los que sólo estudian el segundo tipo son las organizaciones juveniles. Además, considerando exclusivamente la pertenencia presente, las ONG y asociaciones de voluntariado ocupan el segundo puesto. En el caso de quienes trabajan y estudian las ONG y asociaciones

de voluntariado tienen porcentajes casi iguales (19,7%) a las asociaciones deportivas que se encuentran en primer lugar (19,8%). Se observa un claro cambio en las preferencias de pertenencia a asociaciones según la modalidad de dedicación al estudio.

Gráfico 9.7. Pertenencia, presente y pasada, a entidades y ONGs entre los universitarios españoles según modalidad de dedicación al estudio (en %)



Pregunta: A continuación, te presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señala si perteneces o has pertenecido a alguna de ellas.

Si consideramos la intensidad de dedicación al estudio, parece que quien tiene una intensidad baja tiene porcentajes superiores de pertenencia (19,4%) a quien tiene intensidad media (19%) o alta (18,6%), pero las diferencias porcentuales entre unos y otros no son suficientes para establecer patrones de comportamiento diferenciados según esta variable.

4. Conclusiones

La universidad ha venido cumpliendo más funciones que las directamente asignadas por la sociedad como centro de producción y trasmisión de conocimiento. En determinados momentos históricos ha desempeñado también el papel de espacio de socialización política, de laboratorio de creación de ideas e iniciativas socioculturales. Para aquellos universitarios que no dedican todo su tiempo al estudio, los campus universitarios se convierten en espacio de producción cultural y de ámbito de participación política. Según los estudios sociológicos realizados sobre los hábitos de los estudiantes universitarios, su nivel de consumo de ocio y cultura es superior al de otros grupos sociales, al igual que su nivel de participación sociopolítica.

La lectura y ver la televisión y escuchar la radio son las actividades más frecuentes; practicar ciertas actividades como pintar, tocar música, hacer teatro o escribir son las menos frecuentes. Las mujeres tienen una frecuencia de actividades culturales superior a la de los varones, excepto en aquellas que tienen que ver con la práctica de ejercicio físico y la realización de actividades culturales. Cuanto menor es la edad más participación en foros, chats, blogs y redes en Internet. Las personas que no tienen pareja realizan más actividades que las que sí tienen. La visita a museos, exposiciones y los viajes y excursiones se realizan más frecuentemente cuando se tiene pareja.

Vivir en casa de los padres parece permitir una mayor actividad cultural. Un mayor nivel de estudios de los padres influye positivamente en una mayor actividad cultural; y un mayor nivel de estudios de la madre influye más que el nivel de estudios del padre sobre las actividades culturales de los universitarios. La misma pauta de influencia se observa cuando se comparan los hábitos culturales en función de los ingresos de los padres. Vivir con los padres posibilita una mayor frecuencia de actividad cultural, mientras que depender de los ingresos de la pareja, del trabajo propio o de otras fuentes de financiación reducen dichas prácticas culturales, excepto en el caso de visita a museos y exposiciones.

A medida que se progresa en los cursos de la universidad aumentan las actividades culturales, pero por encima de llevar 5 años en la Universidad descienden. Según la opinión de los universitarios, el hecho de que la universidad fomente la participación en eventos tiene una influencia positiva en una mayor práctica. El hecho de disponer de más tiempo teórico para prácticas culturales por estar únicamente estudiando no significa que se lleven a cabo, en muchos casos los que están estudiando y trabajando tienen frecuencias superiores a quienes solo estudian.

Los universitarios muestran una participación sociopolítica, pasada o actual, inferior al del resto de la juventud española. Las más populares son las asociaciones deportivas, juveniles, las ONGs y de voluntariado, las culturales, las religiosas, las sindicales y políticas, las profesionales y las vecinales, por este orden. La pertenencia actual es, en general, menor que la que se ha tenido en el pasado.

Los varones tienen tasas de pertenencia mayores que las mujeres. La pertenencia aumenta con la edad, posiblemente por un factor de acumulación. Las asociaciones deportivas atraen más a las personas universitarias de menor edad, las ONGs y voluntarias a los mayores de 30 años. Participan más las personas que viven en pareja que las que están solteras. Paradójicamente, los que viven solos (en alquiler o propiedad) tienen tasas de pertenencia a asociaciones superiores al resto de modalidades de residencia, piso compartido o viviendo con los padres.

A mayor nivel de estudios de padre y madre mayor porcentaje de pertenencia a entidades sociopolíticas. Lo mismo sucede con el nivel de ingresos de los padres. Los que se financian personalmente los estudios a través de los ingresos de un trabajo tienen también mayor nivel de participación. Los estudiantes de humanidades tienen mayor grado de afiliación que los que pertenecen a otros tipos de estudio. La permanencia en la universidad no supone un gran incremento en los porcentajes de pertenencia, pues aunque existen diferencias entre los de segundo y quinto curso, el porcentaje es muy reducido. Finalmente, los que únicamente están estudiando muestran un nivel de afiliación asociativa inferior a quienes estudian y trabajan intermitentemente, y, sobre todo, a quienes estudian y trabajan.



Valoración de la experiencia universitaria.

Ernest Pons y Miquel Martínez
Universitat de Barcelona

Valoración de la experiencia universitaria.

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo analizar cinco aspectos. En primer lugar, identificar de entre un conjunto de actividades de aprendizaje y docencia aquellas que realizan los estudiantes en su vida académica así como el grado de utilidad que les atribuyen. En segundo lugar, conocer la percepción de los estudiantes sobre el tipo de actividades que son priorizadas por la universidad. En tercer lugar, examinar la opinión de los estudiantes respecto a la contribución de la universidad a su desarrollo personal y al aprendizaje de destrezas transversales. En cuarto lugar, conocer la valoración que hacen los estudiantes de su experiencia universitaria así como de las expectativas futuras asociadas. Por último, valorar cual es el sentimiento predominante de los estudiantes en relación con la experiencia universitaria y el grado en que elegirían la misma universidad en caso de comenzar de nuevo los estudios.

A. Valoración de la utilidad de diversas actividades académicas y de evaluación

En el cuestionario de la encuesta ECOVIPEU 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 podemos conocer en qué medida estas actividades forman parte de 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 teniendo en cuenta que a raíz de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, se supone que deberían haberse reformado ciertas metodologías docentes.

El primer aspecto sobre el que cabe detenerse es la disparidad en cuanto al grado de presencia de dichas actividades en nuestras universidades. Para comparar mejor, en la Tabla 10.1 se han recopilado los porcentajes de estudiantes que afirman haber realizado durante el curso alguna de estas actividades.

Tabla 10.1: Proporción de estudiantes que han realizado las siguientes actividades.

Actividad				
	A1	Trabajar en equipo con los compañeros	96,4%	
	A2	Participar en las clases magistrales	77,7%	
G1	A3	Leer textos académicos o técnicos	92,6%	90,8%
	A4	Resolver ejercicios	95,6%	
	A5	Realizar prácticas	91,9%	
	A6	Comentar con el profesorado los resultados personales de mi evaluación	64,0%	
	A7	Conversar sobre aspectos relacionados con los contenidos de la materia	88,8%	
	A8	Preparar y realizar exposiciones orales	88,6%	
G2	A9	Efectuar presentaciones con soporte audiovisual, multimedia	85,7%	75,0%
	A10	Elaborar informes y resuelto casos reales	73,6%	
	A11	Mejorar las habilidades comunicativas en inglés	53,4%	
	A12	Asistir a actividades externas (conferencias, exposiciones, congresos)	70,7%	
	A13	Compartir información y materiales mediante las redes sociales o blogs.	80,4%	
	A14	Utilizar programas multimedia	82,3%	
	A15	Ver películas, programas o producciones audiovisuales	75,1%	
G3	A16	Elaborar y publicar contenidos en la web (blogs, slideshare, Youtube,...)	37,0%	60,8%
	A17	Construir, diseñar o desarrollar algún objeto	38,4%	
	A18	Utilizar el campus virtual como apoyo fundamental para el aprendizaje	86,9%	
	A19	Realizar alguna estancia de estudios a nivel internacional	25,5%	

Para facilitar la interpretación de los resultados se han agrupado estas actividades en tres grupos:

G1 – Actividades habituales en las universidades españolas desde hace tiempo (actividades “tradicionales”)

G2 – Actividades que, en general, no era mayoritarias en la metodología docente antes de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (actividades “recientes”)

G3 – Actividades más innovadoras.

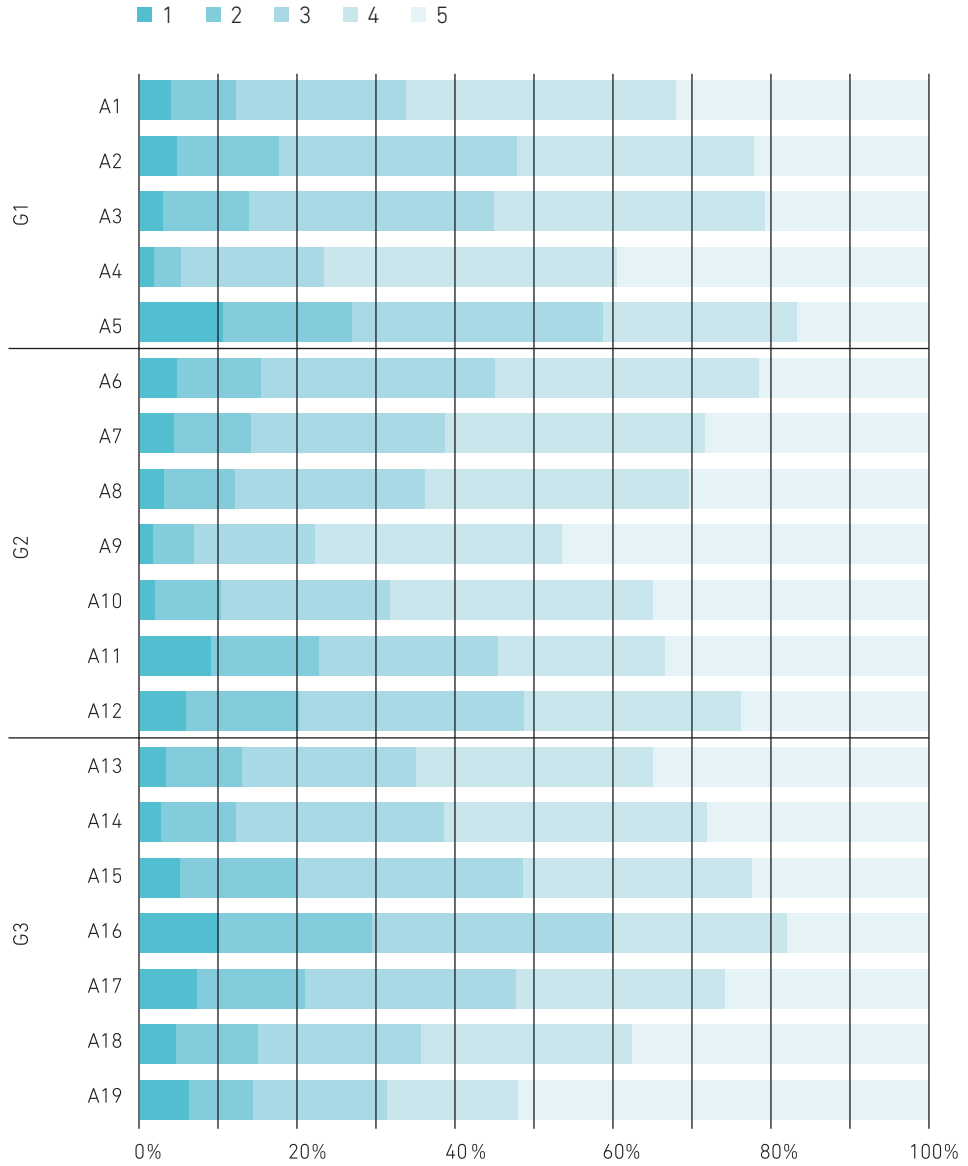
Una primera observación relevante nos permite constatar cómo la proporción de realización de las actividades del que hemos denominado grupo G1 (90,8%) es claramente superior al promedio de realización de las actividades del grupo G2 (75,0%) y del grupo G3 (60,8%). Para una adecuada interpretación de estos resultados debe insistirse en que estas cifras recogen el porcentaje de estudiantes que afirmaron haber practicado o realizado estas actividades a lo largo de sus estudios. Por tanto, no se trata de una medida de valoración sino de realización.

También merece la pena destacar que dentro de las actividades más innovadoras, la utilización del campus virtual (86,9%), la utilización de programas multimedia (82,3%) compartir información y materiales mediante redes sociales (80,4%) y ver producciones audiovisuales (75,1%) son mayoritarias. En cambio, son minoritarias las otras actividades que hemos calificado de innovadoras (publicación de contenidos en la web, construir o diseñar objetos, realizar estancias a nivel internacional).

Además de identificar la frecuencia con que se realizan las diversas actividades, resulta también interesante conocer cómo valoran la utilidad de estas actividades los estudiantes. En este sentido, en el cuestionario se pide a los estudiantes encuestados que valoren la utilidad de estas actividades para el aprendizaje y desarrollo de competencias, en una escala de 1 (nada útil) a 5 (muy útil).

En el Gráfico 10.1 se resumen estos resultados. Para interpretar correctamente estos resultados, debemos destacar que esta valoración se basa en las respuestas de aquellos estudiantes que han afirmado que habían realizado la actividad. Por tanto, en unos casos se basan en más respuestas que en otros.

Gráfico 10.1: Valoración del grado de utilidad de las diversas actividades.



Nota: (1) nada útil; (5) muy útil. G1: act. tradicionales; G2: act. recientes; G3: act. innovadoras.

De estos resultados (Gráfico 10.1) se pueden deducir algunas conclusiones:

- En relación con la valoración del grado de utilidad no observamos diferencias genéricas entre los tres grupos de actividades. O, dicho de otra manera, en cada uno de los grupos encontramos unas actividades valoradas como más útiles y otras como menos útiles.
- Tampoco existe una relación entre el hecho de ser actividades realizadas por más estudiantes o menos y ser más o menos valoradas como útiles. En este sentido, algunas de estas actividades aún siendo conocidas por pocos estudiantes son muy bien valoradas.
- Las actividades más valoradas son “resolver ejercicios” (A4) y las “presentaciones con soporte audiovisual” (A9). En ambos casos, más del 75% de los estudiantes las han considerado útiles o muy útiles.
- En un segundo grupo se encuentran aquellas actividades valoradas como útiles o muy útiles por más del 60% de estudiantes: se trata del trabajo en equipo (A1), compartir información mediante redes sociales (A13), preparar exposiciones orales (A8), resolver casos reales (A10), usar programas multimedia (A14), usar el campus virtual (A18) y las estancias internacionales (A19).
- Las actividades menos valoradas son comentar con el profesorado los resultados personales (A6) y publicar contenidos en la web (A16)

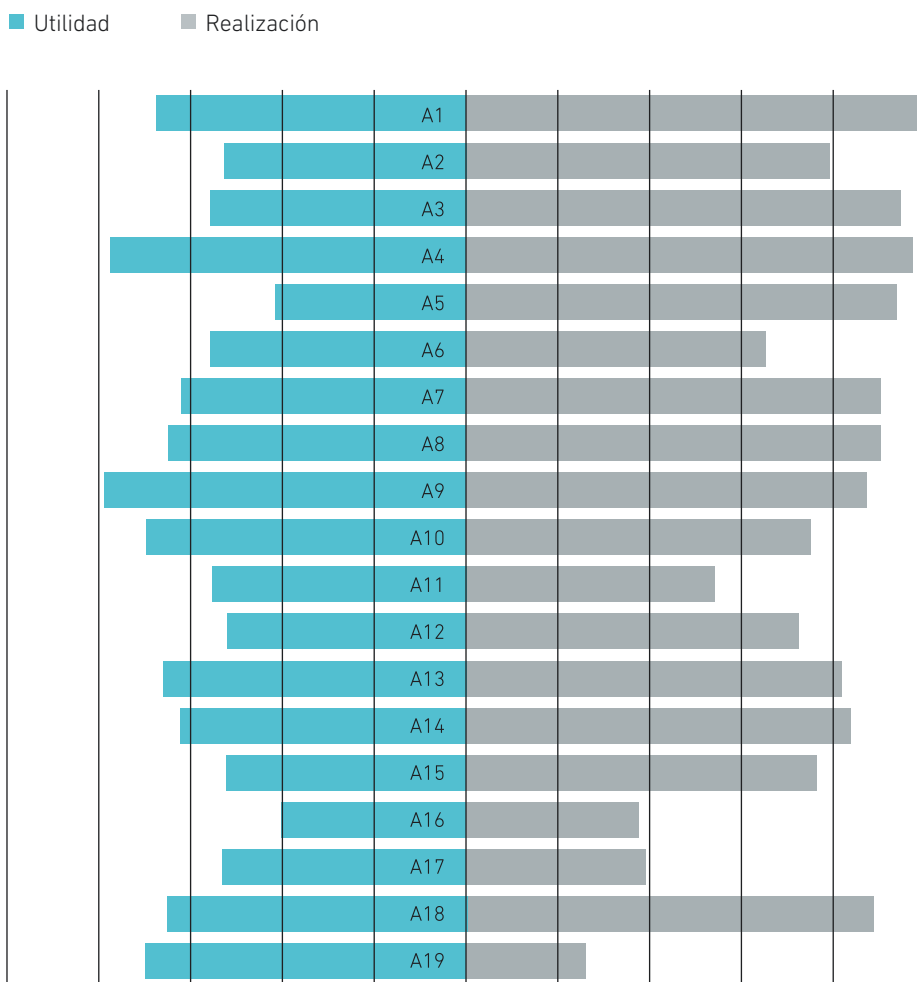
Por otra parte, a pesar de que se miden dimensiones diferentes, resulta interesante comparar para cada tipo de actividad, la proporción de estudiantes que la han realizado con la proporción de estudiantes que valoran dicha actividad como útil o muy útil.

Naturalmente, no hay ninguna razón que pueda inducir a que dichas proporciones coincidan numéricamente. Pero, por otra parte, parece razonable que aquellas actividades más útiles para el aprendizaje y desarrollo de competencias tiendan a ser aquellas más habituales. Así, con el Gráfico 10.2 que compara dichas proporciones (utilidad y realización) y pueden observarse algunos resultados que, como mínimo, resultan sorprendentes:

- Puede observarse que en algunas actividades existe una clara diferencia entre la percepción sobre su grado de utilidad y el grado de implantación en las Universidades. Los casos más extremos son, por una parte, la actividad “Realizar prácticas” (A5) en la que a pesar de ser realizada por muchos estudiantes, es poco valorada por estos. Y, por otra parte, la actividad “Realizar estancia a nivel internacional” (A19) que, a pesar

de ser muy valorada, la proporción de estudiantes que la realizan es baja, en este caso por razones obvias.

Gráfico 10.2. Comparación del grado de utilidad con el grado de realización.



- En general, puede observarse cómo, para las actividades que hemos clasificado como “tradicionales” (G1), es mayor el grado de realización que de utilidad; y para las actividades que hemos clasificado como más innovadoras (G3), es mayor el grado de utilidad que de realización. En cuanto a las actividades que hemos clasificado como “recientes”, se encuentran en una situación intermedia.

Otro aspecto interesante en relación a estas actividades tiene que ver con la comprobación de si la valoración de su utilidad que hacen los estudiantes son similares para todos estos estudiantes. O bien si hay diferencias en función de su perfil. Para ello, comprobamos si era posible identificar alguna relación estadística con estas características.

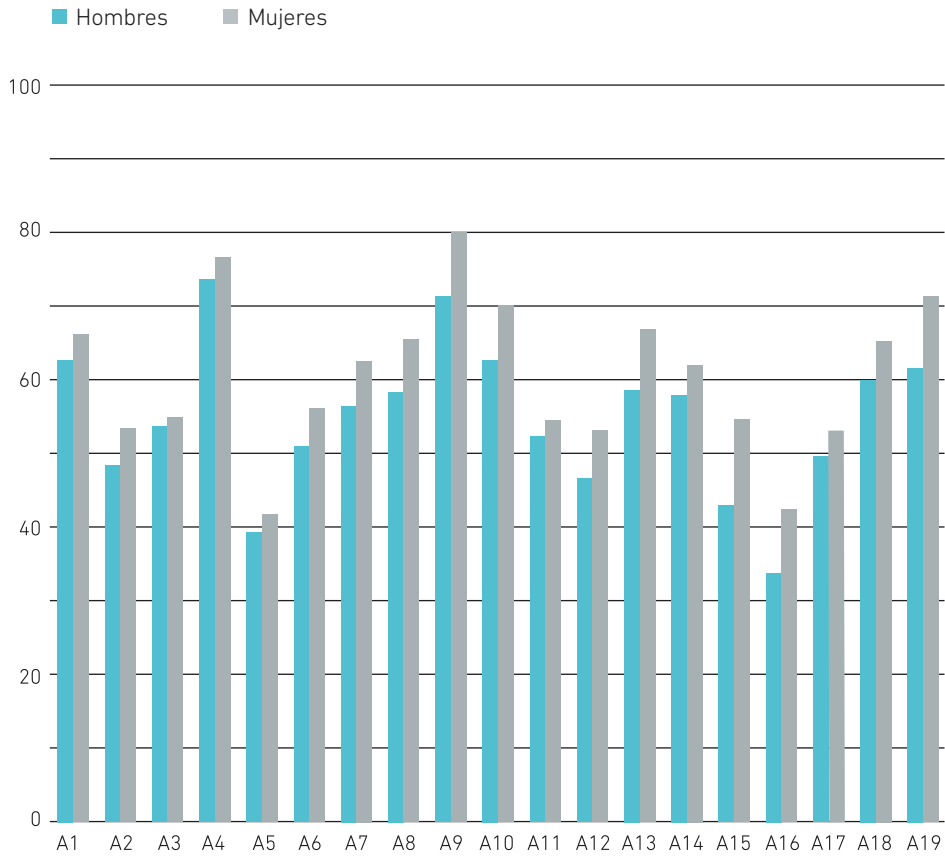
Las características consideradas han sido las siguientes:

- sexo
- edad
- nivel de estudios de los padres
- ocupación de los padres
- ingresos de los padres
- curso (año de la titulación)
- rama de conocimiento a la que pertenecen los estudios
- grado de asistencia a clase
- intensidad de dedicación a los estudios
- dedicación laboral
- rendimiento académico preuniversitario

Así, por ejemplo, en el Gráfico 10.3 se compara la proporción de estudiantes que valoran como útil (4) o muy útil (5) cada una de las actividades analizadas, distinguiendo hombres y mujeres.

En este caso, podemos comprobar cómo las mujeres califican todas las actividades docentes desarrolladas como más útiles para su aprendizaje de lo que lo hacen sus homólogos masculinos. Probablemente esta diferencia tiene que ver con aspectos culturales y/o psicológicos. Pero, aun así, podemos constatar también que la valoración relativa de las actividades coincide entre hombres y mujeres.

Gráfico 10.3. Valoración del grado de "utilidad" de las diversas actividades realizadas.

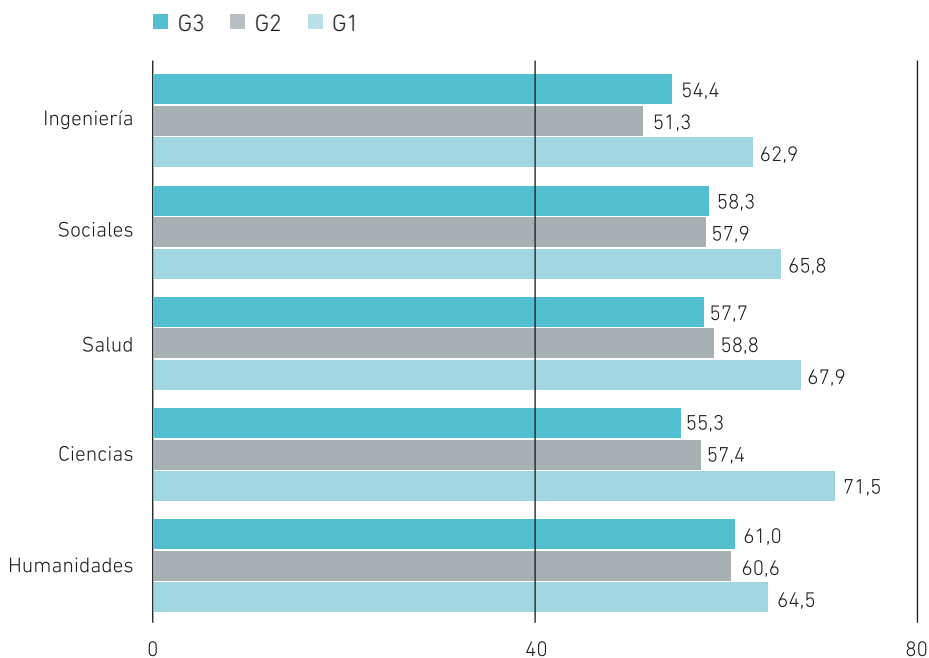


Pero lo más relevante es que de las variables analizadas, sólo parecen influir en la valoración de los estudiantes las siguientes características:

- Rama de conocimiento a la que pertenecen los estudios,
- Grado de asistencia a clase
- Intensidad de dedicación a los estudios

En el Gráfico 10.4 puede observarse cómo la valoración de las actividades tradicionales es claramente superior por parte de los estudiantes de Ciencias que para el resto de ramas de conocimiento. En el caso de los otros dos grupos de actividades (que hemos calificado de innovadoras y recientes) las diferencias son mucho menos relevantes.

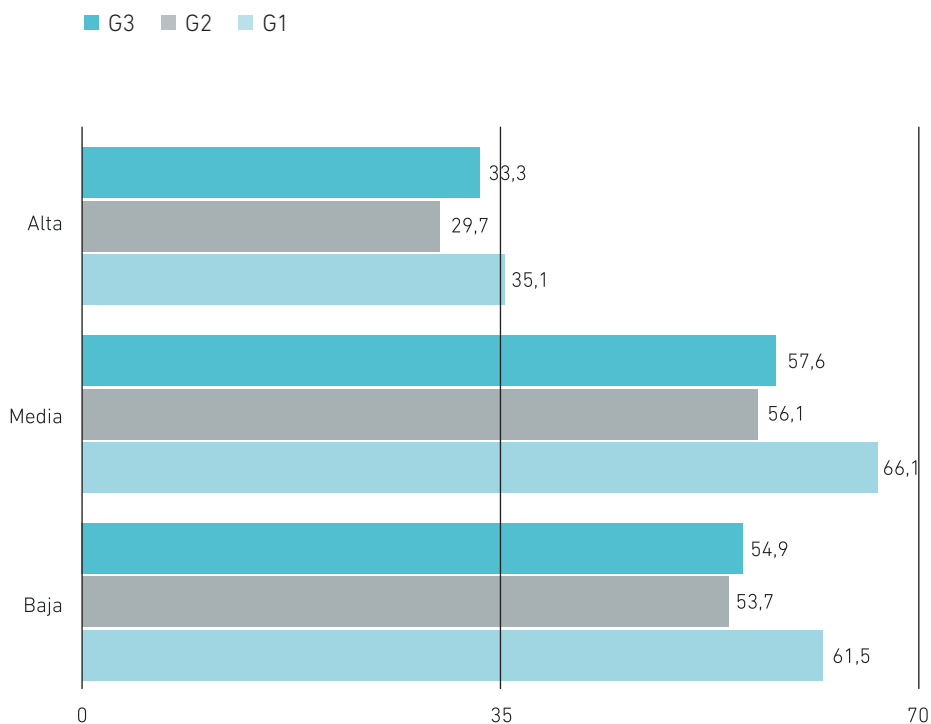
Gráfico 10.4. Valoración del grado de "utilidad" de las diversas actividades realizadas en función de la rama de conocimiento.



Nota: Proporción de estudiantes en cada grupo que valorar como 4 (útil) o 5 (muy útil) cada grupo de actividades.

A partir de los resultados del Gráfico 10.5, puede constatarse que los estudiantes con alta dedicación al estudio valoran mucho peor los tres grupos de actividades.

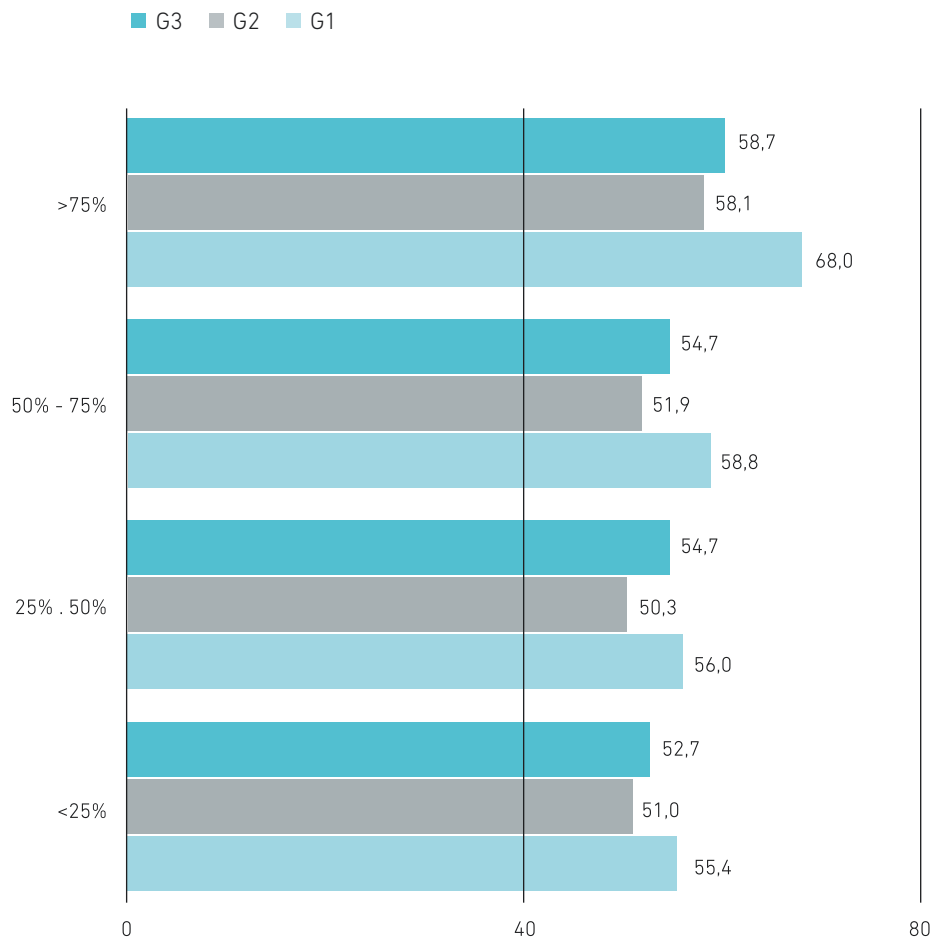
Gráfico 10.5. Valoración del grado de "utilidad" de las diversas actividades realizadas en función de la intensidad de la dedicación al estudio.



Nota: Proporción de estudiantes en cada grupo que valorar como 4 (útil) o 5 (muy útil) cada grupo de actividades.

En cuanto al grado de asistencia a clase, los estudiantes que más asisten a clase parecen valorar más que los otros estudiantes la utilidad de las actividades analizadas. Esta diferencia es mayor en relación a las actividades que hemos denominado tradicionales.

Gráfico 10.6. Valoración del grado de "utilidad" de las diversas actividades realizadas en función del grado de asistencia a las clases.



Nota: Proporción de estudiantes en cada grupo que valorar como 4 (útil) o 5 (muy útil) cada grupo de actividades.

Pero también resulta relevante destacar que ninguna de las otras variables analizadas parece mostrar relación con la valoración que hacen los estudiantes de la utilidad de estas actividades. Es decir, ninguna de las siguientes variables:

- edad
- nivel de estudios de los padres
- ocupación de los padres
- ingresos de los padres
- curso (año de la titulación)
- dedicación laboral
- rendimiento académico preuniversitario

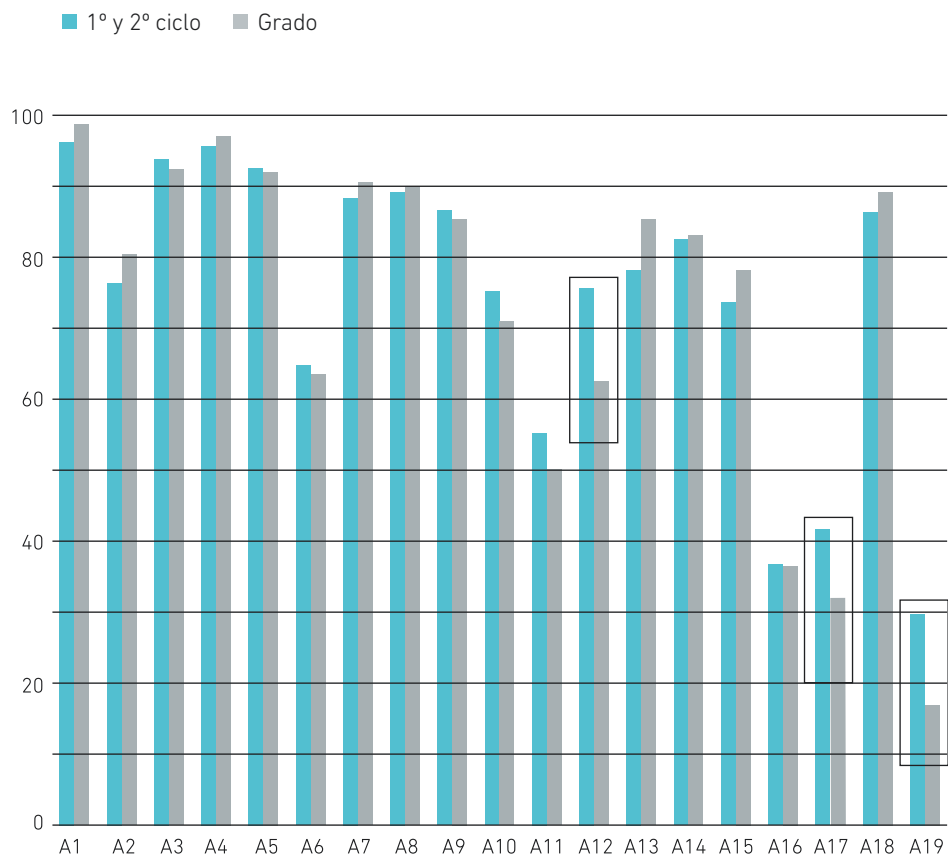
Dicho de otra forma, si estas variables no muestran relación con la valoración de los estudiantes, significa que el perfil socioeconómico del estudiante “previo” al acceso a la Universidad no incide en esta valoración. En cambio sí que inciden en esta valoración variables que tienen que ver con el rol que estos estudiantes adoptan en la Universidad (grado de asistencia a clase e intensidad de dedicación a los estudios) o con la rama de conocimiento de la titulación.

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 académica. Y estos roles sí que inciden en la valoración de las actividades académicas.

Teniendo en cuenta que han respondido al cuestionario tanto estudiantes de estudios de primer y/o segundo ciclo (LRU) como estudiantes de Grado, tiene especial interés analizar si se pueden detectar cambios relevantes en cuanto al grado de realización de estas actividades.

Para ello, en el Gráfico 10.7 se compara esta proporción entre los dos grupos de estudiantes y podemos comprobar cómo las diferencias son muy reducidas. De hecho, los únicos casos en que estas diferencias son estadísticamente significativas se refieren a las actividades A12 (asistir a actividades externas), A17 (publicar contenidos en la web) y A19 (realizar alguna estancia de estudios a nivel internacional). Pero en estos tres casos la proporción de estudiantes que ha realizado estas actividades es superior entre los estudiantes de Primer y Segundo Ciclo que entre estudiantes de Grado, no al revés como sería previsible.

Gráfico 10.7. Comparación entre la valoración que hacen los estudiantes de Primer y Segundo ciclo y los estudiantes de Grado.

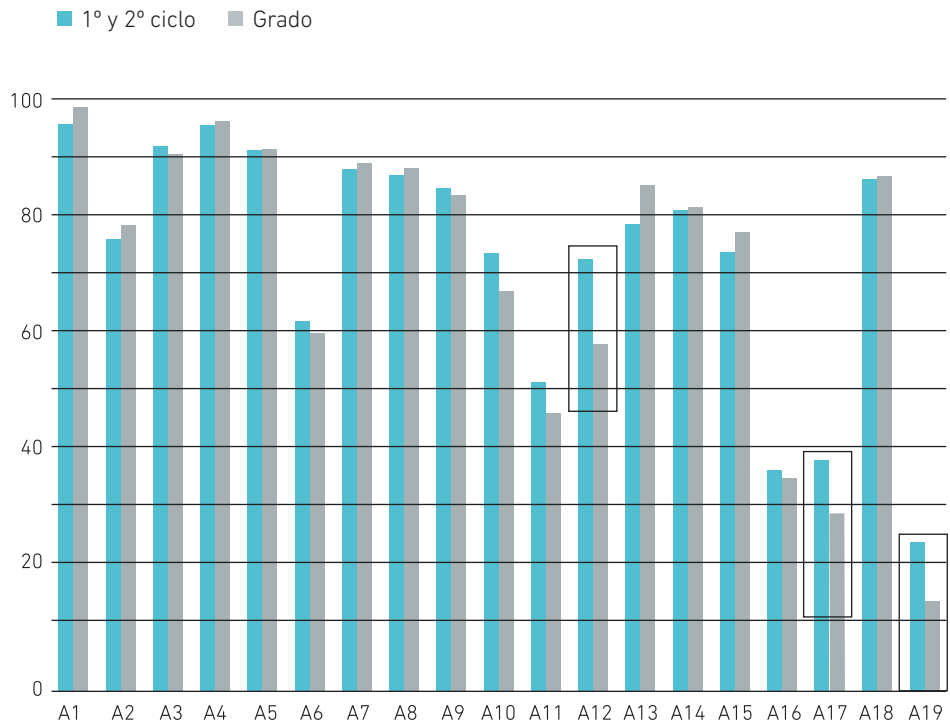


Nota: Proporción de estudiantes en cada grupo que valorar como 4 (útil) o 5 (muy útil) cada grupo de actividades.

Podría pensarse que este resultado, aparentemente sorprendente, sea debido a que se trata de actividades que se realizan en su mayoría en los últimos cursos. Y los estudiantes de Grado encuestados se encuentra en los primeros cursos.

Para comprobarlo realizamos la comparación centrándonos sólo en los estudiantes que hayan cursado menos de 120 créditos. Y eliminar así el efecto derivado de que los estudiantes de Grado se encuentran en los primeros cursos. En el Gráfico 10.8 podemos comprobar cómo no existen diferencias en la percepción de los estudiantes de primer y segundo ciclo y los estudiantes de Grado.

Gráfico 10.8. Comparación entre la valoración que hacen los estudiantes de planes anteriores y estudiantes de Grado. Estudiantes con menos de 120 créditos superados.



Pero el resultado más sorprendente es que no se observan diferencias entre un grupo y otro. Y quizás más sorprendente aún, cuando comparamos la valoración de la utilidad de las diversas actividades tampoco se observan diferencias.

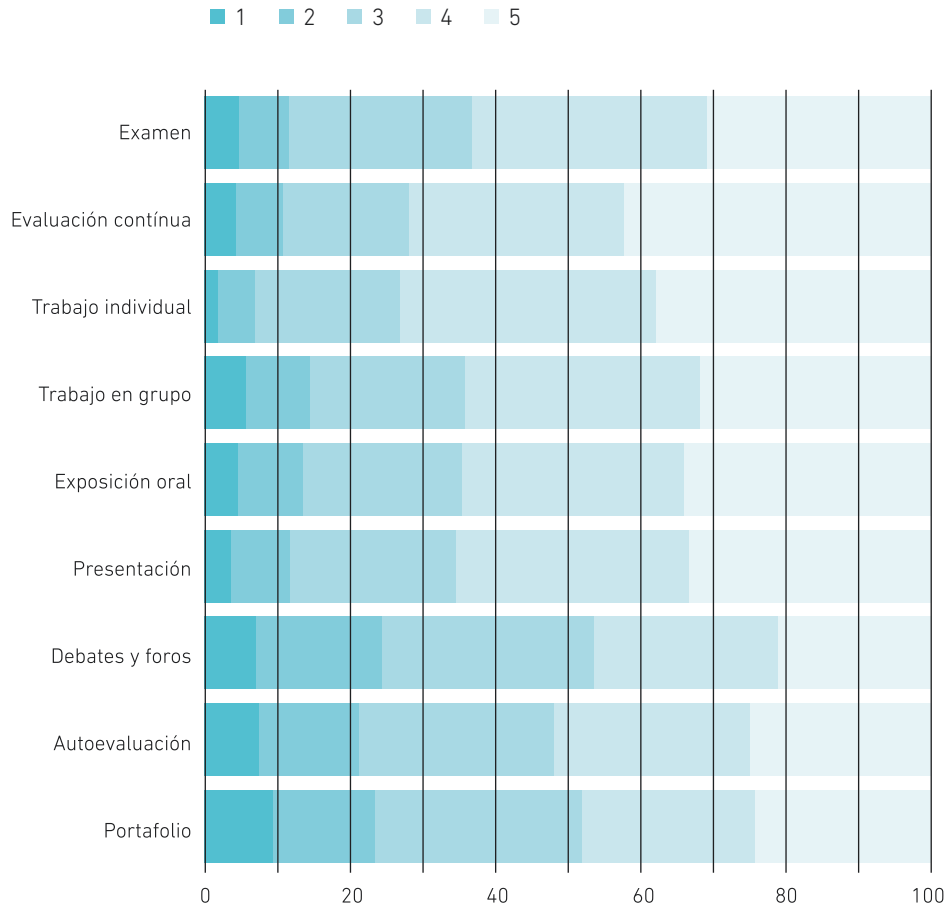
Como complemento de la valoración de la utilidad de los diversos tipos de actividades académicas, también se preguntó a los estudiantes acerca de su valoración de las diversas actividades de evaluación. En la Tabla 10.2 podemos constatar cómo algunas de estas actividades como el examen o el trabajo individual o en grupo se utilizan de forma habitual.

Tabla 10.2. Proporción de estudiantes que han realizado las siguientes actividades de evaluación.

Actividad de evaluación	
Examen	98,8%
Evaluación continua	85,5%
Trabajo individual	94,4%
Trabajo en grupo	94,8%
Exposición oral	87,8%
Presentación con soporte audiovisual, multimedia	82,6%
Participación en debates y foros	58,7%
Actividad de autoevaluación	63,3%
Portafolio	40,2%

En cambio, actividades como la autoevaluación o el portafolio tienen un grado de utilización mucho menor. Ello a pesar de que pudiéramos suponer que la implantación de los estudios de Grado debería haber generalizado estas actividades menos tradicionales.

Gráfico 10.9. Valoración de las actividades de evaluación.



Si nos fijamos en la valoración que hacen de estas actividades los estudiantes que las conocen, de acuerdo con la síntesis del Gráfico 10.9, el aspecto más sorprendente es que incluso son mejor valoradas por los estudiantes las actividades de evaluación más habituales que actividades que podemos considerar más innovadoras como pueden ser los debates y foros, actividades de autoevaluación o el uso del portafolio.

En este sentido, queremos destacar también que la evaluación continua y el trabajo individual aparecen mejor valoradas que el examen.

Si comparamos estas opiniones distinguiendo entre las características de los estudiantes, obtenemos las siguientes conclusiones:

- Una mejor valoración sistemática de las mujeres, de todas las actividades. Pero las valoraciones relativas son las mismas.
- Si comparamos según la edad, se observa un efecto interesante, como puede comprobarse en el gráfico 10.10. Concretamente, podemos observar cómo la diferencia más importante (y prácticamente única) se refiere a la valoración del examen. Los estudiantes valoran peor dicha actividad cuanto mayor es su edad.

En cambio, ninguna de las siguientes variables genera diferencias significativas:

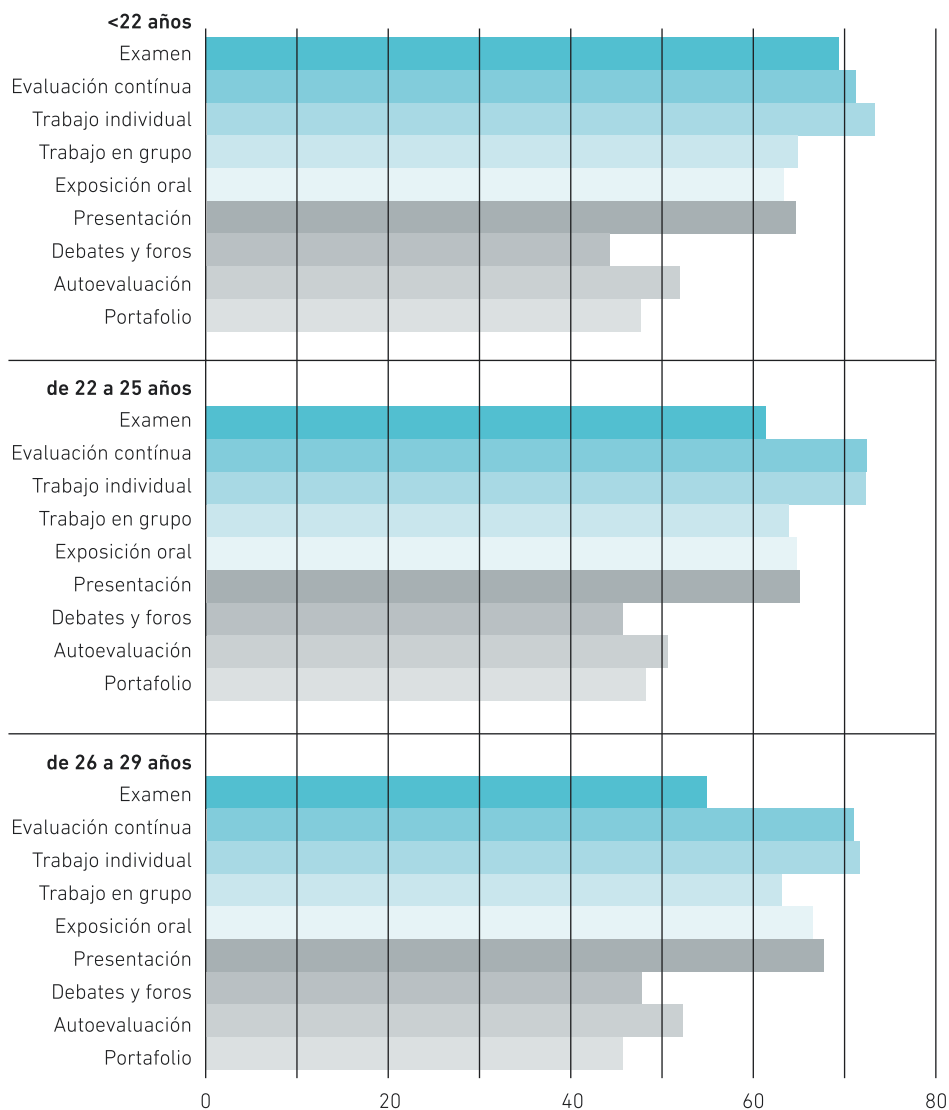
- nivel de estudios de los padres
- ocupación de los padres
- ingresos de los padres
- curso (año de la titulación)
- rama de conocimiento a la que pertenecen los estudios
- grado de asistencia a clase
- intensidad de dedicación a los estudios
- dedicación laboral
- rendimiento académico preuniversitario

B. Actividades que prioriza la universidad

Otro de los aspectos analizados a través del cuestionario tiene que ver con el tipo de actividades que son priorizadas por la Universidad. Al menos a partir de la percepción de los estudiantes. Para ello, se ha preguntado a los estudiantes la opinión sobre si la Universidad prioriza o no las siguientes actividades:

- B1. Importancia de dedicar un tiempo considerable a estudiar, preparar y realizar trabajos académicos
- B2. Proporcionar el apoyo que necesitan los estudiantes para obtener éxito académico.
- B3. Contacto entre estudiantes de distintas procedencias económicas, sociales y étnicas.

Gráfico 10.10. Comparación de la valoración de las actividades de evaluación según edad del estudiante.



- B4. Enfrentarse a las responsabilidades no académicas
- B5. Apoyo que necesitan los estudiantes para crecer personal y socialmente
- B6. Asistencia a los eventos y actividades que organiza (conferencias, presentaciones, actos culturales, eventos deportivos...)
- B7. Utilización de los medios informáticos para tareas académicas

Y cada una de estas actividades debía evaluar este énfasis como “nada”, “poco”, “bastante” o “mucho”. Del Gráfico 10.11, en que sintetizamos las respuestas de los estudiantes, se pueden extraer varias conclusiones:

- Según los propios estudiantes, la universidad pone mucho más énfasis en dedicar tiempo a estudiar y a los trabajos académicos (B1) y a la utilización de los medios informáticos (B7).
- En cambio, se priorizan mucho menos los aspectos B4 (enfrentarse a las responsabilidades no académicas) y B5 (apoyo para crecer personal y socialmente).

Como complemento de las anteriores observaciones, puede compararse la percepción de los estudiantes en función de su perfil para detectar diferencias. Pero la conclusión más relevante es que no se observan diferencias en esta percepción según ninguna de las siguientes variables:

- género
- edad
- nivel de estudios de los padres
- ocupación de los padres
- ingresos de los padres
- curso (año de la titulación)
- dedicación laboral
- rendimiento académico preuniversitario

Y lo que puede parecer mas sorprendente aún, tampoco se observan diferencias en función de la vía de acceso ni de la rama de conocimiento.

En cambio, la única variable que parece influir en esta percepción es el grado de asistencia a clase. Para observar estas diferencias se comparan en el Gráfico 10.12 las respuestas de los estudiantes del grado de asistencia a clase. En este caso, para facilitar la interpretación sólo presentamos los resultados referidos a las cuatro actividades más “relevantes”.

Gráfico 10.11. Percepción del énfasis puesto por las Universidades en diversas actividades.

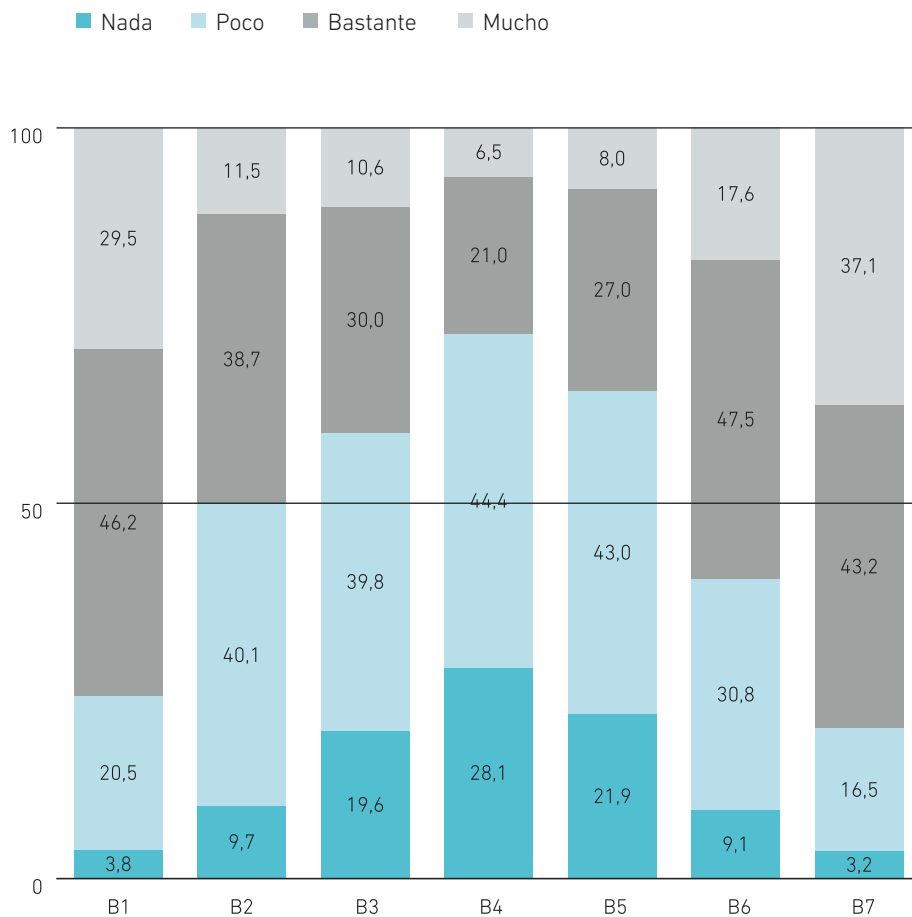
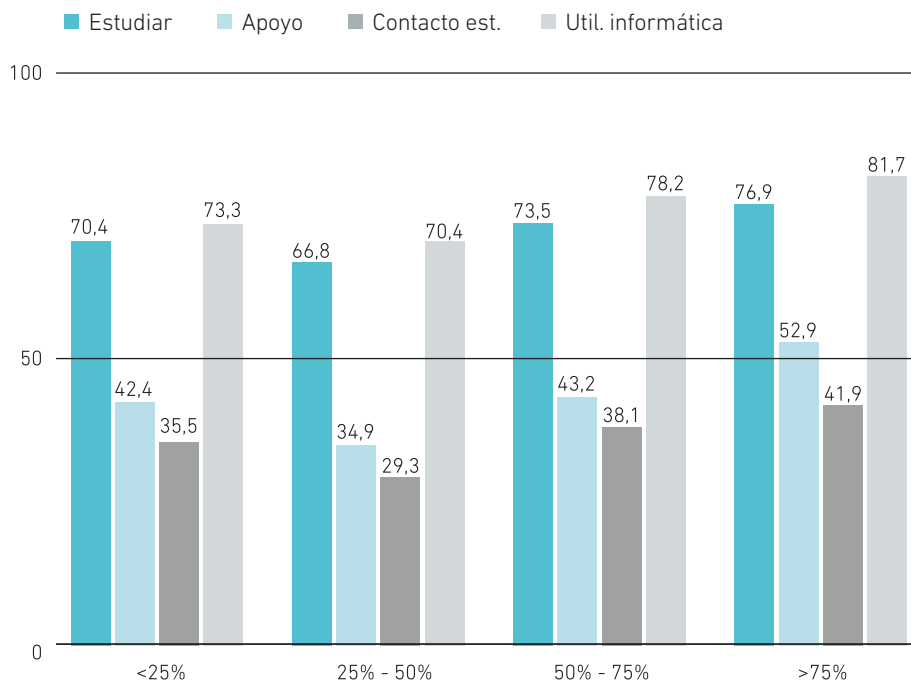


Gráfico 10.12. Comparación de la percepción de los estudiantes sobre el énfasis de Universidades en diversas actividades según el grado de asistencia a clase.



Nota: Proporción de estudiantes que han opinado "bastante" o "mucho" en función del grado de asistencia a clase (<25%, 25%-50%, 50%-75%, >75%).

Podemos concluir que en general, aquellos que más asisten a clase valoran mejor el énfasis que pone la Universidad en la mayoría de actividades. Especialmente, las actividades que consisten en utilizar herramientas informáticas, pero también el resto de actividades.

Esto parece confirmar que la percepción de los estudiantes no depende de su origen y perfil socioeconómico. Independientemente de su origen y perfil de acceso, parece que su percepción sobre las actividades priorizadas en la Universidad se homogeneizan. En cambio, el grado de asistencia a clase parece que permite clasificar a los estudiantes en perfiles diferentes durante su vida universitaria.

C. Valoración de la contribución de la universidad al desarrollo personal.

Como complemento del análisis anterior, también se sondeó a los estudiantes encuestados para que valorasen hasta qué punto la Universidad había contribuido a adquirir ciertos conocimientos y destrezas. Para facilitar la interpretación de los resultados hemos agrupado estas actividades en cinco bloques:

• Educación en general

- C1. Educación amplia
- C2. Conocimientos y destrezas relacionados con el trabajo

• Expresión

- C3. Escribir clara y efectivamente
- C4. Hablar clara y efectivamente

• Pensamiento crítico

- C5. Pensar de modo crítico
- C6. Analizar problemas
- C7. Resolver problemas complejos del mundo real

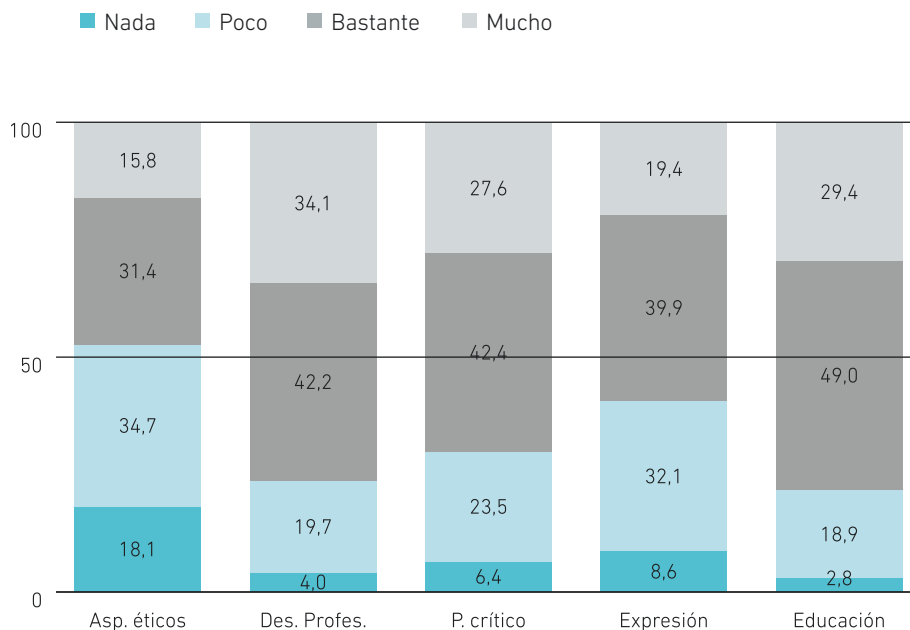
• Desarrollo profesional

- C8. Utilizar tecnologías de la información y la comunicación
- C9. Trabajar de manera eficaz con otros
- C10. Aprender por cuenta propia

• Aspectos éticos y morales

- C11. Entender a personas de otras culturas
- C12. Desarrollar un código personal de valores y ética
- C13. Contribuir al bienestar de la comunidad

Gráfico 10.13. Valoración del énfasis puesto por la Universidad en diversos aspectos formativos.



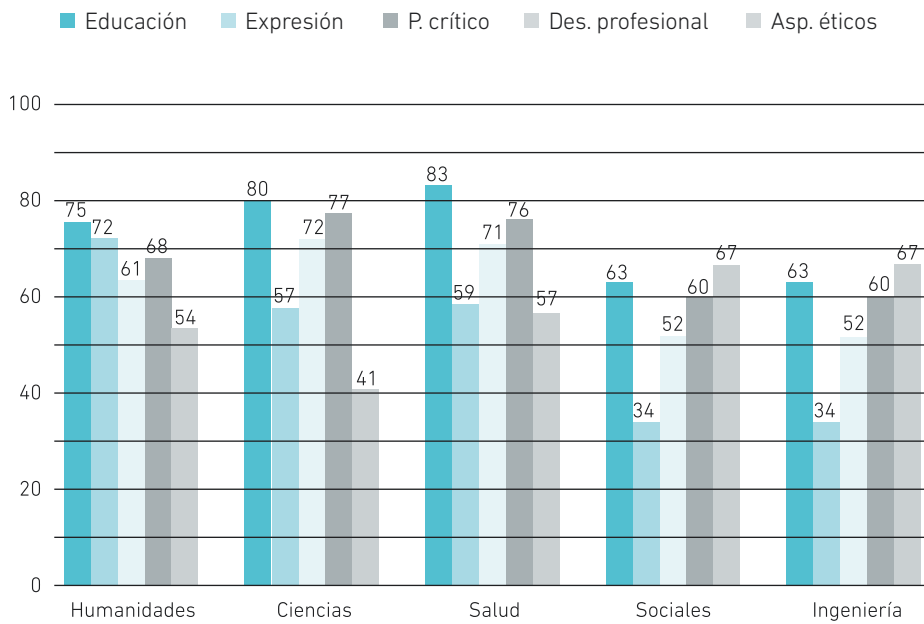
A partir de la síntesis presentada en el Gráfico 10.13, podemos observar cómo, según los propios estudiantes, la Universidad contribuye en gran medida a que adquieran una educación amplia y a pensar de modo crítico.

En cambio, la contribución se valora mucho menos en cuanto a aspectos como entender personas de otras culturas, código de valores y ética o todo aquello que tenga que ver con contribuir al bienestar de la comunidad.

Otro aspecto interesante es que estas valoraciones son prácticamente iguales independientemente de características personales como la edad o el género. Tampoco se observan diferencias en función de aquellos aspectos relacionados con las características del origen socioeconómico del estudiante. En cambio, sí que hay diferencias importantes y muy interesantes en relación a varias variables:

▪ Rama de conocimiento.

Gráfico 10.14. Valoración del énfasis puesto por la Universidad en diversos aspectos formativos en función de la rama de conocimiento de los estudios.



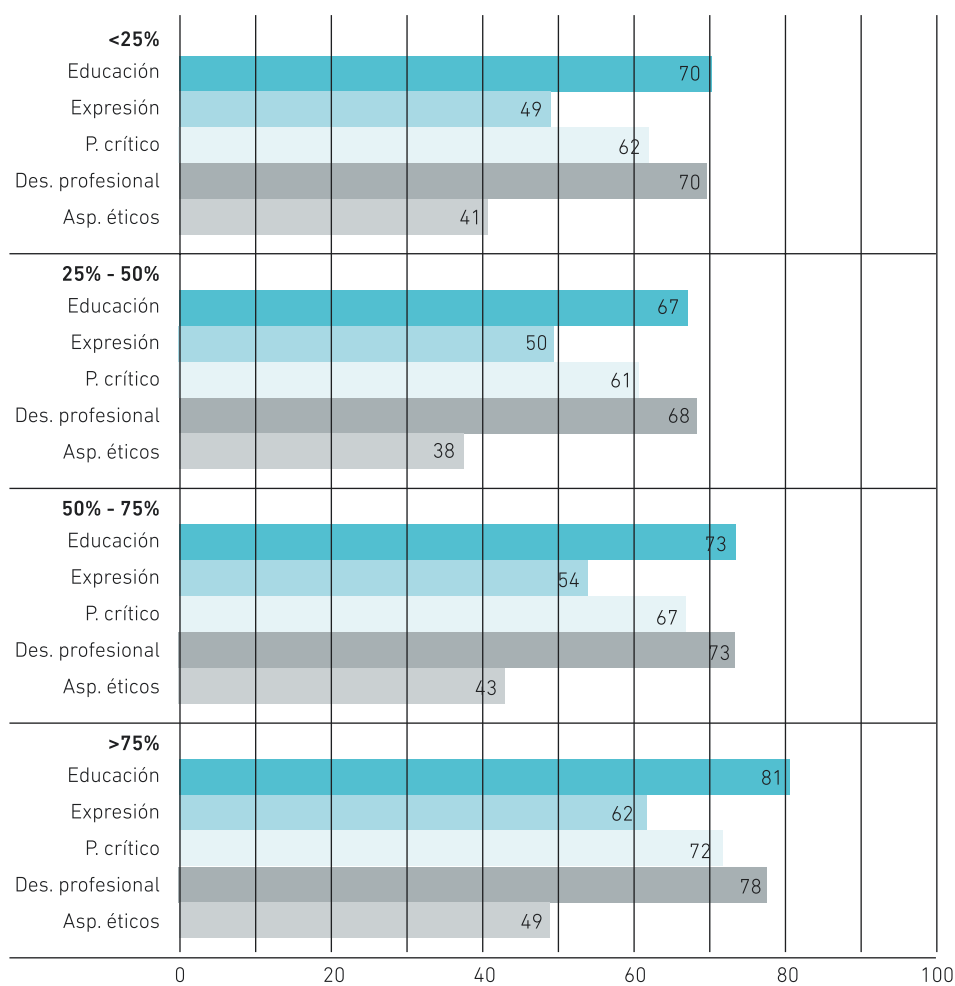
Nota: Proporción de estudiantes que han opinado "bastante" o "mucho" en relación al énfasis puesto por la Universidad en relación a ciertos aspectos formativos.

En este caso, las diferencias se refieren, sobre todo, a la valoración del énfasis puesto sobre el pensamiento crítico, sobre los aspectos éticos y sobre aspectos vinculados al desarrollo profesional, como podemos observar en el Gráfico 10.14.

Así, los estudiantes de Ciencias y Ciencias de la Salud valoran mucho más los aspectos vinculados al desarrollo profesional y el pensamiento crítico. Mientras que los estudiantes de Ciencias Sociales e Ingeniería valoran más los aspectos éticos. En cambio, los estudiantes de Humanidades valoran mucho más los aspectos vinculados con la expresión.

• El grado de asistencia a clase

Gráfico 10.15. Valoración del énfasis puesto por la Universidad en diversos aspectos formativos en función del grado de asistencia a clase.



Nota: Proporción de estudiantes que han opinado "bastante" o "mucho" en relación al énfasis puesto por la Universidad en relación a ciertos aspectos formativos.

También se puede observar que los estudiantes valoran de forma diferente el énfasis que pone la Universidad en los diferentes aspectos formativos, en función del grado de asistencia a clase. Este hecho parece razonable, ya que una mayor asistencia a clase representa una mayor integración del estudiante en la vida universitaria. Y, por tanto, resulta razonable pensar que esta mayor integración redunde en una mayor fidelidad.

Además, esto sucede con todas las tipologías de actividades analizadas. Así, entre quienes asisten a la mayoría de clases, el 80,5% asigna una valoración de “bastante” o “mucho” al énfasis puesto por la Universidad al grupo de actividades más relacionados con la Educación y Formación. En cambio, esta proporción desciende hasta el 70,4% cuando nos centramos sólo en los estudiantes que asisten a clase de forma “no habitual”, concretamente menos del 25% de clases.

▪ Intensidad de estudio

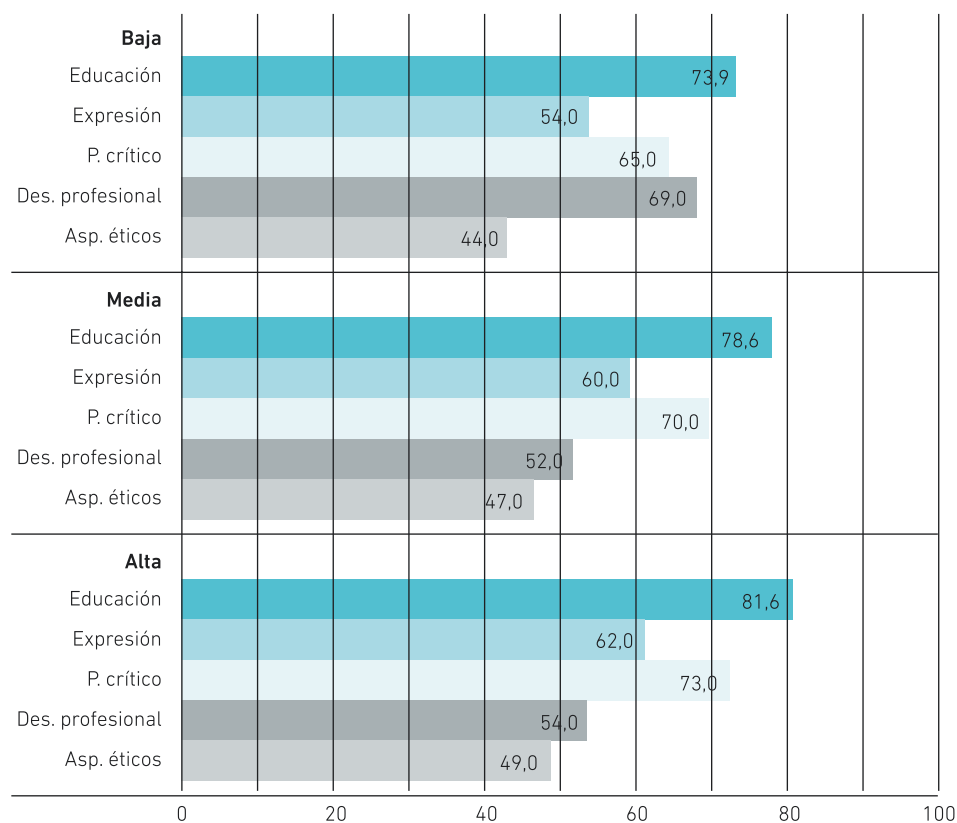
Otro factor que parece tener relación con la valoración que hacen los estudiantes del énfasis puesto por la Universidad en los aspectos formativos analizados es la mayor o menor intensidad en la dedicación a los estudios. Así, en el Gráfico 10.16, puede constatar que los estudiantes de mayor dedicación al estudio tienen la percepción de que la Universidad pone más énfasis en la mayoría de aspectos formativos analizados: educación, expresión, pensamiento crítico y aspectos éticos y morales. La excepción la constituyen los aspectos relacionados con el desarrollo profesional. En este caso, los estudiantes que se dedican menos al estudio tienen una percepción más favorable del énfasis que pone la Universidad en estos aspectos que los estudiantes que se dedican más a los estudios.

En la misma encuesta se indagó sobre la valoración que hacen los estudiantes de su experiencia universitaria así como de las expectativas futuras asociadas. En este caso, la primera conclusión que cabe extraer de los resultados de la encuesta es que casi el 70% de los estudiantes se muestra “contento” o “entusiasmado”. El otro 30% se muestra “algo decepcionado” o “muy decepcionado”.

Por otra parte, esta valoración que podemos calificar de positiva a grandes rasgos, es compartida tanto por hombres como mujeres sin que puedan observarse diferencias significativas. Pero sí que podemos constatar a partir de los resultados de la encuesta que esta valoración depende de algunas de las características de los estudiantes.

Estas características, tal como se ha comprobado en relación a otros aspectos ya analizados en la encuesta, están vinculadas a la actitud del estudiante en relación a sus estudios y también a la edad.

Gráfico 10.16. Valoración del énfasis puesto por la Universidad en diversos aspectos formativos en función de la intensidad de la dedicación al estudio.



Nota: Proporción de estudiantes que han opinado "bastante" o "mucho" en relación al énfasis puesto por la Universidad en relación a ciertos aspectos formativos.

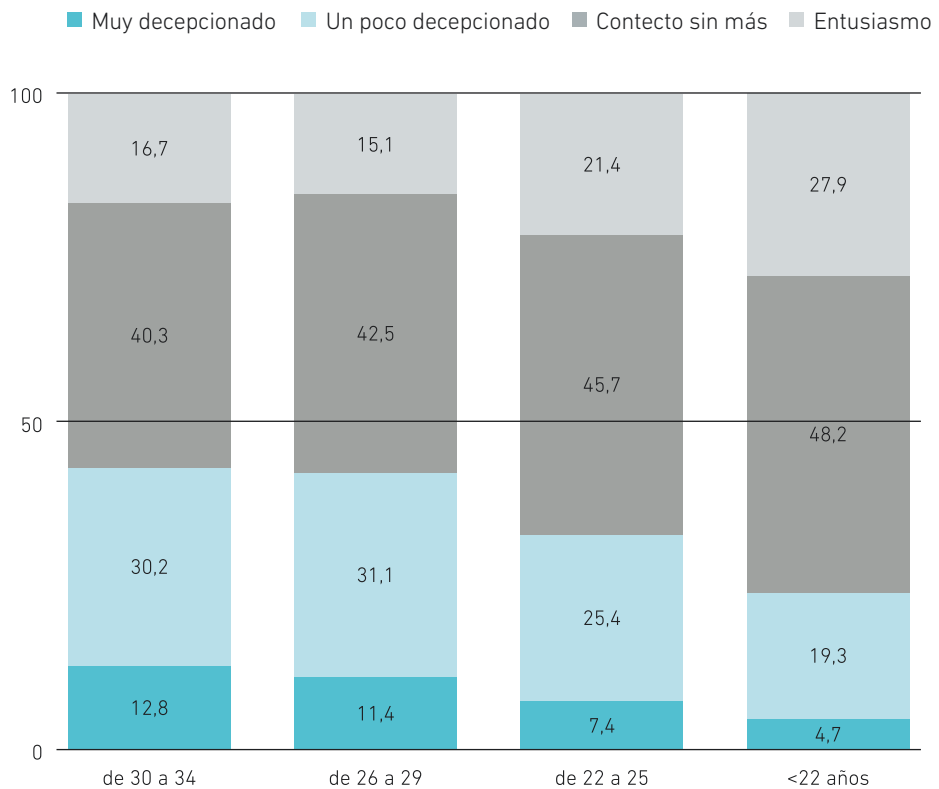
D. Valoración de la experiencia universitaria y de las expectativas futuras

▪ **Según edad**

La síntesis presentada en el Gráfico 10.17 permite comprobar que los estudiantes más jóvenes se muestran más positivos en cuanto a la valoración de su experiencia universitaria. Así, entre los estudiantes menores de 22 años, el 27,9% se muestra entusiasmado. Este porcentaje decrece hasta el 21,4% entre estudiantes entre 22 y 25 años. Y decrece hasta poco más del 15% para estudiantes mayores de 25 años.

De forma paralela, mientras sólo el 4,7% de los estudiantes menores de 22 años se declara muy decepcionado, esta proporción aumenta hasta el 12,8% en el caso de los estudiantes de 30 años o más.

Gráfico 10.17. Valoración de la experiencia universitaria en función de la edad.

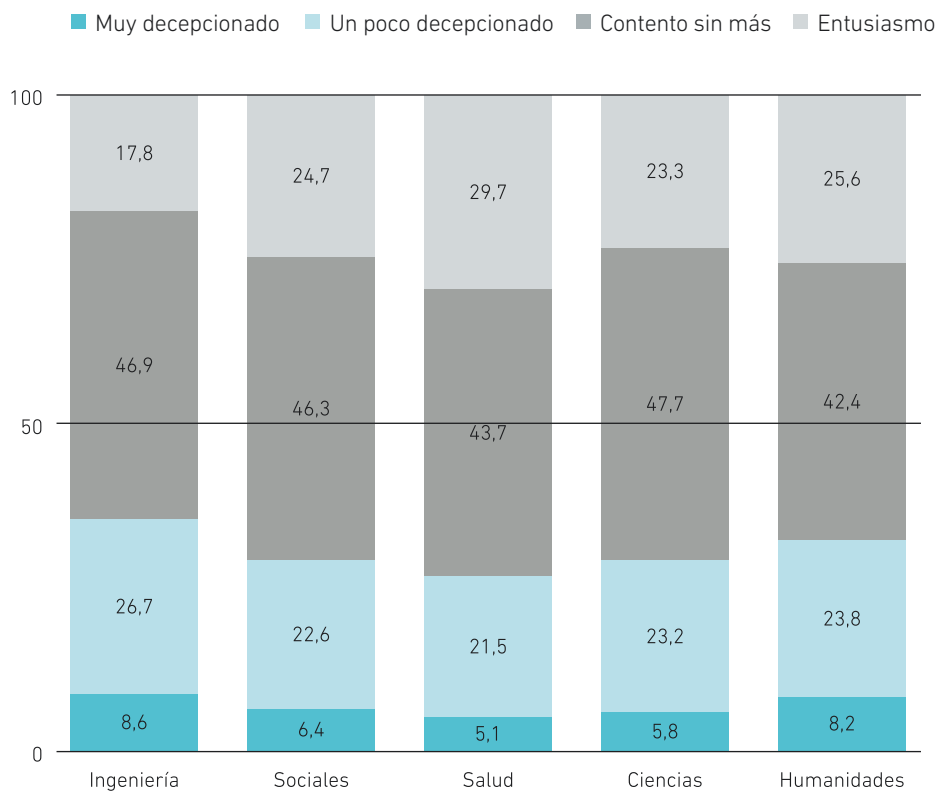


▪ Según rama de conocimiento

Otro factor que parece influir en la valoración de los estudiantes de su experiencia universitaria es la rama de conocimiento a la que pertenecen estos estudios. Tal como puede comprobarse en el Gráfico 10.18, quienes muestran una valoración más favorable son los estudiantes de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Ciencias, por encima de la valoración de los estudiantes de Ingeniería y Humanidades.

Así, mientras el 29,7% de los estudiantes de Ciencias de la Salud se muestran entusiasmados, en el caso de Ingeniería este porcentaje desciende hasta el 17,8%.

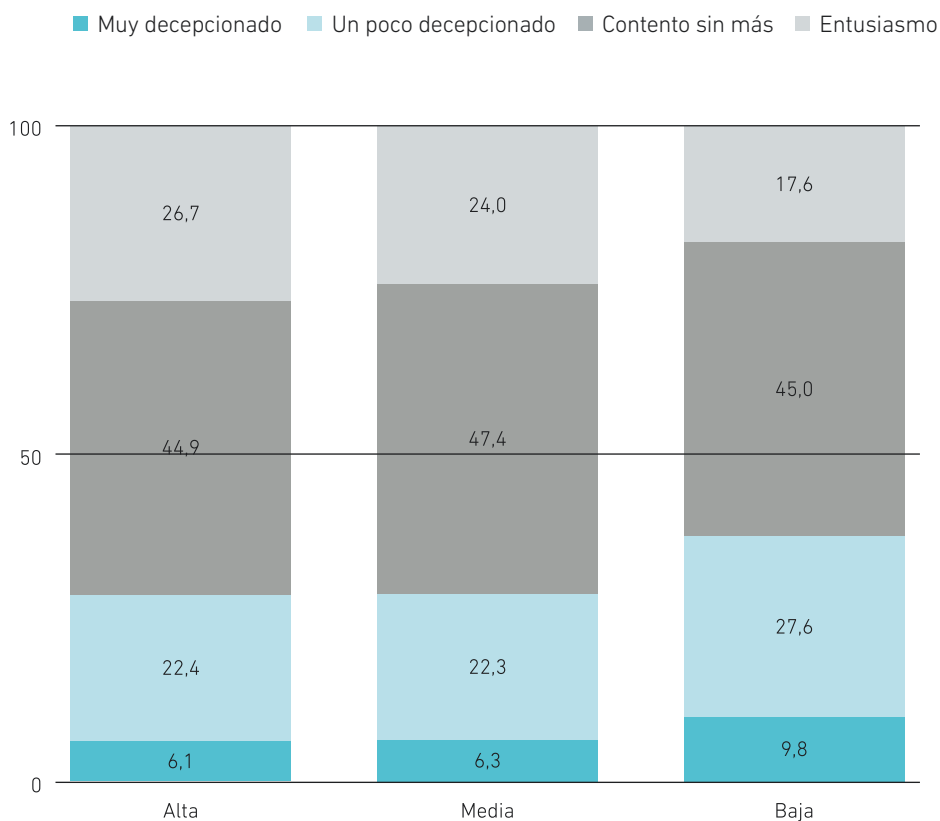
Gráfico 10.18. Valoración de la experiencia universitaria en función de la rama de conocimiento de los estudios.



▪ **Según intensidad de estudio**

Además de los anteriores factores, también se pueden observar diferencias en la valoración de los estudiantes dependiendo la mayor o menor intensidad de la dedicación al estudio. Concretamente, los estudiantes con una dedicación mayor a los estudios tienden a tener una opinión más favorable de su experiencia universitaria que los estudiantes que tienen una dedicación menor.

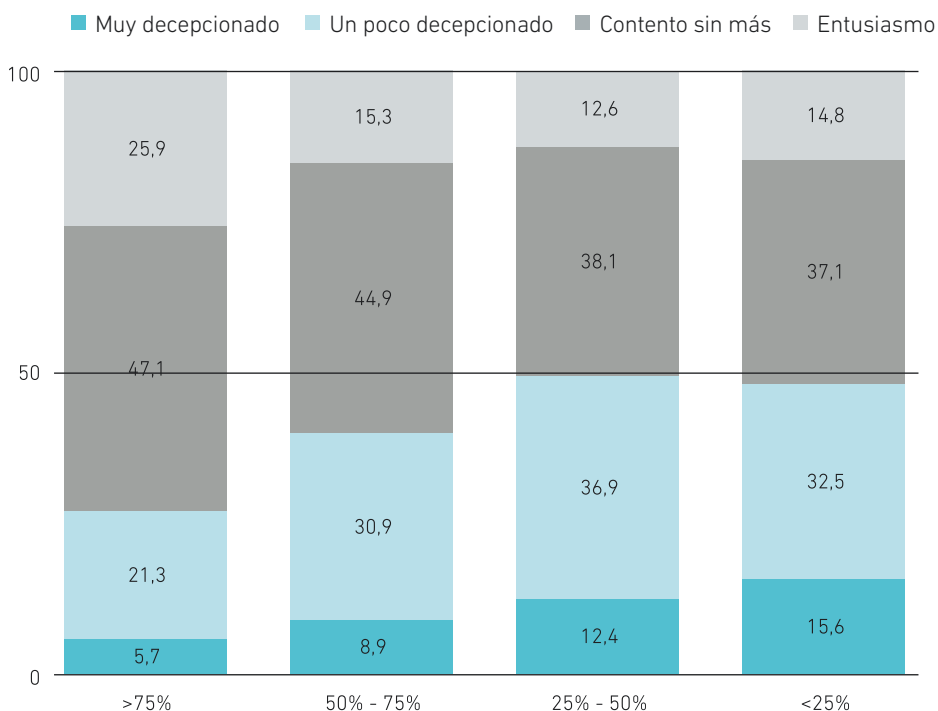
Gráfico 10.19. Valoración de la experiencia universitaria en función de la intensidad de la dedicación al estudio.



▪ **Según asistencia a clase**

Finalmente, también el grado de asistencia a clase resulta ser un buen indicador para conocer en que medida los estudiante tienen una buena valoración de su experiencia universitaria.

Gráfico 10.20. Valoración de la experiencia universitaria en función del grado de asistencia a clase.



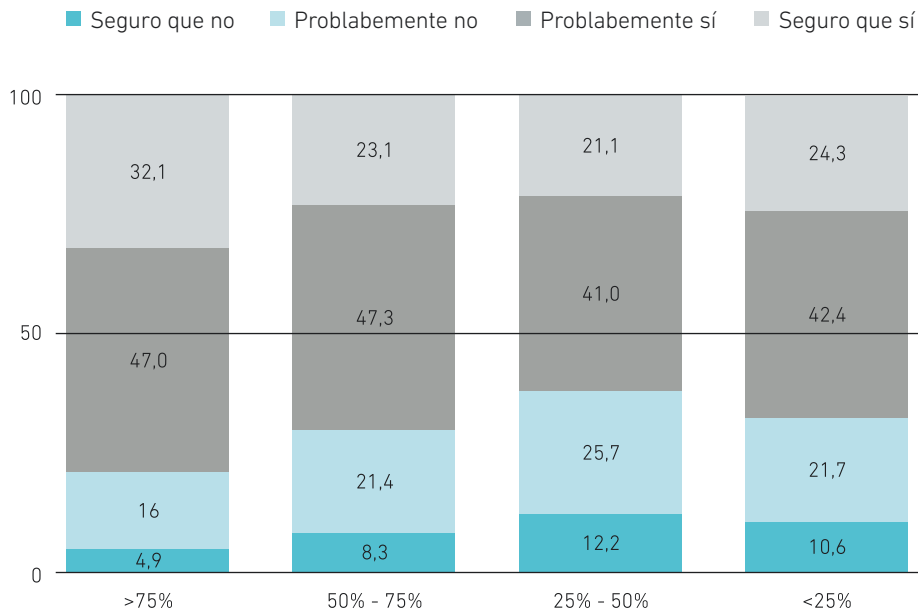
Especialmente, en el caso de los estudiantes que asisten regularmente a la mayoría de clases. Así, entre quienes asisten a más del 75% de las clases, el 25,9% se muestran entusiasmados con su etapa universitaria, mientras que entre el resto de estudiantes son menos de un 16% quienes se muestran entusiasmados.

Para acabar, constatar una vez más que ninguna de las características personales o de perfil socioeconómico parece influir en la valoración que los estudiantes hacen de la experiencia universitaria.

E. Sentimiento en relación con la universidad escogida para cursar estudios

El último aspecto sobre el que se interrogó a los estudiantes tiene que ver con su sentimiento en relación a la Universidad concreta que escogieron para cursar sus estudios. Más concretamente, se les preguntó acerca de si volverían a optar por la misma Universidad si pudieran volver atrás e iniciar de nuevo sus estudios. Las posibles respuestas consideradas son: "seguro que no", "probablemente no", "probablemente sí" y "seguro que sí".

Gráfico 10.21. Sentimiento en relación con la Universidad donde estudia en función del grado de asistencia a clase.



Nota: Respuesta de los estudiantes a la pregunta acerca de si volverían a escoger la misma Universidad (seguro que no, probablemente no, probablemente sí, seguro que sí).

La opinión reflejada es realmente positiva y la mayoría responden que probablemente o seguro que volverían a escoger la misma Universidad. Esto significa que, en conjunto, su satisfacción con la Universidad concreta en la que estudian es elevada. Concre-

tamente, el 29,9% de los estudiantes manifiesta que seguro que volvería a escoger la misma Universidad y el 46,6% probablemente.

Además, se puede constatar cómo hay una gran uniformidad en las respuestas de los estudiantes, independientemente de sus características académicas, personales o socioeconómicas. La única característica que está relacionada con diferencias en este sentimiento es, una vez más, el grado de asistencia a clase.

A partir del Gráfico 10.21 que resume esta opinión sobre si repetir o no Universidad, puede comprobarse que los estudiantes que más asisten a clase se inclinan por repetir Universidad en una mayor proporción. Así, entre quienes afirman asistir a menos del 25% de las clases, un 24,3% afirma que seguro que volvería a repetir Universidad. Pero entre quienes afirman asistir a más del 75% de clases, este porcentaje aumenta hasta el 32,1%.

Conclusiones

En definitiva y como síntesis, podemos derivar del estudio realizado las siguientes conclusiones sobre la percepción que tienen los estudiantes consultados sobre su experiencia universitaria.

A. En contra de lo que habitualmente se afirma, los resultados que se derivan de las respuestas de los estudiantes valorando su experiencia universitaria, muestran cómo la institución universidad conforma determinadas prácticas de aprendizaje con independencia de variables relacionadas con los condicionantes de origen de los mismos como son el capital social, económico y cultural de sus familias.

Los únicos factores relevantes en relación a las prácticas de aprendizaje son el tipo de titulación, la asistencia a clase y la intensidad de dedicación a los estudios. En cambio, el rendimiento académico preuniversitario, en contra de lo que parecería lógico, no lo es. Es el rol que adopta el estudiante en su vida universitaria- el ser estudiante de tal o cual titulación, el tiempo que dedica al estudio y la frecuencia con que asiste a clase- lo que realmente es determinante en el tipo de prácticas de aprendizaje y docencia que identifica como propias y en el grado de utilidad que para su formación les atribuyen los estudiantes.

Parece que el período de vida universitaria no sólo consiste en una etapa de formación en una disciplina o disciplinas concretas sino que además es un período de aprendiza-

je informal en relación a las maneras de entender la construcción del conocimiento y de aprender a aprender, que tiene efectos más allá de los años universitarios.

Al identificar las actividades que realizan los estudiantes, su grado de utilidad y la tipología de actividades de evaluación, se constata que las metodologías docentes y de evaluación han cambiado poco en la universidad y que no existen diferencias en la percepción que tienen de ellas entre los estudiantes que han cursado menos de 120 créditos de los anteriores planes y los estudiantes de grado.

También se constata que las actividades de evaluación más habituales son mejor valoradas por los estudiantes que aquellas que podemos considerar más innovadoras a excepción del examen que además es peor valorado cuanto mayor es la edad de los estudiantes.

B. El grado de asistencia a clase es el único factor determinante respecto a la valoración que hacen los estudiantes de las actividades que prioriza la universidad. En cambio, no se observan diferencias ni en relación con la vía de acceso ni con el tipo de titulación. Parece que los estudiantes que están más implicados en la vida universitaria –asisten más a clase– valoraran mejor la importancia que concede la universidad a algunas actividades. Los estudiantes opinan que las universidades priorizan la dedicación al estudio y trabajo académico por parte de los estudiantes y la utilización de los medios informáticos al servicio de la docencia y el aprendizaje. De nuevo, la única variable que influye en esta percepción es el grado de asistencia a clase. Los estudiantes que asisten más a clase valoran más el énfasis de la universidad en la mayoría de actividades y en especial las que consisten en utilizar recursos informáticos.

C. La valoración que los estudiantes hacen de la contribución de la universidad a su desarrollo personal es en general satisfactoria, destacando su contribución a una formación amplia y al desarrollo de pensamiento crítico. En cambio, valoran menos la aportación de la universidad en relación a la comprensión de otras culturas, a la formación ética, en valores y comunitaria.

En este caso, el ámbito de conocimiento, el grado de asistencia a clase y la intensidad de estudio son variables que influyen en las valoraciones de los estudiantes. Los estudiantes de Ciencias y Ciencias de la Salud valoran más los aspectos relativos al desarrollo profesional y el pensamiento crítico; los que asisten más a clase valoran más todas las actividades consideradas y los que dedican menos tiempo al estudio

valoran más los esfuerzos de la universidad en actividades relacionadas con el desarrollo profesional.

D. Una gran mayoría de los estudiantes que responden está contenta o entusiasmada con su experiencia universitaria, siendo los estudiantes más jóvenes, los de Ciencias de la Salud, los que dedican más tiempo al estudio y los que asisten más a clase, los que se muestran más positivos.

E. Cuando se pregunta a los estudiantes sobre su sentimiento en relación a la universidad concreta en la que están estudiando, una gran mayoría afirma que seguro o muy probablemente volverían a escoger la misma universidad, siendo de nuevo los estudiantes que más asisten a clase los más entusiastas al respecto.



Expectativas laborales y de futuro*.

*José Manuel Pastor
(Universitat de València e Ivie)*

*Carlos Peraita
(Universitat de València)*

*Irene Zaera
(Ivie)*

**José Manuel Pastor y Carlos Peraita agradecen al
Ministerio de Ciencia e Innovación el apoyo financiero
recibido a través del proyecto ECO2011-23248.*

Expectativas laborales y de futuro.

1. Introducción

La sociedad española ha venido realizando durante las últimas décadas un esfuerzo inversor considerable en educación universitaria. Este esfuerzo, que comparten tanto las administraciones públicas como las familias, se justifica por la expectativa de que los estudios universitarios generan a medio y largo plazo una amplia gama de beneficios monetarios y no monetarios, tanto individuales como colectivos.

Una prueba del esfuerzo realizado por parte del sector público es que en el año 2010 aportó¹ aproximadamente el 70% de los más de 10.000 millones de euros del presupuesto total de las universidades públicas españolas. Igualmente, el esfuerzo de las familias también es relevante y se encuentra incentivado porque la mayor parte de los beneficios potenciales de la educación universitaria los recoge el individuo que realiza este tipo de inversión en su capital humano. Así, los estudiantes matriculados en las universidades españolas gastaron alrededor de 1.500 millones de euros al pago de tasas, además del gasto que representan otros costes directos e indirectos, como los ocasionados por los libros y demás material de estudio, los desplazamientos y el posible alojamiento que afrontar los estudiantes desplazados, el tiempo y esfuerzo dedicado al estudio y otros costes de oportunidad que deben soportar.²

La actual situación de crisis económica ha suscitado un debate acerca de si estos costes se ven compensados con los beneficios de la educación superior y, por tanto, si invertir en educación es rentable social e individualmente. En términos coloquiales, las familias y sus hijos estudiantes se preguntan si las expectativas de beneficios individuales de la educación universitaria se ven luego materializadas en la realidad. En torno a este debate han aparecido algunos estudios que analizan tanto los beneficios individuales de la educación universitaria (aumento de los ingresos salariales, de la probabilidad de ser activo o estar empleado, de la estabilidad laboral, etc.) como los beneficios sociales (reducción de la tasa de paro, aumento de la recaudación fiscal, respeto al medio ambiente, respeto a los valores democráticos, igualdad social, etc.).³

¹ Son las transferencias corrientes y de capital recibidas por las universidades.

² El más importante es la renuncia a la percepción de ingresos procedentes del trabajo remunerado. También pueden contabilizarse como costes el retraso en la emancipación, en el nacimiento del primer hijo, etc.

³ Véase, por ejemplo, Pérez et al. (2012) y Pastor y Peraita (2012).

A pesar de las dificultades para estimar algunos de los beneficios sociales y no monetarios, la evidencia empírica disponible es clara en ambos casos e indica de forma reiterada que realizar estudios universitarios es rentable desde el punto de vista individual y social. Por consiguiente, las expectativas positivas de las administraciones públicas y las familias están más que justificadas. Por ejemplo, numerosos trabajos muestran la existencia de un fuerte efecto de los estudios universitarios sobre la decisión de ser activo en el mercado laboral. Esto es así porque la obtención de un título universitario permite al egresado obtener mayores ingresos en el mercado laboral, aunque es bien cierto que esto solo sucede si es activo y está ocupado.

Así, en primer lugar, teniendo en cuenta toda una serie de otras características personales, y manteniéndolas constantes entre los individuos, resulta que la probabilidad de participar en el mercado de trabajo (ser activo) con estudios universitarios es mayor que la de cualquier otro nivel de estudios, especialmente en el caso de las mujeres. Esta evidencia también se encuentra en el caso español utilizando datos de la EPA (Pastor et al. 2007, Pérez et al. 2012 o Pastor y Peraita, 2012).

En segundo lugar, los estudios universitarios, en cuanto que aportan capital humano al individuo y aumentan su productividad, incrementan el atractivo del individuo para las empresas, aumentando su empleabilidad. Los resultados obtenidos en diferentes estudios indican que, dadas las demás características personales que influyen en la empleabilidad de los individuos (edad, sexo, nacionalidad, tipo de estudios, región de residencia, etc.), los egresados universitarios tienen mayor probabilidad de estar empleados. Para el caso español también existe evidencia en este sentido utilizando datos de la EPA (Pastor et al. 2007, Pastor y Peraita 2012).

En tercer lugar, aunque en menor medida que los anteriores efectos, hay que apuntar que los estudios universitarios pueden tener efectos positivos sobre la propensión al emprendimiento. Los resultados obtenidos en algunos trabajos (Congregado et al. 2008 y Pérez et al. 2012) no son del todo concluyentes para el caso español, ya que muestran que tener estudios universitarios aumenta la probabilidad de ser directivo y, sin embargo, reduce la probabilidad de ser autónomo o empresario con asalariados.

En cuarto lugar, la educación universitaria genera efectos positivos sobre la estabilidad del ciclo laboral de los individuos. La evidencia empírica es clara e indica que los ocupados universitarios tienen empleos más estables, sufren menos riesgo de paro

y cuando padecen un episodio de desempleo tiene una duración inferior a la media de otros ocupados. Por ejemplo, Pérez et al. (2012) encuentran para el caso español un efecto positivo de la formación universitaria sobre la probabilidad de tener un contrato indefinido.

Además de los efectos positivos descritos anteriormente, la educación universitaria también genera toda una serie de beneficios para los individuos y la sociedad que no pueden cuantificarse en términos monetarios exactos pero que, no por ello, deben dejar de señalarse. Son las denominadas externalidades positivas de la educación universitaria y una lista bastante exhaustiva se encuentra en McMahon (2009). Por ejemplo, cuanto mayor es el nivel educativo mejor es la salud de las personas, aumenta la conservación del medio ambiente y se reducen los índices de delincuencia. También tiene efectos positivos sobre la igualdad de género (Peraita y Soler 2012), y la participación ciudadana en actividades sociales y políticas, aumentando el capital social. Especial interés requiere el efecto sobre la crianza de los hijos. Todos los informes apuntan que alcanzar estudios universitarios tiene beneficios intergeneracionales directos e indirectos: los directos hacen referencia a que los niños recibirán mejores cuidados y formación en el hogar, los indirectos a que aumenta la probabilidad de que también alcancen una titulación universitaria.

En definitiva, los estudios universitarios proporcionan a los individuos una serie de capacidades para tratar con los desequilibrios presentes y, lo que es más importante, con los futuros. Ningún otro tipo de inversión en educación proporciona estas capacidades y, por eso, los estudios universitarios generan expectativas positivas sobre el futuro laboral de los individuos en una sociedad con un mercado de trabajo y unos conocimientos que cambian y es necesario actualizar cada vez más rápido.

Toda la literatura disponible, y también la referida al caso español, indica que las expectativas positivas de la educación universitaria en general están justificadas individual y colectivamente pues la evidencia revela que existen importantes efectos positivos pecuniarios y no pecuniarios, individuales y sociales asociados a los estudios universitarios.⁴ Sin embargo, los trabajos también demuestran que en el caso de los beneficios individuales no solo influye el hecho de tener titulación universitaria, sino que también influyen otras variables como la edad, el sexo, la nacionalidad, el lugar de residencia o el tipo de estudios realizados (Pastor et al. 2012).

⁴ Peraita y Soler (2012) analizan para el caso español los efectos de la educación universitaria sobre la modulación de desigualdades entre hombres y mujeres.

En este contexto resulta del máximo interés disponer de información sobre si los estudiantes universitarios son plenamente conscientes de estas realidades del mercado de trabajo y han tomado la decisión de cursar estudios universitarios siendo conocedores de que disponer de formación universitaria en España es positivo pero que, por ejemplo, en términos de inserción laboral existen enormes diferencias entre titulaciones y que en algunas de ellas la probabilidad de encontrar un primer empleo en el primer año después de finalizar los estudios es menor que la media de niveles educativos inferiores.

También es importante conocer si entre sus motivaciones priman los aspectos de carácter vocacional por encima de la utilización que puedan hacer de sus estudios universitarios en el mercado laboral. Para responder a estas preguntas es útil analizar sus expectativas de inserción laboral y la percepción de utilidad de los estudios universitarios cursados. La disponibilidad de los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios (ECoViPEU), la primera de este tipo en el sistema universitario español, nos permite analizar con el rigor necesario este tipo de cuestiones relacionadas con las expectativas laborales y de futuro de los universitarios españoles.

La estructura del capítulo es la siguiente. Tras esta introducción, la sección 2 revisa las fuentes de información complementaria existentes para aproximar el problema y la aportación de la encuesta ECoViPEU sobre este asunto. La sección 3 presenta los principales resultados de la encuesta en cuanto a expectativas de los universitarios, identificando las características de los estudiantes que resultan más determinantes o condicionantes en su formación de expectativas sobre su inserción laboral y sobre su futuro. El capítulo finaliza con unas breves conclusiones.

2. La encuesta ECoViPEU y fuentes de información complementarias

En el caso español escasean, a diferencia de la abundancia de datos en otros países de la OCDE, las fuentes de información y los estudios referidos a la juventud en general, y los estudiantes universitarios en particular, que nos permitan analizar sus expectativas en cuanto al futuro, tanto a nivel de su vida laboral como en otros ámbitos. Las escasas fuentes disponibles en España son insuficientes pues no se dedican de forma específica al tema de las expectativas y las que lo hacen de forma indirecta no están actualizadas. Esta es la razón por la que los estudios disponibles sobre las expectativas de los jóvenes españoles en estas cuestiones son muy escasos.

El colectivo de la juventud universitaria tiene como referente principal a nivel internacional la base de datos de EUROSTUDENT. Sin embargo, aunque los datos referidos a España se hallan disponibles en la Red, en la encuesta no existen variables referidas a las expectativas futuras de los estudiantes. Similarmente, ninguno de los estudios de INJUVE (Instituto de la Juventud de España) se ha dedicado al análisis específico de la juventud universitaria ni tampoco al análisis de sus expectativas futuras, ya sea laborales o de otro tipo.

Para nuestro conocimiento, los únicos estudios referidos al caso español dedicados directa o tangencialmente al tema de las expectativas futuras de los estudiantes universitarios en España son los elaborados por la Fundación BBVA y por el Observatorio de Inserción Laboral Bancaja-Ivive (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas):

- La Fundación BBVA ha realizado estudios basados en encuestas llevadas a cabo en 2003, 2005, 2006 y 2010⁵ en los que se exploran las actitudes y valores de los estudiantes en varias dimensiones: visión de la universidad, visión de su vida personal, valores y creencias y visión de la sociedad y del mundo, visión política y relaciones internacionales.⁶
- El Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes es un banco de datos elaborado por el Ivive a partir del cual se realizan informes con periodicidad trianual desde 1996. En estos estudios se recoge información relativa a la aproximación de los jóvenes al mercado laboral y su evolución una vez que han decidido entrar en él. Sin embargo, estos estudios no tratan de forma específica a la juventud universitaria, ni sus expectativas, si bien abordan cuestiones relacionados con la incorporación al mercado laboral, sus actitudes, sus preferencias en relación con el empleo, etc. y en muchos casos analizan estos aspectos para el colectivo universitario.

La Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios (ECoViPEU) llena la laguna existente en este terreno y asienta las bases para el desarrollo de un Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios en España, similar al que existe en otros países,⁷ que permita obtener información

⁵ El estudio de 2010 es una comparación internacional sobre estudiantes universitarios de seis países europeos mediante 3000 entrevistas personales en los siguientes países: Alemania, España, Francia, Italia, Reino Unido y Suecia.

⁶ Véase: <http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/meta/busca/buscar.jsp> y <http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/areas/econosoc/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=286>.

⁷ En EEUU y Canadá funciona la National Survey of Student Engagement (NSSE) que explora la participación de los estudiantes en los programas y actividades universitaria (<http://nsse.iub.edu/html/about.cfm>). En el Reino Unido cuentan con la National Student Survey (<http://www.thestudentsurvey.com/faqs.asp>). En Francia cuentan con el Observatorio de la Vida Estudiantil (OVE) creado por el Ministerio de Educación que realiza una encuesta trienal de Condiciones de Vida de los estudiantes (www.ove-national.education.fr/).

sistemática para informar las políticas universitarias. La Encuesta ECoViPEU fue realizada telemáticamente entre abril y mayo de 2011 y tuvo un alto índice de participación (18,9% con 45.167 respuestas).⁸

El cuestionario 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. En relación a este último aspecto se pregunta a los estudiantes en qué medida consideran que la formación adquirida les permitirá encontrar un trabajo relacionado con los estudios que están cursando, o conseguir uno mejor al que ya tienen, y sobre la utilidad de esos estudios para tener un buen trabajo, mejores ingresos, mejor posición social, mejora intelectual o contribuir a la mejora de la sociedad.

3. Las variables condicionantes de la formación de expectativas de los estudiantes: principales resultados

Este apartado presenta los resultados del balance de las expectativas laborales de los estudiantes y las expectativas que tienen para el futuro. Además de valorar en conjunto los resultados de las expectativas globales, se analizan las diferencias de percepción que pueden atribuirse a variables condicionantes como el área de conocimiento y el tipo de titulación, la motivación para cursar esos estudios, el sexo, la edad, el tamaño del municipio de residencia, el nivel de estudios de los padres, su renta, etc. La relación estadística existente entre las posibles respuestas de los estudiantes sobre sus expectativas y este conjunto de variables nos permitirá profundizar sobre los determinantes de la formación de las expectativas laborales actuales y futuras de los estudiantes universitarios españoles.

3.1. Resultados globales

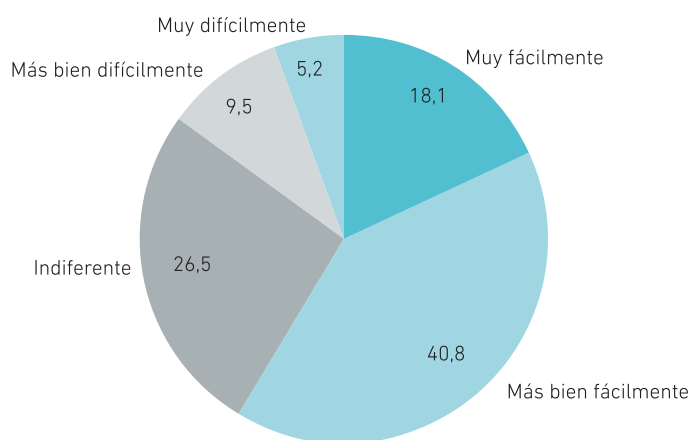
El gráfico 11.1 presenta el balance general sobre las expectativas laborales de los estudiantes. En el cuestionario de la encuesta se pedía a los estudiantes que valorasen si sus estudios universitarios les permitirán encontrar trabajo en un futuro. La valoración tenía una escala de 1 (“muy difícilmente”) a 5 (“muy fácilmente”). La media

⁸ Para más información véase www.campusvivendi.com.

de valoración es de 3,6 y casi seis de cada diez estudiantes (58,9%) consideran que la formación adquirida les permitirá encontrar "muy fácilmente" o "más bien fácilmente" un trabajo o uno mejor al que ya tienen. Esta puntuación relativamente elevada indica que las expectativas de los estudiantes no distan mucho de los resultados estadísticos del mercado de trabajo español en el que disponer de titulación universitaria aumenta notablemente la probabilidad de ocupación de la población activa sin experiencia laboral. No obstante, la actual crisis económica golpea a todos los trabajadores y los universitarios, aunque en menor medida, no constituyen una excepción. Es por eso que el panorama económico en el momento de realizar la encuesta ha podido influir en la percepción que tienen los universitarios del mercado de trabajo, generando más desánimo del habitual entre los estudiantes, rebajando sus expectativas presentes y futuras y, por consiguiente, la valoración media global.

Gráfico 11. 1. Expectativas laborales: papel de la formación recibida en la obtención de un empleo

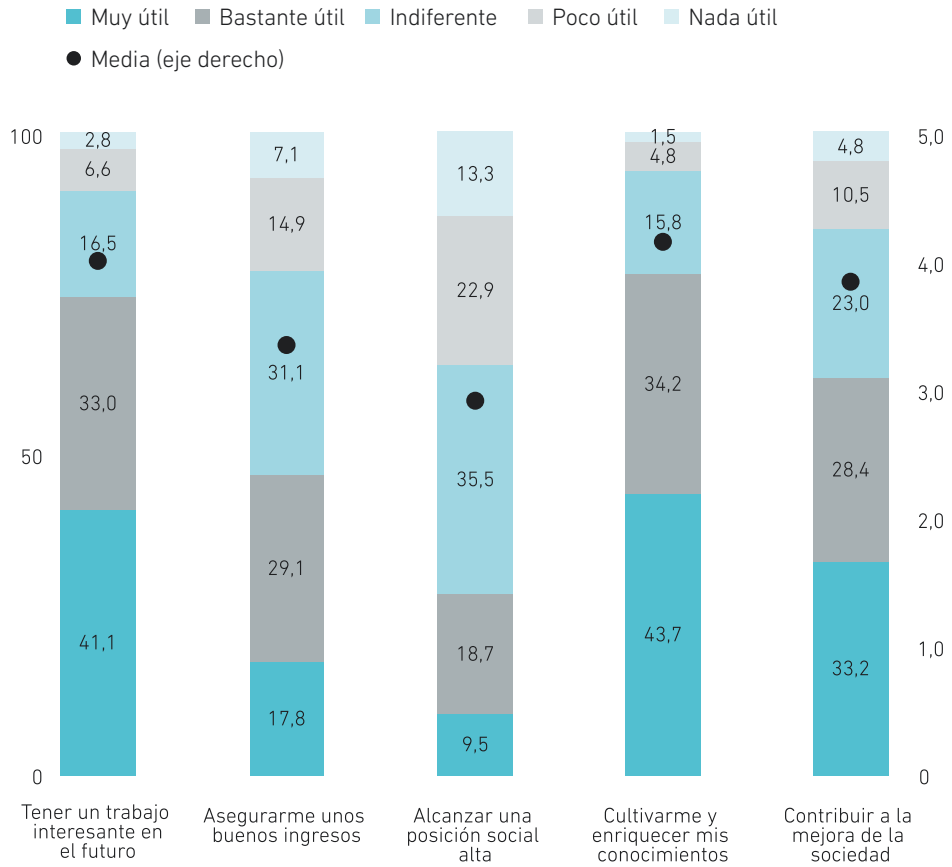
p.32: ¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes? En escala de 1 a 5 siendo "1" muy difícil-



mente y "5" muy fácilmente.

Unidad: %, Base: total muestra.

Gráfico 11. 2. Expectativas de futuro: utilidad de los estudios en determinados aspectos



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.

Unidad: % y valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

El gráfico 11.2 presenta una distribución de las expectativas de futuro de los estudiantes universitarios según la utilidad de sus estudios en determinados aspectos (la valoración media se representa por un círculo con escala en el eje derecho y el porcentaje de respuestas en el eje izquierdo). El gráfico muestra que entre los estudiantes 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. El aspecto más importante señalado por los estudiantes es el enriquecimiento personal que obtienen tras su paso por la universidad, cuya valoración media es de 4,1 sobre un máximo de 5. En efecto, el 77,8% considera su carrera útil o muy útil para obtener cultura y desarrollo personal.

El siguiente aspecto más valorado (una media de 4,0) es que los estudios son útiles o muy útiles para tener un trabajo interesante (así lo considera el 74,1% de respuestas). Le siguen la contribución a la mejora de la sociedad con una puntuación media de 3,7 (el 61,7% de las respuestas considera sus estudios útiles o muy útiles en este aspecto). Finalmente, a mucha distancia se encuentra el asegurarse unos buenos ingresos y alcanzar una posición social alta ya que en ambos aspectos tan solo un 46,9% y 28,2% de las respuestas de los universitarios expresan, respectivamente, que sus estudios sean útiles o muy útiles y la valoración es de 3,4 y 2,9 puntos de media.

Una vez presentados estos resultados globales es interesante analizar la influencia de determinadas características personales y sociales de los estudiantes universitarios españoles, tales como el área de conocimiento de su titulación, el sexo, la edad, el nivel de ingresos de la familia, etc. sobre sus expectativas. Este es el objetivo de los siguientes apartados de la presente sección.

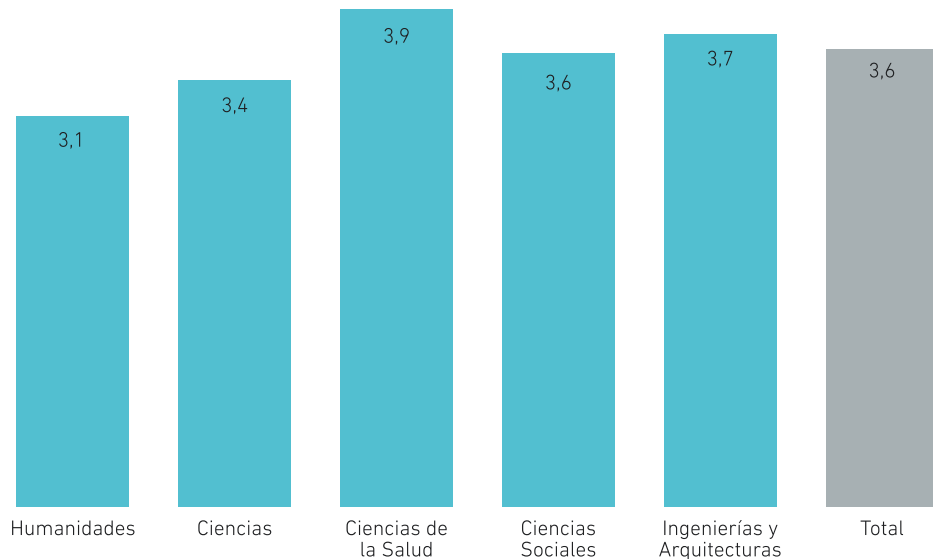
3.2. Expectativas laborales y de futuro por áreas de conocimiento

La escasa evidencia encontrada en otros estudios no impide establecer diferencias importantes en las expectativas de los universitarios según el área de conocimiento de su titulación en relación a los aspectos vocacionales o laborales relacionados con su formación. El estudio de FBBVA (2010) indica que para los estudiantes de Ciencias Jurídicas y Económicas la mejora de las perspectivas laborales es el aspecto más importante en la decisión de elegir esa titulación universitaria mientras que, por ejemplo, entre los estudiantes del resto de áreas de conocimiento predominan las valoraciones vocacionales, correspondiendo las más elevadas a los universitarios en titulaciones de Ciencias de la Salud y Humanidades.

En el mismo sentido, otros estudios confirman que la realidad del mercado laboral español es también muy distintiva para los egresados universitarios según el área de conocimiento de la titulación cursada. Los resultados de Pérez et al. (2012) y Pastor y Pérez (2012) indican que las perspectivas de inserción laboral de egresados de

Ciencias de la Salud, Enseñanzas Técnicas y, en menor medida, Ciencias Sociales son notablemente superiores a las de egresados de Humanidades. Es lógico pensar que estas diferencias de motivación y de realidad del mercado laboral también se trasladan a las expectativas laborales. Para ello se cruza la información de la preguntas 32 y 33 de la encuesta, referidas a las expectativas, con la pregunta 2 “¿Qué titulación estás estudiando este curso?” y, posteriormente, las respuestas se agregan por áreas de conocimiento.

Gráfico 11. 3. Expectativas laborales de la formación según área de conocimiento



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.

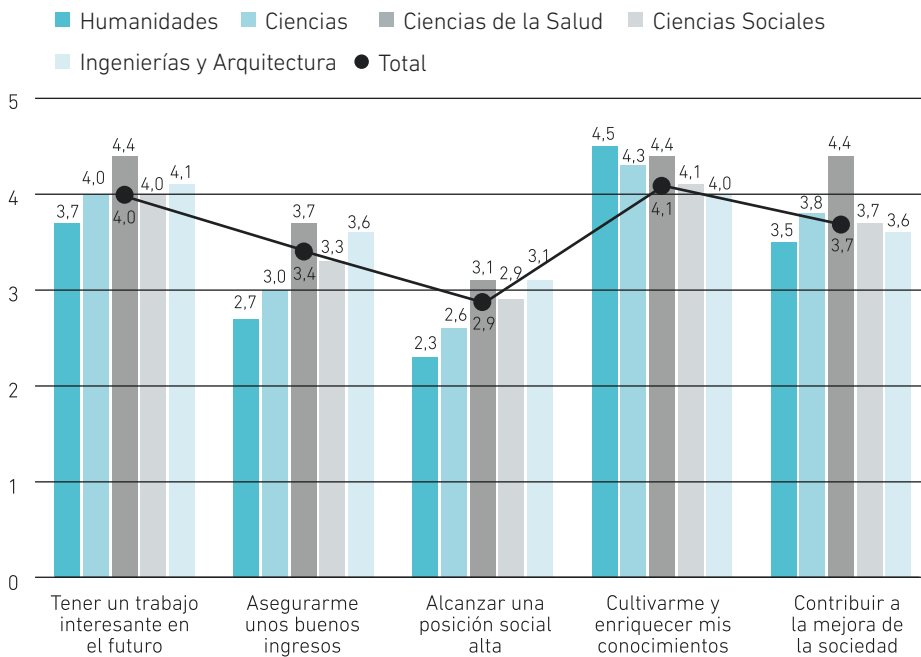
p. 2: ¿Qué titulación estás estudiando este curso?

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

El gráfico 11.3 indica que los estudiantes de Ciencias de la Salud tienen unas expectativas laborales superiores al resto de titulados (3,9 frente a 3,6 de media total) y consideran en mayor medida que su formación les permitirá encontrar un trabajo

relacionado con sus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienen. En el otro extremo se encuentran los estudiantes de Humanidades, cuyas expectativas laborales (3,1) son inferiores a la media. Estos resultados revelan que los universitarios tienen unas expectativas bastante ajustadas a la realidad sobre las salidas profesionales de su titulación, acordes con la situación actual del mercado de trabajo español para cada una de las diferentes titulaciones universitarias.

Gráfico 11. 4. Expectativas futuras según área de conocimiento



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.

p. 2: ¿Qué titulación estás estudiando este curso?

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

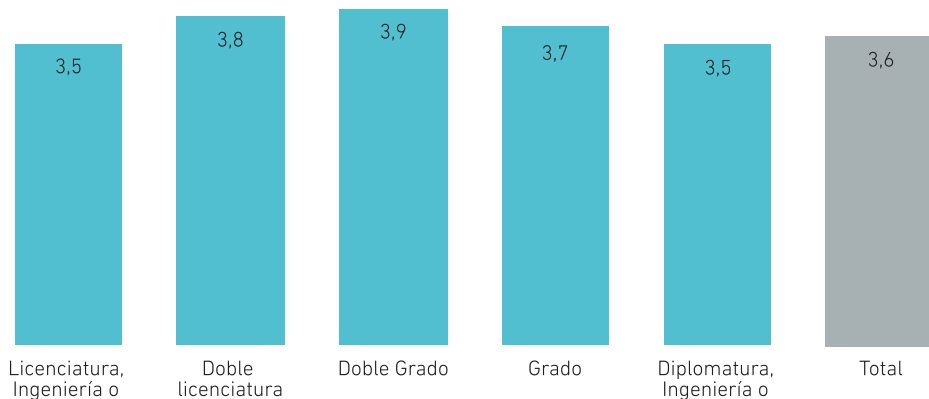
Adicionalmente, los resultados de las expectativas de futuro por área de conocimiento (gráfico 11.4) revelan que los estudiantes universitarios de Humanidades solamente superan en sus expectativas a los estudiantes de otras áreas de conocimiento en el terreno intelectual (4,5 a 4,1 de media total). En este mismo sentido, las expectativas

laborales de los estudiantes de Humanidades son notablemente inferiores a las del resto de estudiantes. Igualmente, también son inferiores sus expectativas en el ámbito de contribución a la mejora de la sociedad y, particularmente, no consideran que su titulación les vaya a permitir alcanzar una posición social alta.

3.3. Expectativas laborales y de futuro según el tipo de titulación cursada

Además del área de conocimiento, el tipo de titulación también puede condicionar las expectativas de los estudiantes universitarios. Las respuestas de las preguntas 32 y 33 de la encuesta ECoViPEU referidas a las expectativas puede cruzarse con las de la pregunta 3 relativa a si la titulación cursada es una Diplomatura, una Ingeniería o Arquitectura técnica, una Licenciatura, una Ingeniería o Arquitectura, una Doble licenciatura o un Doble grado, un Grado en el Espacio Europeo de educación Superior, etc. Los resultados (gráfico 11.5) indican que existe una relación entre tipo de titulación cursada y las expectativas y, más concretamente, una relación positiva entre la duración de la titulación y las expectativas.

Gráfico 11. 5. Expectativas laborales de la formación según el tipo de titulación

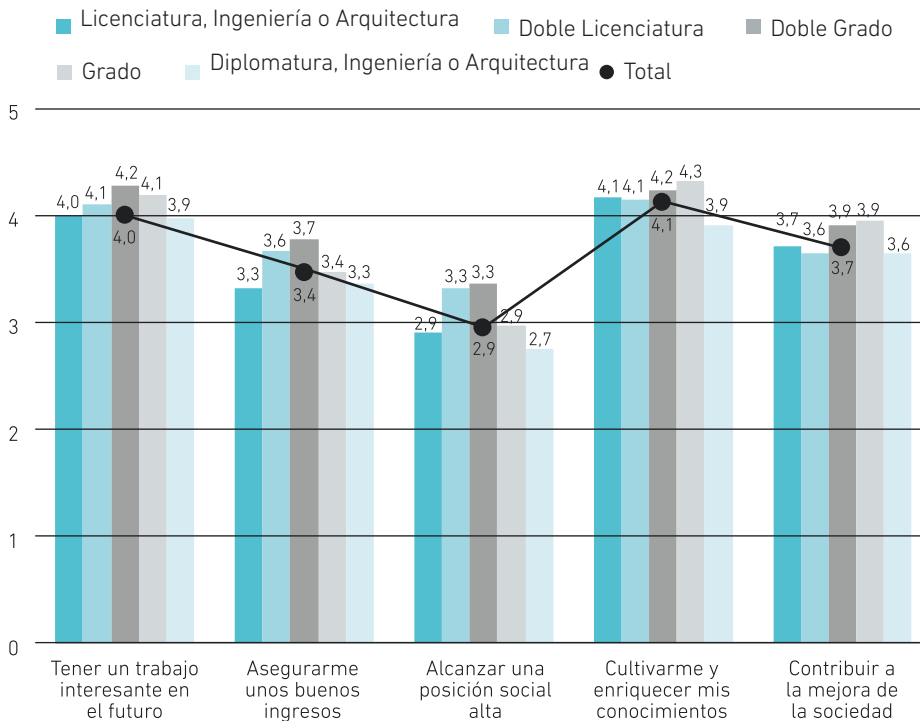


p.32: ¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes? En escala de 1 a 5 siendo "1" muy difícilmente y "5" muy fácilmente.
p.3: Tipo de titulación (Diplomatura, Ingeniería o Arquitectura técnica, Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura, Doble licenciatura, Doble grado, Grado, Master oficial, Doctorado, Postgrado y/o master propio de la universidad, etc.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

Así, los estudiantes de dobles titulaciones (doble grado o doble licenciatura) tienen superiores expectativas de encontrar trabajo (3,9 y 3,8 de media, respectivamente) que los estudiantes de titulaciones de menor duración como diplomaturas o ingenierías técnicas (3,5 de media). Este resultado es lógico si se considera que cuando los estudiantes eligieron este tipo de titulación que implica más esfuerzo por su duración, ya lo hicieron porque consideraban que este tipo de titulaciones ofrecía mejores oportunidades laborales.

Gráfico 11. 6. Expectativas futuras según el tipo de titulación



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.

p.3: Tipo de titulación (Diplomatura, Ingeniería o Arquitectura técnica, Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura, Doble licenciatura, Doble grado, Grado, Master oficial, Doctorado, Postgrado y/o master propio de la universidad, etc).

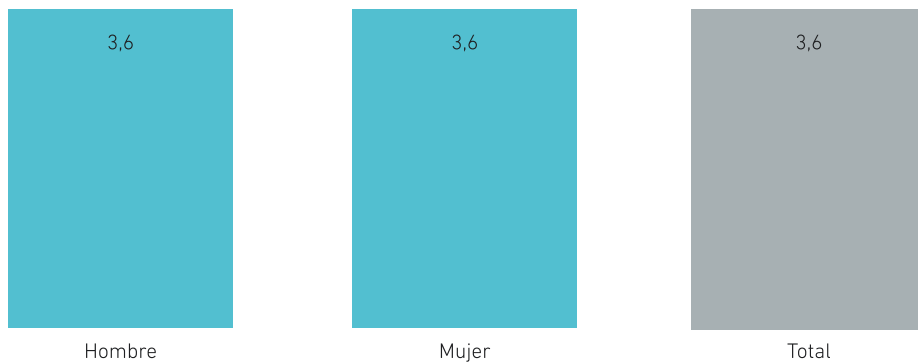
Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

Algo similar sucede en el caso de las expectativas futuras en el ámbito de lo laboral y de la contribución a la sociedad. El gráfico 11.6 muestra que los estudiantes que cursan una doble titulación tienen superiores expectativas sobre la posibilidad futura de alcanzar un trabajo interesante (4,2 y 4,1 de media, respectivamente, en las licenciaturas y los grados), sobre la obtención de unos buenos ingresos (3,7 y 3,6) y sobre la posibilidad de alcanzar una posición social alta (4,2 y 4,1) que los estudiantes que cursan una diplomatura o ingeniería técnica que, por cierto, son los que presentan menores expectativas en todos y cada uno de los aspectos considerados en el gráfico.

3.4. Expectativas laborales y de futuro según el sexo del estudiante

El sexo de los estudiantes universitarios puede ser otro de los condicionantes de sus expectativas en tanto que son conocedores que ser hombre o mujer influye, en alguna medida, tanto en su empleabilidad como en los roles sociales que deberán cumplir en el futuro en el mercado laboral y en las actividades domésticas. Con el fin de analizar las diferencias de expectativas por sexo se ha cruzado la información de las preguntas 32 y 33 de la encuesta ECoViPEU referidas a las expectativas con el sexo del estudiante (pregunta A del bloque 5 del cuestionario).

Gráfico 11. 7. Expectativas laborales de la formación por sexos.

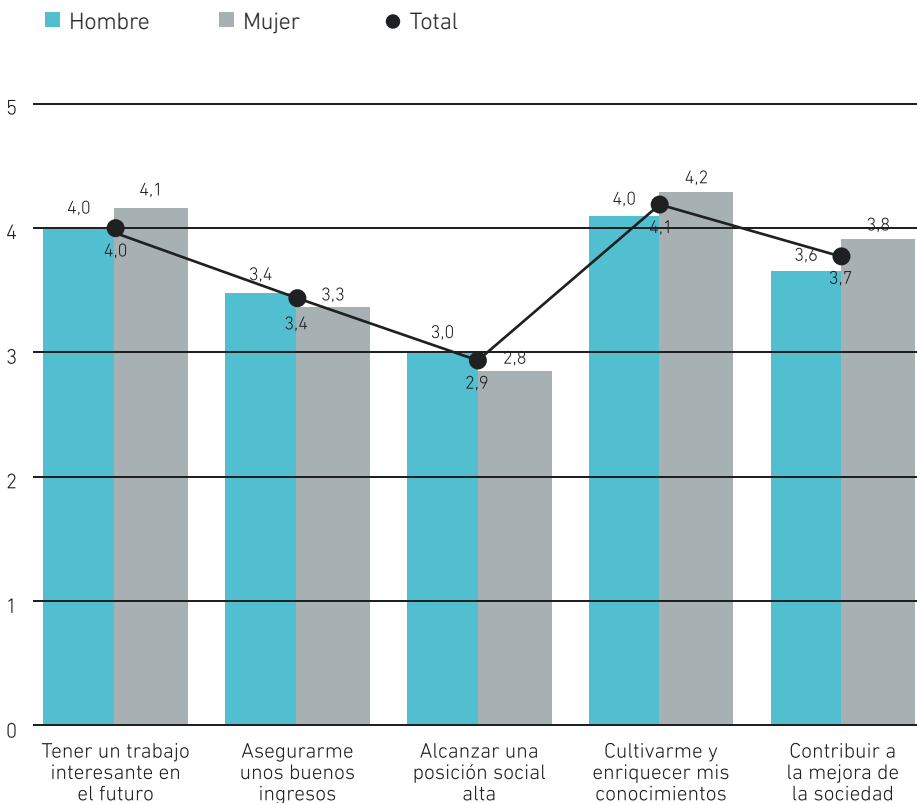


p.32: ¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes? En escala de 1 a 5 siendo "1" muy difícilmente y "5" muy fácilmente.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

El gráfico 11.7 indica que, al contrario de lo que a priori podría esperarse, no existen diferencias importantes en cuanto a las expectativas laborales según el sexo del universitario. En efecto, tanto los estudiantes varones como mujeres tienen la misma percepción media/alta (3,6 sobre 5) en cuanto a que la formación universitaria que están recibiendo mejora sus oportunidades laborales.

Gráfico 11. 8. Expectativas futuras por sexos.



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.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

No obstante, el gráfico 11.8 muestra diferencias de expectativas según el sexo en la utilidad que tienen los estudios cursados en determinados ámbitos. Las diferencias son, en cualquier caso, de orden menor. Por ejemplo, las estudiantes universitarias tienen superiores expectativas en cuanto a que sus estudios les permitirán tener un trabajo interesante en el futuro (4,1 frente a 4,0 de los hombres), les enriquecen sus conocimientos (4,2 frente a 4,0) y les van a permitir contribuir a la mejora de la sociedad (3,8 frente a 3,6). Por el contrario, las mujeres universitarias tienen peores expectativas en cuanto a que sus estudios les van a permitir asegurarse unos buenos ingresos (3,3 frente a 3,4 de los hombres) y alcanzar una posición social alta (2,8 frente a 3,0). De alguna manera, quizá sus expectativas están más ajustadas a la realidad del mercado de trabajo español e internacional en cuanto a los menores ingresos laborales de las mujeres por idéntico trabajo y titulación. Es decir, las universitarias adelantan en sus expectativas las situaciones de discriminación salarial y segregación laboral que a día de hoy todavía existen en la sociedad y se encontrarán cuando formen parte de la población activa.

3.5. Expectativas laborales y de futuro según la edad del estudiante

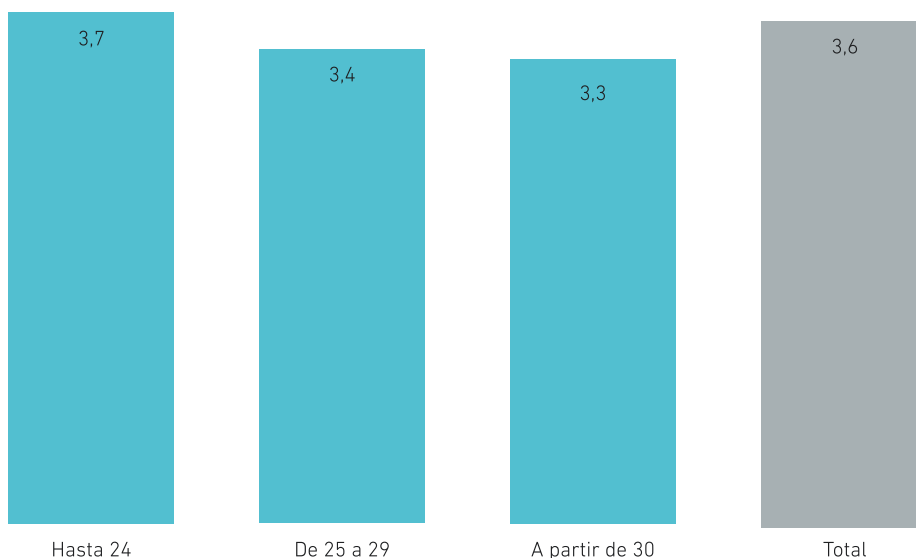
Es razonable esperar que los mecanismos de formación de expectativas de los estudiantes universitarios y la propia valoración de los estados futuros varíen con la edad. La experiencia es, sin duda, un factor clave en los procesos de formación de expectativas y a medida que aumenta la edad de los universitarios es posible, a pesar de su juventud, que ajusten con menor margen de error sus expectativas a las medias estadísticas de la realidad social. Para analizar las diferencias en las expectativas de los universitarios según la edad se ha cruzado la información de las anteriores preguntas 32 y 33 con el año de nacimiento del estudiante (pregunta B del bloque 5 del cuestionario).

El gráfico 11.9 muestra que a medida que aumenta la edad del universitario disminuye el valor positivo de sus expectativas sobre la posibilidad de que la titulación que está cursando sea de utilidad para conseguir un trabajo relacionado con sus estudios.

Los resultados en cuanto a sus expectativas futuras en el mercado laboral, de estatus social y de contribución a la sociedad (gráfico 11.10) indican nuevamente una reducción de expectativas futuras conforme avanza la edad del estudiante. Resulta destacable que los estudiantes de más de 30 años tienen muy bajas expectativas de alcanzar

una posición social alta (2,4 de media, frente a 2,9 del conjunto de estudiantes). El único aspecto en el que las expectativas de los estudiantes de más edad no es inferior a la media es su expectativa de que sus estudios contribuyan a cultivar y enriquecer sus conocimientos (4,1 de media, al igual que el conjunto de estudiantes). Los resultados en cuanto a sus expectativas futuras en el mercado laboral, de estatus social y de contribución a la sociedad (gráfico 11.10) indican nuevamente una reducción de expectativas futuras conforme avanza la edad del estudiante. Resulta destacable que los estudiantes de más de 30 años tienen muy bajas expectativas de alcanzar una posición social alta (2,4 de media, frente a 2,9 del conjunto de estudiantes). El único aspecto en el que las expectativas de los estudiantes de más edad no es inferior a la media es su expectativa de que sus estudios contribuyan a cultivar y enriquecer sus conocimientos (4,1 de media, al igual que el conjunto de estudiantes).

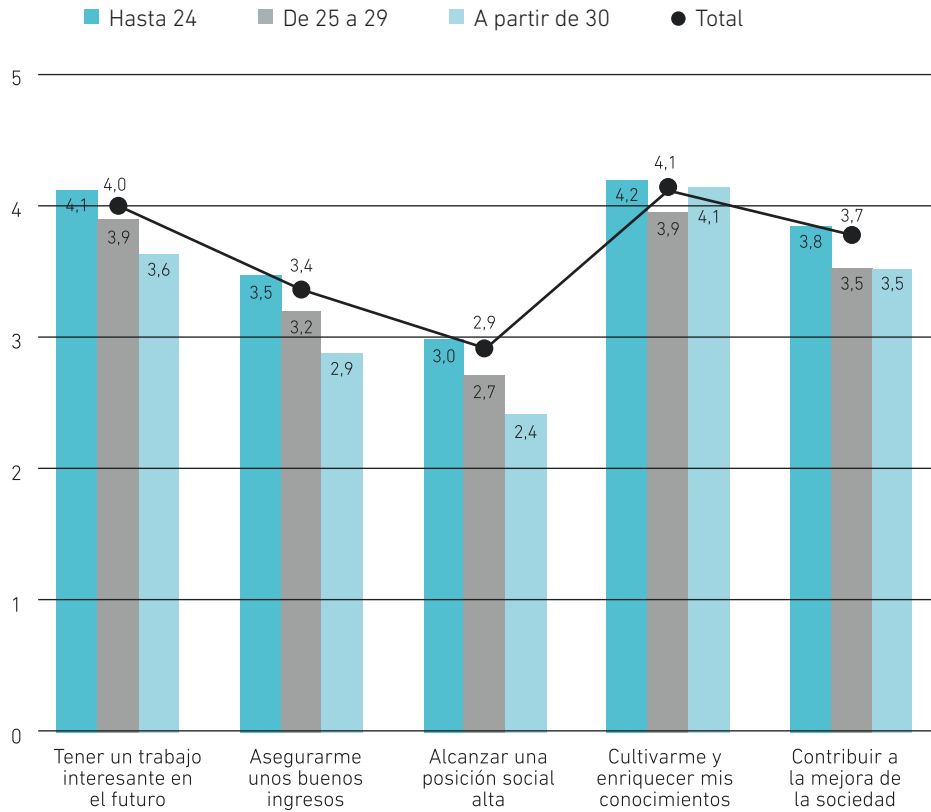
Gráfico 11. 9. Expectativas laborales de la formación según la edad.



p.32: ¿Pensas 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.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

Gráfico 11.10. Expectativas futuras según la edad.



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.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

3.6. Expectativas laborales y de futuro según la vía de acceso a la universidad

La vía de acceso a la universidad es otra de las variables determinantes de las expectativas de los estudiantes, ya que algunas de estas vías están relacionadas con otras variables que sí se han mostrado determinantes como la edad o el área de conocimiento. Para analizar este aspecto se ha cruzado, una vez más, la información de las preguntas 32 y 33 de la encuesta ECoViPEU con la pregunta 8 relativa a la vía por la

que el estudiante accedió a la universidad: Pruebas de Acceso Universitario (PAU Científico-Técnica, PAU Humanidades y Ciencias Sociales, PAU Ciencias de la Naturaleza y Salud, PAU Artes, Ciclos Formativos de Grado Superior), Acceso a la universidad para mayores de 25 años, Acceso a la universidad para mayores de 40 y 45 años, Desde otras carreras universitarias y Otras vías.

Puesto que en análisis anteriores se ha comprobado que los estudiantes universitarios de las ramas académicas de Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas tienen más expectativas que los de Humanidades es razonable esperar que los estudiantes que acceden por las PAU de Ciencias de la Naturaleza y Salud y la PAU Científico-Técnica tengan mayores expectativas laborales y de futuro que los que acceden por la vía de la PAU de Humanidades y Ciencias Sociales.

Similarmente, puesto que se ha comprobado que las expectativas laborales y futuras disminuyen a medida que aumenta la edad del estudiante, es de esperar que los que se han incorporado a la universidad a través de las Pruebas de Acceso para mayores de 25 años y, sobre todo, los que lo hicieron a través de las Pruebas de Acceso para mayores de 40 y 45 años, sean muy inferiores al resto.

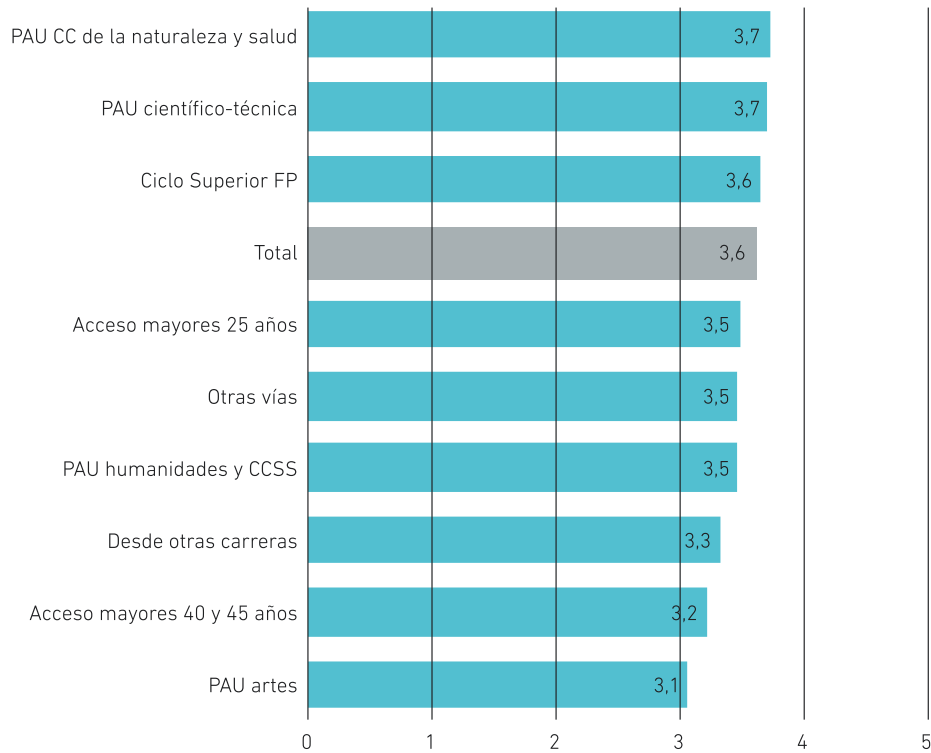
Así, los resultados del gráfico 11.11 muestran que, efectivamente, los estudiantes con mayores expectativas laborales son los que acceden por la PAU de Ciencias de la salud y la PAU Científico-Técnica con una valoración media alrededor de 3,7. Sin embargo, los universitarios que han accedido por la PAU de Humanidades (3,5) y, sobre todo, la PAU de Artes (3,1) tienen expectativas laborales bastante inferiores a la media del conjunto de estudiantes universitarios (3,6 de valoración media).

Similarmente, los resultados corroboran los ya obtenidos en el análisis de la edad pues revelan que los estudiantes que acceden por la PAU de mayores de 40-45 años y, en menor medida, los de la PAU de mayores de 25 años tienen expectativas laborales inferiores a la media (3,5 y 3,2 respectivamente) del conjunto de universitarios.

El cuadro 11.1 presenta los valores de las expectativas futuras en determinados ámbitos relacionados con el mercado laboral según la vía de acceso a la universidad. Los resultados indican que los estudiantes de la PAU Científico-Técnica y la PAU de Ciencias de la Salud tienen unas expectativas superiores a la media en cuanto a tener un trabajo interesante en el futuro (4,1 y 4,2 respectivamente frente a 4 para el conjunto de estudiantes), asegurarse unos buenos ingresos (3,6 y 3,4 frente a 3,4 del total) y alcanzar una posición social alta (3,1 y 3 frente a 2,9 del total). No obstante, se aprecian

algunas diferencias interesantes entre ambos colectivos de estudiantes: los que han accedido a la universidad por la PAU Científico-Técnica presentan unos valores relativamente bajos de sus expectativas futuras en cuanto a cultivarse y enriquecer sus conocimientos y contribuir a la mejora de la sociedad. Por el contrario, los que acceden a través de la PAU de Ciencias de la Naturaleza y Salud presentan las expectativas más elevadas en cuanto a las posibilidades futuras de contribuir a la mejora de la sociedad.

Gráfico 11. 11. Expectativas laborales según la vía de acceso a la universidad.



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.8: ¿Mediante qué vía accediste a la universidad?

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

Cuadro 11. 1. Expectativas futuras según la vía de acceso a la universidad.

	Tener un trabajo interesante en el futuro	Asegurarme unos buenos ingresos	Alcanzar una posición social alta	Cultivarme y enriquecer mis conocimientos	Contribuir a la mejora de la sociedad
PAU Científico-Técnica	4,1	3,6	3,1	4,0	3,7
PAU Humanidades y CC Sociales	4,0	3,3	2,8	4,2	3,7
PAU CC de la Naturaleza y Salud	4,2	3,4	3,0	4,3	4,0
PAU Artes	3,7	2,7	2,4	4,3	3,6
Ciclo Superior FP	4,1	3,4	2,8	4,1	3,8
Acceso mayores 25 años	3,8	2,9	2,4	4,4	3,8
Acceso mayores 40 y 45 años	3,4	2,6	2,6	4,7	3,9
Desde otras carreras	3,7	2,9	2,5	4,2	3,5
Otras vías	3,8	3,1	2,7	4,1	3,5
Total	4,0	3,4	2,9	4,1	3,8

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.

p.8: ¿Mediante qué vía accediste a la universidad?

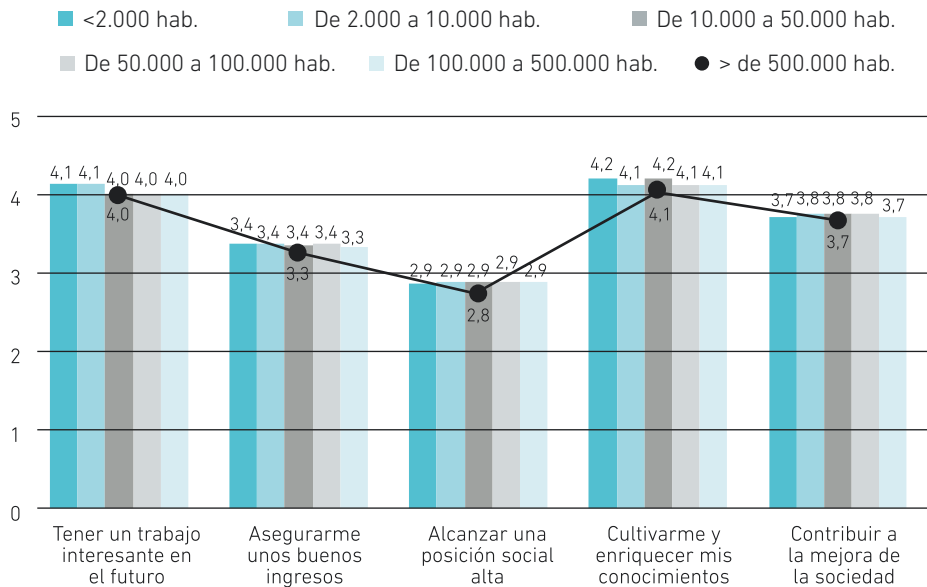
Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

Por último, apuntar que los estudiantes que acceden por la vía del PAU de Humanidades y Ciencias Sociales presentan unas valoraciones inferiores a la media de todos los universitarios en todos los ámbitos con la excepción de sus expectativas en torno a cultivar y enriquecer sus conocimientos (4,2 frente a 4,1 del conjunto de estudiantes). No obstante, son los estudiantes que acceden a la universidad por las Pruebas de Acceso a mayores de 25 años y de 40-45 años quienes presentan unas expectativas muy elevadas en este ámbito y también en el de contribuir a la mejora de la sociedad.

3.7. Expectativas laborales y de futuro según el tamaño del municipio de residencia

El número de habitantes del municipio de residencia del estudiante universitario influye en su percepción y conocimiento del mercado laboral, que es diferente según las posibilidades del municipio, su industria, comercio, etc. Por tanto, es una característica social que puede ejercer cierta influencia en la formación de las expectativas laborales y de futuro de los estudiantes. Por ejemplo, podría pensarse que los estudiantes que residen en municipios pequeños tienen un conocimiento sobrevalorado y artificial del mercado laboral y de las oportunidades vitales que ofrece una titulación universitaria, mientras que los estudiantes que viven en municipios grandes, lugar más habitual de inserción de los egresados universitarios, tengan unas expectativas más ajustadas a la realidad y, en consecuencia, más bajas que el anterior colectivo.

Gráfico 11. 12. Expectativas futuras según el tamaño del municipio de residencia.



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.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

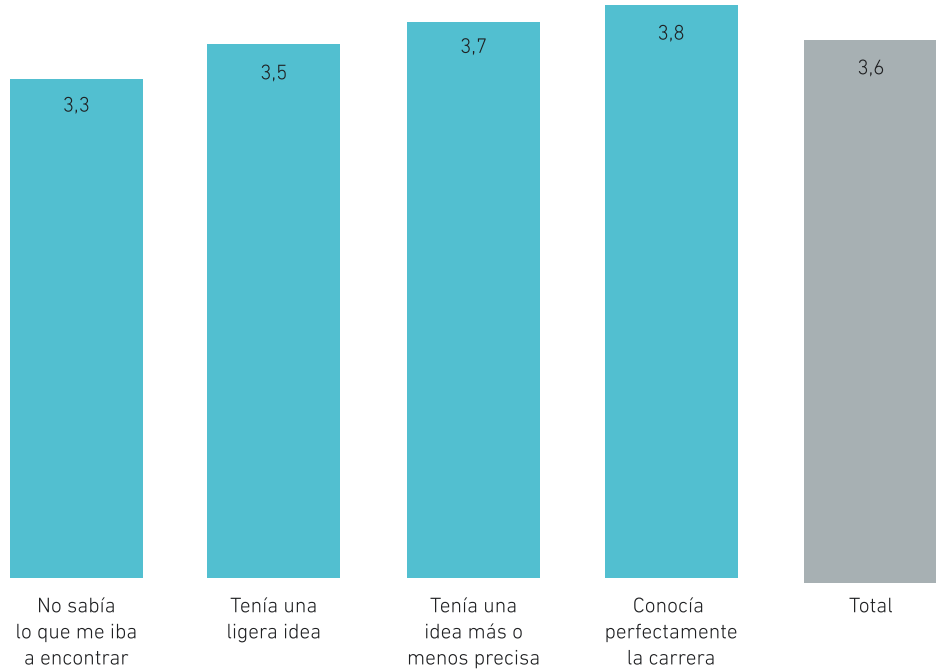
Para analizar la influencia de esta característica se ha cruzado la información de las preguntas 32 y 33 con la pregunta C del bloque 5 de la encuesta en la que se pregunta al estudiante por su lugar de residencia familiar y, si es España, se especifica la comunidad autónoma. Sin embargo, el análisis indica que no existen diferencias significativas en cuanto a las expectativas de que la formación recibida les aporte ventajas laborales a los estudiantes según el tamaño del municipio de residencia familiar. Tampoco se aprecian diferencias relevantes en los datos que presenta el gráfico 11.12 en cuanto a la esperada reducción de expectativas laborales sobre tener un trabajo interesante, unos buenos ingresos y una posición social alta a medida que aumenta la población del municipio de residencia del universitario. Podemos afirmar, por tanto, que permaneciendo constantes las demás características personales y sociales del estudiante universitario, el tamaño del municipio de residencia no es determinante en la configuración de sus expectativas laborales globales ni en los ámbitos de futuro analizados.

3.8. Expectativas laborales y de futuro en función del grado de conocimiento del plan de estudios de la carrera en el momento de la elección

La información del estudiante sobre el contenido del plan de estudios de la titulación que va a cursar puede ser una variable importante en la construcción de sus expectativas laborales dado que el conocimiento del plan de estudios le aproxima a las cualificaciones profesionales que potencialmente obtiene. Y, en consecuencia, el universitario puede establecer un nexo entre las cualificaciones adquiridas y el grado de ajuste con las necesidades del mercado de trabajo que será más realista cuanto mayor sea su conocimiento del plan. Al menos es lo que cabe establecer en teoría, unas expectativas más realistas en la medida que se conoce mejor el plan de estudios cuando se decide qué tipo de estudios cursar.

Por tanto, a priori, aquellos estudiantes más informados del plan de estudios tendrán unas expectativas laborales y de futuro superiores a las de los menos informados. Al fin y al cabo, precisamente han elegido esa titulación después de informarse porque consideran que les aporta alguna ventaja laboral y de otro tipo. Al igual que en otros casos, para analizar el efecto de la información sobre el plan de estudios de una carrera sobre las expectativas se ha cruzado la información de las preguntas 32 y 33 con la pregunta 13 de la encuesta ECoViPEU que recoge el grado de conocimiento del estudiante en el momento de elegir la carrera (básicamente si tenía alguna idea sobre las asignaturas que configuran el plan de estudios).

Gráfico 11. 13. Expectativas laborales en función del grado de conocimiento del plan de estudios de la carrera en el momento de su elección.



p. 13: En el momento de elegir la carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configuran el plan de estudios de la misma?
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.
Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

El gráfico 11.13 presenta la valoración de las expectativas laborales en función del grado de conocimiento del plan de estudios de la carrera en el momento de su elección y confirman que las expectativas de los estudiantes más informados sobre su titulación consideran que la formación recibida en su titulación les va a aportar mayores ventajas laborales. Concretamente, los estudiantes que dicen que conocían perfectamente su carrera valoran con una puntuación media de 3,8 las expectativas laborales que les va a aportar la formación que están recibiendo, frente al 3,3 de media entre los que estaban menos informados.

Cuadro 11. 2. Expectativas futuras en función del grado de conocimiento del plan de estudios de la carrera en el momento de la elección.

Los estudios me servirán para ...	No sabía lo que me iba a encontrar	Tenía una ligera idea	Tenía una idea más o menos precisa	Conocía perfectamente la carrera	Total
Tener un trabajo interesante en el futuro	4,0	4,1	4,2	4,2	4,0
Asegurarme unos buenos ingresos	3,3	3,6	3,7	3,4	3,4
Alcanzar una posición social alta	2,9	3,3	3,3	2,9	2,9
Cultivarme y enriquecer mis conocimientos	4,1	4,1	4,2	4,3	4,1
Contribuir a la mejora de la sociedad	3,7	3,6	3,9	3,9	3,7

p. 14: En el siguiente listado de motivos, ¿cuál ha determinado tu elección de carrera en primer lugar? ¿Y en segundo lugar?

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.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

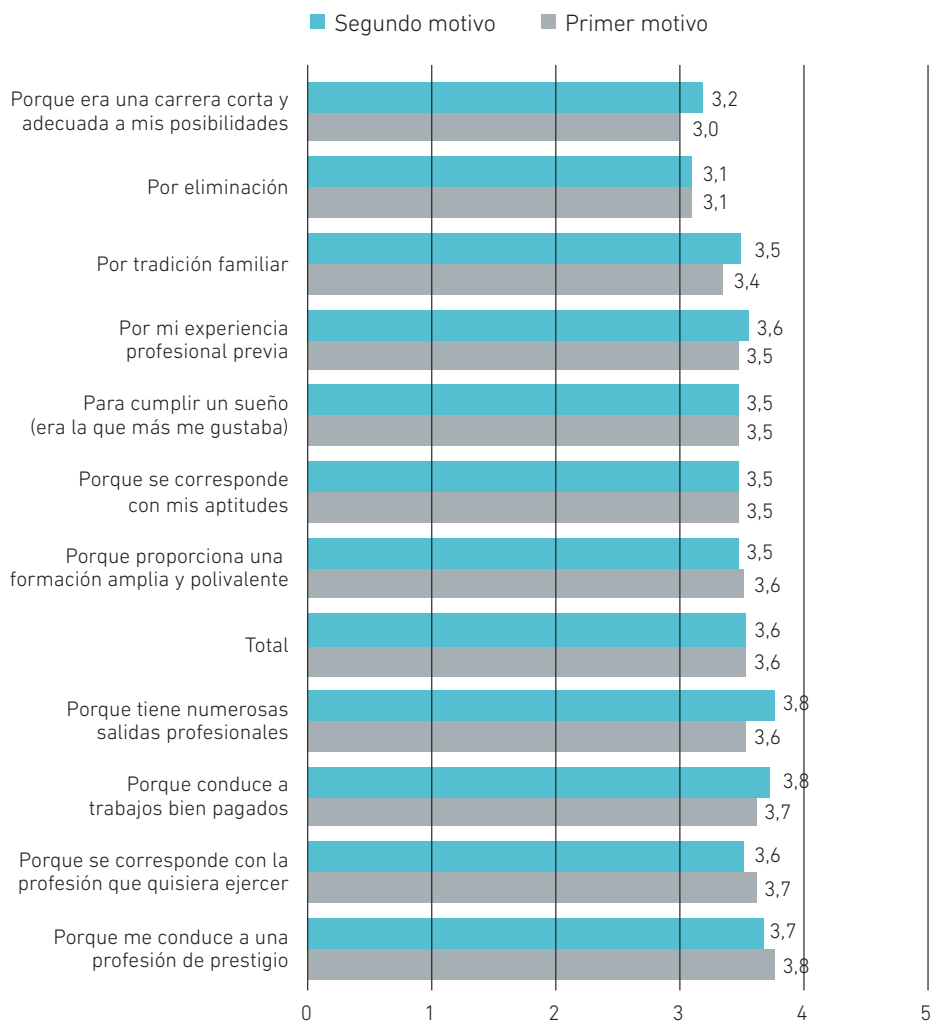
3.9. Expectativas laborales y de futuro en función de los motivos de elección de la carrera

El cuadro 11.2 presenta la valoración de las expectativas futuras del estudiante universitario en diferentes ámbitos del mercado laboral según su grado de conocimiento del plan de estudios de la carrera en el momento de tomar la decisión de matricularse en dichos estudios. Los resultados indican que son los estudiantes más informados, tanto los que conocían perfectamente la carrera como los que tenían una idea más o menos precisa, los que presentan unas expectativas superiores en cuanto a tener un trabajo interesante en el futuro (4,2 en ambos casos frente a 4 del conjunto de estudiantes) y asegurarse unos buenos ingresos (3,4 y 3,7 respectivamente frente a 3,3 de los estudiantes menos informados). Igualmente, presentan los valores de las expectativas más elevados en cuanto a cultivar sus conocimientos y contribuir a la sociedad mientras que, por el contrario, no tienen mayores expectativas que la media en cuanto a que su titulación les va a permitir alcanzar una posición social alta.

Las motivaciones que han llevado a los estudiantes universitarios a elegir la titulación que están cursando tienen que jugar un papel importante en la formación de sus expectativas laborales y de futuro. El abanico de motivos para elegir una determinada carrera universitaria es amplio: desde el estudiante realista y quizá desmotivado que elige la carrera “que puede” en función de sus posibilidades (capacidades y/o expediente) y no aquella que le hubiera gustado, los que eligen por tradición familiar o inercia sin ningún tipo de meditación previa hasta, en el otro extremo, el estudiante con motivaciones más proactivas e ilusionantes y que elige una carrera porque piensa que le puede aportar salidas profesionales, prestigio, etc.

Nuevamente, para analizar las diferencias de expectativas en función de la motivación de los estudiantes al elegir la carrera se cruza la información de las preguntas 32 y 33 de la encuesta con la 14 en la que se pregunta al estudiante el primer y segundo motivo (de un listado predeterminado) que le ha llevado a elegir su carrera. Los resultados del primer cruce se presentan en el gráfico 11.14 y confirman que los estudiantes menos motivados y que eligieron su carrera porque era corta y adecuada a sus posibilidades, o por eliminación o simplemente por tradición familiar tienen expectativas laborales muy inferiores a aquellos que las eligieron por motivaciones de prestigio o de buenas y numerosas salidas profesionales.

Gráfico 11. 14. Expectativas laborales en función de los motivos de la elección de la carrera.



p. 14: En el siguiente listado de motivos, ¿cuál ha determinado tu elección de carrera en primer lugar? ¿Y en segundo lugar?

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.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

Cuadro 11. 3. Expectativas futuras en función del primer motivo de la elección de la carrera.

Los estudios me servirán para ...	Tener un trabajo interesante en el futuro	Asegurarme unos buenos ingresos	Alcanzar una posición social alta	Cultivarme y enriquecer mis conocimientos	Contribuir a la mejora de la sociedad
Porque se corresponde con mis aptitudes	4,0	3,3	2,9	4,2	3,8
Porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer	4,2	3,5	2,9	4,2	3,9
Para cumplir un sueño (era la que más me gustaba)	4,1	3,2	2,8	4,4	3,9
Por tradición familiar	3,7	3,4	3,0	3,7	3,3
Porque me conduce a una profesión de prestigio	4,3	4,0	3,6	4,0	3,7
Por eliminación	3,4	3,0	2,5	3,6	3,1
Porque tiene numerosas salidas profesionales	4,0	3,6	3,1	3,8	3,4
Porque proporciona una formación amplia y polivalente	3,9	3,2	2,8	4,3	3,9
Porque era una carrera corta y adecuada a mis posibilidades	3,4	2,9	2,4	3,7	3,2
Porque conduce a trabajos bien pagados	3,9	4,0	3,4	3,6	3,3
Por mi experiencia profesional previa	3,8	3,1	2,6	4,2	3,5
Total	4,0	3,4	2,9	4,1	3,7

p. 14: En el siguiente listado de motivos, ¿cuál ha determinado tu elección de carrera en primer lugar? ¿Y en segundo lugar?

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.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

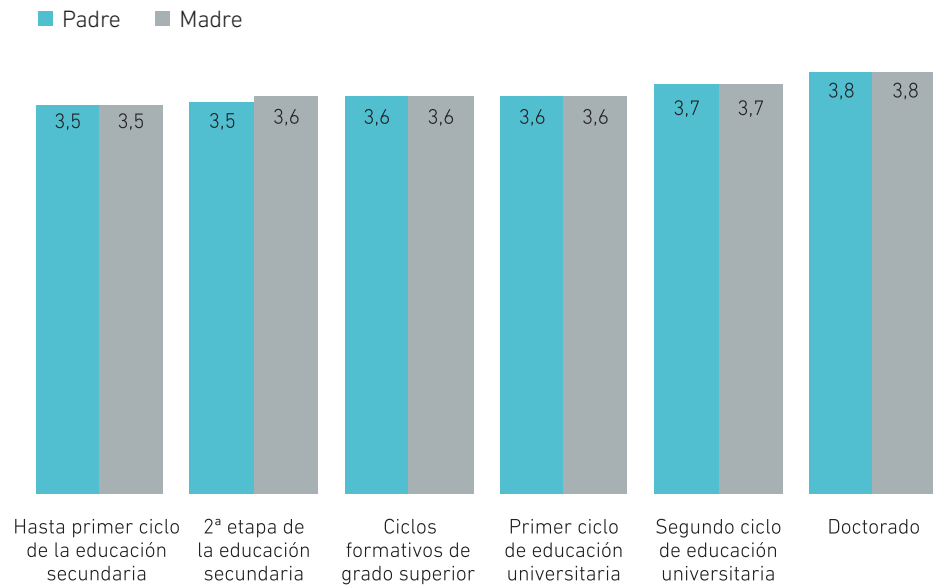
Similarmente, el cuadro 11.3 presenta información sobre sus expectativas futuras en el mercado laboral en diferentes ámbitos según el primer motivo por el que se eligió la carrera. Los valores medios de las expectativas indican que los estudiantes cuya primera motivación era de carácter profesional (formación polivalente, profesión de prestigio, conduce a trabajos bien pagados, etc.) otorgan un valor elevado a las expectativas también de tipo profesional (trabajo interesante en el futuro, unos buenos ingresos, etc.). Por otro lado, los que muestran un mayor idealismo (profesión que quiero ejercer, cumplir un sueño) tienen unas expectativas sobre que sus estudios les servirán para “cultivarse y enriquecer sus conocimientos”. Aquellos estudiantes más pasivos y conformistas (carrera corta, por eliminación, por tradición familiar, etc.) presentan en general unas valoraciones por debajo de la media en todos los ámbitos, denotando cierto pesimismo en sus expectativas y anticipando un éxito menor que el de la media de estudiantes.

3.10. Expectativas laborales y de futuro según el nivel de estudios de los padres.

Como se apuntaba en la Introducción, la educación tiene un efecto de transmisión intergeneracional importante. A medida que aumenta el nivel de estudios de los padres aumenta la probabilidad de que los hijos alcancen niveles mayores de estudios completados. Es por eso que cabe esperar una relación positiva entre las expectativas laborales y de futuro de los jóvenes estudiantes universitarios y el nivel de estudios alcanzado por sus padres.

Con objeto de analizar la relación entre expectativas de los universitarios y nivel de estudios de los padres se han cruzado las respuestas de las preguntas 32 y 33 de la encuesta ECoViPEU con el nivel de estudios más elevado alcanzado por el padre y la madre (pregunta G del bloque 5). El gráfico 11.15 muestra que existe una ligera relación positiva entre el valor de las expectativas y el nivel de estudio de los progenitores; es decir, las expectativas laborales de los universitarios son más elevadas a medida que consideramos estudiantes con padres y madres con mayor nivel de estudios. Así el mayor valor de las expectativas laborales corresponde a los estudiantes con progenitores licenciados universitarios y/o doctores (3,70 y 3,80 aproximadamente) frente a las expectativas menores que corresponden a quienes tienen padres y madres con menos de educación secundaria (en torno a 3,5 y 3,6 como máximo).

Gráfico 11. 15. Expectativas laborales según el nivel de estudios de los padres.

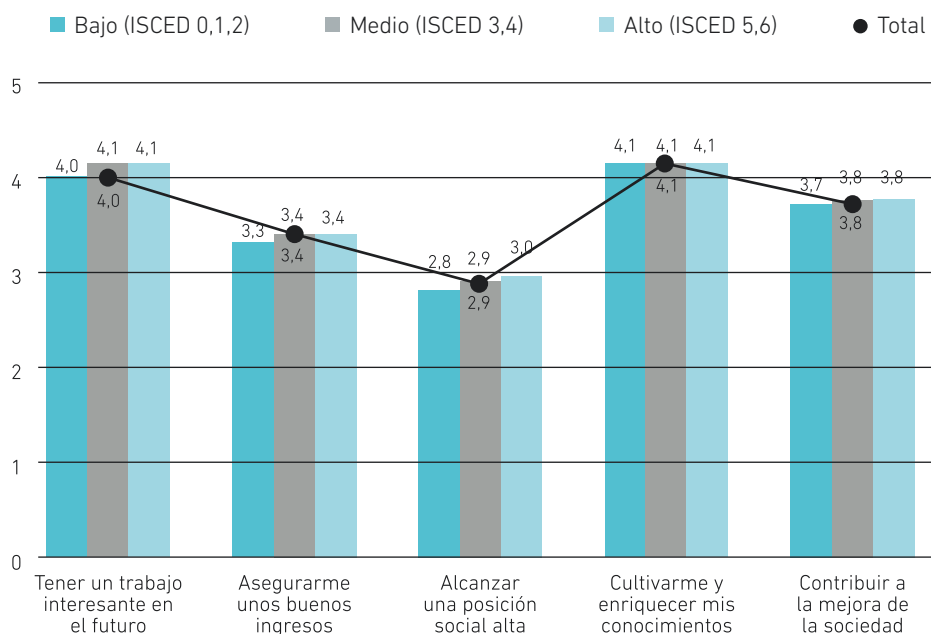


p.32: ¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes? En escala de 1 a 5 siendo "1" muy difícilmente y "5" muy fácilmente.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

La mayor parte de los estudios que destacan una relación positiva entre el nivel de educación de los progenitores y las características productivas positivas de los hijos señalan también que el efecto es mayor y más significativo en el caso de la madre. Es decir, las características laborales y educativas de la madre tienen un efecto de transmisión intergeneracional mayor que las del padre sobre la siguiente generación. Por eso el gráfico 11.16 presenta solo información de las expectativas futuras del universitario en función de los estudios de su madre agregados en tres niveles (bajo, medio y alto según la clasificación ISCED). En cualquier caso, el gráfico muestra una relación positiva entre el valor de las expectativas futuras en los ámbitos económicos y laborales (trabajo interesante, buenos ingresos, posición social) y el nivel de educación de la madre. La relación no es tan evidente cuando se trata de las expectativas en los otros dos ámbitos (conocimientos y contribución a la sociedad).

Gráfico 11. 16. Expectativas futuras según el nivel de estudios de la madre.



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.

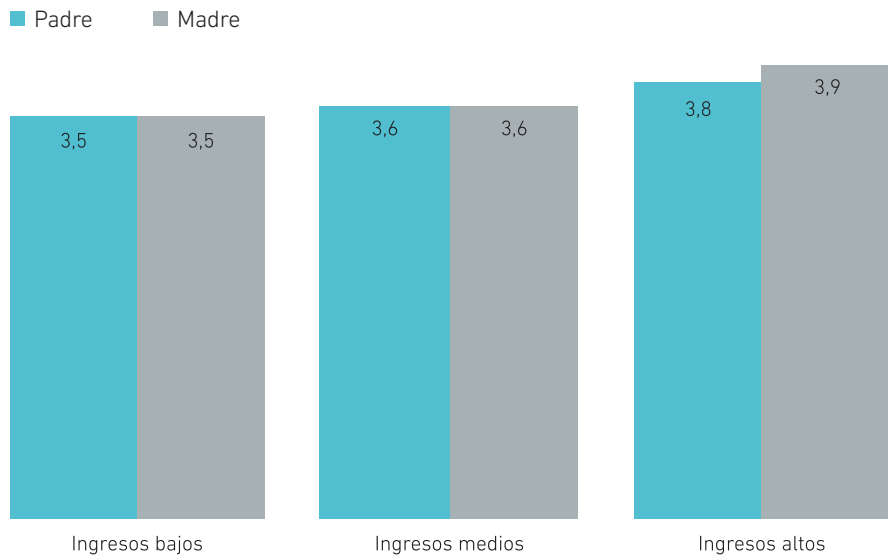
Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

3.11. Expectativas laborales y de futuro según el nivel de ingresos de la familia.

Dada la relación positiva entre nivel de estudios de los progenitores e ingresos del hogar, cabe esperar que los ingresos de los padres y madres ejerzan sobre las expectativas laborales y de futuro del universitario el mismo tipo de influencia que se ha encontrado en el apartado anterior. Con objeto de analizar si existen diferencias de expectativas en función de los ingresos de los progenitores se ha cruzado la información las preguntas 32 y 33 de la encuesta con la pregunta J del bloque 5 en la que se pregunta al estudiante cuáles son, a su parecer, los ingresos mensuales aproximados de sus progenitores. La respuesta se expresa en tres grandes intervalos de ingresos (bajos, medios y altos).

El gráfico 11.17 presenta el valor de las expectativas laborales del universitario en función del nivel de ingresos de sus padres y madres. Los resultados son inequívocos: existe una estrecha relación positiva entre ingresos de los progenitores y la valoración de las expectativas laborales de sus hijos estudiantes universitarios. Es más, el efecto positivo de los ingresos de la madre es más importante que el de los ingresos del padre, también de acuerdo con lo apuntado anteriormente sobre el mayor efecto intergeneracional de transmisión del nivel de estudios de la madre sobre los hijos.

Gráfico 11. 17. Expectativas laborales y nivel de ingresos de los padres



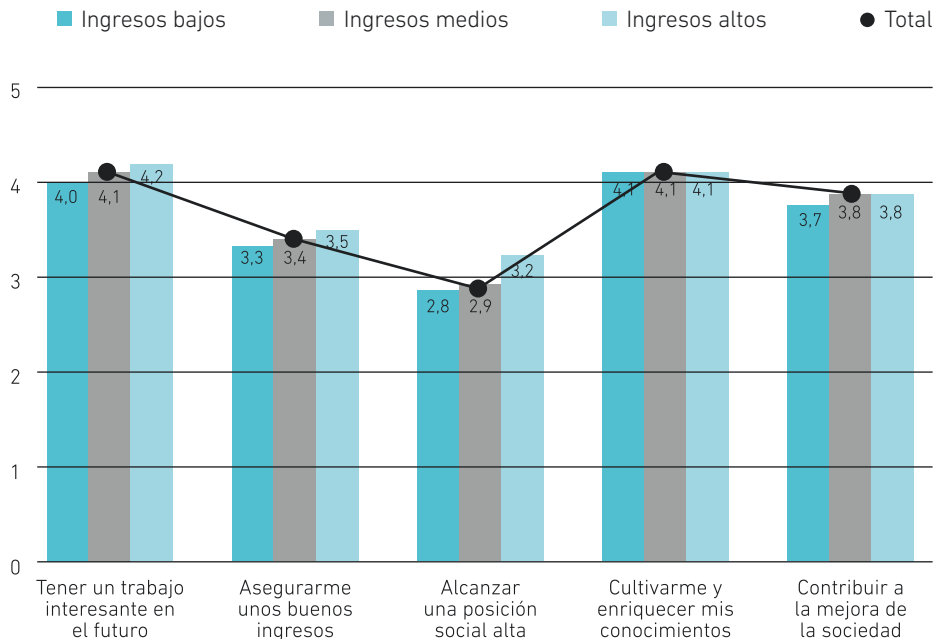
p.32: ¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes? En escala de 1 a 5 siendo "1" muy difícilmente y "5" muy fácilmente.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

Similarmente, el gráfico 11.18 muestra los valores de las expectativas futuras de los universitarios en los cinco ámbitos considerados en este capítulo en función del nivel de ingresos de su madre (en comparación con los del padre generan un efecto positivo

ligeramente mayor, en consonancia con lo señalado). Los datos del gráfico vuelven a mostrar una relación positiva entre nivel de ingresos y valoración de expectativas en cuatro de los cinco ámbitos considerados, siendo mayor el efecto positivo en las expectativas de “asegurar unos buenos ingresos”, “alcanzar una posición social alta” y “tener un trabajo interesante”. Es decir, el efecto de los ingresos de la madre (y del padre) sobre las expectativas de claro contenido económico y laboral es positivo y relevante. Sin embargo, no sucede lo mismo cuando se consideran las expectativas futuras de carácter cultural y social. Por ejemplo, el efecto de los ingresos sobre el “enriquecimiento de los conocimientos” es incluso ligeramente negativo y en el caso de la “contribución a la mejora de la sociedad” el efecto es positivo pero muy poco importante.

Gráfico 11.18. Expectativas futuras y nivel de ingresos de la madre.



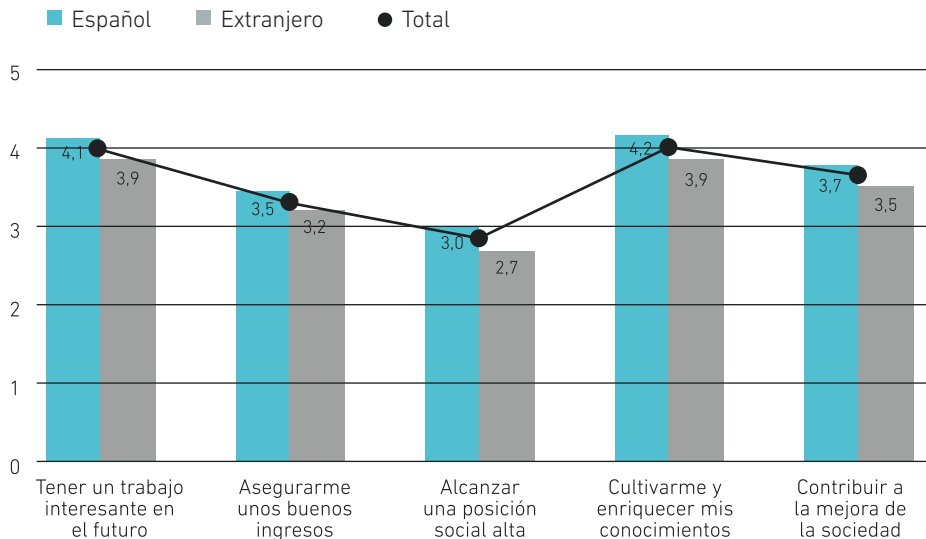
p.33: ¿Para qué piensas que te serán útiles los estudios que estás cursando actualmente? En escala de 1 a 5 siendo “1”: nada útil y “5”: muy útil.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

3.12. Expectativas laborales y de futuro según la nacionalidad del estudiante

La pregunta D del bloque 5 recoge la nacionalidad del estudiante universitario. Cuando se cruza la nacionalidad (agregada en dos categorías, español y extranjero) con la pregunta 32 del cuestionario de ECoViPEU no aparecen diferencias en la valoración de las expectativas laborales. Sin embargo, cuando se mide el valor de las expectativas de futuro (pregunta 33) en función de la nacionalidad del estudiante aparecen algunas diferencias significativas. Por ejemplo, el gráfico 11.19 muestra que los universitarios extranjeros tienen en todos los ámbitos considerados unas expectativas medias inferiores a los universitarios españoles. La mayor diferencia porcentual entre las expectativas de los estudiantes españoles y extranjeros (casi un 10%) corresponde a las de si la formación adquirida le permitirá alcanzar una posición social alta. Sin duda, refleja cierto sentimiento de discriminación laboral y la necesidad de aumentar la inclusión social en España con respecto a los inmigrantes.

Gráfico 11.19. Expectativas futuras según la nacionalidad del estudiante.



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.

Unidad: Valoración media en escala de 1 a 5, Base: total muestra.

4. Conclusiones

Como se apuntaba en la Introducción, la sociedad española realiza un esfuerzo inversor considerable en educación universitaria. Esfuerzo que se justifica por la expectativa de que los estudios universitarios generan a medio y largo plazo una amplia gama de beneficios monetarios y no monetarios, tanto individuales como colectivos. Los trabajos disponibles para el caso español indican que las expectativas positivas están justificadas individual y colectivamente pues la evidencia revela que existen importantes efectos positivos pecuniarios y no pecuniarios, individuales y sociales asociados a los estudios universitarios.

Sin embargo, resulta conveniente conocer si los estudiantes universitarios tienen expectativas ajustadas a tales beneficios, así como los factores y características que influyen en la formación de sus expectativas laborales y de futuro en diferentes ámbitos. Este capítulo ha analizado estas cuestiones con los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios (ECoViPEU).

Los resultados del análisis de la encuesta muestran que, en una valoración de 1 a 5, los estudiantes universitarios tenían unas expectativas de 3,6 respecto a si la formación universitaria que reciben en las aulas de las universidades españolas les permitirá encontrar trabajo en un futuro o uno mejor al que ya tienen.

En cuanto a las expectativas de futuro en determinados ámbitos económicos, laborales, sociales y culturales, los resultados revelan que priman los aspectos de carácter expresivo y vocacional por encima de la utilización que puedan hacer en el mercado laboral de los estudios que cursan, ya sea para obtener unos buenos ingresos o para conseguir una posición social alta. Las expectativas más elevadas de los estudiantes residen en el enriquecimiento personal que obtienen tras su paso por la universidad. Le siguen sus expectativas sobre obtener un trabajo interesante y, a mucha distancia, se encuentra las expectativas sobre tener unos buenos ingresos y una posición social alta.

Sin embargo, estos resultados globales cambian cuando se establecen grupos según los valores de las características personales, sociales, demográficas, familiares y académicas analizadas. Así, por ejemplo, existen importantes diferencias en las expectativas según el área de conocimiento de los estudios que se cursan. Los estudiantes de Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas tienen unas expectativas muy superiores a las de los estudiantes del resto de áreas de conocimiento. Por el contrario, los de

Humanidades tienen unas expectativas laborales muy inferiores al resto de los estudiantes y solamente los superan en sus expectativas en el ámbito de lo intelectual y cultural. Si atendemos al tipo de estudios cursados, los resultados muestran que las expectativas de los estudiantes de dobles titulaciones (sean grados o licenciaturas) son muy superiores a las del resto de universitarios.

No se observan diferencias importantes en las expectativas laborales en función del sexo del estudiante, aunque las expectativas de futuro son algo diferentes entre hombres y mujeres. De hecho, las mujeres tienen superiores expectativas en cuanto a que sus estudios les permitirán tener un trabajo interesante en el futuro, les enriquecerán sus conocimientos y les van a permitir contribuir mejor a la sociedad. Por el contrario, siguiendo el reflejo de la discriminación y segregación laboral existentes, tienen peores expectativas sobre si su formación les va a permitir obtener unos buenos ingresos.

El valor de las expectativas laborales y futuras disminuye conforme aumenta la edad del estudiante universitario. Es como si el paso de los cursos académicos redujese el optimismo inicial de los estudiantes de primer curso o, de otro modo, acumular experiencia proporciona un mejor ajuste de las expectativas a la realidad social y laboral.

Los resultados también revelan que los estudiantes que se incorporan a la universidad por la vía de acceso de la PAU de Ciencias de la Salud y la PAU Científico-Técnica tienen unas expectativas laborales y de futuro más altas que la mayoría de los que acceden por el resto de las PAU. La motivación en la elección de la carrera universitaria es una variable muy importante en la formación y valoración de las expectativas laborales y, especialmente, en los ámbitos económicos y sociales de las expectativas de futuro.

Como no podía ser de otra manera, tanto el nivel de estudios de los padres como su nivel de ingresos aparecen como factores importantes en el valor que alcanzan las expectativas de los universitarios. La relación entre educación e ingresos, por un lado, y expectativas, por el otro, es positiva y refleja que la educación es un mecanismo muy relevante de transmisión intergeneracional.

12

Conclusiones y Bibliografía.

*Antonio Ariño
Ramón Llopis
Inés Soler.*

Conclusiones y Bibliografía.

CONCLUSIONES

Una de las preguntas que ha guiado el estudio de los resultados de la encuesta ECoVi-PEU, se plantea en qué medida se ha producido una democratización de la enseñanza superior. Con el concepto democratización, hemos señalado una doble dimensión: la de la equidad y la de la igualdad. Conviene recordar que, al hablar de equidad, estamos planteando si los grupos o categorías sociales tienen una "representación" en el sistema educativo, por así decirlo, "proporcional" a su presencia en la estructura social; en cambio, cuando hablamos de igualdad, vamos un poco más lejos y planteamos la corrección de asimetrías y desigualdades heredadas, identificando la desigualdad con la injusticia social.

En este trabajo no hemos entrado en un análisis de las dimensiones de la igualdad (o de la desigualdad): legal, de oportunidades, de resultados, política, social, económica (meritocrática, etc.) o moral. Tampoco nos han ocupado las problemáticas de los costes de la desigualdad, que están mereciendo una atención creciente (Stiglitz, 2012) y que son de gran importancia. Nuestro enfoque ha tenido un carácter, por el momento, más descriptivo.

La conclusión fundamental a la que hemos podido llegar, y que es concorde con la literatura internacional sobre el tema, es que la desigualdad persiste, pero en un contexto de democratización creciente. Dicho de otra manera, que la denominada universidad de masas es todavía una universidad con democratización relativa.

- Existe una selección previa a la Universidad que se plasma en el fracaso o abandono temprano de la trayectoria escolar, pero la población que ingresa en la universidad también está socialmente estratificada: las notas medias no reflejan solamente el mérito individual.

- El análisis de los datos referidos a los estudiantes que han accedido a la Universidad indica que la presencia de los hijos de familias con bajo nivel educativo ha crecido tanto en números absolutos como relativos de una manera significativa, pero las categorías sociales de que proceden (bajo nivel educativo/bajo nivel profesional) siguen infrarrepresentadas en la matrícula universitaria. Éste es un dato que se observa bien cuando comparamos los porcentajes de los progenitores de los estudiantes universitarios con el grupo de adultos que se encuentran en la edad de referencia de los progenitores. De hecho, 4 de cada 10 alumnos proceden de familias con bajos ingresos y

por ello hablamos de que existe democratización y movilidad intergeneracional, pero éstas son relativas en tanto que selectivas y parciales.

- De otro lado, al estudiar la distribución de la matrícula por ramas de estudio, lo que parecería ser el resultado de una elección libre (vocacional), se muestra claramente determinado por las condiciones socioeconómicas, de manera que existen diferencias claras en los itinerarios universitarios y en los regímenes de dedicación (Democratización segregativa).

- Un elemento importante del itinerario universitario tiene que ver con la edad a la que se ingresa en la Universidad. Pues bien, los hijos de progenitores sin estudios acceden a la universidad con más edad que el resto, y se decantan en mayor medida por las carreras más cortas y menos exigentes (en términos de inversión de tiempo y recursos), pero son carreras que también gozan de un menor reconocimiento social. Por el contrario, los de origen más favorecido elegirán las más largas, exigentes y reconocidas. Por otra parte, hasta la introducción de la nueva arquitectura del sistema de educación superior vinculada con el EEES, el escalonamiento vertical en ciclos más cortos y más largos ha propiciado de forma relevante esa serie de distinciones.

- Obviamente, las clases con mayor capital educativo y económico desarrollan una estrategia de conquista de los títulos más escasos, hecho éste que conlleva una mayor permanencia en el sistema y logran una mayor esperanza de vida educativa. La elección de determinados estudios más exigentes académicamente o más largos -dos ciclos en lugar de uno sólo, o dos carreras en lugar de una sola-, forma parte de una estrategia de las familias "pudientes". Los hijos de los progenitores más formados se verían más estimulados por sus familias a prolongar su etapa formativa y a elegir las carreras más reconocidas con vistas a beneficiarse de mejores oportunidades laborales en un futuro. Esta "batalla y carrera credencialista" se enmarca dentro de lo que podemos denominar "estrategias de distinción", donde lo que prima es obtener credenciales diferenciadoras y de valor superior.

- 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 interuniversitaria¹.

¹ Aspecto recogido en la última encuesta llevada a cabo por el Observatorio CampusVivendi. La encuesta MOV_ES de movilidad estudiantil, cuyos resultados están siendo analizados en la actualidad, permitirá responder acerca del condicionamiento social en el grado de movilidad estudiantil. www.campusvivendi.com.

- En el actual contexto de crisis socioeconómica, con un incremento notorio de las tasas y dado el deterioro de rentas de determinadas categorías sociales, puede producirse tanto un retroceso de la matrícula total como una reorientación hacia estudios menos costosos y desde luego a una elitización de los másters. Nada de ello tiene que ver con el planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que se ha enfatizado de forma creciente la importancia de la dimensión social.

Otro aspecto fundamental de nuestra investigación se ocupa de mostrar la diversidad creciente en la matrícula universitaria, diversidad que no siempre es ajena a la desigualdad, en tanto que se encuentra influida o es resultado de los procesos de estratificación social. Pues bien, a lo largo de este estudio como de otros precedentes, se ha podido constatar la heterogeneidad de los estudiantes universitarios, una heterogeneidad que tiene impacto en múltiples ámbitos, no siendo el menor de ellos el de las condiciones en que ha de impartirse la docencia. En concreto, hemos constatado la importancia de variables como el sistema sexo/género, la edad, la nacionalidad, el ámbito de residencia y el bagaje familiar.

Junto a ellos, intervienen otros procesos de diversificación que tienen que ver con las pautas que se adoptan en el desarrollo de la trayectoria universitaria: la elección de carrera y rama de conocimiento, los regímenes de dedicación al estudio, las estrategias de movilidad (participación o no en programas como Erasmus), las pautas de alojamiento, la intensidad de dedicación al estudio, las expectativas de futuro y las motivaciones. De todo ello hemos tratado en las páginas precedentes; ahora sintetizaremos algunas conclusiones fundamentales.

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 progenitores 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 progenitores, en la vivienda familiar. No obstante, a medida que aumenta la edad de los estudiantes cambia el estatus familiar, siendo más numerosos los casados o en pareja que tienen su propia vivienda con independencia de la familia de origen.

Al estudiar los itinerarios de transición a los estudios universitarios y las vías de acceso, hemos constatado que la inmensa mayoría (90%) de los jóvenes hasta 21 años realiza una transición directa. Al aumentar la edad, también crece la transición diferida o que practica interrupciones breves en la trayectoria universitaria. La principal vía de entrada sigue siendo la correspondiente a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) en un 80%. Son menores los porcentajes de otras vías aunque cabe destacar que en los últimos años se ha ampliado el acceso a la universidad para quienes proceden de Ciclos Superiores de las enseñanzas profesionales.

Justamente, el análisis de la relación entre vía de acceso y nivel de estudios de los progenitores permite constatar que la vía de la Formación Profesional se encuentra muy vinculada a los padres y madres con niveles educativos bajos. Por el contrario, los estudios superiores de los progenitores constituyen un indicador potente, en un primer momento, de la vía de entrada a la Universidad y, en un segundo momento, de la carrera elegida. En el caso de los progenitores con estudios elevados, la vía de acceso a la universidad a través de la Formación Profesional se reduce al 3%. Puede decirse, por tanto, que la Universidad "hereda" desigualdades que le va a resultar difícil, cuando no imposible, corregir.

Al hablar de factores de cierre social, deben incluirse también la edad y el tamaño del municipio de procedencia así como los niveles de instrucción y de ingresos en general y los de las madres en particular. Los resultados obtenidos muestran cómo a medida que aumenta la edad disminuye la nota media, con lo que las posibilidades de elección quedan reducidas, reorientándose principalmente las personas de estas cohortes hacia las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades.

Al estudiar la relación entre la nota media de acceso y el nivel de instrucción de los progenitores, se constata una relación estrecha entre el nivel de instrucción de las madres y las notas de los hijos.

El estudio del tamaño del municipio permite registrar dos hechos: los municipios de entre 10.000 y 50.000 habitantes son los que proporcionan el mayor número de estudiantes en todas las áreas de conocimiento, muy especialmente, en las de Humanidades y Ciencias sociales. Pero en el caso de las Ciencias de la Salud, las Ingenierías y Arquitectura, el número de matriculados aumenta a medida que se incrementa el tamaño del municipio. Este fenómeno mantiene relación, entre otros factores, con el coste de oportunidades que supone la distancia social determinada por la distancia espacial. Además, las carreras se encuentran vinculadas a imágenes de prestigio social y aquellos trabajos asociados a las carreras de Ciencias Sociales, Arte y Humani-

dades son, a excepción de los docentes, empleos que no se corresponden con los niveles adquiridos en la Universidad, con la consiguiente devaluación de dichos estudios.

En el capítulo 5, hemos estudiado dos cuestiones: el grado de conocimiento previo de los estudios y los motivos determinantes de su elección. En general, se puede afirmar que el desconocimiento o el conocimiento más bien bajo predominan sobre el conocimiento seguro y profundo. Al estudiar el conocimiento y la motivación, se han aportado evidencias que apoyan la tesis que tanto el grado de conocimiento previo de los estudios universitarios por parte de quienes los cursan, como el esquema motivacional que impulsa y guía a los estudiantes que se dedican a esos estudios, se distribuyen de manera desigual y que esa desigualdad se corresponde con otras desigualdades estructurales que afectan a tales estudiantes.

El denominado "conocimiento previo" guarda relación con distintas variables socio-demográficas: por ejemplo, el nivel de desconocimiento severo de la carrera elegida por el estudiante disminuye notablemente a medida que aumenta el nivel educativo de los progenitores.

Se ha evidenciado asimismo que los motivos subyacentes en las decisiones de los estudiantes son variados, y que se distribuyen de manera desigual entre las distintas carreras y fases de los estudios universitarios. Esas motivaciones diferentes también contribuyen a generar desigualdades "de facto" que se entrelazan con las anteriores.

El resultado de esa combinación de puntos de partida desiguales en el inicio de los estudios universitarios tiene que ver, sin duda, con los resultados académicos diferenciados que van marcando el destino curricular y en definitiva profesional y laboral de los distintos sectores estudiantiles. Es este un campo de investigación —el de la relación entre el equipamiento cognitivo y motivacional de los estudiantes universitarios y su vinculación con los resultados académicos que obtienen y que les abren, o no, determinadas opciones laborales y profesionales—en el que queda mucho por hacer.

Hemos constatado también algunos fenómenos, en principio, sorprendentes: que los estudiantes que parecen moverse por razones más instrumentales (aquellos que, en principio, más debieran brillar por su sentido práctico) son los que, en el momento de su elección, menos conocimiento tienen de los estudios que se disponen a cursar; y que las estudiantes sobrepasan a los estudiantes en su grado de identificación con una opción de vida profesional, opción vital considerada hasta no hace mucho como típicamente masculina.

El capítulo sexto ha estudiado la asistencia a clase y la dedicación a los estudios. En él, se ha observado 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 de la asistencia a clase.

Por otro lado, en el análisis de la asistencia a clase se detectan unas prácticas poco absentistas, el 71% de los encuestados asiste a más del 75% de las clases. La observación diferenciada del colectivo de estudiantes absentistas obliga a cuestionar la forma de entender este fenómeno como una falta de compromiso con el oficio de estudiar por parte de los estudiantes. Aunque ha quedado demostrado que hay una gran variedad de formas y motivos por los que no se asiste a clase, aquellos que lo hacen con menor frecuencia parecen tener una justificación más sólida, como es la obligación laboral.

A la luz de estos resultados, se impone la necesidad de que las universidades oferten programas más flexibles, que puedan dar respuesta a las necesidades de los diferentes perfiles de estudiantes que demandan estudios superiores. El estudio a tiempo parcial es la situación en la que se encuentran de facto buena parte de los estudiantes que compagina la carrera universitaria con otras responsabilidades personales y laborales. Es deseable que se convierta en una modalidad explícita, acompañada de la posibilidad de cursar los estudios con programas online cada día más presentes en todo tipo de instituciones educativas.

El primer dato que ofrece el capítulo 7 tiene que ver con la distribución de los regímenes de dedicación al estudio: aunque una mayoría de la población universitaria dedica la totalidad de su tiempo productivo a los estudios, es muy relevante confirmar que dicha mayoría es escasa y ajustada (54%) y que un porcentaje muy importante de estudiantes compagina los estudios con algún tipo de trabajo remunerado (sobre todo a tiempo parcial -12%- o intermitente -23%-, pero un 11% del total de estudiantes compatibiliza estudios y trabajos a tiempo completo).

La dedicación al trabajo (especialmente si éste es a tiempo completo) mantiene una significativa correlación con la edad y con el estado civil: por encima de los 25 años se dispara la proporción de quienes realizan trabajos más exigentes en dedicación y por supuesto predominan quienes tienen cargas familiares.

Por otra parte, el régimen de dedicación al estudio está determinado por la situación socioeconómica de los progenitores: entre los estudiantes cuyos padres cuentan con ingresos altos, la dedicación al estudio a tiempo completo es casi diez puntos porcentuales mayor que entre quienes cuentan con ingresos bajos.

Cuanto mayor es el nivel de estudios del padre, y sobre todo de la madre, menor es la necesidad de trabajar para conseguir ingresos, y mayor el acercamiento a experiencias laborales como complemento de otras experiencias vitales distintas a la necesidad. La valoración del trabajo como impedimento es superior cuando el nivel de estudios de padre y madre es bajo, una vez más muy superior cuando es la madre la que aporta bajo nivel de estudios.

El capítulo 8 se ocupa de las necesidades básicas de la vida cotidiana, con un énfasis especial en el alojamiento. El análisis revela que entre los universitarios españoles la familia es un elemento clave en la financiación de sus gastos. Vivir con los progenitores es la opción mayoritariamente escogida mientras que la pareja únicamente realiza aportaciones económicas relevantes una vez que el estudiante ya se ha emancipado.

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 mayoría, es decir, el domicilio familiar en cuarto lugar. En cualquier caso, los alumnos que continúan residiendo con los progenitores se muestran más satisfechos que los que comparten la vivienda con otras personas.

Es habitual que los estudiantes que residen en municipios de gran tamaño vivan con sus progenitores durante los estudios, pues no es necesario que se muden a otra vivienda al ubicarse las universidades en dichos núcleos urbanos. En los casos en que los estudiantes deben desplazarse a otra región por motivos de estudio, las residencias universitarias constituyen una alternativa interesante para los alumnos de los primeros cursos. La satisfacción con este tipo de alojamiento no es tan baja como el alquiler de una vivienda compartida y permite suavizar el impacto de la transición entre la educación secundaria y la universitaria.

Asimismo, se ha detectado una asociación directa entre el nivel de estudios e ingresos de los padres y la opción de continuar viviendo con ellos. No obstante, esta relación puede estar condicionada por la vinculación entre el nivel de estudios e ingresos de la familia y su residencia en municipios de gran tamaño. En consecuencia, la elección entre vivir con los padres o compartir una vivienda con otras personas suele realizarse al principio de los estudios universitarios, pues se trata de una decisión coyuntural.

Por el contrario, los alumnos que comparten la vivienda con otras personas se muestran menos satisfechos con esta elección. Existe un mayor porcentaje de estudiantes en estas condiciones entre los alumnos extranjeros de nacionalidad no europea así como entre los alumnos que proceden de familias con bajo nivel de ingresos. La dotación de becas y ayudas así como compaginar los estudios con algún trabajo remunerado es la solución para muchos estudiantes que no disponen de suficiente ayuda económica por parte de sus familias para afrontar los gastos durante este período.

En cualquier caso, la elección de uno u otro tipo de alojamiento no constituye una decisión estática o determinada de forma absoluta por las características del entorno del estudiante. Del mismo modo, no es posible realizar una ordenación de las distintas opciones de alojamiento en función de su adecuación para el estudio. Existe una opción apropiada para cada circunstancia y momento de la carrera. Las instituciones universitarias deben ser capaces de detectar las situaciones en que esta elección se encuentre condicionada por elementos externos al alumno, con el fin de poner a su disposición las herramientas y estrategias necesarias para superar posibles dificultades académicas asociadas al entorno.

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%.

Para el estudio de los gastos que tienen los estudiantes, hemos creado 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 alo-

jamiento 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.

En esta encuesta hemos tenido especial interés por recoger información acerca de la participación cívica, social y cultural, de un lado, y por la descripción y valoración de las actividades académicas (participación académica) en el contexto de incorporación al EEES.

En lo que respecta a las actividades de participación cultural y social, en general los estudiantes universitarios no muestran dedicar demasiado tiempo de su ocio y tiempo libre a ellas. Sólo la televisión y la lectura son actividades que realizan más de la mitad de estudiantes con frecuencia o con mucha frecuencia. En general, a medida que los estudiantes son más mayores disminuye la frecuencia con la que participan o realizan actividades culturales, con algunas excepciones como es el caso de las visitas a museos o exposiciones.

Para la mayoría de las actividades se produce una influencia del capital educativo de la madre sobre la frecuencia con la que el estudiante se dedica a ella: desde las actividades deportivas, a la lectura, pasando por las actividades artísticas y la visita a museos y exposiciones. En el caso de los viajes y las excursiones, la variable determinante es el nivel de ingresos de los progenitores, en lugar del nivel educativo. A más ingresos de las madres, más probabilidades tienen los hijos de poder viajar con frecuencia.

A todo ello, se suma una pertenencia débil de los estudiantes universitarios a cualquier tipo de organización. Ahora ya no sólo influye el tiempo libre que tengan y sus gustos personales, sino también su voluntad de acción sociopolítica. La gran mayoría nunca ha pertenecido ni pertenece a ninguna de las organizaciones recogidas en el cuestionario. Dentro de esta débil participación, la afiliación mayor se da en los clubes deportivos, las ONG, las asociaciones culturales y las organizaciones juveniles, con una pertenencia pasada o presente que va desde el 34 al 49,5% de la muestra. Los resultados de la encuesta reflejan que distintos tipos de organizaciones siguen pautas diferentes en relación con la edad debido a las distintas funciones que desempeñan en el ciclo vital y educativo.

El capítulo 10, como hemos dicho, ha tenido una especial significación en este proyecto: permite testar en qué medida se han incorporado y generalizado determinadas prácticas, técnicas y metodologías de aprendizaje para mejorar la participación académica de los estudiantes.

No todas las actividades académicas y evaluativas gozan de la misma aceptación. A partir de las valoraciones más desfavorables se entiende que los estudiantes apuntan a una necesidad de mejorar la enseñanza de inglés en la universidad y favorecer el comentario con el profesorado de los resultados que se obtienen en las evaluaciones. 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.

Las universidades han estimulado la movilidad internacional y las prácticas relacionadas con la misma son consideradas muy útiles por los estudiantes, pero sigue siendo minoritario el colectivo que disfruta de este tipo de experiencias internacionales y está definido por las condiciones educativas y socioeconómicas.

Asimismo, 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 el denominado popularmente plan Bolonia, como el control continuo y el mayor tiempo dedicado al 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 resultados muestran que conforme los estudiantes incrementan su dedicación al estudio, mayor utilidad le atribuyen a las actividades académicas realizadas.

En contra de lo que habitualmente se afirma, los resultados que se derivan de las respuestas de los estudiantes valorando su experiencia universitaria, muestran cómo la institución Universidad conforma determinadas prácticas de aprendizaje -y las generaliza- con independencia de variables relacionadas con los condicionantes de origen de los mismos como son el capital social, económico y cultural de sus familias.

Los factores relevantes en relación a las prácticas de aprendizaje son el tipo de titulación, la asistencia a clase y la intensidad de dedicación a los estudios. En cambio, el rendimiento académico preuniversitario, en contra de lo que parecería lógico, no lo es. Es el rol que adopta el estudiante en su vida universitaria- el ser estudiante de tal o cual titulación, el tiempo que dedica al estudio y la frecuencia con que asiste a clase- lo que realmente resulta determinante en el tipo de prácticas de aprendizaje y

docencia que identifica como propias y en el grado de utilidad que para su formación les atribuyen los estudiantes.

Parece que el período de vida universitaria no sólo consiste en una etapa de formación en una disciplina o disciplinas concretas sino que además es un período de aprendizaje informal en relación a las maneras de entender la construcción del conocimiento y de aprender a aprender, que tiene efectos más allá de los años universitarios.

Al identificar las actividades que realizan los estudiantes, su grado de utilidad y la tipología de actividades de evaluación, se constata que las metodologías docentes y de evaluación han cambiado poco en la universidad y que no existen diferencias en la percepción que tienen de ellas entre los estudiantes que han cursado menos de 120 créditos de los anteriores planes y los estudiantes de grado.

El nivel de asistencia a clase es el único factor determinante respecto a la valoración que hacen los estudiantes de las actividades que prioriza la Universidad. En cambio, no se observan diferencias ni en relación con la vía de acceso ni con el tipo de titulación. Parece que los estudiantes que están más implicados en la vida universitaria –asisten más a clase– valoran mejor la importancia que concede la institución a algunas actividades. Los estudiantes opinan que las universidades priorizan la dedicación al estudio y trabajo académico por parte de los estudiantes y la utilización de los medios informáticos al servicio de la docencia y el aprendizaje. De nuevo, la única variable que influye en esta percepción es el grado de asistencia a clase. Los estudiantes que asisten más a clase valoran más el énfasis de la Universidad en la mayoría de actividades y en especial las que consisten en utilizar recursos informáticos.

La valoración que los estudiantes hacen de la contribución de la Universidad a su desarrollo personal es en general satisfactoria, destacando su contribución a una formación amplia y al desarrollo del pensamiento crítico. En cambio, valoran menos la aportación de la Universidad en relación a la comprensión de otras culturas, a la formación ética, en valores y comunitaria.

En este caso, el ámbito de conocimiento, el grado de asistencia a clase y la intensidad de estudio son variables que influyen en las valoraciones de los estudiantes. Los estudiantes de Ciencias y Ciencias de la Salud valoran más los aspectos relativos al desarrollo profesional y el pensamiento crítico; los que asisten más a clase valoran más todas las actividades consideradas y los que dedican menos tiempo al estudio valoran más los esfuerzos de la Universidad en actividades relacionadas con el desarrollo profesional.

Una gran mayoría de los estudiantes que responden está contenta o entusiasmada con su experiencia universitaria, siendo los estudiantes más jóvenes, los de Ciencias de la Salud, los que dedican más tiempo al estudio y los que asisten más a clase, los que se muestran más positivos.

Cuando se pregunta a los estudiantes sobre su sentimiento en relación a la Universidad concreta en la que están estudiando, una gran mayoría afirma que seguro o muy probablemente volverían a escoger la misma institución, siendo de nuevo los estudiantes que más asisten a clase los más entusiastas al respecto.

La sociedad española realiza un esfuerzo inversor considerable en educación universitaria. Esfuerzo que se justifica por la expectativa de que los estudios universitarios generan a medio y largo plazo una amplia gama de beneficios monetarios y no monetarios, tanto individuales como colectivos. Los trabajos disponibles para el caso español indican que las expectativas positivas están justificadas individual y colectivamente, pues la evidencia revela que existen importantes efectos positivos pecuniarios y no pecuniarios, individuales y sociales asociados a los estudios universitarios.

Sin embargo, resulta conveniente conocer si los estudiantes universitarios tienen expectativas ajustadas a tales beneficios, así como los factores y características que influyen en la formación de sus expectativas laborales y de futuro en diferentes ámbitos. El capítulo último ha analizado estas cuestiones y aborda las expectativas que esperan conseguir en un futuro gracias a la titulación universitaria obtenida.

Los resultados del análisis de la encuesta muestran que, en una valoración de 1 a 5, los estudiantes universitarios tenían unas expectativas de 3,6 respecto a si la formación universitaria que reciben en las aulas de las universidades españolas les permitirá encontrar trabajo en un futuro o uno mejor al que ya tienen.

En cuanto a las expectativas de futuro en determinados ámbitos económicos, laborales, sociales y culturales, los resultados revelan que priman los aspectos de carácter expresivo y vocacional por encima de la utilización que puedan hacer en el mercado laboral de los estudios que cursan, ya sea para obtener unos buenos ingresos o para conseguir una posición social alta. Las expectativas más elevadas de los estudiantes residen en el enriquecimiento personal que obtienen tras su paso por la Universidad. Le siguen sus expectativas sobre obtener un trabajo interesante y, a mucha distancia, se encuentran las expectativas sobre tener unos buenos ingresos y una posición social alta.

Sin embargo, estos resultados globales cambian cuando se establecen grupos según los valores de las características personales, sociales, demográficas, familiares y académicas analizadas. Así, por ejemplo, existen importantes diferencias en las expectativas según el área de conocimiento de los estudios que se cursan. Los estudiantes de Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas tienen unas expectativas muy superiores a las de los estudiantes del resto de áreas de conocimiento. Por el contrario, los de Humanidades tienen unas expectativas laborales muy inferiores al resto de los estudiantes y solamente los superan en sus expectativas en el ámbito de lo intelectual y cultural. Si atendemos al tipo de estudios cursados, los resultados muestran que las expectativas de los estudiantes de dobles titulaciones (sean grados o licenciaturas) son muy superiores a las del resto de universitarios.

No se observan diferencias importantes en las expectativas laborales en función del sexo del estudiante, aunque las expectativas de futuro son algo diferentes entre hombres y mujeres. De hecho, las mujeres tienen superiores expectativas en cuanto a que sus estudios les permitirán tener un trabajo interesante en el futuro, les enriquecerán sus conocimientos y les van a permitir contribuir mejor a la sociedad. Por el contrario, siguiendo el reflejo de la discriminación y segregación laboral existentes, tienen peores expectativas sobre si su formación les va a permitir obtener unos buenos ingresos.

El valor de las expectativas laborales y futuras disminuye conforme aumenta la edad del estudiante universitario. Es como si el paso de los cursos académicos redujese el optimismo inicial de los estudiantes de primer curso o, planteado de otro modo, como si acumular experiencia proporcionase un mejor ajuste de las expectativas a la realidad social y laboral.

Los resultados también revelan que los estudiantes que se incorporan a la universidad por la vía de acceso de la PAU de Ciencias de la Salud y la PAU Científico-Técnica tienen unas expectativas laborales y de futuro más altas que la mayoría de los que acceden por el resto de las PAU. La motivación en la elección de la carrera universitaria es una variable muy importante en la formación y valoración de las expectativas laborales y, especialmente, en los ámbitos económicos y sociales de las expectativas de futuro.

Como no podía ser de otra manera, tanto el nivel de estudios de los padres como su nivel de ingresos aparecen como factores importantes en el valor que alcanzan las expectativas de los universitarios. La relación entre educación e ingresos, por un lado, y expectativas, por el otro, es positiva y refleja que la educación es un mecanismo muy relevante de transmisión intergeneracional.

En conclusión, la universidad española ha experimentado un importante proceso de democratización y ha favorecido la movilidad social ascendente. Dicha democratización aún tiene mucho recorrido por delante.

BIBLIOGRAFÍA

Arango; Luz Gabriela, 2004, *Jóvenes en la Universidad. Género, clase e identidad profesional*, Siglo del Hombre Editores.

Ariño, Antonio (dir.), 2008, *El oficio de estudiar en la Universidad*, PUV.

Ariño, A. y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España*. Eurostudent IV.

Asplund, R., Adbelkarim, OB and Skalli, A., 2008. An equity perspective on access to, enrolment in and finance of tertiary education. *Education Economics*, 16(3), pp. 261-274.

Astin, A.W. and Oseguera, L., 2004. The Declining "Equity" of American Higher Education. *The Review of Higher Education*, 27(3), pp. 321-341.

Attewell Paul y Katherine S. Newman, 2010, *Growing Gaps. Educational Inequality around the World*, Oxford UP.

Ball, Stephen J., 2003, *Class Strategies and the Education Market*, RoutledgeFalmer.

Barnes, Colin y Mercer, Geof, 2010, *Exploring Disability. A sociological introduction*, Polity Press.

Baumann, Gerd (2008), *Contesting Culture. Discourses of identity in multi-ethnic London*, Cambridge University Press.

Bauman, Z. (2005) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, ed. Gedisa, Barcelona.

Beaupère, Nathalie y Bourdessuel, Gérard, 2009, *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*, La documentation Française.

Bennett, Tony et alii, 2009, *Culture, Class, Distinction*, Routledge.

Bernard, Huguette, 2011, *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur?* De boeck

Bottero, Wendy, 2005, *Stratification. Social division and inequality*, Routledge.

Bourdieu, P., 1967, *Los estudiantes y la cultura*, ed. Labor, Barcelona

Bourdieu, P., 1988, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, ed Taurus, Madrid

Bourdieu, P., 1999, *La miseria del mundo*, ed. Akal; Madrid

Brennan, J., Naidoo, R. and Patel, K., 2009. Quality, Equity and the Social Dimension: The Shift from the National to the European level. In: Kehm, B.M., Huisman, J. and Stensaker, B. eds, *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp.141-162.

Calero, J., 2006, *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Fundación Alternativas, Madrid.

Callinicos, Alex, 2003, *Igualdad*, Siglo XXI.

Clancy, P., 2010. Measuring Access and Equity from a Comparative Perspective. In: H. Eggins ed., *Access and Equity. Comparative Perspectives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Centro de Investigaciones Sociológicas. 2010, *Jóvenes y vivienda*. Estudio nº 2835. Estudios sobre Población. Disponible en: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=11204

Connell, R (2007), *Southern Theory. The global dynamics of knowledge in social science*, Allen and Unwin.

Connell, R. (2011), *Confronting Equality*, Polity Press (ver <http://www.raewynconnell.net/>)

Dorling, Daniel, 2010, *Injustice. Why social inequality persists*, University of Bristol.

Doray, P. Comoe, E, Canisius, P. Murdoch, J. Moulin, S., 2009, "Les inégalités dans l'enseignement postsecondaire et leur mesure: L'exemple Canadien en Colloque sur les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche". Lausanne.

Dubet, F., Marie Duru-Bellat y Antoine Vérétoit, 2010, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Seuil

Duru-Bellat, Marie y Verley, Élise, 2009, "Les étudiants au fil du temps: contexte et repères institutionnels", pp. 195-220, en *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses Universitaires de Rennes.

EACEA/Eurydice, 2011, *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011, *Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*, 2011.

EACEA/Eurydice, 2010, *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2010a, *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2009, *Higher Education in Europe: Developments in the Bologna Process*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

Encuesta Mundial de Valores en sus sucesivas oleadas (<http://www.worldvaluessurvey.org/>).

Eggin, H. ed. *Access and Equity. Comparative Perspectives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp. 1-9.

Eurostat-Eurostudent (2009) The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility en www.eurostudent.eu

Fave-Bonnet, M., Clero, N. (2001). «Des héritiers aux nouveaux étudiants: 35 ans de recherches» en la *Revue Française de Pédagogie*, 136.

Felouzis, G., 2011a, *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Presses Universitaires de France, Paris.

Felouzis, G., 2011b, "Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur" *Revue française de Pédagogie*, 136.

Fernández Enguita, Mariano et alii, 2010, *Fracaso y abandono escolar en España*, Fundación La Caixa.

Fundación BBVA *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos*. Dossier de prensa, Bilbao: Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública, Fundación BBVA, diciembre 2010. Disponible en Internet: www.fbbva.es/TLFU/dat/np_resultados_estudio_universitarios_2010.doc .

Gale, T. (2012), "Towards a Southern Theory of Student Equity in Australian Higher Education: Enlarging the Rationale for Expansion", *International Journal of Sociology of Education*, 1(3), 238262. doi: 10.4471/rise.2012.14

Galland, Olivier et alii, 2011, *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, La documentation Française.

Galland, Olivier (dir), 1995, *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France.

García-Montalvo, J. (2001), *Formación y Empleo de los Graduados de Enseñanza Superior en España y en Europa*. Ed. IVIE y Fundación Bancaja

Gumport, Patricia J., 2007, *Sociology of Higher Education. Contributions and their contexts*, The Johns Hopkins University Press.

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.

Hakim, Catherine, 2011, *Honey Money. The Power of Erotic Capital*, Allen Lane.

Instituto Nacional de Estadística, 2011, Encuesta de Condiciones de Vida. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p453&file=inebase>

Inglehart, Ronald y Welzel, Christian, 2006. *Modernización, cambio cultural y democracia: la secuencia del desarrollo humano*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Jellab, Aziz, 2012, *Les étudiants en quête d'université*, L'Harmattan.

Koucký, J., Bartušek, A. and Kovaovic, J., 2010, *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*. Prague: Charles University in Prague, Faculty of Education, Education Policy Centre.

Lash, Scott, 2011, *Intensive Culture. Social Theory, Religion and Contemporary Capitalism*, Sage.

Masjuan, Josep M., 2005 "Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes", en *Papers* 76, pp. 97-133.

Masjuan, J. M., 2004, "Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes" en *Educar*, 33. p. 59-76.

McMahon, W. W., 2009, *Higher education, greater good: The private and social benefits of higher education*. Baltimore (MD): The Johns Hopkins University Press.

Merle, Pierre, 2009, *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte.

OCDE, 2008, *Tertiary Education for the Knowledge Society*, OCDE.

Pastor José Manuel y Francisco Pérez, 2009, *La contribución socioeconómica de las universidades públicas valencianas*, PUV-Universitat de València

Pastor, J. M. et al., 2007, *El rendimiento del capital humano en España*. Valencia: Fundación Bancaja e Ivie.

Pastor, J. M. et al., 2012, "Universitarios y mercado de trabajo: diferencias por ramas de estudio". XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Oporto

Pastor, J. M. y Peraita, C., 2012, *La contribución socioeconómica del Sistema Universitario Español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Peraita, C. y Soler, A., 2012, "La educación como moduladora de las desigualdades". XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Oporto.

Pérez, F. Serrano, L. (dirs), Pastor, J.M., Hernández, L., Soler, A., y Zaera, I. (2012). *Universidad, universitarios y productividad en España*. Bilbao: Fundación BBVA. Disponible en Internet: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/Monografia_Universidades_2012_web_cerrado.pdf

Phillips, Anne, 2010, *Gender and Culture*, Polity Press.

Planas, Jordi y Fachelli, Sandra (2010): *Les universitats catalanes, factor d'equitat i de mobilitat professional. Un anàlisi sobre les elacions entre l'estatus familiar, el bagatge acadèmic i la inserció professional l'any 2008 dels titulats l'any 2004 a les universitats catalanes*, Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Platt, Lucinda, 2011, *Understanding Inequalities. Stratification and Difference*, Polity press.

Polanyi, Michael, 1958. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

Ruesga, S. y Silvia, J. (2008): "Las relaciones laborales de los estudiantes trabajadores en España", *Relaciones Laborales*, nº 20, pp. 93-113.

Ruiz de Olabuénaga (1998) *La juventud liberta*. Fundación BBV.

Salane, Fanny, 2010, *Être étudiant en prison. L'évasion par le haut*. La documentation Française.

Sitiglitz, J. 2012, *El precio de la desigualdad*, Taurus.

Tauch, Christian, 2011, "EU Higher Education Issues and Priorities for 2010-2020", *Journal of the European Higher Education Area. Policy, Practice and Institutional Engagement*, nº 2, pp. 65-90.

Tenret, Lise, 2011, *Les étudiants et le mérite. À quoi bon être diplômé?*, La Documentation Française.

Troyano, H. (2005) "Consistencia y orientación del perfil profesional, percepción del mercado laboral y reacciones previstas ante posibles dificultades de inserción" en *Papers*, 76.

Valérie, Erlich, 2012, *Les mobilités étudiants*, La Documentation Française.

Vandenkendelaere, Bert, 2011, "A definition of excellence", en *Journal of the European Higher Education Area. Policy, Practice and Institutional Engagement*, nº 2, pp. 49-64

Werner G. (2005) "Social Inequality and the University" en *Papers*, 76. p.217-228

White, Stuart, 2007, *Equality*, Polity Press.

Wilkinson, Richard y Pickett, Kate, 2009, *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*, Editorial Turner.

http://www.bath.ac.uk/management/faculty/rajani_naidoo.html

<http://www.campusvivendi.com/>

ECoViPEU 2012



**Campus
Vivendi**



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

OBSERVATORIO DE LA VIDA Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES