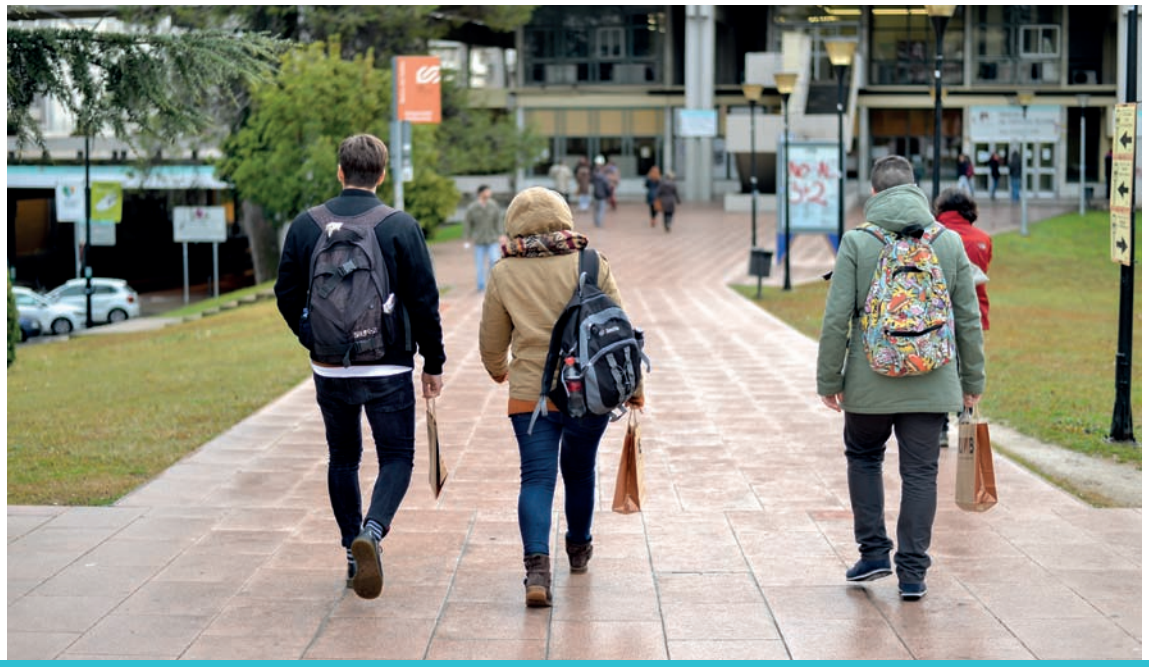


Informe general FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Via Universitària:
Ser estudiant universitari avui

Diversos autors

Coordinació: Elena Sintes

MAIG 2016

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Xarxa Vives d'universitats

Primera edició: maig de 2016

© Fundació Jaume Bofill, 2016
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fbofill.cat

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd).** Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.

Autors: Antonio Ariño Villarroya, Lidia Daza, Marina Elias, Begoña Gros, Ramon Llopis Goig, Miquel Martínez, Dolors Mayoral Arqué, Joan Micó, Fidel Molina-Luque, Ernest Pons, Albert Sánchez Gelabert, Elena Sintes Pascual, Inés Soler Julve, Helena Troiano Gomà, Vicente Zapata
Coordinació de continguts: Laia Pineda i Laura Morató
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Disseny: Amador Garrell
Maquetació: Ātona Víctor Igual, SL
Fotografia: Lluís Salvadó

Amb la col·laboració de

Els gràfics i les taules d'aquesta publicació s'han fet amb les dades de l'EVU, a no ser que s'indiqui el contrari

ISBN: 978-84-945264-9-7

Índex

Pròleg 4
Introducció 5
Presentació 25

1. Estudis actuals 33
2. Accés a la universitat. 55
3. Trajectòria 67
4. Les expectatives inicials respecte a la universitat. 80
5. La participació universitària de l'estudiant. 91
6. Pràctiques d'estudi i resultats 111
7. Les condicions de vida de l'estudiant en el marc de la vida quotidiana universitària . . . 131
8. Valoració de l'experiència universitària 148
9. Expectatives futures 166
10. Mobilitat internacional. 182
11. Dades sociodemogràfiques 201
12. El gènere dels estudis universitaris 221

Conclusions generals. 238
Metodologia de l'enquesta. 247

Pròleg del president de la Xarxa Vives d'Universitat a l'informe general *Via Universitària. Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris*

Francisco José Mora Mas
President de la Xarxa Vives d'Universitats. Rector de la Universitat Politècnica de València

Em plau fer-vos partícips del resultat d'un informe que ens permet conèixer com es poden millorar les condicions per a l'estudi en termes d'equitat, com de diverses són les trajectòries dels estudiants i com és avui dia l'ofici de l'estudiant universitari, per tal de, en última instància, generar propostes per a les polítiques educatives. *Via Universitària* és l'equivalent de l'Informe d'Eurostudent, l'enquesta europea que analitza en quines condicions estudien els joves universitaris de 29 països europeus. Podem afirmar que en aquest bienni 2015-2016, les universitats d'Andorra, Catalunya del Nord, les Illes Balears, la Comunitat Valenciana i Catalunya ens alineem amb els estudis que, en aquest àmbit, desenvolupen periòdicament la majoria de països europeus.

Preguntar-se quins són els reptes davant d'un perfil d'estudiant canviant en el context de la internacionalització, la discontinuïtat, els plans d'estudis personalitzats o la combinació del treball i l'estudi; o saber quins són els desafiaments en un entorn d'estudi en plena transformació, també ens han de fer plantejar la manera d'assegurar una educació més inclusiva des de totes les perspectives possibles.

Via Universitària és una eina estratègica perquè analitza la realitat des de l'òptica interuniversitària, que obri el focus més enllà d'una universitat concreta, i ens ajuda a ampliar la informació que tenim dels estudiants de la Xarxa Vives d'Universitats i a reforçar el corredor mediterrani del coneixement. El seu valor és intrínsec, i augmenta si tenim present que les dades per elaborar els articles que trobareu a continuació emanen de les respostes que han donat a un únic qüestionari els estudiants mateixos de les diverses universitats de la Xarxa Vives. Cal, per tant, i en primer lloc, agrair la participació i l'opinió dels estudiants. I també, la tasca desenvolupada per totes les persones que, des de l'equip assessor d'estudiants, l'equip redactor, l'equip assessor i la direcció executiva, han treballat amb rigor i intensitat al llarg de vora dos anys.

La recerca i la present publicació han estat possibles gràcies a una oportuna aliança entre la Fundació Jaume Bofill i la Xarxa Vives d'Universitats, que ha esdevingut un magnífic exemple de bones pràctiques en l'àmbit de la col·laboració institucional i que, a més a més, ha permès un treball fluid per la coincidència compartida cap al mateix objectiu: la millora de les condicions de vida dels estudiants.

A partir d'ara, comença el temps del debat i de les propostes concretes.

Introducció: investigar sobre l'estudiant universitari

Antonio Ariño Villarroya
Catedràtic de Sociologia. Universitat de València

Ia PART: *VIA UNIVERSITÀRIA*

1. L'horitzó històric

La recerca sobre l'estudiantat universitari és una necessitat inajornable de les universitats i de les administracions públiques amb competències en ensenyament superior. Al món d'avui, ens semblaria sorprenent que una organització que ofereix serveis directes a un milió i mig de persones i indirectes al conjunt de la societat desconegués les característiques principals dels destinataris d'aquests serveis. Però això és normal a la universitat, una institució que, d'altra banda, té departaments i línies de recerca en gairebé tots els camps del saber.

Amb aquesta constatació introductòria no es vol indicar que en la història de la universitat contemporània tot siga terra erma quan parlem d'estudis sobre l'estudiantat. Gens menys cert. Ja en 1947, després de la publicació en 1943 de la llei franquista sobre la universitat, Manuel Fraga i Joaquín Tena van passar una àmplia enquesta als estudiants universitaris de Madrid, on en aquell moment es concentrava la majoria dels estudiants d'Espanya. Des de llavors, s'han realitzat múltiples estudis molt diferents, parcials gairebé sempre i la majoria d'iniciativa privada. D'altra banda, els informes amb què s'han tractat de justificar les grans reformes educatives dels últims quaranta anys han prestat molt escassa atenció a l'estudiantat i han estat molt selectius en els aspectes abordats. Així, en el *Libro Blanco* de 1969, *La educación en España. Bases para una política educativa*,[1] que s'ocupava d'organitzar tot el sistema d'ensenyament de dalt a baix, s'abordava la procedència social dels estudiants i es concloïa que «les possibilitats d'accés a l'ensenyament mitjà i superior són molt limitades per als sectors socials menys afavorits»,[2] però no s'estudiava la situació residencial i les condicions de vida més generals de l'estudiantat.

En l'*Informe Universidad 2000*, també conegut com *Informe Bricall*, encarregat per la CRUE, no es contempla un capítol específic dedicat a l'estudiantat i cap dels sis seminaris que van tractar els temes centrals de l'informe se'n va ocupar. En la introducció, es van dedicar unes pàgines a la «ampliació del nombre d'estudiants i diversificació del seu perfil», i s'hi analitzava la relació existent entre taxes d'accés i de graduació i la inadaptació entre oferta i demanda; i, a l'apartat de finançament, es va tractar la qüestió de les beques i ajudes.

1. Vegeu en http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/73633
2. Vegeu http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73633/00820073009266.pdf?sequence=1; http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82814/00820093002256.pdf?sequence=1; http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1992/re199214.pdf?documentId=0901e72b8132ccbd „ http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001613/161322so.pdf

Finalment, en *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*, conegut també com a *Informe Wert* (2013), tampoc no es va parar esment específic a l'estudiantat i les seues condicions de vida. Que lluny estem, per exemple, del recent informe universitari de França on se sosté que hi ha cinc eixos estratègics per construir la societat del demà, que comporten «actuar per la igualtat i respondre a les expectatives de la joventut», en quèl'estudiantat constitueix el centre de tots els eixos estratègics.[3]

Una excepció entre nosaltres és l'estudi realitzat per l'IVIE, *Universidades, universitarios y productividad en España* (2012), per encàrrec de la Fundació BBVA. En aquest, de manera específica en el capítol 3, s'analitza l'evolució de l'alumnat i els estudis, l'especialització per branques, la internacionalització, el rendiment i la satisfacció, entre altres aspectes.[4]

Una recerca en tots aquests documents de les expressions «condicions de vida», «d'estudi» o «de participació» no detecta ni una sola referència. Al nostre judici, això és així perquè l'estudi més o menys succint de l'estudiantat es fa des d'una perspectiva institucional-instrumental: interessa conèixer el seu nombre, el seu rendiment i l'eficiència del sistema, sense considerar com poden incidir en això els perfils socials, les condicions de vida i els compromisos amb la tasca d'estudiar que hi estan associats.

El projecte *Via Universitària* se situa en una altra perspectiva. En aquest són conceptes clau els d'igualtat/desigualtat, diversitat/uniformitat, autonomia/dependència, trajectòria i qualitat. Per això, se situa en la línia d'altres projectes precedents i d'una tradició cada vegada més assentada d'estudis acadèmics, que consideren imprescindible l'obtenció d'informació específica sobre la condició estudiantil i les seves implicacions.

A l'hora d'establir els antecedents més afins, des d'una perspectiva estrictament històrica, és necessari fer referència a la creació, en 1987, del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona, una de les línies fructíferes de treball del qual s'ocupa de la recerca sobre la universitat. Entre el 2008 i el 2010 ha desenvolupat un projecte de R+D+i denominat *Els estudiants davant la nova reforma universitària* del qual ja han sorgit nombroses publicacions i fins i tot tesis doctorals.[5]

Si adoptem una perspectiva més àmplia, internacional, cal citar la creació, a principis dels anys noranta, de l'Observatoire de la Vie Étudiante, que fa estudis sistemàtics (especialment l'*Enquête de conditions de vie*), d'acord amb la gran tradició de la sociologia francesa de l'educació, sobre els més diversos aspectes de la vida estudiantil i la universitat.[6]

També a la fi d'aquesta mateixa dècada, en 1999, neix la Xarxa *Eurostudent*, que l'any 2000 va fer una primera publicació sobre les condicions socials i econòmiques de la vida estudiantil en set països; progressivament, va ampliar el nombre de països participants fins a arribar als trenta actuals, i ja ha portat a terme cinc onades d'enquestes. Es tracta del projecte més ambiciós desenvolupat fins avui i s'ha d'emmarcar en la política d'implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) que proposa modificar la perspectiva de l'ensenyament, bo i centrant-la en l'estudiant i els seus processos d'aprenentatge i col·locant el focus en la dimensió social.[7]

3. *Pour une societé aprenante*, 2015. http://www.france-universite-numerique.fr/IMG/pdf/stranes_entier_bd_461122.pdf
4. http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DE_2012_universidad_universitarios.pdf
5. http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/projecte-idi-%E2%80%9Clos-estudiantes-ante-la-nueva-reforma-universitaria%E2%80%9D
6. http://www.ove-national.education.fr/
7. http://www.eurostudent.eu/ i http://www.ehea.info/; http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf

Espanya ha participat en la tercera (2005-2008) i quarta ronda (2008-2011) d'*Eurostudent*, però s'ha despenjat de la cinquena com a conseqüència de la política de retallades. Els resultats de la quarta ronda van ser publicats en *¿Universidad sin clases?* (2012) i, seguint el plantejament d'*Eurostudent*, es va passar una segona enquesta a 200.000 estudiants sobre les seues condicions de vida, estudi i participació (*Desigualdad y Universidad*, 2014); posteriorment, es va fer una tercera recerca centrada exclusivament en la mobilitat, tant entre els qui ixen a l'estranger com entre els qui vénen a Espanya, els resultats de la qual s'han donat a conèixer a través de l'Observatori Campus Vivendi.[8] D'altra banda, la Universitat de Barcelona ha creat un observatori intern que fa recerca sistemàtica sobre els seus estudiants.[9]

Un tercer corrent d'interès sobre la sociologia de l'estudiantat sorgeix, des d'una perspectiva pragmàtica, impulsada des de la Universitat de València l'any 2006. Durant les nombroses reunions que van tenir lloc entre els representants dels vicerectorats encarregats d'implantar l'EEES a Espanya es va fer palès que aquest pressuposava una teoria del professorat i de l'estudiantat: el primer havia d'adoptar pautes d'innovació docent, noves metodologies, etc. perquè la «classe magistral» o «catedràtica» es considerava obsoleta; se suposava, tal vegada, que aquest canvi organitzacional i d'orientació dels recursos humans es produiria automàticament, ja que aquesta proposta no va ser acompanyada d'un estudi del professorat, de les seves condicions de treball, de les seves motivacions i expectatives, etc. De manera idèntica, es parlava de la centralitat dels estudiants, però sense cap coneixement rigorós —científic, com correspon a la Universitat— de l'estudiantat. Hi havia molta teoria —alguns dirien que una inflació de metodologia i pedagogia—, però cap sociologia i psicologia social. En aquestes circumstàncies, va sorgir la Xarxa Campus Vivendi, que, després d'una primera recerca qualitativa en quatre universitats: Oviedo, País Basc, Múrcia i Universitat de València (*El oficio de estudiar en la universidad. Compromisos flexibles*), rebé l'encàrrec del Ministeri d'Educació de participar en la quarta ronda d'*Eurostudent*. D'altra banda, va fer dues macroenquestes, finançades pel programa d'Anàlisi i Estudis: la primera dedicada a la població estudiantil espanyola en general i la segona als qui participen en programes de mobilitat internacional. La continuïtat de la xarxa va quedar en suspens amb el canvi de política governamental i la interrupció de la participació d'Espanya en *Eurostudent*.

En aquest context, entra en escena el projecte *Via Universitària,* impulsat per la Fundació Jaume Bofill, una entitat creada en 1969 i centrada en la millora de l'educació. Des d'aquesta fundació, en connexió amb la Xarxa Vives de les universitats que tenen com a llengua pròpia el català, s'ha impulsat el referit projecte. Aquest té com a inspiració la visió integral d'*Eurostudent*, però, al seu torn, s'adapta als canvis experimentats en la nostra universitat en l'últim decenni.

2. La novetat de *Via Universitària*

El projecte *Via Universitària* té, doncs, un ancoratge en la història de la recerca que hem assenyalat, però també aporta novetats significatives derivades de dos fenòmens històrics rellevants: un d'intern al sistema i l'altre extern. El primer és la implantació de l'EEES a Espanya; el segon, l'impacte de la Gran Recessió. Sobre aquest tema, no és trivial recordar que, quan es van dissenyar les línies generals de l'EEES, Europa es proposà ser la primera potència mundial en l'economia del coneixement en un horitzó econòmic expansiu, mentre que la implantació real de l'EEES tingué lloc en el pitjor context recessiu després de la Segona Guerra Mundial. No tan sols no s'ha disposat de recursos econòmics addicionals per a la implantació de l'EEES, sinó que s'ha produït una retallada en el finançament de les universitats que les situa en nivells de 2005/2006, amb reduc-

8. http://www.campusvivendi.com/
9. http://observatoriestudiant.ub.edu/

ció de beques, enduriment dels requisits per poder-hi accedir i increment de taxes i amb absència de reposició de plantilles de professorat i empitjorament de les seues condicions laborals. S'han posat en qüestió drets consolidats prèviament.

La plena implantació dels nous títols de grau i de màsters, malgrat les condicions econòmiques i polítiques recessives, suposa que ja han sortit de les aules universitàries les primeres promocions que han cursat tots els seus estudis en aquest marc. En l'arquitectura precedent —diplomatura, llicenciatura, doctorat—, la recerca social ha pogut observar que les diplomatures eren titulacions triades amb major freqüència per estudiants procedents de famílies de classes modestes, mentre que en les llicenciatures i enginyeries es donava un perfil mitjà de classe més elevat. Què ha succeït o és previsible que succeïsca quan totes les carreres tenen el mateix estatut i durada, amb l'excepció d'aquelles que tenen directives europees? Es modificaran les preferències basades en condicionaments socials?

Al mateix temps, la diferenciació entre graus i màsters, al marge de l'esperit de l'EEES, ha estat utilitzada pels nostres governs per flexibilitzar i diferenciar taxes no tan sols entre un i un altre nivell, sinó entre diferents tipus de títols i per comunitats autònomes. D'altra banda, s'ha aprofitat la recessió econòmica per incidir en la transferència de costos a les famílies mitjançant un increment del cost de la matrícula i un enduriment dels criteris per a la provisió de beques.

Al mateix temps, com s'ha comentat, a Espanya s'ha insistit molt que la implantació de l'EEES comportava una transformació de les metodologies i tècniques d'ensenyament/aprenentatge i en la qualitat de la docència. *De facto*, totes les titulacions han hagut d'implantar comissions de qualitat i presentar informes periòdics a les agències d'avaluació per a l'acreditació dels títols.

Hi ha molts altres aspectes l'evolució dels quals és important analitzar: què succeeix amb els estudiants que tracten de fer compatible la carrera acadèmica amb diferents modalitats d'implicació laboral? Com responen les universitats? S'imposa un model d'estudiant presencial a temps complet? Fins al moment, aquesta sembla la dinàmica predominant: la presencialitat i el temps complet s'imposen com a pauta normativa de l'EEES, quan en tota la documentació pública sobre el tema s'ha insistit en la direcció contrària: les universitats han d'ampliar les oportunitats a estudiants que desenvolupen estratègies cada vegada més diverses.

Tots aquests canvis permeten sospitar que s'hauran produït impactes en diverses dimensions que afecten l'estudiantat. *Via Universitària* constitueix una ocasió per constatar què ha succeït en els últims anys.

IIa PART: ELS EIXOS TEMÀTICS PRINCIPALS

Una revisió de les recerques sobre les condicions de vida i de participació de l'estudiantat universitari permet concloure que hi ha quatre eixos temàtics principals en la sorra del debat. Algunes autoritats polítiques han insistit en els últims anys que hi ha massa estudiants universitaris a Espanya;[10] a això, se sol respondre des de les autoritats universitàries que cap anàlisi comparativa internacional permet sustentar aquesta tesi. En el marc internacional i d'implantació de l'EEES, el debat és un altre. L'OCDE, en *Tertiary Education for the Knowledge Society* (2008), mos-

[10] Declaracions del ministro de Educación, Cultura y Deporte, Iñigo Méndez de Vigo. Vegeu a http://politica.elpais.com/politica/2015/11/18/actualidad/1447849264_870670.html. [18 de novembre de 2015].

tra la preocupació per les qüestions d'equitat i igualtat d'oportunitats i en el comunicat de la cimera ministerial de Londres de seguiment de l'EEES (2007), els ministres d'educació es van ocupar de la dimensió social, assumpte que no ha deixat de preocupar des de llavors. En l'apartat 2.18 de la declaració de Londres s'afirma:

> L'educació superior ha de tenir un paper rellevant en la promoció de la cohesió social, la reducció de les desigualtats i l'elevació del nivell de coneixement, habilitats i competències en la societat. La política, per tant, s'ha de proposar la maximització del potencial dels individus en clau de desenvolupament personal i de les seues contribucions a una societat basada en el coneixement sostenible i democràtica. Compartim l'aspiració social que l'alumnat que entra, participa i completa l'educació superior en tots els nivells, ha de reflectir la diversitat de les nostres poblacions. Reafirmem la importància que els estudiants siguen capaços de completar els seus estudis sense obstacles relacionats amb el seu bagatge social i econòmic. Per tant, continuarem els esforços per proporcionar als estudiants serveis adequats, crear itineraris més flexibles d'aprenentatge, ampliar la participació en tots els nivells sobre la base de la igualtat d'oportunitats.

La reproducció completa d'aquest fragment és molt pertinent perquè constitueix la clau de volta de la retòrica política de l'EEES i la millor aproximació al que s'entén en els fòrums de seguiment sobre dimensió social i les implicacions que d'això es deriven per a l'estudiantat. L'European Student Union-ESU afirma que l'aspiració «al fet que l'estudiantat que entra, participa i completa l'educació superior en tots els nivells ha de reflectir la diversitat de les nostres poblacions» s'ha d'adoptar com a definició de dimensió social.[11] Quins són els termes claus ací? L'explícit, sens dubte, el de diversitat; els implícits, els d'equitat i trajectòria, ja que s'espera que l'estudiantat universitari —en tot el seu recorregut— «reflectesca la diversitat social» o que l'estructura de la població estudiantil siga «representativa» de l'estructura social. Cal no oblidar, no obstant això, que s'hi afegeix, a més, la «necessitat d'ampliar la participació sobre la base de la igualtat d'oportunitats». En conseqüència, podem sostenir que, en el concepte de dimensió social i, malgrat una certa imprecisió científica, es creuen dos assumptes i objectius polítics: el de la diversitat representativa i el de la igualtat participativa.

La dimensió social constitueix una prioritat en els documents oficials de les conferències ministerials i els grups de seguiment de l'EEES. Una prioritat retòrica! La recent avaluació de l'European Student Union, a *Bologna with student eyes 2015*, mostra que, en realitat, no ha format part de l'agenda pragmàtica de la majoria dels països, ja que ni tan sols s'han plantejat la recopilació d'informació sobre l'assumpte i, menys encara, l'anàlisi de la disponible per a la redacció i execució de plans nacionals. El balanç en 2015 és descoratjador. Espanya es troba entre els països que no tenen pla ni partida pressupostària per abordar-ho.[12]

Retornem al concepte de dimensió social. Com hem assenyalat, s'hi poden diferenciar dos aspectes que hem denominat *diversitat representativa* i *igualtat participativa*. Segons Smith (2015), la inclusió i la pluralitat són els dos reptes més importants dels sistemes educatius contemporanis. Però, al mateix temps, aquests conceptes es troben relacionats amb uns altres com són els de trajectòria, autonomia personal i qualitat de l'experiència educativa. A les pàgines que segueixen sintetitzarem aquestes problemàtiques tot ressenyant alguns dels estudis més rellevants que s'han fet sobre el tema.[13] Començarem per la desigualtat, perquè és, sens dubte, la que té més recorregut històric.

11. http://www.esu-online.org/news/article/6068/Bologna-with-Student-Eyes/
12. Vegeu la p. 25 en http://www.esu-online.org/asset/News/6068/BWSE-2015-online.pdf
13. Per a una síntesi històrica sobre la recerca al voltant de l'estudiantat universitari vegeu, Ariño, A. (2014). «La investigación sociológica sobre los estudiantes universitarios en España». *Revista de Juventud* (pendent de publicació) i n° monogràfic de *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, núm. 1, (2014), en http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/issue/view/14/showToc

1. La desigualtat entre l'estudiant universitari

En el referit estudi de Fraga i Tena de 1947 sobre els estudiants universitaris residents a Madrid, s'assenyalava que era necessari obrir les portes als fills del proletariat, i molts altres estudis van insistir en la conveniència que entrés «sang nova» a la universitat. Llavors la matrícula universitària era de poc més de 35.000 estudiants. En el *Libro Blanco sobre la educación* de 1969 se sostenia que «de cada 100 fills d'obrers agrícoles només el 4,2% cursa estudis de nivell mitjà i el 0,2% estudis superiors. Un percentatge semblant pel que fa als estudis superiors correspon als fills dels obrers manuals. Aquestes dades indiquen que el sistema educatiu no contribueix en la mesura del necessari a la mobilitat social i que, en l'accés als estudis, hi influeix més la situació econòmica que l'aptitud». Des de llavors a avui la matrícula universitària ha crescut extraordinàriament i ha passat a un milió i mig de persones. Aquesta expansió ha suposat una democratització social de les aules o, per contra, s'hi segueixen reproduint la desigualtat i les barreres de classe? D'acord amb els resultats de la recerca no sembla existir una resposta concloent.

Bernardi i Requena sostenen que «el cas de la societat espanyola se situa al costat del d'aquelles altres que durant els seus processos de modernització educativa han aconseguit reduir la seua desigualtat d'oportunitats» i que aquesta reducció ha estat «considerable» (2007: 90). L'expansió, podríem dir, ha conduït a una certa democratització. Ara bé, ha eradicat les desigualtats d'accés? Jordi Planas i Sandra Fachelli, analitzant les dades d'una macroenquesta sobre inserció laboral realitzada per l'AQU en 2004 per als titulats a les universitats catalanes, troben que si es consideren les universitats catalanes com a totalitat, al contrari dels qui sostenen que operen com a reproductores de les diferències que procedeixen de l'origen social, que filtren l'accés a la universitat i condicionen el seu assoliment acadèmic, «han tingut realment un rol en l'avanç social» (2010: 85). Així mateix, afirmen que «existeix un alt nivell d'equitat en el sistema d'educació superior a Catalunya en termes de l'origen social dels graduats». Aquesta afirmació se sustenta en el fet que en 2004, gens menys que el 70% dels graduats universitaris eren fills de progenitors sense estudis universitaris i la majoria relativa de graduats (el 40%) procedien de famílies amb nivell primari d'educació (2010: 86). D'altra banda, el sistema d'educació superior ajuda la majoria dels graduats a trobar feina en ocupacions d'un nivell superior al dels seus pares en els quatre anys posteriors a completar els seus estudis. Aquest fenomen és consistent amb el fet que els graduats amb les posicions ocupacionals més altes són fills de famílies de molt divers origen i en similars proporcions per a qualsevol estrat social dels progenitors. L'expansió, correlativa a la modernització, ha reduït indubtablement les desigualtats d'accés i la disseminació de les universitats pel territori també ha estat un factor de democratització. Ara bé, totes les classes socials se n'han beneficiat de la mateixa manera?

Segons Martínez Celorrio i Marín Saldo, les classes altes expertes han estat les més beneficiades (2010: 169-184). D'altra banda, sostenen que, en estudiar les destinacions socials en funció del capital educatiu acumulat, aquest té tant un impacte reductor com reproductor de desigualtats. D'un costat, és un vehicle jeràrquic de l'ascens social i opera com a reductor directe de la rigidesa classista de l'estructura social catalana, redueix la influència dels orígens de classe, reforça criteris meritocràtics i amplia les oportunitats de mobilitat. De l'altre, s'ha convertit en el principal criteri de divisió i segmentació social, d'enclassament de les persones joves.

La conclusió de la seua recerca és que «l'educació terciària, i especialment universitària, (és) el nou llindar educatiu o cultural que permet menys risc de vulnerabilitat i descens social». Però justament, per això, es fa més rellevant i necessari conèixer com funciona en el seu interior i, atesa la seua creixent extensió, com ho fa al llarg de la vida (la qüestió de la trajectòria).

En aquest sentit, Fachelli i Torrents afirmen que, en la inserció laboral, l'origen social no és tan «discriminant» com l'és en els nivells educatius previs, quan es requereixen estudis universitaris. I això seria així perquè durant la carrera universitària es produeix un cert procés de desclassament que homogeneïtza o llima asprors pel que fa a les grans diferències de classe (2015: 333). La universitat suavitza les diferències de classe d'origen, ja que no es visualitza el pes de l'origen social en la inserció laboral. Efectivament, els elements vinculats a l'esforç i assoliment personal interfereixen o neutralitzen els elements de classe que, no obstant això, operen com una càrrega que retarda o com un actiu que potencia els processos que són fruit d'esforços individuals de la major part de la població. Podria sostenir-se, per tant, que la desigualtat es queda a les portes de la universitat, que opera en els nivells previs, però que, una vegada traspassat el llindar (accés), la trajectòria difumina les diferències socials i només opera el mèrit. Resulta, llavors, indiferent l'elecció de carrera i del nivell aconseguit al capital educatiu universitari? Martínez Celorrio i Marín han abordat aquestes qüestions i els resultats són concloents: els graduats universitaris mantenen taxes altes d'ocupació, de manera que existeix una frontera entre tenir titulació universitària i no tenir-la, però també «s'aprecien diferències entre especialitats», amb una polarització clara entre ciències de la salut i humanitats, «amb una tendència d'aquesta última a un atur més elevat, major inactivitat i menor taxa d'ocupació». Existeix una pauta estructural del mercat de treball que genera diferents graus de vulnerabilitat social en funció de les titulacions. De la mateixa manera, Troiano i Elias (2013) han mostrat que l'expansió de l'educació superior es troba jeràrquicament diferenciada, com queda patent en analitzar la concentració de certs perfils socials en determinats graus.

D'altra banda, no és possible ignorar que, en el mercat de treball actual, adquireix una creixent importància la formació al llarg de la vida amb diferents formats: màsters, segones carreres reglades, formació permanent i no reglada o formació en l'empresa i continuada. En aquest sentit, cal considerar la importància del nombre d'anys dedicats a la formació o el que podríem denominar esperança de vida educativa, que, com més elevada és, més redueix la vulnerabilitat i maximitza l'ajust professional. En segon lloc, si l'accés a la universitat ja resulta determinat per la classe social («segons les dades del PaD de 2005, el sistema educatiu produeix una divisió d'oportunitats entre les classes socials que triplica les desigualtats entre els dos extrems d'origen social») (Martínez Celorrio i Marín, 2013: 161), no és menys cert que els efectes més desigualitaris es produeixen, per aquest ordre, en la formació permanent i en la tornada al sistema educatiu reglat. La classe professional no tan sols destaca per un consum molt elevat de tot tipus de formació, sinó que a més se n'ha incrementat la demanda: en 2009, a Catalunya, representaven el 29% de la població entre 25 i 64 anys, però consumien el 47,5% de la formació; per la seua banda, la població amb estudis bàsics (31%) només representa el 17% de tota la formació cursada entre l'any 2005 i el 2009. Encara més: si la formació postescolar està més estratificada que l'oferta del sistema educatiu en primera oportunitat, la «tornada adulta» als estudis formals és encara més afavoridora dels sectors millor formats i amb capital educatiu més alt i es converteix més que en segones oportunitats en «una muralla infranquejable i hostil» per a les persones amb nivells educatius baixos: «La probabilitat de retorn reglat entre els qui no tenen ni estudis bàsics és 17,5 vegades inferior a la probabilitat de retorn dels adults universitaris. La disparitat entre aquests i els adults amb estudis bàsics és de quasi 8 a 1. En les formacions professionals, la desigualtat relativa de retorn reglat es modera, però estratifica clarament l'FP mitjana (4,8 a 1) i l'FP superior (3,5). Com era d'esperar, l'escletxa menor la trobem entre els batxillers en relació amb els universitaris (2 a 1)» (Martínez Celorrio i Marín, 2013: 162-164).

L'evidència empírica que proporcionen Martínez Celorrio i Marín corrobora la nostra tesi que els sistemes educatius més madurs seleccionen més, en més ocasions, i operen no ja com a reproductors de les desigualtats socials, sinó com a creadors d'una nova desigualtat. Per als qui acaben aviat el seu recorregut educatiu (estudis bàsics o formació professional mitjana), el nivell acon-

seguit en aquest primer moment de la vida es converteix, per a la immensa majoria, en un nivell terminal, i són molt pocs els que aconsegueixen alguna mobilitat educativa (sempre d'abast reduït) mitjançant les escoles de persones adultes. Però els qui superen aquesta barrera també troben nous obstacles en la seva trajectòria i graons per ascendir davant dels quals no solament opera el mèrit o l'assoliment personal.

En suma, la classe social actua de manera molt eficaç en les etapes prèvies a la universitat; segueix fent-ho, encara que de manera molt menys eficaç que en el passat, en l'accés; opera en l'elecció de carrera, en les formes de participació en la vida de campus, en els nivells aconseguits dins del sistema i també fora. Per això, resulta tan important l'estudi de les trajectòries.

L'anàlisi més recent de desigualtats i composició de l'estudiantat universitari ha estat realitzat per Julio Carabaña, prosseguint la seua dedicació a aquests temes en els últims trenta anys. Per a ell, una perspectiva de conjunt del període 1990-2013 permet reconèixer un «lleu increment» de la desigualtat entre els homes, però no entre les dones. Els fills de professionals, directius i autònoms han tingut increments de 15 punts, mentre que només han crescut 5 punts els fills d'administratius, comercials, obrers i camperols. «La distància entre professionals i obrers ha passat de 43 punts percentuals a uns 54.» Per tant, no es pot parlar de democratització en l'accés, «en el sentit que entre l'alumnat universitari haja augmentat el procedent de les "classes populars", perquè els dos únics canvis notables són l'augment dels fills de professionals i la disminució dels fills d'agricultors» (Carabaña, 2015: 570). En aquesta mateixa direcció, hem parlat nosaltres, a partir de dades de diverses enquestes en el marc d'*Eurostudent*, de l'existència d'una democratització relativa (en l'accés), selectiva (per branques) i segregativa (per capital educatiu final aconseguit) (Ariño *et al.*, 2012 i 2014).

Ara bé, el problema candent de cara el futur, al meu judici, no radica ja solament a plantejar-se en quina mesura i fins a quin punt la matrícula universitària, els règims d'educació i les experiències estudiantils, reprodueixen el sistema d'estratificació social existent, sinó com i per què els sistemes educatius madurs produeixen noves desigualtats com a conseqüència de l'efecte Mateo, de la competència darwinista pels títols més elevats i de les diferències extraordinàries en l'esperança de vida educativa entre els qui fracassen molt prompte i els qui culminen carreres més longeves.

Forma part d'aquest àmbit d'anàlisi, la crítica de la ideologia o mitologia meritocràtica que subjau en el funcionament del sistema educatiu (Lerena, 1976). Parlem d'ideologia en la mesura que el mèrit opera com un element discursiu legitimador dels assoliments individuals sense considerar les condicions socials de la seua producció i constitueix un eufemisme de la desigualtat (Gil Calvo, 1990) o una «ideologia bastarda» (Torres, 1993).

Una altra extensió de la qüestió de les desigualtats es troba en l'anàlisi de trajectòries. La mateixa elaboració operativa del concepte de dimensió social, com hem vist, és un resultat d'aquest procés i també la consideració de la diversitat d'itineraris i la qualitat de les experiències d'aprenentatge.

2. La qüestió de la trajectòria

En el concepte de dimensió social encunyat en l'EEES, la qüestió de la trajectòria és un dels elements més precisos, ja que se sosté que ha de ser considerada en l'entrada, en la implicació en els estudis i participació en la vida universitària i en la graduació: els estudiants han de tenir oportunitats «per completar les seues carreres acadèmiques sense obstacles relacionats amb el

seu bagatge social i econòmic». Cadascun d'aquests quatre moments contribueix —com afirmen Orr i Mishra— als objectius de la dimensió social d'elevar les aspiracions, ampliar l'accés, assegurar els processos d'aprenentatge i millorar la retenció i l'èxit, i posteriorment la transició reeixida al mercat de treball o a la següent etapa de l'educació superior. D'altra banda, es tracta de quatre etapes comunes en tots els sistemes educatius europeus.[14]

No obstant això, enfront d'aquest enfocament integral, entre nosaltres s'ha estudiat, d'un costat, l'accés, el perfil sociodemogràfic bàsic, l'estructura de la matrícula per branques i els indicadors de rendiment, i, d'un altre, la inserció laboral, ja que la vida universitària i les necessitats i expectatives dels estudiants funcionen com una caixa negra. És el resultat del que hem denominat enfocament institucional-instrumental.[15]

Aquest plantejament proporciona estadístiques bàsiques, imprescindibles per avaluar l'eficiència del sistema, tant en clau de producció de persones titulades com d'ajust o adequació d'aquestes persones a les necessitats del mercat de treball. En general, els diagnòstics que es realitzen solen emfatitzar, des de fa dècades, tant la ineficiència del sistema (relació entre matrícula i graduació) com la inadequació a les demandes laborals. En l'informe *Universidades, universitarios y productividad en España*, se sosté que «de mitjana, els resultats i el rendiment dels estudiants durant els seus estudis pot ser considerat baix a les universitats espanyoles, encara que no pitjor que el de la majoria dels sistemes universitaris» (2012: 202). D'altra banda, tant el Ministeri amb competències en educació superior com la CRUE proporcionen informes anuals sobre la dinàmica universitària.[16] S'hi avalua el funcionament dels nous graus i màsters.

El plantejament que es deriva del concepte de dimensió social ha de centrar el seu focus també en el que succeeix a l'interior de la universitat i assumir amb totes les seues conseqüències la idea de centralitat de l'estudiantat. Per això, la Xarxa *Eurostudent*, des de 2008, assumeix la complexitat del concepte de dimensió social i proposa una estructura de qüestionari que permet analitzar tota la trajectòria i abordar l'objectiu d'equitat participativa en quatre moments: abans d'entrar en l'educació superior, en el moment de l'entrada, en el marc de l'estudi i en la graduació i transició (Hauschildt *et al.* en 2015). D'altra banda, en 2012, després de la cimera ministerial de Bucarest, on van participar 47 països, sorgeix el projecte *Peer Learning for the Social Dimension-PL4SD,* que crea un banc de dades sobre les iniciatives dels països europeus en aquest àmbit amb la finalitat de compartir bones pràctiques i avaluar com s'està implementant la política de dimensió social.[17]

En la presentació dels resultats de *Eurostudent V*, Hautschild (2015) ofereix una sinopsi de l'estructura d'indicadors, tot diferenciant els 10 àmbits anteriorment esmentats: transició a l'educació superior, bagatge social, característiques de l'estudiantat, tipus i maneres d'estudi, ús del temps, recursos dels estudiants, despeses, residència, mobilitat, valoració de l'experiència universitària i plans futurs.

En aquesta perspectiva de considerar la centralitat de l'estudiantat i les seues necessitats, se situen els estudis de l'Observatori Campus Vivendi, des de la primera recerca sobre l'ofici d'estudiar a la universitat fins a les més recents. També una gran part dels treballs realitzats en el si del GRET solen abordar diferents aspectes d'aquesta problemàtica. La tesi doctoral de Lidia Daza (2013) es planteja l'objectiu d'identificar les condicions organitzacionals i de docència de l'EEES

14. http://www.boeckler.de/pdf/v_2015_04_16_17_hauschildt.pdf
15. Taxa de graduació http://www.uam.es/presentacion/datos/indicadores/academica/tasagraduacion.pdf
16. Vegeu *Datos y cifras del sistema universitario español* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), *La Universidad en cifras* (CRUE) i informes *Eurydice* (Comisión Europea).
17. http://www.pl4sd.eu/. Veure també http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/3_2013/114527.pdf

i la relació amb la implicació i participació dels estudiants, com també descriure les relacions derivades de la vinculació amb la universitat i els recursos que es generen en aquestes interaccions (el capital social que es crea específicament en el context universitari). D'altra banda, la recerca llança llum sobre l'heterogeneïtat d'oportunitats per a l'aprenentatge en funció de les titulacions i dels serveis que ofereixen els centres on s'imparteixen. Existeixen composicions socials diferents d'estudiants en les diferents titulacions i també una oferta de serveis molt diferent a cada centre. Per això, abans que esperar un canvi automàtic d'actituds per part dels estudiants, s'ha de resoldre la qüestió de les condicions mínimes per a l'estudi i aprenentatge i les estratègies adoptades per les titulacions amb exigències de dedicació a temps complet o amb alternatives per a altres itineraris, amb foment o no de la interacció entre parells.[18]

També Elias i Sánchez Gelabert s'ocupen de l'aprenentatge en el context de la implantació de les noves titulacions de l'EEES a partir d'un qüestionari a 857 estudiants, de 10 titulacions, de 4 universitats públiques catalanes i mostren que existeix una relació entre la motivació d'elecció d'estudis, les concepcions i les accions d'aprenentatge. Els autors conclouen que les accions d'aprenentatge estan influïdes tant pel context com per l'orientació professional dels estudis. «Així, els estudiants duen a terme accions més profundes en les assignatures caracteritzades per la metodologia impulsada amb Bolonya, encara que és més beneficiós per a un tipus d'actituds cap a l'estudi que per a unes altres.» Alhora, «els estudiants que combinen motivacions professionals i concepcions constructives (són) els que desenvolupen en major percentatge accions profundes d'aprenentatge» (2014).

En el marc de l'anàlisi de trajectòria s'ha de tenir en compte l'anàlisi dels serveis que presten les universitats a l'estudiantat, tant serveis especialitzats com generals, serveis orientats a col·lectius específics com transversals. Ací té cabuda l'estudi de l'oferta de tutories, de biblioteques i cursos especialitzats d'aprenentatge o mentories i l'oferta de places residencials (col·legis majors), els serveis d'atenció a persones amb diversitat funcional o els d'inserció laboral. Margarita García Sanchis, en la seua tesi, ha estudiat les avaluacions que estudiants de diferents procedències nacionals fan dels serveis universitaris. L'anàlisi empírica realitzada a partir de dades d'estudiants de la Universitat de València li ha permès constatar l'existència de diferències estadísticament significatives en les percepcions dels estudiants alemanys, espanyols, francesos i italians pel que fa a la imatge de la universitat, la qualitat del servei universitari, el valor percebut, la satisfacció i la lleialtat. En l'extrem superior se situen les valoracions més altes en totes les variables dels estudiants italians i els francesos; en l'extrem inferior els alemanys, amb les valoracions més baixes també per a totes les variables; mentre que els espanyols presenten unes puntuacions molt baixes només en la qualitat.

D'altra banda, també s'ha d'esmentar l'anàlisi, realitzada per Sánchez Gelabert *et al.*, sobre l'*Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*, en què s'«identifiquen diferències macroestructurals o patrons diferencials en les trajectòries dels joves segons el nivell educatiu dels pares»: amb progenitors amb estudis universitaris es passa més temps en el sistema educatiu (major esperança de vida educativa).

Dos aspectes més són especialment importants quan es parla de les trajectòries: l'abandó i la mobilitat. L'estudi del primer és complex, puix que s'ha d'esbrinar si estem realment davant d'un abandó del sistema educatiu superior, davant d'un canvi d'universitat o de carrera o simplement davant d'una interrupció temporal. En 2010 es publicà un ampli estudi sobre l'abandó a les universitats catalanes que permet traçar el perfil sociodemogràfic de les persones que abandonen

[18]. Vegeu articles de Daza sobre l'estudiantat universitari http://www.ub.edu/grptc/index.php/ca/component/content/article.html?layout=edit&id=26

i fer una anàlisi dels principals factors que ho determinen: «la manca de motivació pels estudis, mesurada directament per una pregunta i indirectament per l'ordre d'elecció dels estudis, és el factor que explica millor la decisió d'abandonar-los. La manca de motivació té una incidència directa en la integració acadèmica, fonamentalment amb un decreixement de l'assistència a classe o a activitats socials, i en l'atribució de l'èxit o el fracàs acadèmic» (2010: 112).

Alicia Villar, en la seua tesi doctoral, titulada gràficament *Absències en els estudis universitaris. Ubicacions i itineraris heterogenis* (València, 2011), efectua un recorregut per les etapes de la carrera i la diversitat d'itineraris per mostrar la complexitat de la recerca sobre aquesta problemàtica (inassistència a classe, absència avaluativa, abandó de titulació, reubicacions, contrastos entre ritmes institucionals i personals, etc.). Recentment, acaba de veure la llum un llibre coordinat per la professora Figuera (del grup Transicions Acadèmiques i Laborals-TRALS, de la Universitat de Barcelona), en què, des d'una perspectiva pragmàtica (orientació educativa), s'analitza la persistència/abandó en la Universitat de Barcelona. Altres textos del citat grup han estudiat l'abandó en estudiants no convencionals (2015). Sens dubte, necessitem més recerca i més rigorosa sobre les trajectòries, ubicacions i itineraris.[19]

La qüestió de la mobilitat internacional permet una aproximació estadística, perquè existeixen bases de dades ben assentades sobre aquest fenomen a Europa, amb anàlisi dels diferents programes. Però també ha estat explorada amb diverses enquestes. Aquí se'ns permetrà destacar la realitzada pel nostre grup de recerca amb el nom de MOV.ES i que va poder mostrar, mitjançant els *incoming* i els *outcoming*, la rellevància que tenen els condicionants socioeconòmics i culturals dels progenitors, atesa tant l'escassetat de les ajudes per cobrir els costos de desplaçament com la necessitat d'haver rebut una socialització en pautes de mobilitat: si en la matrícula universitària persisteixen desigualtats, aquestes encara són més clares en la minoria que practica la mobilitat.

3. La diversitat de l'estudiantat

L'expansió de la matrícula universitària, que va aconseguir el seu zenit en els cursos del canvi de segle, va comportar una creixent heterogeneïtat de la població estudiantil. María Antonia García de León (1991 i 1992) es va ocupar d'això en diversos articles, tot assenyalant la feminització com el fenomen més destacat. La universitat, que era majoritàriament masculina encara en 1971/1972 (taxa de feminització del 27%), havia passat en 2000/2001 a ser majoritàriament femenina (53%).

Però, la universitat posterior a la reforma de 1983 (LRU) també s'havia obert a les persones majors de 25 anys i la implantació del programa Erasmus va permetre veure a les aules un creixent contingent de joves procedents de diversos països europeus i es va convertir en la principal font de mobilitat.

Una descripció de la diversitat i l'heterogeneïtat ha d'atendre els factors de perfil sociodemogràfic que determinen la composició de l'estudiantat (tals com sexe, edat, classe social, procedència o diversitat funcional), però també uns altres de caràcter estructural (distribució per carreres i nivells, centres privats i públics) i els derivats de les estratègies estudiantils (règims de dedicació, compromisos amb la tasca d'estudiar, pautes motivacionals, etc.).

El primer aspecte és recollit en els informes periòdics del Ministeri i de la CRUE i en els estudis de l'IVIE o de la Comissió Europea (*Eurydice Report*, 2015). Es tracta de dades estadístiques que

[19] Vegeu també Fernández Enguita *et al*, 2010; Manuel Puelles, 2012.

es reuneixen en el moment de la matrícula i que en observar les sèries històriques permeten registrar tendències. Gràcies a aquestes dades és possible analitzar la dinàmica d'incorporació a les aules d'estudiants madurs o no tradicionals (majors de 25 i de 45 anys, entre altres)[20] i d'immigrants o fills d'immigrants. Estudis específics aborden la presència a la universitat de persones amb diversitat funcional.

De la mateixa manera, les fonts estadístiques proporcionen informació sobre els factors estructurals: distribució de l'alumnat entre centres públics i privats, presencials i a distància, universitats metropolitanes i provincials, per carreres (diversitat horitzontal) i per nivells (diversitat vertical, segones carreres). Ara bé, aquests factors estructurals reflecteixen també pautes de desigualtat: existeix una diferència significativa en el cost d'una universitat privada respecte a una de pública, les carreres estan jerarquitzades en el mercat de treball i el perfil de la minoria que fa màsters o que arriba al doctorat és sensiblement diferent dels qui cursen el grau. Quant al biaix en la distribució per carreres, García de León i García de Cortázar assenyalaven en els anys noranta el fet següent: «Entre 1985 i 1991 l'Estat ha creat 311 centres universitaris dels quals, més de la meitat, el 55% exactament, corresponen a carreres de l'àrea d'Humanitats i Ciències Socials, i només el 10% dels nous centres s'ha dedicat a carreres tècniques. En cert sentit, el pes d'aquestes carreres està relacionat amb la massiva afluència de dones i la "discriminada orientació" d'aquestes cap a aquelles» (1992: 95-96).[21]

D'altra banda, nombrosos estudis han assenyalat que les carreres de cicles curts (diplomatures) atreien de manera més destacada estudiants de famílies de classes modestes. Per això té interès saber què està succeint ara que ha canviat l'arquitectura interna del sistema amb la implantació de l'EEES.

Els factors de diversitat que no registren les estadístiques són els relacionats amb les estratègies de l'estudiantat davant l'organització dels plans d'estudis i el desenvolupament *de facto* de les carreres. En aquest sentit, s'han de considerar aspectes com a assistència a classe, organització de les agendes de temps, règims de dedicació, pautes motivacionals, etc. La informació que proporciona *Eurostudent* i, en el cas francès, l'Observatoire de la Vie Étudiante, permet una aproximació a aquests aspectes. D'altra banda, en Ariño *et al.* (2007) es va plantejar la qüestió dels tipus de compromisos o formes de vinculació amb l'estudi entre l'estudiantat actual, partint de les idees de diversitat de composició de l'alumnat i de flexibilitat cultural típica de les societats postmodernes. En els ja referits treballs de Daza i d'Elías i Sánchez-Gelabert també s'han construït tipologies motivacionals com també en la tesi d'Inés Soler. Aquesta autora considera que, a més de les variables de perfil sociodemogràfic, per estudiar els tipus de vinculació a l'estudi cal considerar l'interès per la matèria, les pràctiques d'estudi, els règims de dedicació i la vida de campus i els motius d'elecció de la carrera i les expectatives que es tenen. Mitjançant una anàlisi factorial va obtenir quatre tipus principals als quals va denominar vocacionals (36%), integrats (22%), treballadors (16%) i desajustats (26%).[22]

Quan en el comunicat de Londres de 2007 es parla de la diversitat representativa de la universitat, com també en molts dels estudis que s'ocupen d'aquesta problemàtica (Smith, 2014), es pensa en clau del conjunt de factors que configuren l'estructura de la societat i en les identitats que han adquirit rellevància en els diferents contextos socials, polítics i culturals (gènere, ètnia,

[20]. Como ser un estudiante no tradicional y no morir en el intento El impacto del nuevo perfil de universitarios en el abandono de los estudios Albert Sanchez-Gelabert Marina Elias Andreu Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional-ITUNEQMO Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación Plan Nacional de I+D+i CSO2010-19271. Vegeu http://grupsdererecerca.uab.cat/gret/sites/grupsdererecerca.uab.cat.gret/files/FES%202012%20-%20Madrid.pdf

[21]. *«Los alumnos de las facultades de Derecho y de Medicina suman el 50% del total de estudiantes universitarios en 1865-1866, el 53% en 1881-1882, el 60% en 1919-1920 y el 70% en 1931-1932; en 1961 y 1962 son el 44,6%»* (Jerez Mir, 1997: 142).

[22]. Vegeu https://prezi.com/hftndab2eixf/presentacion-tesis-ines-soler/

orientació sexual), però no es tenen en compte aquells factors o dimensions que, juntament amb el bagatge sociocultural encriptat en la nota de tall d'accés i l'elecció en primera o altres opcions, determinen l'èxit de la trajectòria educativa. La recerca futura i la política universitària han de prestar una major atenció a tots aquests aspectes en comptes de considerar que l'estudiantat està compost d'unitats homogènies i intercanviables.

Però la qüestió de la diversitat no acaba aquí. Tots els factors reunits que acabem de referir permeten plantejar que a l'interior de la caixa negra denominada universitat hi ha cada vegada més universos socials heterogenis, pot ser que dispars i desiguals, no sempre connectats entre si: el cas dels Erasmus és ben il·lustratiu. Al col·lectiu d'estudiants procedents d'altres països, els resulta molt més fàcil establir interacció i contactes estables entre els qui també practiquen la mobilitat que amb els estudiants del país on resideixen temporalment. Però també existeix disparitat entre l'estudiantat de carreres tècniques i enginyeries, d'un costat, i el d'humanitats i arts, d'un altre; entre els de ciències de la salut i els de socials i dret, amb pautes que es tradueixen, per exemple, en regularitats en el consum cultural.

Les anàlisis d'*Eurostudent* s'acomoden i responen a aquest plantejament en analitzar la dimensió social com un ajust a la diversitat de l'estructura social de cada país.

4. El principi d'autonomia

Sosté Cichelli que «cap discurs polític contemporani sobre la condició juvenil i estudiantil seria pronunciable, audible, si no es referís, explícitament o no, a una mena de governança fundada en última instància sobre el desplegament en el jove adult de les seues capacitats de donar sentit al món, d'apropiar-se'l i d'actuar» (2013:13). La joventut, en conseqüència, seria l'etapa per excel·lència de l'aprenentatge i conquesta de l'autonomia i de la transició a l'edat adulta.

També s'ha considerat que aquesta transició a l'edat i vida adultes es produïa després de la sortida del sistema escolar, l'accés a l'ocupació estable i l'assoliment de la independència econòmica, residencial i institucional (ingressos propis, habitatge propi i constitució de família pròpia). No obstant això, la sociologia de la joventut mostra que aquesta transició és cada vegada més difusa, incerta i zigzaguejant, que es retarda en el temps i que per a un segment important de la població juvenil es tradueix en permanència en el sistema educatiu, en un marc en què també la condició universitària s'ha tornat més difusa, heterogènia i fragmentada. Tot això està relacionat amb l'estatut creixentment paradoxal de la joventut en aquesta era del treball escàs i de la Gran Recessió.

D'un costat, s'adquireix a una edat molt primerenca una autonomia individual que s'expressa en diferents dominis de la vida i que té un caràcter personal, relacional i cultural (expressió de la subjectivitat i interaccions grupals, individualització i diversificació de trajectòries); però, de l'altre, la dependència social és major per les creixents dificultats d'integració en l'univers adult mitjançant la independència residencial, laboral i econòmica. La joventut europea contemporània es troba sotmesa a la tensió entre una forta aspiració (i incitació) a l'autonomia personal i un pes creixent de formes de dependència institucional i social (2013:25). L'autonomia és més precoç, però la dependència és més duradora i més dura.

Aquest estatut de la joventut, quan es mira en l'àmbit europeu, es conjuga en realitat de manera diferent segons diversos règims de transició. En uns opera la política de «desfamiliarització» i s'estimula la independència mitjançant ajudes i programes de beques que fonamenten una

autonomia plena, mentre en uns altres es considera que les persones joves i, molt especialment, les que estudien, es troben a càrrec de les seves famílies i són aquestes les que han de proporcionar la major part de l'ajuda necessària. Mentre en el primer cas (estat del benestar fort) es produeix una independència econòmica i residencial primerenca, en el segon (règim de benestar corporatista i familista) es produeix una permanència llarga en la llar o una dependència dels ingressos familiars fins que hi ha estabilitat laboral. El model imperant entre nosaltres —i en general en els països del sud europeu— es caracteritza justament per aquesta norma cultural i per les polítiques corresponents que, principalment, consisteixen en beques d'escassa quantia i de reduït abast o cobertura.

La joventut que estudia manté durant més temps la dependència estructural de la família i de les institucions, però al seu torn gaudeix d'una semiautonomia personal, relacional i cultural més alta que la resta de les persones joves. De fet, en totes les enquestes s'obté una valoració molt alta de l'etapa universitària i de l'estada Erasmus com un temps de realització personal.

En situar-nos en aquest marc, es plantegen tres qüestions que han merescut una atenció escassa entre els científics socials: la incidència real del sistema de beques en la població universitària, les similituds/diferències entre els qui reben beques i la resta de la població universitària, les similituds/diferències entre la població juvenil universitària i la resta de la població juvenil.

Elias i Daza han estudiat la incidència, en l'elecció de les titulacions, de les taxes i la provisió de beques en un context d'enduriment del cost de la matrícula universitària i de canvis en el règim de beques com a conseqüència de les polítiques de retallades adoptades per fer front a la Gran Recessió. Estudien, en concret, l'impacte de l'augment de les taxes universitàries per als estudiants de nou accés en dues universitats catalanes (UB i UAB), examinant el succeït en dos cursos consecutius: l'anterior a l'encariment de les taxes (2011-2012) i el posterior a l'augment (2012-2013). Al mateix temps, avaluen el pes que han tingut les beques ministerials, i constaten que hi ha indicis de canvi en l'elecció de la titulació, relacionats amb les polítiques de taxes i de beques.

D'altra banda, Mauro Mediavilla, en la seua tesi, estudia l'impacte de les beques sobre la probabilitat de finalitzar amb èxit el nivell secundari postobligatori a Espanya en el cas de diferents subgrups poblacionals, a partir de l'*Enquesta de condicions de vida de 2006*. Els resultats confirmen l'existència d'efectes diferencials positius (en relació amb l'impacte mitjà) de la política educativa en el cas de les dones i dels alumnes provinents de llars desfavorides, i es demostra l'existència d'heterogeneïtat en l'impacte de la política analitzada.

Al seu torn, Vanesa Berlanga ha estudiat la implantació de les beques salari en els cursos que van de 2009 a 2012 i ha valorat la incidència d'aquestes beques sobre el rendiment acadèmic en la Universitat de Barcelona. Segons Berlanga, hi ha una evidència clara que aquest tipus de beques contribueixen a l'equitat participativa i que han millorat el rendiment acadèmic dels estudiants que les tenen en la mesura que els permeten alliberar-se de l'obligació de simultaniejar estudi i dedicació laboral.

Encara que aquests treballs recentment citats obren el camí cap a la recerca d'un àmbit que cal conèixer amb major detall, no és menys cert que existeix un consens sobre el caràcter limitat del sistema de beques a Espanya, de la necessitat de pensar conjuntament taxes i beques i d'adoptar polítiques progressives que afavorisquen l'autonomia de l'estudiantat. Com afirma Langa, «en un país el percentatge del qual de despesa en educació superior sempre va estar molt per sota de la mitjana dels països del nostre entorn, no és estrany que l'expansió universitària s'haja carregat en bona part sobre l'esquena d'unes famílies que en molts casos no tenien tradició d'enviar a estudis terciaris els seus fills i que, no obstant això, ho han fet d'una manera molt decidida»

(2015). La política adoptada de pujada de taxes i retallada de beques, a partir del conegut com a decret Wert, ha consistit precisament a desviar encara més cap a les famílies els costos de la formació universitària, en un context en què el model espanyol de beques sempre ha tingut un impacte molt escàs per facilitar les oportunitats d'estudi als qui procedeixen de famílies modestes i no té caràcter progressiu. Les recerques realitzades (Langa, 2003 i 2005; Villar, 2011; Daza i Elias, 2013 i 2014; Soler, 2013) mostren l'impacte que aquest fet té sobre els tipus de compromís amb l'estudi, sobre els assoliments acadèmics i la predisposició a l'estudi a determinades edats.

Els altres dos aspectes anteriorment referits (la comparació entre estudiants amb beques i sense beques i entre estudiants universitaris i la resta de la població de la seua mateixa cohort d'edat), que coneguem, no han estat abordats per cap estudi. Si bé, almenys en relació amb l'últim dels aspectes, és possible afirmar que ens trobem davant una creixent polarització entre la joventut amb estudis postobligatoris i la que no ha aconseguit aquest nivell. Les recerques que utilitzen anàlisis intergeneracionals solen obviar aquesta diferència fonamental derivada de la transcendència creixent del capital educatiu. Una dada mostra amb contundència aquesta situació: «les probabilitats de retorn al sistema reglat estan força estratificades pel nivell educatiu previ, i resulta molt més probable entre els més familiaritzats amb la cultura... El retorn adult al sistema reglat (6%) està acaparat pels universitaris, que tenen 17 probabilitats més de retorn que no pas els enquestats sense estudis» (Martínez Celorrio i Marín Saldo, 163).

La visió que existeix una joventut que comparteix una destinació comuna i amb un elevat grau d'homogeneïtat interna resulta insostenible; tant com la idea de la pèrdua del sentit de classe generacional. En aquest temps de profunda crisi econòmica que ha afectat àmpliament les persones joves, cal analitzar les fractures que també es produeixen a l'interior de la categoria juvenil i en les quals té un paper rellevant el capital educatiu.

Desigualtat, diversitat, trajectòria i autonomia són diferents noms d'una mateixa problemàtica; en la qual també entren qualitat de l'experiència educativa, inclusivitat i excel·lència. Resultarà difícil fer polítiques universitàries sense conèixer bé l'estudiantat; de la mateixa manera que manquen de sentit les polítiques de joventut que ignoren les seues fractures internes.

Bibliografia

Ariño, A (dir.) (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*, València: PUV.

Ariño, A.; **Llopis, R.** (2011). ¿Universidad *sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV).* Madrid: Ministerio de Educación-Secretaría General de Universidades.

Ariño, A.; **Llopis, R.; Soler, I.** (2014). *Desigualdad y universidad. La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España*. València: Universitat de València.

Ariño, A.; **Soler, I.**; **Llopis, R.** (2014). La movilidad estudiantil universitaria en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, núm. 7 (1), ps. 143-167.

Berlanga, Vanesa (2014). *La transición a la Universidad de los estudiantes becados*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Bernardi y **Requena, F.** (2007). «Expansión del sistema educativo y reducción de la desigualdad de oportunidades en España», *Panorama Social*, núm. 6.

Bricall, Josep María *et al.* (2000). *Informe Universidad 2000: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).* Madrid: CRUE.

Carabaña, J. (2015). «La Universidad: las desigualdades», ps. 565-570. A: Torres, C (ed.). *España 2015. Situación Social*. Madrid: CIS.

Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences* étudiants *en Europe*. La Documentation Française.

Cichelli, V. (2013). *L'autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants*. La Documentation Française.

Comisión Europea-Eurydice (2015). *Modernización de la educación superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Curaj. A. *et al.* (2015). *The Eurpean Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*, Springer.

Daza, Lidia (2013). *Capital social y aprendizaje en la Universidad*. Bercelona: Universitat de Barcelona.

Daza, Lidia (2014). «El capital relacional de los estudiantes en la Universidad». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol 7, núm. 1, ps. 123-142.

De la Fuente, Gloria; **García León, María Antonia** (1993). «Sociología del alumnado». A: Mª A. García león; G. De la Fuente; F. Ortega (eds.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.

EHEA (2012). *Report of the BFUG Working Group on the Social Dimension 2009-2012*. Bucarest.

Elias, L. y **Daza, L.** (2014). «Sistema de becas y equidad participativa en la universidad». A: *RASE* (*Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*), núm. 7 (1), ps. 233-251.

Elias, Marina; **Sánchez Gelabert, Albert** (2014). «Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios». *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. 1, núm. 1, ps. 3-14.

Elias, Marina; **Daza Pérez, Lidia** (2015). «Las trayectorias educativas de los jóvenes catalanes. Un análisis de secuencias», *Jornades d'investigació «Passat, present i futur dels estudis de joventut. 30 anys d'estudis de joventut a Espanya»*. València: Universitat de València.

ESU (2015). *Bologna With Student Eyes 2015*, en http://bwse2015.esu-online.org/Introduction

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe-2015. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2015. Eurydice Report.* Luxemburg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Fachelli, Sandra; **López-Roldán, Pedro** (2015). «¿Somos más móviles incluyendo a la mitad invisible? Análisis de la movilidad social intergeneracional en España en 2011». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 150, ps. 41-70. (http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.150.41)

Fernández Enguita *et al.* (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Figuera, P. (coord.) (2015). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Laertes.

Figuera, P. *et al.* (2015). «Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 18 (2), ps. 107-123. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101

Fraga, M.; **Tena J.**, (1949-1950), «Una encuesta a los universitarios de Madrid». *Revista Internacional de Sociología*, núm. 28 (1949), núm. 29 (1950a), núm. 30 (1950b).

Gairín, J.; Figuera, P.; Triadó, X. (eds.). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.

García de León, Ma. Antonia; **García de Cortázar, Marisa** (1992). «Universidades y universitarios, 1970-1990». *Revista de Educación*, ps. 89-103.

García de León, María Antonia (1991). «Los universitarios a distancia». *Documentación Social*, núm. 84, ps. 109-128.

García Sanchis, M. (2014). «El efecto de la cultura en las percepciones del estudiante sobre el servicio universitario», RASE, vol. 7, núm. 1, ps. 168-189.

García-Sanchis, Margarita; Gil-Saura, Irene; Berenguer-Contrí, Gloria (2015). «Dimensionalidad del servicio universitario: una aproximación desde un enfoque de marketing». *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, núm. 15, ps. 26-49, http://ries.universia.net/article/view/1050/ dimensionalidad-servicio-universitario-aproximacion-enfoque-marketing

Gil Calvo, Enrique (1990). «El colapso de la meritocracia». *Claves de la Razón Práctica*, núm. 9.

Hernández Armenteros, J.; **Pérez García, J.A.** (2013). *Les desigualtats educatives a Espanya: beques i ajudes a l'estudi en l'educació universitària espanyola*. Conferencia Claustre Obert de la Universitat de València.

Hautschild, K. (2015): *Eurostudent V. Key Results on the Social Dimensión in Higher Education in Europe*, Eurostudent.

Hauschildt, K.; Gwosć, C.; Netz, N.; Mishra, S. (2015). «Social and Economic Conditions of Student life in Europe». W. Bertelsmann Verlag (ed.), *Bielefeld and Free Online E-Book*. http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf

IVIE (2012). *Universidades, universitarios y productividad en España*. Madrid: Fundación BBVA.

Jérez Mir, R. (1997). «La universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas». *Revista de Educación*, núm. 314, ps. 137-156.

Langa, D. (2003). *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios en función de su clase social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Langa, D. (2005). «La dedicación académica de los estudiantes universitarios. Una propuesta de carácter comprensivo». *Témpora*, núm. 8, ps. 159-187.

Langa, D. (2015). «La Universidad: los alumnos», ps. 570-574. A: Torres, C (ed.), *España 2015. Situación Socia*l. Madrid: CIS.

Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel.

Marqués Perales, Ildefonso; Gil-Hernández, Carlos J. (2015). «Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático el acceso a la clase de servicio?». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 150: ps. 89-112. (http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.150.89)

Martínez Cellorio, X. (2015). *Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajudes a l'estudi*. Barcelona: Fundació Bofill.

Martínez Celorrio, X.; **Marín Saldo, A.** (2010). *Educació i ascens social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.

Martínez Celorrio, X.; Marín Saldo, A. (2010). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.

Martínez Celorrio, X.; Marín Saldo, A. (2013). Barcelona: *Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009).* Barcelona: Fundació Bofill.

Martínez García, S. (2007). «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas». *Revista de Educación*, núm. 342, ps. 287-306.

Mediavilla, Mauro (2013). «Heterogeneidad en el impacto de la política de becas en la escolaridad secundaria postobligatoria en España: un análisis por subgrupos poblacionales». *Estudios de Economía*, vol 40, núm. 1, ps. 97-120.

Mediavilla, Mauro (2014). *Una evaluación casi experimental del efecto de las becas y ayudas al estudio sobre las tasas del éxito escolar*, Civitas.

Orr y Mishra A. (2015). «Comprehensive Approach to Investigating the Social Dimension in European Higher Education Systems-EUROSTUDENT and the PL4SD Country Reviews», p. 467 i ss. A: Curaj. A. *et al.*, *The Eurpean Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*, Springer.

Palacios, W. D. (2013). *La calidad de la educación superior en perspectiva comparada: Propuesta de un modelo de autoevaluación dentro del sistema de garantía interna de calidad de las universidades. Madrid:* Universidad Autónoma de Madrid.

Pastor, J. M.; Peraita C. (2012). *La contribución socioeconómica del sistema universitario español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Planas, Jordi; Fachelli, Sandra (2010). *Catalan Universities as a Factor of Equity and Profesional Mobility. An Analysis of the Relationship between Family Status, Academic Background and Professional Employment in 2008 of Graduates who Completed their Studies at Catalan Universities in 2004*. Barcelona: AQU.

Puelles, Manuel (2012). *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Madrid: Wolters Kluwer.

Sánchez-Gelabert, Albert; Elias, Marina; Daza, Lidia (2015). «Las trayectorias educativas de los jóvenes catalanes. Un análisis de secuencias». *Jornades d'investigació «Passat, present i futur dels estudis de joventut. 30 anys d'estudis de joventut a Espanya*, València 1-2 octubre.

Serracant, Pau (coord.) (2013). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012*. Barcelona: Generalitat de Caralunya, en http://benestar.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/publicacions/col_estudis/ESTUDIS34.pdf

Smith, Daryl G. (ed.) (2014). *Diversity and Inclusion in Higher Education: Emerging Perspectives on Institutional Transformation (International Studies in Higher Education)*. Routledge.

Solano, J. C. (2002). *Estratificación social y trayectorias académicas: Un análisis longitudinal del acceso, éxito y consumo de tiempo de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia*. Múrcia: Fundación CajaMurcia.

Solano, J.; Balibrea, C. (2008). «Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia». en *REIS*, núm. 105, ps. 207-235.

Tello, E. (2012). *Estudiar en Europa: Precios de matrículas y becas en las universidades europeas*. Barcelona: Observatori Sistema Universitari.

Torrado, M.; Rodríguez, M.L.; Freixa, M.; Dorio, I.; Figuera, P. (2010). «Models explicatius i factors associats a l'abandonament universitari», ps. 11-31. A: J. Gairín; P. Figuera ; X. Triadó (eds.), *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.

Torrens, Dani i **Fachelli, S.** (2015). «El efecto del origen social con el paso del tiempo: la inserción laboral de los graduados universitarios españoles durante la democracia». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 26 n°. 2, pp. 331-349.

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

Triadó, X. *et al.* (2010). «Estudi de l'abandonament a les universitats públiques catalanes. L'anàlisi de dues cohorts de la base de dades UNEIX». *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, núm. 3(2), ps. 16-36.

Triventi, M. (2011). «Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries». *European Sociological Review*, ps. 1-14.

Troiano, H.; Elias, M. (2014). València: «University Access and After: Explaining the Social Composition of Degree Programmes and the Contrasting Expectations of Students». *Higher Education*. doi:10.1007/s10734-013-9670-4

Villar, A. (2011). *Absències en els estudis universitaris. Ubicacions i tineraris heterogenis*. València: Universitat de València.

Presentació

Elena Sintes Pascual

Presentació

Elena Sintes Pascual
Directora executiva de *Via Universitària*

1. Objectius del projecte

Via Universitària: accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris és **una enquesta a estudiants universitaris creada amb l'objectiu de generar informació rigorosa, objectiva i àmplia sobre les condicions de vida i les formes de vinculació amb l'estudi de la població estudiantil universitària.**

El projecte és impulsat i finançat per la Fundació Jaume Bofill (FJB) en col·laboració amb la Xarxa Vives d'Universitats (XVU) i pretén fornir dades i elements d'anàlisi comuns per a les universitats de la XVU sobre les característiques dels estudiants i del seu recorregut universitari. Es tracta d'un projecte d'àmbit internacional que abasta 19 universitats de 3 estats de l'arc mediterrani: Andorra, Espanya i França.

En concret, es busca assolir **quatre grans objectius:**

1.1. Crear una base sòlida de coneixement

L'enquesta ha de constituir una font de dades àmplia i rigorosa, que aporti informació rellevant sobre la vida universitària en el marc de la XVU. Per tal d'assolir aquest objectiu, l'estudi es basarà en el valuós llegat de l'*Encuesta de condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios (ECoViPEU)*, realitzada l'any 2011, i en els principals referents europeus i internacionals d'investigació i anàlisi en aquest camp, en especial l'enquesta europea *Eurostudent*, la nord-americana *National Survey of Student Engagement* i la francesa *Observatoire de la Vie* Étudiante.

1.2. Coneixement orientat a les propostes de millora

Els resultats de l'enquesta han de servir com a eina de reflexió i debat sobre les polítiques universitàries. L'anàlisi de les dades ha de contribuir, en primer lloc, a conèixer amb profunditat les característiques dels estudiants i les condicions en què es produeix el seu pas per la universitat. En segon lloc, els resultats d'aquesta enquesta han de constituir una eina per fonamentar les decisions i orientacions de la política universitària.

1.3. Bastir una aliança que sumi esforços

Generar un *pool* d'actors clau en l'àmbit de la vida universitària (Administració Pública, òrgans i agències universitàries, associacions d'estudiants, institucions de recerca...) als quals poder in-

dagar sobre els que consideren els temes clau entorn de l'àmbit universitari, proposar de participar en debats i grups de treball i a qui tenir informats del procés i avançament del projecte.

1.4. Anàlisi i debat propositiu

L'aliança científica bastida amb aquest projecte en el marc de la XVU parteix d'una vocació propositiva. Els resultats de l'enquesta serviran de base per a la realització de jornades i debats orientats a formular propostes sobre les accions que cal desenvolupar des de la política universitària.

2. Justificació i referents

2.1. Justificació

En les darreres dècades, la universitat ha estat l'escenari de profunds canvis socials. El creixement exponencial d'estudiants matriculats a les universitats s'ha acompanyat d'una extraordinària diversificació del perfil socioeconòmic i cultural dels universitaris i d'una gran variabilitat de règims de dedicació a l'estudi i de vinculació amb el compromís d'estudiar. Les trajectòries universitàries són avui més diverses i plurals, i requereixen una mirada aprofundida sobre les condicions en què els estudiants arriben, viuen i surten de la universitat.

Tot i que la universitat s'ha obert a uns sectors cada vegada més amplis de població, persisteixen inequitats en l'accés i també són desiguals les condicions de vida i d'educabilitat durant l'etapa universitària. L'actual crisi econòmica ha posat de manifest algunes febleses del sistema universitari i la seva capacitat d'adaptació a les diferents realitats i necessitats dels seus estudiants.

Aquestes transformacions han acompanyat el procés de creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, que en els darrers temps ha situat la qüestió de la participació estudiantil i l'equitat en un nucli molt rellevant de les polítiques de convergència.

En aquest mateix sentit, d'uns anys ençà s'ha posat en relleu la necessitat de generar coneixement fiable sobre els perfils dels estudiants i les seves característiques i condicions de vida, amb la finalitat d'orientar la presa de decisions sobre polítiques universitàries i assolir majors nivells d'equitat participativa. Amb aquest objectiu, alguns països han creat observatoris i instruments d'investigació de la vida estudiantil universitària, i, a Europa, la xarxa *Eurostudent* s'ha constituït com a referent en l'anàlisi sistemàtica de les condicions socioeconòmiques dels estudiants.

Seguint aquesta mateixa orientació, *Via Universitària* **respon a la necessitat de contribuir en l'elaboració d'estudis sistemàtics, basats en dades i amb perspectiva comparada sobre les condicions de vida dels estudiants, les seves formes d'estudiar, la seva vinculació amb la universitat, els seus hàbits culturals, els condicionants econòmics i les seves expectatives, valors i creences en relació amb l'educació superior**. Els resultats han de servir per **generar coneixement útil per a les universitats en la definició de les seves estratègies i polítiques**.

2.2. Referents

Via Universitària: accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris pren com a punt de partida les bases metodològiques de l'*Encuesta de condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios (ECoViPEU),*[1] realitzada l'any 2011 a 46.167

[1] http://www.campusvivendi.com/servicios/ecovipeu/

estudiants de tot Espanya.[2] L'enquesta va ser finançada pel Ministeri d'Educació i dirigida des la Universitat de València.

L'objectiu principal d'*ECoViPEU* va ser establir les bases per al desenvolupament d'un Observatori de la Vida i Participació dels Estudiants Universitaris a Espanya, similar al que existeix en altres països, que permetés obtenir informació sistemàtica per informar les polítiques universitàries. La metodologia desenvolupada amb *ECoViPEU* constitueix la base principal sobre la qual es definiran els continguts, el qüestionari i la recollida, tractament i anàlisi de les dades del present projecte.

A més d'*ECoViPEU*, hi ha altres estadístiques de referència internacional que serviran per definir els àmbits d'anàlisi d'aquesta investigació. La font principal és *Eurostudent* (*Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*),[3] enquesta europea i principal font d'*ECoViPEU*. Es tracta d'una enquesta periòdica, de la qual s'han dut a terme quatre onades des de l'any 2000 fins 2011. L'objectiu principal del projecte *Eurostudent* és proporcionar informació fonamental sobre les condicions socioeconòmiques dels estudiants i generar indicadors comparablesen l'àmbit internacional.

La investigació sobre els estudiants universitaris té una llarga tradició als països i universitats anglosaxones (als EUA, Canadà, Gran Bretanya i Austràlia) i als francòfons (França i Suïssa). Als EUA i Canadà es realitza des de l'any 2000 la *National Survey of Student Engagement (NSSE),*[4] que explora la participació dels estudiants en els programes i activitats universitàries. Aquesta enquesta s'elabora des de l'NSSS Institute, que elabora múltiples materials de reflexió a partir de l'experiència de les nombroses universitats participants o adherides.

Quant a Austràlia, des del 2006 s'hi han realitzat diverses enquestes per part de la Conferència de Rectors de les Universitats Australianes, en les quals s'han tractat temes com els recursos socioeconòmics o l'equitat participativa.[5] Pel que fa a les universitats britàniques, disposen, des del 2005, de la *National Student Survey*.[6]

Des de l'any 1989 França Observatoire de la Vie Étudiante (OVE),[7] creat pel Ministeri d'Educació de França, que des del 1994 realitza una enquesta triennal de condicions de vida dels estudiants. Aquest instrument ha estat replicat en nombroses universitats franceses per tal d'estudiar i descriure els perfils dels universitaris, el seu recorregut i resultats acadèmics i la seva inserció laboral. Recentment, les universitats suïsses han adoptat un sistema similar de seguiment i generació d'informació.

Pel que fa a Espanya, a banda d'*ECoViPEU* i dels resultats estatals d'*Eurostudent*, la principal font d'informació sobre els estudiants universitaris són les investigacions realitzades per la Fundación BBVA.[8] Aquesta fundació ha fet quatre estudis, basats en enquestes, sobre la població estudiantil universitària, les tres primeres sobre els estudiants universitaris espanyols (el 2003, 2005 i 2006) i l'última sobre una mostra d'estudiants de caràcter internacional (el 2010). En aquestes enquestes s'exploren les actituds i els valors dels estudiants en diverses dimensions.

2. 6 universitats* de la XVU implicades (*UV (grup promotor), UPV, UB, UAB, UIB, ULL).
3. http://www.eurostudent.eu/
4. http://nsse.iub.edu/html/about.cfm
5. https://www.universitiesaustralia.edu.au/
6. http://www.thestudentsurvey.com/
7. http://www.ove-national.education.fr/
8. http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/areas/econosoc/investigacion/index.jsp

3. Equip de treball

El projecte ha estat desenvolupat per un equip interdisciplinari (sociologia, pedagogia, economia, estadística i matemàtiques) provinent de les diferents institucions col·laboradores en el projecte i organitzat en diferents grups de treball.

3.1. Direcció executiva

La direcció del projecte l'ha exercida la Fundació Jaume Bofill i la Xarxa Vives d'Universitats, amb un equip de treball format per:

- Laia Pineda, cap de projectes de la Fundació Jaume Bofill
- Elena Sintes, direcció científica i executiva del projecte, Fundació Jaume Bofill
- Ignasi Casadesús, secretari executiu de la Xarxa Vives d'Universitats
- Maria Teresa Albero, cap de projectes de la Xarxa Vives d'Universitats

Les funcions de la direcció del projecte han estat el disseny, la planificació, la coordinació i l'execució de les diferents fases de treball, com també el contacte i la coordinació amb les institucions i persones participants en el projecte.

3.2. Equip assessor

El projecte ha tingut l'assessorament d'un ampli grup d'experts procedents de diferents universitats i d'institucions vinculades amb l'objectiu de generar un *pool* d'actors clau al voltant del projecte. Cadascun d'ells ha participat en diferents moments del projecte, ja sigui assessorant sobre l'orientació i el contingut del qüestionari, fins a la formulació de propostes d'anàlisi i debat dels resultats.

El nucli principal de l'equip assessor està format per investigadors vinculats a la direcció i coordinació d'*ECoViPEU*. Les funcions d'aquest grup són de suport al desenvolupament del projecte a partir de l'experiència adquirida amb *ECoViPEU*. A banda de l'assessorament en els aspectes tècnics del projecte, els seus integrants participen en l'establiment de contactes amb la resta de col·laboradors del projecte i en l'anàlisi dels resultats.

- Antonio Ariño, catedràtic de Sociologia, vicerector de Cultura i Igualtat de la Universitat de València i director d'*ECoViPEU*
- Miquel Martínez, catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona i investigador d'*ECoViPEU*
- Ernest Pons, professor titular d'Economia de la Universitat de Barcelona, director de l'AQUB, i investigador d'*ECoViPEU*

L'equip assessor també té la col·laboració de:

- Àngels Alegre, directora de l'Observatori de l'Estudiant; va ser subdirectora general d'Atenció a l'Estudiant, Orientació i Inserció Professional del Ministeri d'Educació i directora del Servei d'Atenció a l'Estudiant i Alumni de la UB
- Joan Benach, professor de la Universitat Pompeu Fabra, director del Grup de Recerca en Desigualtats en Salut (GREDS) i membre de l'Observatori del Sistema Universitari
- Jorge Calero, catedràtic d'Economia Aplicada de la Universitat de Barcelona
- Mercè Chacón, docent i directora de la Consultora Krikos 21, col·laboradora a la UVic-UCC. Ha estat directora general d'Atenció, Participació i Ocupabilitat d'Estudiants Universitaris en el Ministeri de Educació i Secretaria del Consell de la Formació Professional de Barcelona

- Josep Anton Ferré, rector de la Universitat Rovira i Virgili
- Carlo Maria Gallucci, vicerector de Relacions Internacionals i Estudiants de la Universitat Ramon Llull
- Begoña Gros, professora titular de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, exvicerectora de Recerca i Innovació a la Universitat Oberta de Catalunya
- María Jesús Mairata, directora del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) de la Universitat de les Illes Balears
- Joaquim Prats, catedràtic de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona, expresident d'AQU Catalunya
- Carles Ramió, vicerector de Planificació i Avaluació Institucional de la Universitat Pompeu Fabra
- Vera Sacristán, professora de Matemàtica Aplicada de la Universitat Politècnica de Catalunya, membre de l'Observatori del Sistema Universitari i exvicerectora de Personal de la Universitat Politècnica de Catalunya
- Carles Sigalés, vicerector de Docència i Aprenentatge de la Universitat Oberta de Catalunya
- Jordi Tous Pallarès, responsable del Vicerectorat d'Universitat i Societat de la Universitat Rovira i Virgili
- Joan Viñas i Salas, vicepresident I de la Xarxa Vives d'Universitats
- Juan Antonio Roche, professor titular de Sociologia de la Universitat d'Alacant

3.3. Equip redactor

L'anàlisi dels resultats de l'enquesta l'ha duta a terme un equip redactor format per professors i investigadors de les universitats participants en el projecte. El grup està inicialment integrat per investigadors que van participar a *ECoViPEU* i s'ha ampliat amb altres analistes seleccionats d'acord amb la seva preparació sobre els diferents àmbits temàtics analitzats en l'enquesta. Els investigadors procedeixen de les universitats participants en el projecte, i formen un equip amb una àmplia representació institucional i territorial.

- Antonio Ariño, catedràtic de Sociologia, vicerector de Cultura i Igualtat de la Universitat de València i director d'*ECoViPEU*
- Miquel Martínez, catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona i investigador d'*ECoViPEU*
- Ernest Pons, professor titular d'Economia de la Universitat de Barcelona, director de l'AQUB i investigador d'*ECoViPEU*
- Begoña Gros, professora titular de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, exvicerectora de Recerca i Innovació a la Universitat Oberta de Catalunya
- Lídia Daza, professora ajudant de Sociologia i Anàlisi de les Organitzacions de la Universitat de Barcelona, membre del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat de Autònoma Barcelona i investigadora d'*ECoViPEU*
- Marina Elías, professora lectora del Departament de Teoria Sociològica de la Universitat de Barcelona, membre del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat de Autònoma Barcelona i investigadora d'*ECoViPEU*
- Ramon Llopis, professor titular de Sociologia de la Universitat de València i investigador d'*ECoViPEU*
- Dolors Mayoral, coordinadora d'Innovació Docent de la Universitat de Lleida
- Inés Soler, tècnica de Planificació, Anàlisi i Avaluació de la Universitat de València i investigadora d'*ECoViPEU*
- Joan Micó, director del Centre de Recerca Sociològica (CRES) de l'Institut d'Estudis Andorrans
- Vicente Zapata, col·laborador del Centre de Recerca Sociològica (CRES)
- Fidel Molina, catedràtic de Sociologia de la Universitat de Lleida i investigador d'*ECoViPEU*

- Albert Sánchez-Gelabert, sociòleg i investigador del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat de Autònoma Barcelona
- Helena Troiano, professora agregada del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, membre del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona

3.4. Equip assessor d'estudiants

Ha estat format per representants d'estudiants de les universitats participants en el projecte. El grup està integrat per membres de diferents òrgans de representació de l'estudiantat en els territoris que conformen l'espai Vives. Les funcions d'aquest grup són assessorar en la definició del qüestionari, promoure la participació dels estudiants en l'enquesta i participar en el debat sobre els resultats de l'estudi.

L'equip està format per:

- Jordi Caparrós: estudiant del Grau en Filologia Catalana i coordinador de l'Assemblea General d'Estudiants de la Universitat de València
- Jordi Codony: Enginyer de Camins Canals i Ports (UPC) i Màster en Lideratge en Enginyeria de Civil per la Universidad de Castilla La Mancha. President de CEUCAT entre 2011-2012
- Gemma Espigares: Infermeria i Màster en Recerca en Salut per la Universitat de Lleida. Estudiant de Doctorat. Presidenta de CEUCAT entre 2012-2014
- Pau Espinosa: estudiant del Grau en Arquitectura Tècnica, vicedelegat de la Delegació d'Alumnes de la Universitat Politècnica de València (UPV) i representant dels estudiants al Consell de Govern i al Claustre de la UPV

4. L'informe

L'informe que aquí es presenta aporta una primera lectura de les dades obtingudes a partir de l'enquesta *Via Universitària*. Es tracta de dades generals sobre les condicions de vida i estudi dels estudiants universitaris matriculats a les universitats del territori Vives. Les xifres es presenten agregades i es refereixen al conjunt de la població estudiada. Cada capítol posa en context les dades provinents de l'enquesta i analitza en profunditat les característiques i diferències existents entre la població estudiantil. Cada capítol es tanca amb un apartat on, d'acord amb els resultats de l'enquesta, es proposen una sèrie de línies d'actuació en l'àmbit de la política universitària.

La publicació s'inicia amb un capítol introductori elaborat per Antonio Ariño que reflexiona sobre la necessitat d'investigar sobre l'estudiantat universitari i la perspectiva amb què s'hauria d'abordar aquest coneixement. Tot seguit hi ha dotze capítols que desgranen en apartats temàtics el contingut de l'enquesta *Via Universitària*. El primer, elaborat per Marina Elias i Lidia Daza, descriu el perfil d'estudis que cursa l'alumnat enquestat. El segon capítol, realitzat per Helena Troiano, analitza les vies i condicions d'accés a la universitat. El tercer capítol, d'Albert Sánchez, estudia les trajectòries de l'alumnat abans i durant la seva estada a la universitat. El capítol 4, elaborat per Begoña Gros, Miquel Martínez i Ernest Pons, recull les expectatives inicials de l'alumnat respecte la universitat. El cinquè capítol, realitzat per Antonio Ariño, Ramon Llopis i Inés Soler, descriu el tipus de participació universitària de l'estudiantat. El capítol 6, fet per Dolors Mayoral i Fidel Molina, aprofundeix en les pràctiques i el règim de dedicació a l'estudi i el resultat. El setè capítol, elaborat per Fidel Molina, analitza les condicions de vida de l'estudiantat. El vuitè capítol, de Begoña Gros, Miquel Martínez i Ernest Pons, analitza la valoració de l'experiència universitària de l'estudiantat. El capítol 9, de Begoña Gros, Miquel Martínez i Ernest Pons, investiga sobre

les expectatives futures de l'alumnat. El desè capítol, realitzat per Ramon Llopis, Antonio Ariño i Inés Soler, analitza les dades de mobilitat internacional. El capítol 11, elaborat per Joan Micó i Vicente Zapata, descriu les característiques sociodemogràfiques de l'alumnat enquestat. I el capítol 12, d'Inés Soler, fa una lectura de gènere dels estudis universitaris.

L'informe es tanca amb unes conclusions, elaborades per Antonio Ariño. I, finalment, un capítol metodològic on es descriu com s'ha desenvolupat l'enquesta.

1 Estudis actuals

Marina Elias, Lidia Daza

1. Estudis actuals

Marina Elias
Doctora en Sociologia. Membre del Grup de Recerca en Educació i Treball de la UAB i professora de la UB.

Lidia Daza
Doctora en Sociologia i investigadora postdoctoral al Departament de Sociologia i Anàlisis de les Organitzacions de la UB. Membre de l'equip d'investigació Territori, població i ciutadania (UB) i col·labora amb el Grup de Recerca en Educació i Treball (UAB).

1. Introducció

L'expansió educativa i el paral·lel augment de l'heterogeneïtat del perfil d'estudiants, que s'ha produït des dels anys cinquanta, ha implicat l'aparició cada vegada més destacable d'estudiants de perfils diferents a l'estudiant tradicional (noi jove, de pares amb estudis superiors i provinent de batxillerat). Encara que aquesta situació permeti dir que se ha produït una disminució de la desigualtat educativa en l'accés a la universitat, queden reptes per superar. Els canvis que hi ha hagut en els darrers anys en el sistema universitari com el procés de Bolonya i l'augment de les taxes de 2012 provoquen canvis de tendència desconegudes de cara al futur.

D'una banda, la implementació del procés de Bolonya i les seves transformacions pedagògiques demanen més presència de l'estudiant a la universitat. Aquesta situació provoca que certs col·lectius d'estudiants no puguin tenir tanta presència física a la universitat i, per tant, el seu nivell d'integració sigui menor, fet que fa disminuir més el seu rendiment acadèmic (Elias, Masjuan i Sanchez-Gelabert, 2012).

De l'altra, depenent de la dificultat de les carreres, la duració i la facilitat per compaginar estudis i feina, els estudiants s'autoseleccionen i trien uns estudis que s'adeqüin a la seva realitat i en els quals se sentin confortables amb l'objectiu d'obtenir el títol (Reay, Davies, David i Ball, 2001). Aquest procés provoca que en les titulacions hi hagi un perfil d'estudiants concret, una composició social determinada (Elias & Daza, 2014; Troiano i Elias, 2014), que normalment es va reproduint any rere any, ja que a nivell institucional també es produeixen canvis per adequar-se al perfil d'estudiants que hi accedeixen (Reay, Crozier i Clayton, 2009). Aquest fet explica la tradicional divergència entre disciplines tant de composició social com de dinàmiques internes de funcionament, tot i que la divergència interna és destacable, ja que es troben diferències de titulació en titulació.

Caldrà, a més, anar fent anàlisis en profunditat per saber si l'augment de les taxes provoca un canvi en el perfil dels estudiants i les seves condicions de vida o d'estudi.

En aquest capítol es fa una panoràmica de l'estudiantat de *Via Universitària* que s'ha entrevistat.

En primer lloc es fa un breu repàs del perfil sociodemogràfic tenint en compte el sexe, l'edat i la classe social dels estudiants. D'aquesta manera es poden detectar les diferències, la majoria de les quals són significatives, en el cicle d'estudis (grau o màster), la modalitat en la qual es cursen els estudis, les àrees de coneixement, les opcions de tria i els crèdits aprovats i els previstos de matrícula en el curs actual.

En segon lloc es fa una anàlisi del perfil acadèmic dels estudiants de *Via Universitària*: s'analitza les diferències en les opcions de preferència de tria, la modalitat escollida (presencial o en línia) d'estudis segons àrea de coneixement per detectar les disparitats existents dins el sistema segons les diferents disciplines. S'analitza també l'efecte en els crèdits previstos de matricular-se de la diferent modalitat d'estudis triada, la via i nota d'accés i la compaginació amb estudis per tal de veure l'efecte d'aquests aspectes en el ritme d'estudis de la mostra de *Via Universitària* enquestada.

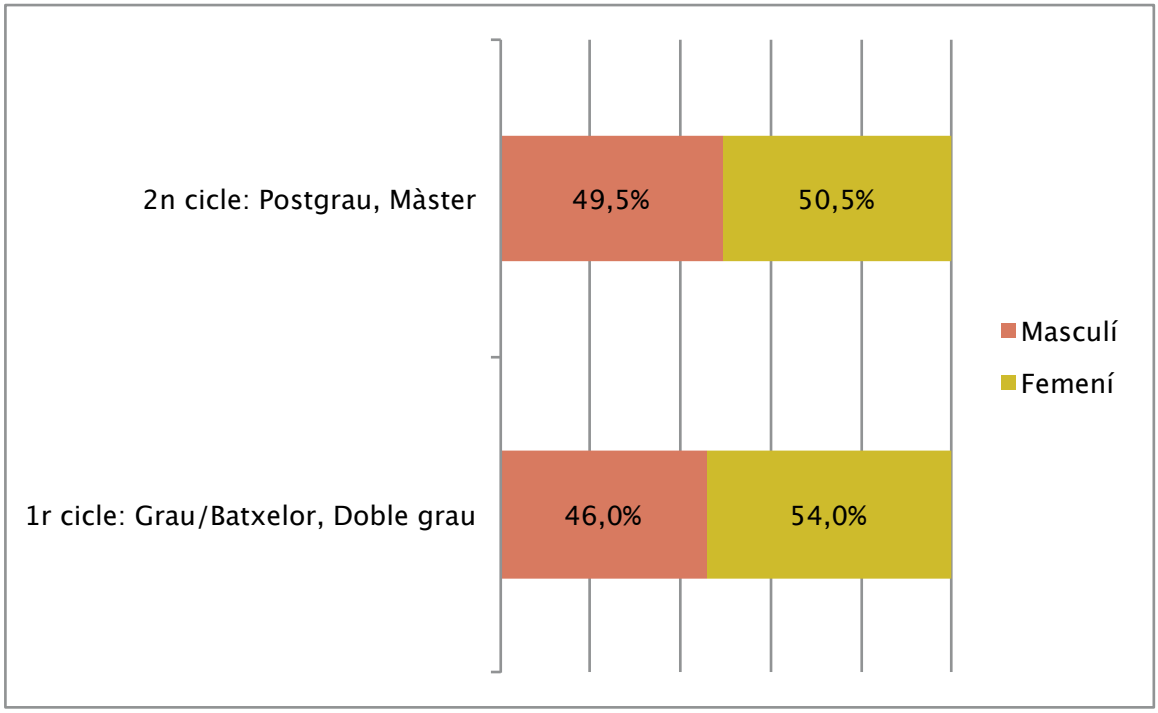
2. Panoràmica estudis actuals

2.1. Perfil sociodemogràfic

En aquest apartat es caracteritzen les poblacions segons els aspectes preguntats en aquest bloc: el cicle d'estudis, la modalitat en la qual es cursen els estudis, les àrees de coneixement, les opcions de tria i els crèdits aprovats i els previstos de matrícula en el curs actual.

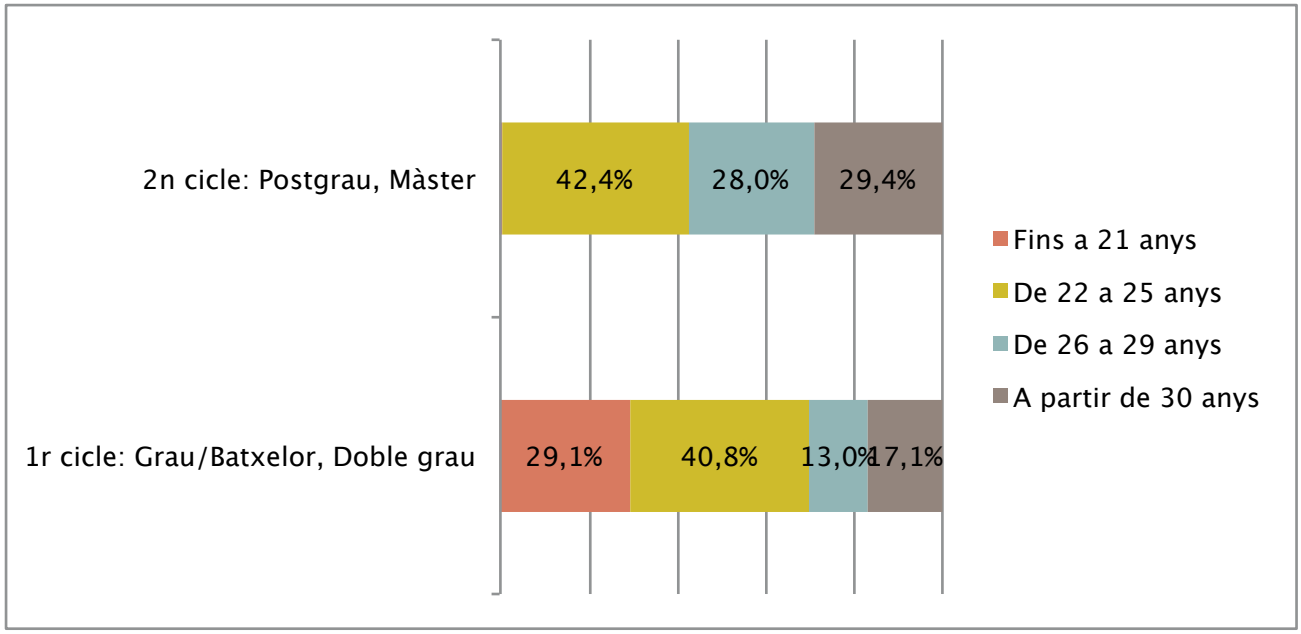
Es primer lloc es tracta de descriure les **poblacions del grau**, també en contrast amb la dels màsters. Els tres aspectes que es tenen en compte per caracteritzar la població per cicles és el sexe, l'edat i la classe social.

Gràfic 1.1.
Perfil dels estudiants de primer i segon cicle segons el sexe*



En el gràfic 1.1 es veu la distribució per sexe. Es constata la predominança de les noies en el nivell de grau, mentre que s'equiparen en el nivell de màster. Per tant, sembla clar que hi ha una major tendència dels nois a continuar estudis de segon cicle, fet que es podria explicar per l'efecte de sostre de vidre (Burin, 1996) molt present encara en la nostra societat. La comparació amb les dades de tot Espanya ens mostra com la representació femenina és clarament majoritària en el cas del primer cicle (54,4%) i també en els màsters (53,7%) (*Datos y cifras*, curs 2014-2015). Si es compara amb les dades europees de l'*Eurostudent,* es constata una gran disparitat entre països, però la tendència general dels països propers (com França) és a la inversa: allà les dones encara són més presents en el màster que en el grau (Hauschildt *et al.* 2015).

Gràfic 1.2
Perfil dels estudiants de primer i segon cicle segons l'edat*



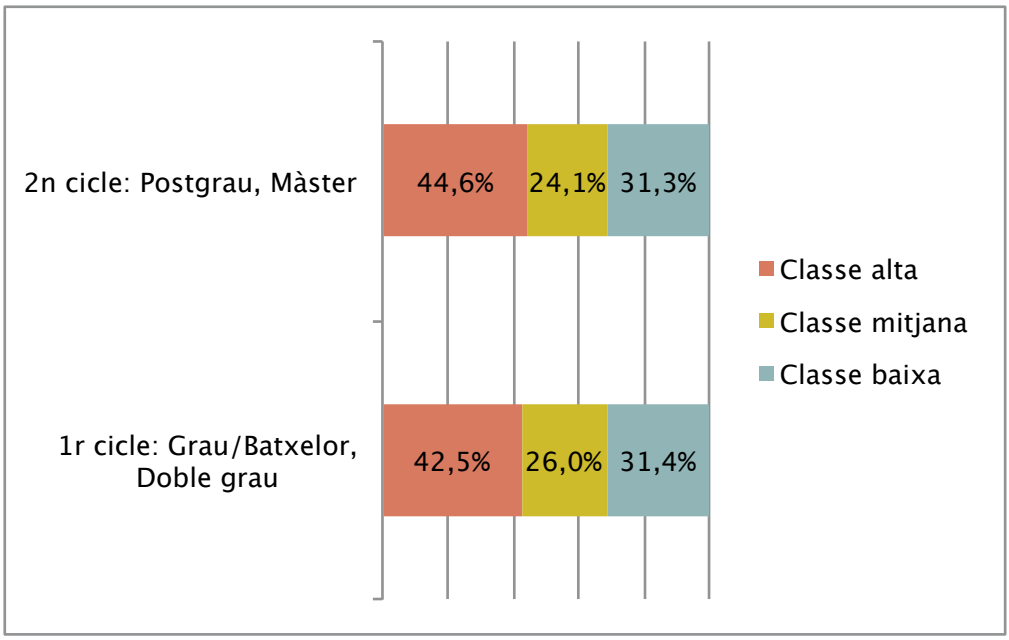
En el cas de l'edat, en el gràfic 1.2 és interessant comentar la distribució d'edats interna. El perfil d'estudiant jove a la universitat encara és el predominant, encara que, tal com demostren resultats de *Datos y cifras* amb dades evolutives, el perfil d'estudiant madur cada vegada és més present a les universitats del sistema universitari català. En comparar les xifres dels informes recents publicats d'àmbit estatal es detecten diferències destacables, ja que en la franja de fins als 18 anys, matriculats a primer cicle, el percentatge puja al 44,25[1] (*Datos y cifras*, 2014-2015: 43). Evidentment la població dels que cursen segon cicle és de més edat, però és interessant de veure com el perfil jove encara és predominant i mostra que hi ha un volum destacable de màsters inicials, cursats per estudiants que encara no estan plenament inserits en el mercat laboral. Pel que fa a la comparació en àmbit estatal, també veiem diferències destacables, en aquest cas el perfil d'estudiants de *Via Universitària* de màster és més jove que la dada global: fins a 25 anys són un 30,6% a l'Estat (*Datos y cifras*, 2014-15: 43), mentre que, tal com es pot veure al gràfic 1.2, és del 42,4% en el cas de *Via Universitària*.

En relació amb l'origen social, es constata que als màsters hi ha una major presència, encara que no significativa, d'estudiants provinents de classe alta als estudis de segon cicle, i una major

[1] L'informe *Datos y cifras* separa primer i segon cicle, i màster, que correspondria a primer cicle i segon cicle segons la nomenclatura de *Via Universitària*.

presència de les classes mitjanes als estudis de grau. Pel que fa als estudiants de classe treballadora, no hi ha diferències entre els dos cicles, segurament a causa de la sobreselecció dels estudiants d'orígens baixos que arriben a la universitat. És a dir, com que només són els estudiants de classe baixa amb millor rendiment acadèmic els que arriben a la universitat, per a ells deixa de pesar el factor de classe (Sullivan, 2001), ja que la resta, els que tenen expedients acadèmics més modestos, s'han quedat pel camí. En comparar aquests resultats amb la resta de països europeus es constata una tendència general que hi hagi més estudiants de classes altes al màster que no pas al grau; per tant, la continuïtat dels estudis a tercer cicle té força relació amb les desigualtats relacionades amb la classe social familiar (Hauschildt *et al.* 2014).

Gràfic 1.3
Perfil dels estudiants de primer i segon cicle segons la classe social



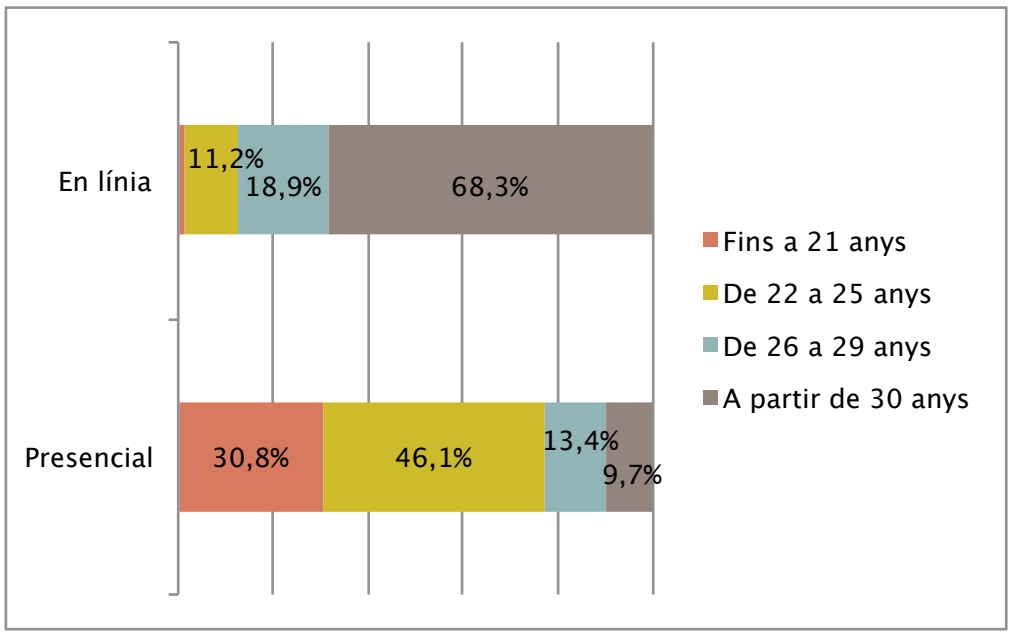
En segon lloc s'analitza la població d'estudiants segons la **modalitat d'estudi**, si és presencial o en línia. Les dades mostren com la majoria d'estudiants tria la modalitat presencial, un 85,8% de la mostra, en contrapartida a un 14,2% que ho fa en la modalitat en línia.

En relació al sexe, al gràfic 1.4 es constata com són les noies les que opten proporcionalment més per fer els estudis de manera presencial. Si es comprova en quines àrees hi ha més oferta d'estudis en línia, és curiós veure com és en les àrees més feminitzades (Ciències Socials i Jurídiques i Salut) on hi ha més oferta en línia, tot i que no és l'opció preferida per les dones. El fet que siguin els homes els que opten més per fer estudis en línia pot ser a causa dels requeriments del treball o per la preferència per part de les dones de fer un seguiment més continuat dels estudis.

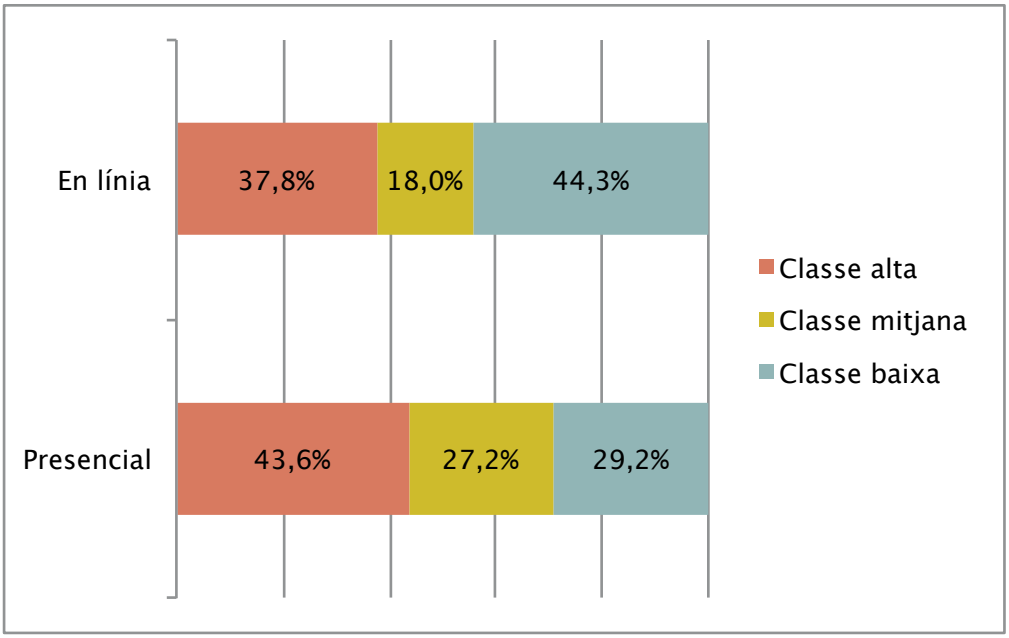
En relació amb l'edat, al gràfic 1.5, es constaten diferències significatives segons la modalitat triada. En els estudis en línia predominen els estudiants majors de 30 anys que segurament només poden triar aquesta opció per cursar els seus estudis, ja que tenen altres responsabilitats externes com la feina, fills o altres càrregues familiars. En la modalitat presencial hi són molt més presents els joves, els menors de 25 anys.

Gràfic 1.4
Modalitat triada pels estudiants segons el sexe*

Gràfic 1.5
Modalitat triada pels estudiants segons l'edat*



Gràfic 1.6
Modalitat triada pels estudiants segons la classe social*

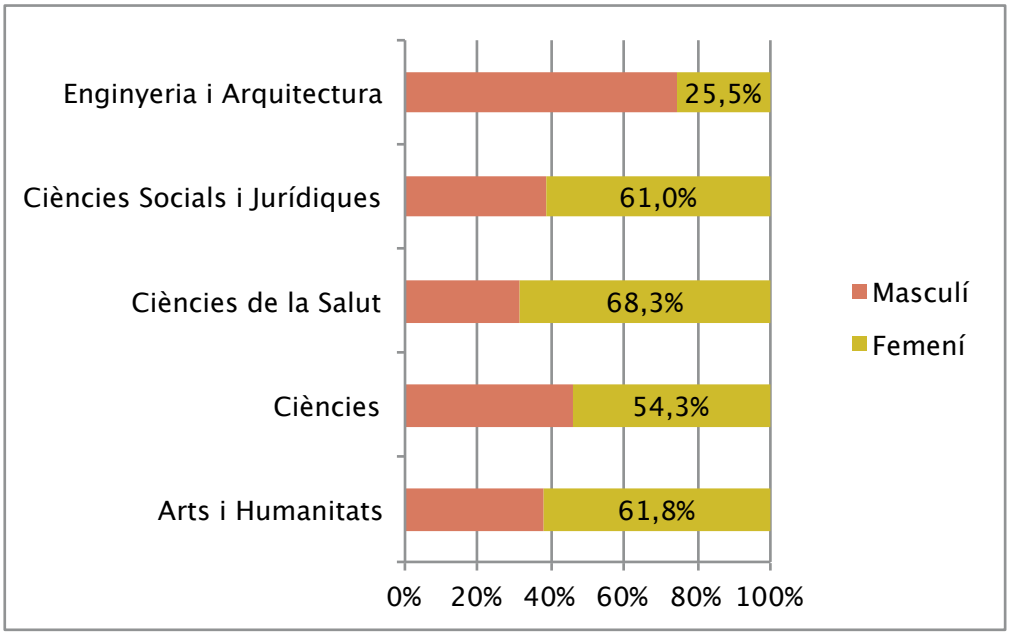


Finalment, en relació a l'origen social, en el cas de la tria de modalitat es detecten diferències significatives. La classe social baixa és molt més present en la modalitat en línia, fenomen que pot ser degut a diverses raons: a la necessitat que tenen de compaginar estudis i feina per tal de pagar la matrícula i mantenir-se econòmicament, al que són estudiants amb una mitjana d'edat més alta i/o al fet que provenen en major proporció de famílies d'origen social més baix. En contrapartida la classe alta i mitjana és més present en la modalitat presencial (gràfic 1.6). El mateix patró es detecta si s'analitza aquest aspecte segons el nivell d'estudis. La introducció del procés de Bolonya ha comportat un augment de la necessitat de la presència física de l'estudiant a la universitat (Elias, Masjuan i Sánchez-Gelabert, 2012), cosa que provoca que si els estudiants han de treballar optin per l'opció en línia, ja que no poden seguir els requeriments constants de l'avaluació continuada i els treballs en grup.

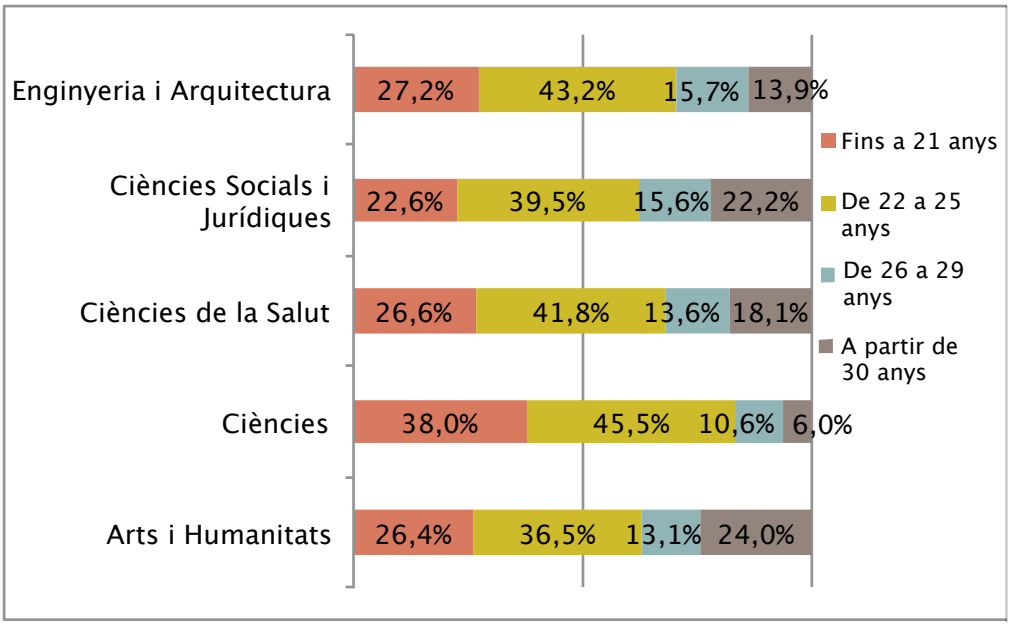
És interessant veure també com hi ha diferències significatives respecte a la situació familiar i a tenir fills a l'hora de triar de fer els estudis de manera presencial o en línia: un 64% dels estudiants que tenen fills decideixen cursar els estudis en línia respecte a un 11% dels que no en tenen. Amb la mateixa tendència, un 61% dels estudiants que estan casats opten per cursar els estudis en línia respecte a un 7,6% dels solters. En relació amb les àrees d'estudi, la distribució de la mostra és la següent: la major proporció d'estudiants es troben a Ciències Socials i Jurídiques amb un 42,8% de la mostra, la següent àrea segons la presència d'estudiants és Enginyeria i Arquitectura amb un 23%. Ciències de la Salut en té un 16,8%, Arts i Humanitats un 8,1% d'estudiants, i, finalment, Ciències amb un 8,3%.

Si s'analitza per les diferents variables de perfil, en relació al sexe representat al gràfic 1.7, es detecta com les dones són més presents en quasi totes les àrees, però sobretot a Ciències de la Salut, i, per altra banda, els estudis més masculinitzats es troben a l'àrea de Enginyeria i Arquitectura. És interessant veure com les dades es corresponen força a les dades obtingudes per l'INE i s'allunyen dels resultats obtinguts per l'*ECoViPEU* on hi havia una proporció d'homes més reduïda (Ariño, Llopis i Soler, 2012), tot i que cal tenir en compte que *ECoViPEU* només analitzava graus, cosa que pot explicar aquestes variacions

Gràfic 1.7
Àrea d'estudi segons el sexe*



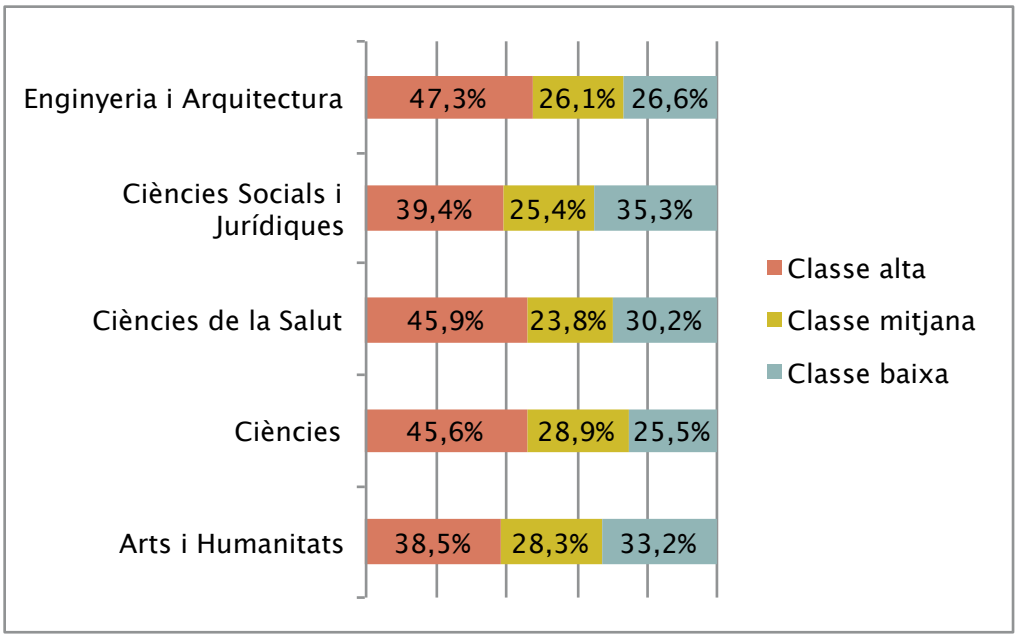
Gràfic 1.8
Àrea d'estudi segons l'edat*



Pel que fa a l'edat, també es constaten diferències significatives: l'àrea de Ciències és la que presenta un perfil d'estudiantat més jove i els perfils més madurs es troben a Ciències Socials i Jurídiques i Arts i Humanitats, àrees on hi ha carreres en les quals s'acostuma a matricular més gent gran amb feina consolidada que cursa els estudis per a gaudi personal i sense pensar en la necessitat del títol per a la inserció professional.

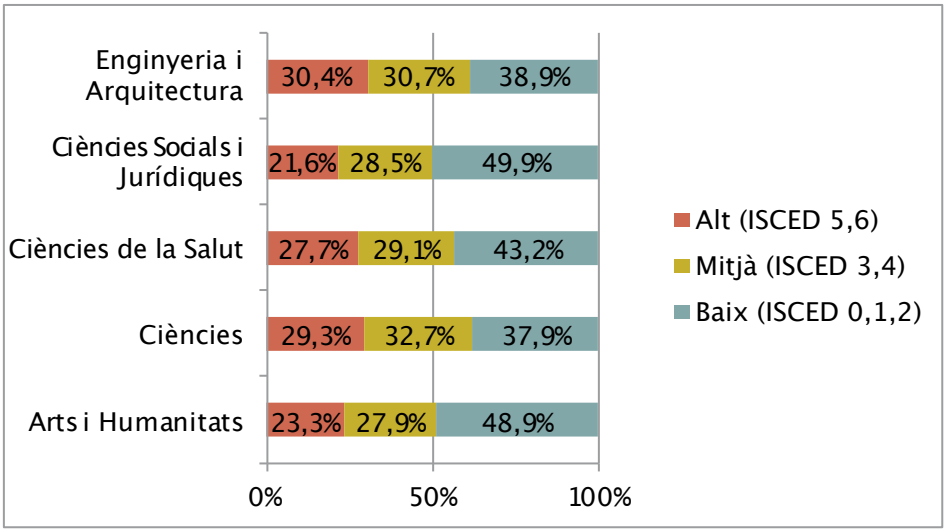
Finalment, en relació amb la classe social, la classe alta és més present a l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura, Ciències de la Salut i Ciències, i, d'altra banda, la classe baixa predomina a Ciències Socials i Jurídiques i Arts i Humanitats. Un patró semblant el segueix el perfil d'estudiants francesos: on es concentren més estudiants amb pares amb nivells professionals alts és a Enginyeria i l'àrea de la Salut (OVE, 2014). Per altra banda, l'informe *ECoViPEU* (Ariño, Llopis i Soler, 2012) mostra resultats semblants tenint en compte el nivell formatiu dels pares, tot i que la desigualtat trobada entre àrees és menor que la que es veu en els estudiants de *Via Universitària*. De totes maneres, la distribució entre les carreres que tenen més quantitat de pares amb estudis alts i les que menys és la mateixa que trobem aquí. A més, en aquest informe també se seleccionen unes carreres concretes i mostra que la carrera on hi ha més fills de pares amb estudis superiors és Medicina i la que menys Magisteri, desigualtat que correspon a les diferències que es mostren al gràfic 1.9.

Gràfic 1.9
Àrea d'estudi segons la classe social*



Diversos estudis mostren com cada vegada el que influeix més en la tria d'uns estudis o altres és el capital cultural de les famílies, i, sobretot, el de la mare. Per això, en el gràfic 1.10 es pot veure la relació entre el nivell formatiu de la mare i les àrees d'estudi, tot i que realment no es poden detectar diferències gaire destacables entre ambdues anàlisis. Per tant, la tendència general és cap a la major igualtat tant pel que fa al sexe com a la classe social, però encara es mantenen les diferències per disciplines que ja apareixien tradicionalment.

Gràfic 1.10
Àrea d'estudi segons el nivell d'estudis de la mare*



Per tal de tenir alguna referència, a nivell evolutiu es poden mirar els resultats que s'obtenen de la comparació entre l'any 2002 i el 2014 pel que fa a l'àrea d'estudi triada pels estudiants segons el nivell d'estudis dels pares. Si es realitza l'anàlisi per àrees es pot veure com d'un període a l'altre Art i Humanitats ha augmentat la seva equitat, ja que al 2014 el repartiment d'alumnat segons el nivell d'estudis dels pares és força semblant. En el cas de Ciències es detecta un augment de la matrícula i un lleuger augment de la desigualtat, ja que augmenten sobretot els que tenen pares universitaris. A Ciències de la Salut, de la mateixa manera, es detecta aquest augment de pares amb estudis universitaris i sobretot una reducció dels que tenen pares amb estudis obligatoris. En canvi, a Ciències Socials es produeix un augment de la matrícula dels que tenen pares amb estudis obligatoris. Finalment, a Enginyeries, es pot veure una disminució global de la matrícula, però la distribució segons el nivell d'estudis dels pares s'ha mantingut en el temps, és major el percentatge a major nivell d'estudis dels pares.

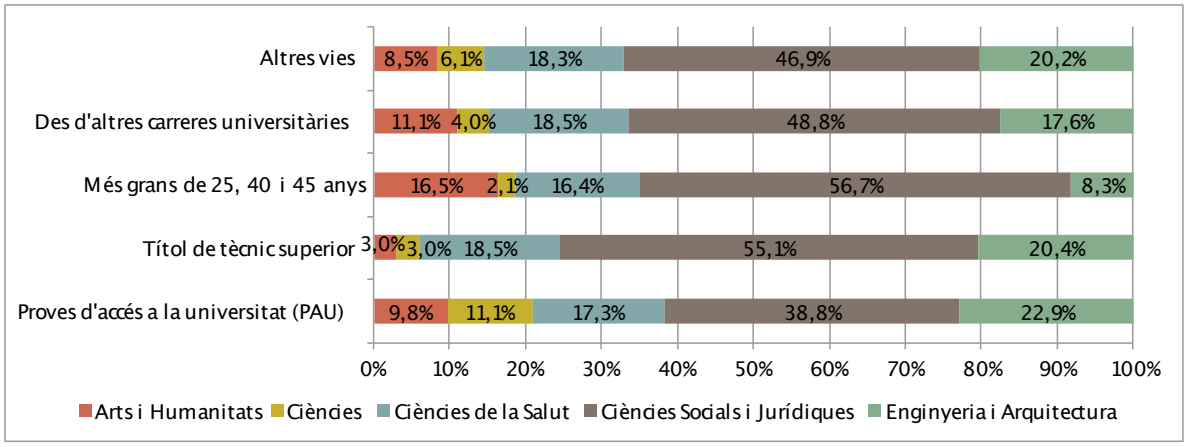
Taula 1.1
Evolució de l'àrea de la titulació cursada segons el nivell d'estudis dels pares

	2002				2014			
	Oblig.	Postobl.	Univ.	Total	Oblig.	Postobl.	Univ.	Total
Arts i H.	9,50%	10,40%	11,60%	10,50%	11,70%	11,80%	11,50%	11,60%
Ciències	3,90%	4,90%	5,40%	4,70%	6,20%	7,00%	9,20%	7,80%
Ciències de la Salut	13,30%	11,70%	11,10%	12,10%	15,80%	15,70%	16,60%	16,20%
Ciències Socials	47,90%	46,00%	41,30%	45,20%	49,10%	44,80%	39,10%	43,50%
Enginy.	25,40%	27,00%	30,50%	27,50%	17,10%	20,80%	23,60%	21,00%
Total	100% 12463	100% 8165	100% 10792	100% 31420	100% 10104	100% 9804	100% 15943	100% 35851

Font: Elaboració pròpia amb dades de preinscripció.

Seguint l'anàlisi de les diferents àrees de coneixement, també es pot analitzar la relació entre la via d'entrada a la universitat i l'àrea triada. A la figura 1.11 es pot veure com a Arts i Humanitats els alumnes hi accedeixen en major proporció per l'accés de més grans de 20, 40 i 45 anys. Per la seva banda, a Ciències i Enginyeries hi ha una proporció més elevada d'estudiants que hi accedeixen directament a través de la PAU, i, en canvi, a Ciències Socials la proporció és major en el cas dels que hi accedeixen amb títol superior de Cicles Formatius. Com a visió general veiem que a les àrees de Ciències Socials i Salut és en les àrees on hi ha una diversificació major entre les diverses vies d'accés a la universitat.

Gràfic 1.11
Àrea d'estudi segons la via d'accés a la titulació*

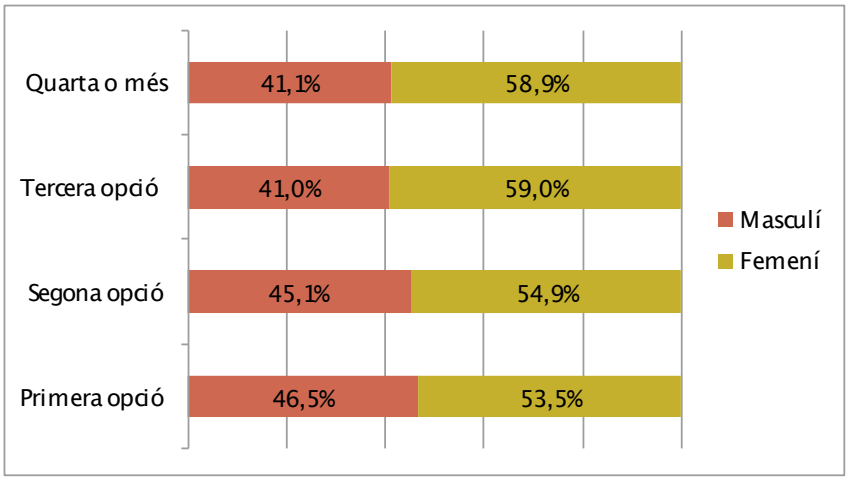


Anàlisis més exhaustives permeten veure com els que entren per via PAU trien en major proporció estudis presencials que no pas la resta de vies d'accés.

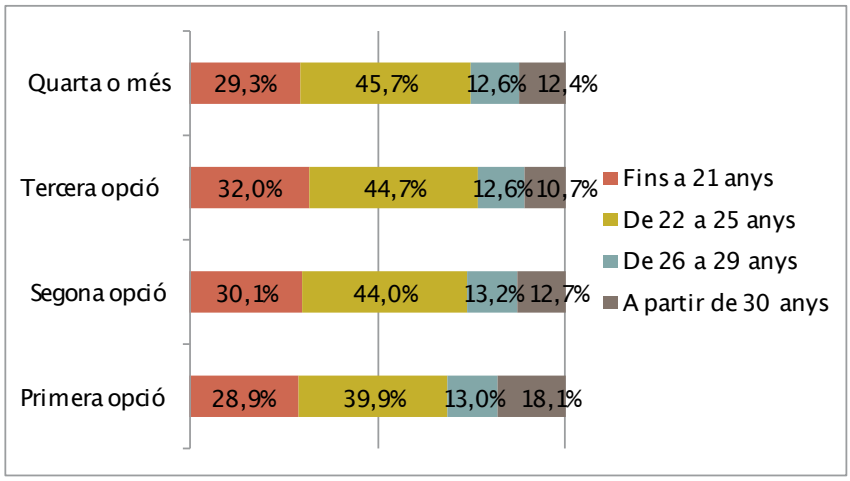
Un altre aspecte que cal tractar en aquest punt és les **opcions de preferència** de tria d'estudis. La distribució general mostra com un 80,9% dels estudiants de *Via Universitària* han triat els estudis en primera opció, en segona opció un 13,4% d'estudiants, un 3,1% en tercera opció i un 2,6% a partir de la quarta. Aquesta distribució en la preferència d'estudis es correspon completament amb els resultats obtinguts en l'enquesta *ECoViPEU,* on la primera preferència és triada pel 80% dels estudiants i la segona pel 12% (Ariño, Llopis i Soler, 2012).

Pel que fa a la distribució per sexe, també s'hi detecten diferències significatives: la tendència general és que les dones trien més en primera opció, i, a mesura que es passa a les següents opcions, augmenta el nombre d'homes. En el cas de l'edat, la tendència no és tan clara, però es pot veure com en les tries en primera opció hi ha més presència d'estudiants madurs (a partir de 26 anys), perfil que va disminuint en les segones, terceres i quartes opcions. I, finalment, en relació a la classe social, es detecta una disminució de la classe alta a mesura que es passa a segones i terceres opcions (a excepció de quartes o més opcions, on hi ha un petit canvi de tendència). L'opció de tria dels estudis pot tenir impactes importants en la motivació dels estudiants, i, per tant, amb les seves notes i permanència futura a la universitat; és rellevant, doncs, tenir en compte que són les dones, els de classe alta i els madurs en que poden entrar als estudis en primera opció, i, per tant, els que tenen més probabilitats d'èxit.

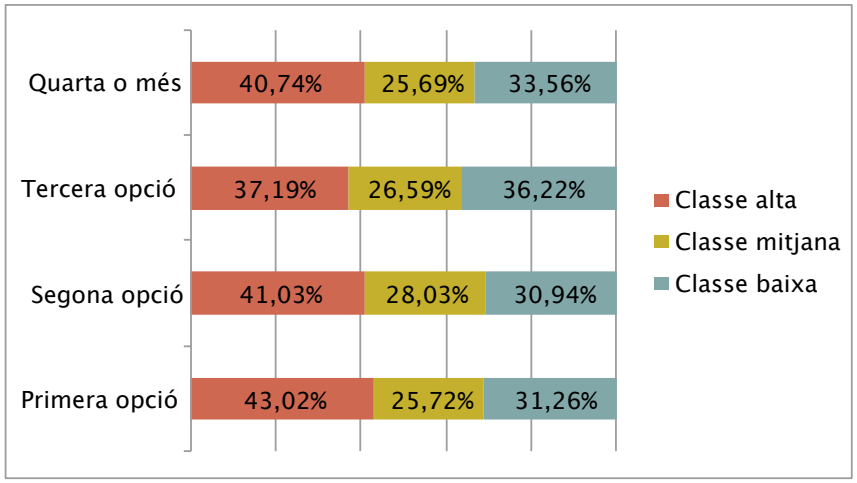
Gràfic 1.12
Opcions de preferència de tria segons el sexe*



Gràfic 1.13
Opcions de preferència de tria segons l'edat*

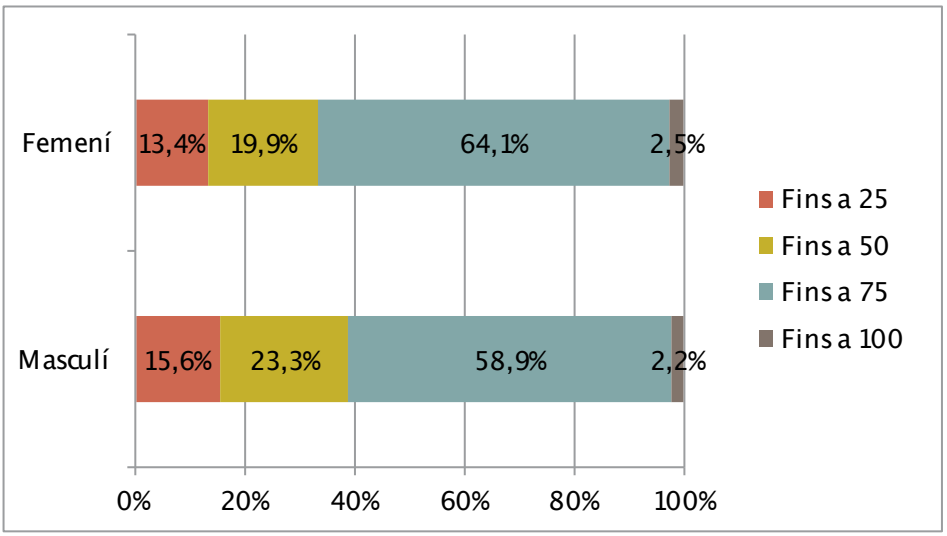


Gràfic 1.14
Opcions de preferència de tria segons la classe social*

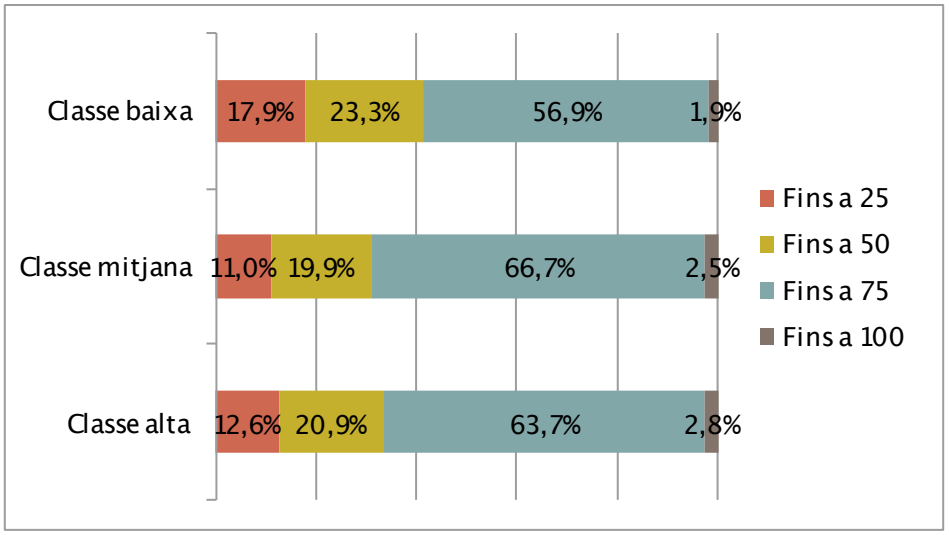


Finalment es preguntava als alumnes quants crèdits tenien aprovats i quants crèdits tenien previst de matricular-se. Pel que fa als crèdits aprovats, és interessant comentar els resultats de la pregunta sobre els crèdits previstos de matricular-se, ja que apareixen relacions significatives per sexe i classe social. Amb aquestes respostes es pot fer una idea de la projecció futura diferent que fan els estudiants, segons aquestes variables sociodemogràfiques. En general, el 14,5% dels alumnes té previst matricular-se de a fins a 25 crèdits, el 61,5% de fins a 75 crèdits i el 2,4% de fins a 100.

Gràfic 1.15
Crèdits previstos del curs actual segons el sexe*



Gràfic 1.16
Crèdits previstos del curs actual segons la classe social*



Al gràfic 1.15 es constata com són les dones les que tenen previst matricular-se de més crèdits, amb una proporció majoritària i per sobre de la dels homes fins a 75 crèdits. Pel que fa a la classe social, els estudiants de classe baixa són menys presents en aquesta opció de fins a 75 crèdits i més presents en opcions de matrícula amb menys crèdits. Aquest fet pot ser resultat de la compaginació entre estudis i treball, més present entre joves de classes baixes i també pel cost i el

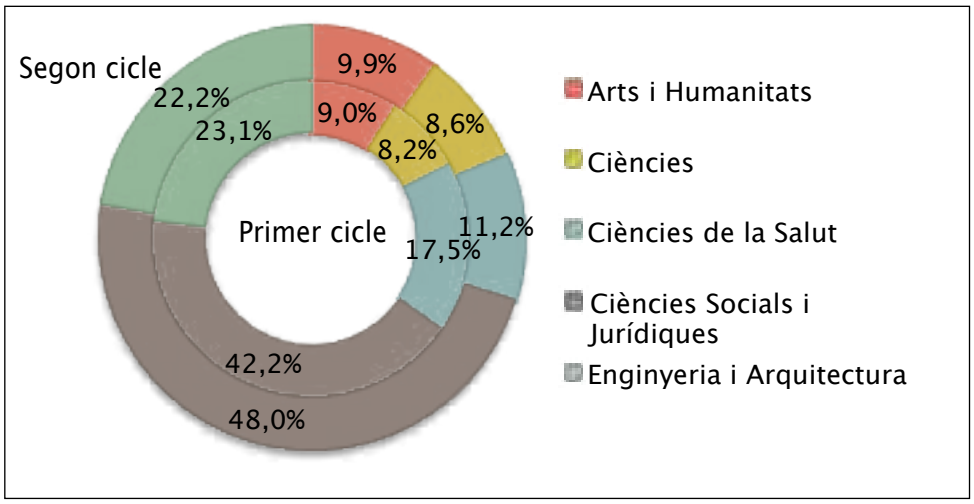
risc que comporta matricular-se d'un gran volum de crèdits. Tal com la literatura demostra, la valoració del risc i el cost és diferent segons la classe social, i pesen de manera negativa els joves de famílies amb menys recursos, ja que per a aquest grup/col·lectiu el cost d'oportunitats és major (Becker i Hecken, 2009), i, a més, tenen una autopercepció de les seves capacitats menor (Sullivan, 2008) i no es veuen tan capaços de matricular-se de més crèdits.

2.2. Perfil acadèmic

En aquest punt es pretén mostrar el perfil acadèmic de l'estudiantat entrevistat a *Via Universitària* tenint en compte els aspectes corresponents a aquest apartat de l'enquesta.

En primer lloc, es mostra el percentatge d'estudiants que cursen estudis de primer cicle (grau, batxelor o doble titulació) i de segon cicle (màster i doctorat).

Gràfic 1.17
Cicle d'estudis segons l'àrea de coneixement

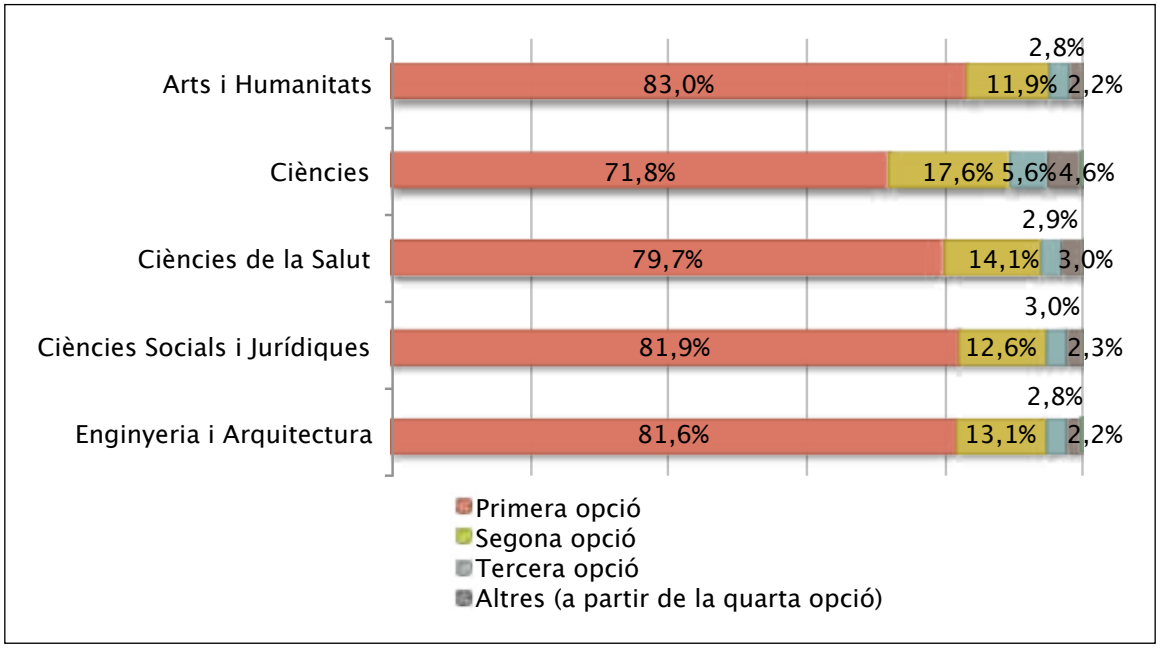


L'estudiantat participant en l'enquesta *Via Universitària* estudia majoritàriament un grau o doble grau de primer cicle (89%). La proporció de l'estudiantat matriculat en un màster o postgrau és de l'11%. La distribució de la mostra per àrees de coneixement és molt similar a la població de referència. En el gràfic 1.17 es comparen les poblacions: a l'interior hi ha la de primer cicle i les de segon cicle són a la corona exterior. La població universitària es concentra principalment a l'àrea de Ciències Socials i Jurídiques, i, en segon, lloc l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura. Si es compara la diferència entre la població a primer i segon cicle, és en l'àrea de Ciències Socials i Jurídiques i en la Ciències de la Salut on hi ha una proporció major d'estudiants que es dediquen a fer un màster o doctorat després dels estudis de grau. La comparació amb l'informe de *Datos y cifras* de tot l'Estat espanyol ens permet constatar que les proporcions de població són força semblants en tots els casos. Veiem, a més, com a l'àrea de Salut és on ha augmentat més la matrícula en el primer cicle, que ha passat del 7,8% al curs 2003-2004, a gairebé 10 punts més en el curs 2014-2015 (*Datos y cifras*, 2014-2015).

En el cas de l'estudiantat de grau, se'ls demanava quin lloc ocupa en les seves preferències la titulació que cursen. Majoritàriament han triat els seus estudis en primera opció (81%), però en l'anàlisi per àrees de coneixement s'observen algunes diferències. La vocació en les carreres de ciències pures no és tan majoritària com en la resta de les àrees de coneixement. Hi ha un 30% de l'estudiantat de titulacions com les de física, matemàtiques o biologia que han triat la carrera

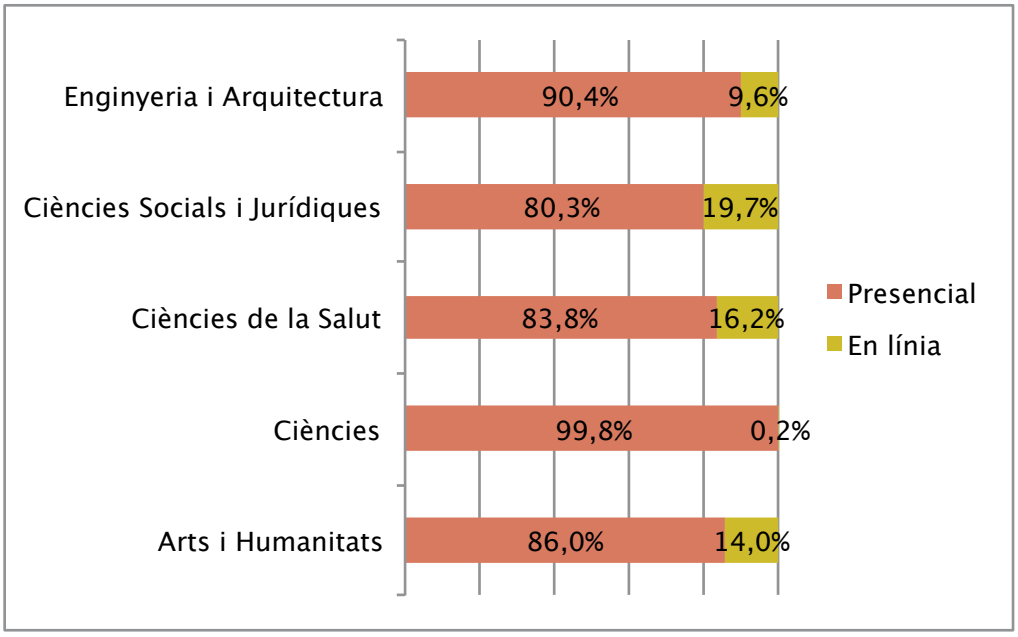
en segona, tercera o fins i tot quarta opció. Una possible explicació poden ser les elevades notes de tall de les titulacions de la branca d'Enginyeries i Arquitectura, que podrien ser les primeres opcions d'aquest col·lectiu d'estudiants.

Gràfic 1.18
Preferències (de grau) per àrea de coneixement



També pot ser interessant veure que hi ha àrees que permeten, o no, que hi hagi modalitat a distància. En aquest sentit, és il·lustratiu el gràfic 1.19, en què es veu que encara que la modalitat presencial és majoritària per a totes les àrees, la de Ciències i Enginyeria i Arquitectura són les que tenen encara més representació que les altres en la modalitat presencial.

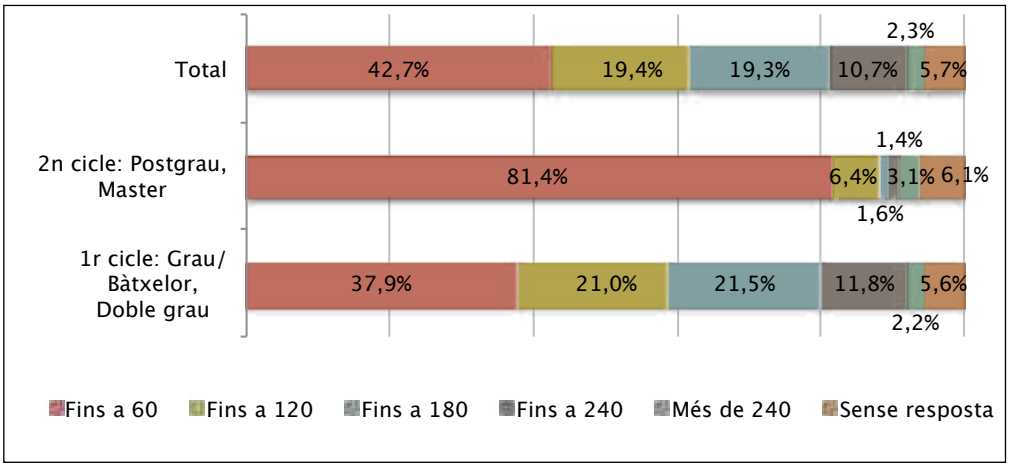
Gràfic 1.19
Modalitat d'estudis segons l'àrea de coneixement



Si s'analitzen els crèdits aprovats i els crèdits dels quals volen matricular-se en el curs actual, es detecten qüestions a considerar. La informació que tenim respecte al seu ritme d'estudis són els crèdits que ja han superat i els que tenen matriculats aquest curs. En el cas de l'estudiantat de grau, la mostra es distribueix principalment entre els tres primers grups, que equivalen als tres primers anys de carrera: fins a 60 crèdits (38%), fins a 120 crèdits (21%) i fins a 180 (21%).

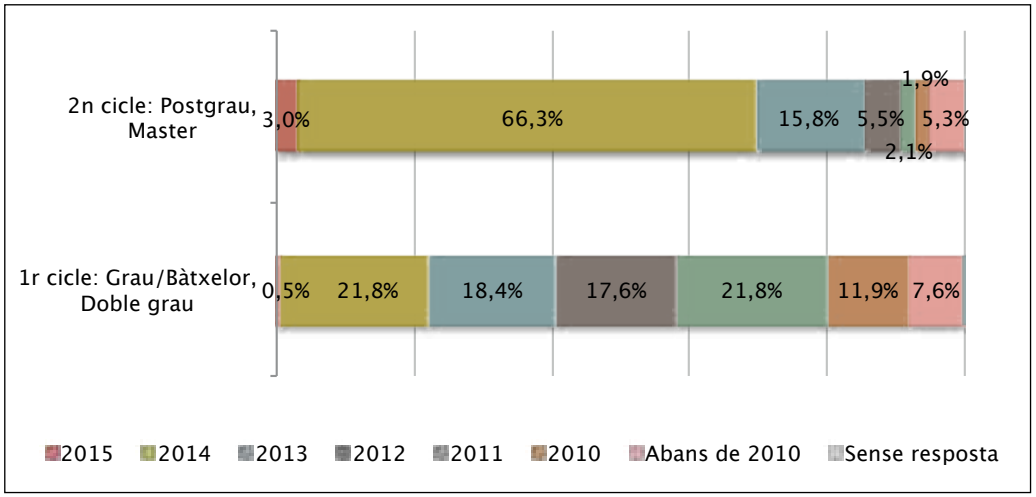
En el cas de l'estudiantat de postgrau, el 81% afirma haver superat ja els primers 60 crèdits de la titulació, cosa que en principi podem interpretar com que ja fa almenys un any que estudien.

Gràfic 1.20
Crèdits aprovats segons els estudis de primer i segon cicle

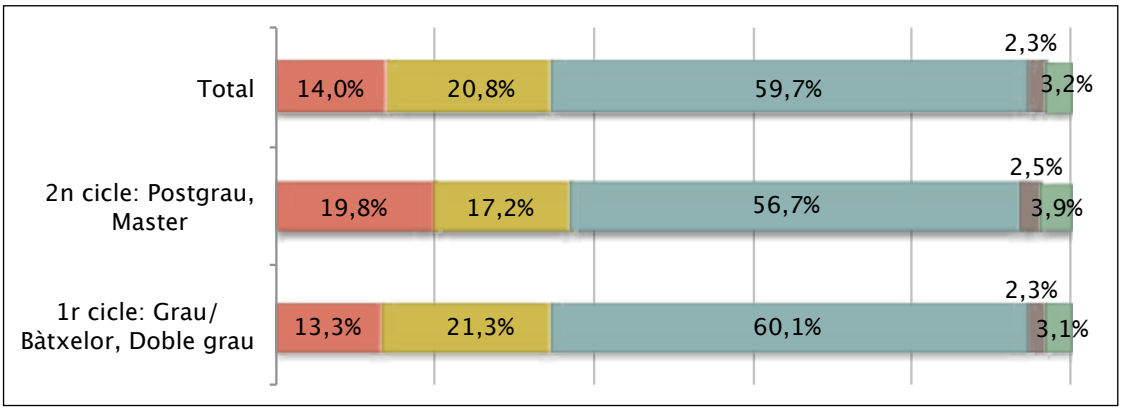


Aquest aspecte es podria relacionar amb el retard dels estudiants en cursar els seus estudis. El gràfic 1.21 permet fer-se una idea d'aquesta situació. Respecte a l'any d'inici de la titulació actual, cal subratllar que el 30% de l'estudiantat de segon cicle va iniciar els seus estudis de màster o postgrau fa més de dos anys. En canvi, la distribució del primer cicle és força semblant entre el 2014 i el 2011. També es pot veure que en els estudiants de grau no hi ha gaire retard en els estudis (si es considera els anys previstos més un i tenint en compte que hi ha titulacions de fins a 6 anys), ja que dels que començaren abans del 2010 només hi ha un 7,6% dels estudiants.

Gràfic 1.21
Any d'inici de la titulació segons el cicle

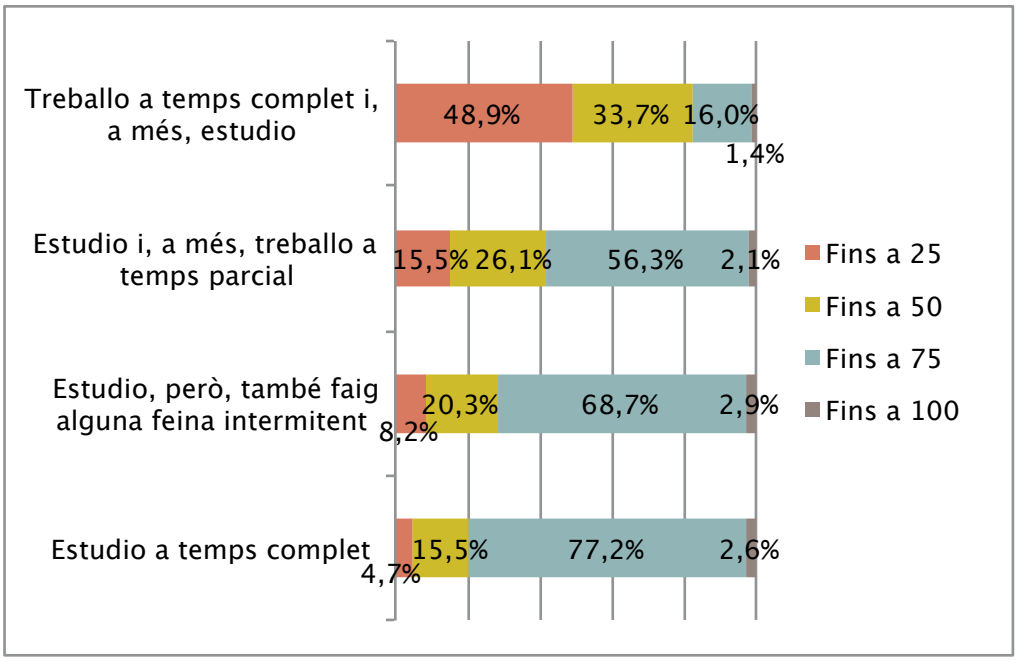


Gràfic 1.22
Crèdits previstos de matricular-se de primer i segon cicle



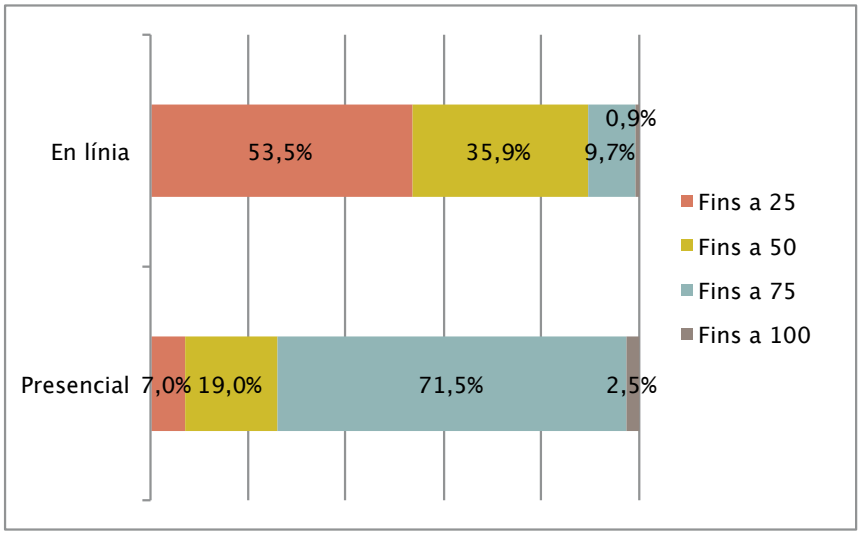
El gràfic 1.22 té l'interès de veure el ritme amb el qual segueixen els estudiants. És per això que, si el creuem amb la modalitat d'estudiant (compaginació estudis i treball), tant per als de grau com per als de màster, resulta que, a mesura que treballen més, preveuen matricular-se de menys crèdits. Això es veu en el creuament següent del gràfic 1.23, on es constata que, a mesura que els estudiants treballen més hores, es matriculen de menys crèdits; per tant, la seva capacitat de cursar els estudis en els anys previstos es complica.

Gràfic 1.23
Crèdits previstos per matricular-se segons la compaginació d'estudis i treball*



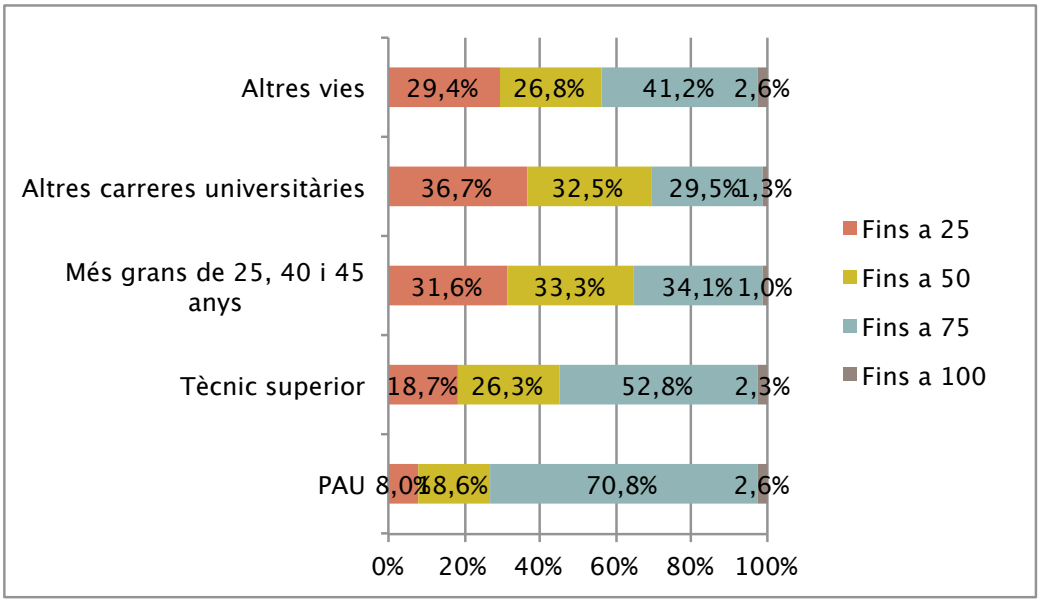
La diferència en els crèdits previstos de matricular-se també es veu en relació amb la modalitat d'ensenyament; és a dir, si és presencial o no. En aquest cas es detecta que els estudiants que cursen els estudis presencialment tenen una dedicació molt més intensiva dels que ho fan en línia, ja que precisament han optat per aquesta opció pel fet d'haver de compaginar els estudis amb feina o altres càrregues familiars.

Gràfic 1.24
Crèdits previstos de matricular-se segons a modalitat d'estudis*

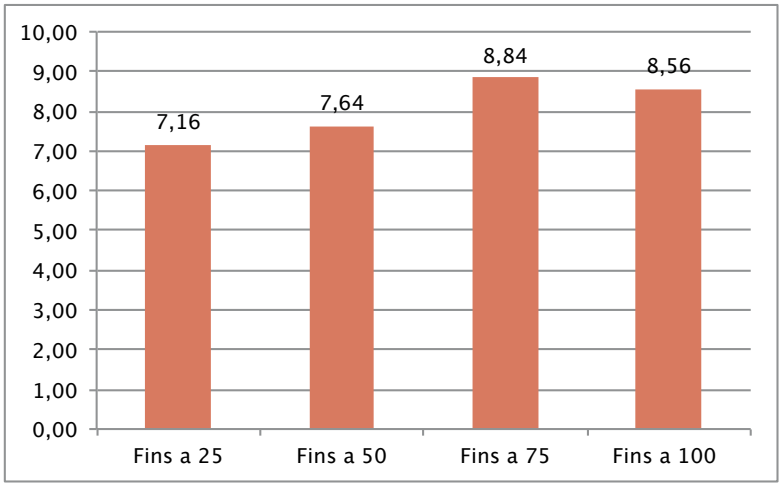


L'informe *Datos y cifras*, 2014-2015, també mostra els mateixos resultats: els estudiants que estudien de manera presencial es matriculen de més crèdits (57,6 de mitjana) que no pas els que ho fan en línia (31,9) (*Datos y cifras*, 2014-2015: 73).

Gràfic 1.25
Crèdits previstos de matricular-se segons la via d'accés a la universitat*



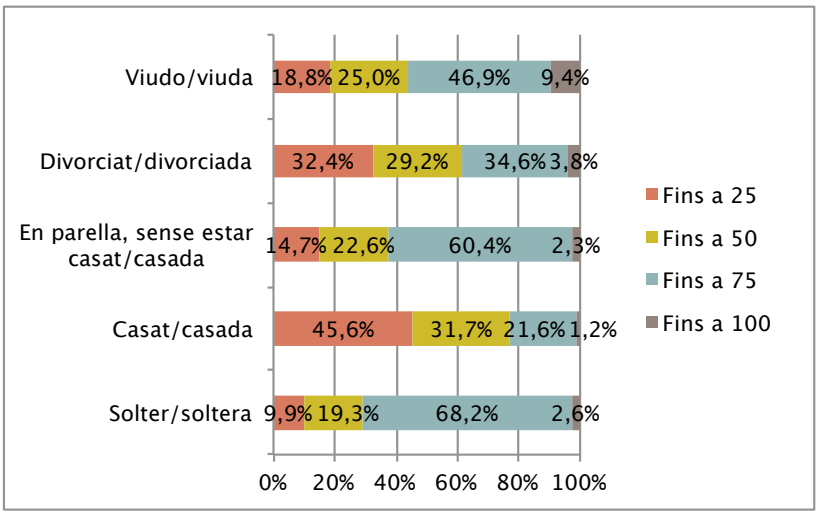
Gràfic 1.26
Crèdits previstos de matricular-se segons la nota d'accés



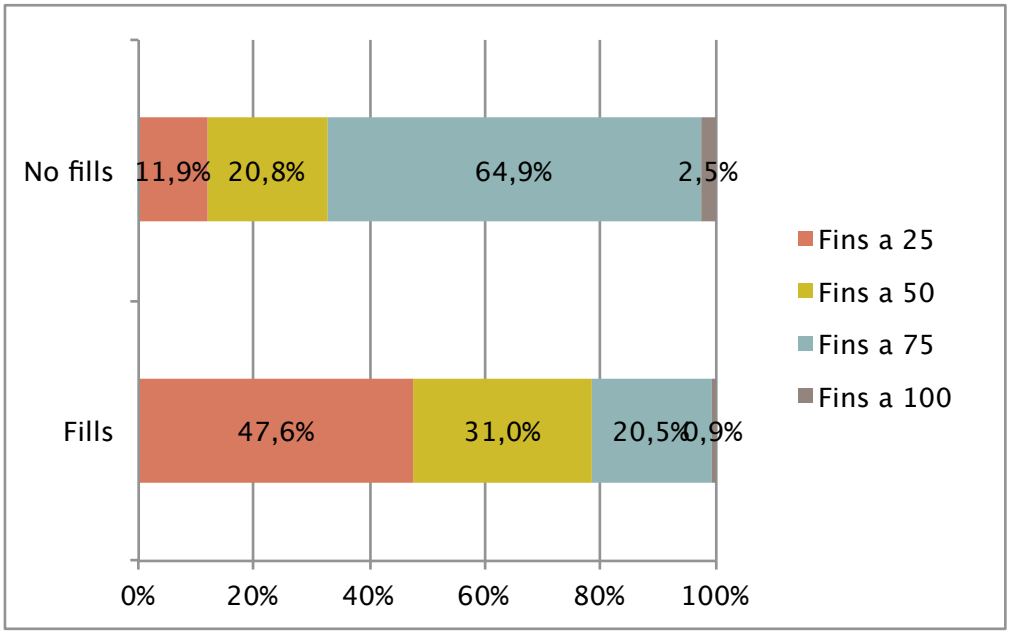
En el gràfic 1.25 veiem fortes diferències en els crèdits previstos de matricular-se segons la via d'accés. Els que provenen del batxillerat amb PAAU són els que es pretenen matricular de més crèdits, i baixen gairebé 20 punts els que es matriculen de fins a 75 crèdits que provenen de Cicles Formatius de Grau Superior. El nombre de crèdits matriculats va disminuint encara més per als majors de 25, 40 i 45 anys i els que provenen d'altres carreres. Evidentment darrere d'aquesta relació hi ha un efecte de l'edat i, per tant, de la compaginació amb feina o altres responsabilitats, tal com hem vist en l'apartat anterior («El perfil sociodemogràfic»), però, de totes maneres, és interessant destacar les diferències en el ritme d'estudi segons la via d'accés a la universitat. També s'ha estudiat si les preferències en la tria feien variar els crèdits matriculats, però en aquest cas no apareixen diferències destacables.

Per altra banda, la visualització del gràfic 1.26 mostra la mitjana de notes obtingudes segons el nombre de crèdits previstos de matricular-se; es veu com, a mesura que augmenta la nota d'accés, augmenten els crèdits. Una tendència semblant a la que es pot veure a l'informe *Datos y cifras* (p. 75). Així, els estudiants més brillants s'atreveixen a matricular-se de més crèdits.

Gràfic 1.27
Crèdits previstos de matricular-se segons la situació familiar*



Gràfic 1.28
Crèdits previstos de matricular-se segons si es tenen fills*



Finalment, la visualització de les figures 1.27 i 1.28 ens permet veure l'impacte de la situació familiar i el fet de tenir fills o no en els crèdits que els estudiants preveuen de matricular-se. Així es constata que té una clara incidència el fet de tenir fills, ja que els estudiants que tenen fills es matricularan amb molta més probabilitat com a màxim de 25 crèdits. També es detecten diferències segons la situació familiar; així, veiem patrons semblants entre els solters i els que viuen en parella i entre els casats i divorciats; per tant sembla més un efecte de tenir fills o no que no pas de la situació familiar.

1.3. Breu resum de les idees i conclusions principals

En el present capítol introductori de l'enquesta de *Via Universitària* es fa un breu repàs del perfil sociodemogràfic de la mostra. D'aquesta manera, les diferències significatives trobades mostren com existeix una certa jerarquia interna (segregació horitzontal) entre les diferents àrees de coneixement, ja que hi ha poblacions més presents en unes àrees que en unes altres. A tall d'exemple l'àrea de Salut és una disciplina clarament feminitzada; a Enginyeria i Arquitectura s'hi concentren més estudiants provinents de classes altes i a Ciències, estudiants joves. Es detecta també com en Salut i Ciències Socials hi ha una diversificació més clara de vies d'accés a la titulació que en altres àrees. De la mateixa manera es detecten diferències segons les opcions de tria: els que trien els estudis en primera preferència en major proporció són dones, estudiants madurs i provinents de classes altes. Finalment també hi ha diferències en els crèdits previstos de matricular-se, ja que són les dones i els que provenen de famílies de classes mitjanes i altes els que es tenen previst matricular-se de més crèdits.

En segon lloc s'analitza el perfil acadèmic i es detecta que, en general, hi ha poc retard entre els estudiants enquestats. Finalment els crèdits previstos de matricular-se, és a dir, el ritme dels estudis, té força variabilitat segons la modalitat triada i la via i la nota d'accés, com també varia molt sobretot pel fet de tenir fills o no tenir-ne.

1.4. Propostes i recomanacions d'actuació de polítiques universitàries

En les universitats catalanes continua existint una certa segregació horitzontal, ja que hi ha clares diferències en el perfil segons les àrees d'especialitat, desigualtat que també apareix si s'analitza el perfil de cada una de les titulacions. Per tant, s'insta a analitzar diferències internes entre titulacions, ja que hi ha dinàmiques internes en les institucions que porten a l'autoselecció per part dels estudiants per accedir a una titulació on se sentin còmodes i puguin acabar els seus estudis (Reay *et al.*, 2009; Troiano i Elias, 2014). Per tant, en aquest sentit cal tenir en compte aquesta autoselecció i intentar reduir-la per reduir la segregació interna.

Una crida constant per part dels qui analitzem el sistema universitari és la necessitat d'ajuda a aquells que compaginen estudis i treballs. Horaris comprimits, possibilitats de vies lentes, repetició d'assignatures en diferents torns, ajuda a estudiants que no sempre poden ser a classe, estudis en modalitat presencial, etcètera, són algunes de les accions institucionals que es poden dur a terme.

Cal examinar les condicions de vida i estudi dels estudiants universitaris, ja que ajuden a entendre la complexitat de l'estudiantat i les experiències universitàries de cara al disseny de polítiques educatives orientades a la millora en l'accés, l'itinerari i el rendiment i l'aprenentatge. S'hauria de contemplar un sistema més flexible que atengui les necessitats i expectatives dels diferents col·lectius.

Les metodologies pedagògiques relacionades amb el procés de Bolonya suposen un augment de les tasques que cal realitzar i requereixen més presència en la institució universitària. Així, cal tenir en compte el perfil de l'estudiant que treballa o té altres responsabilitats per tal de no deixar-lo fora del sistema.

Cal que la institució emeti informació clara sobre els horaris, l'organització i la dedicació a les diverses assignatures. Una orientació clara pot facilitar el procés d'elecció d'uns estudis o d'assignatures concretes un cop s'estan cursant els estudis. D'aquesta manera es poden evitar abandonaments d'assignatures o abandonaments i reorientacions dels estudis. De la mateixa manera es pot reduir el percentatge d'estudiants que no trien els estudis en primera opció.

Bibliografia

Ariño, A.; Llopis, R.; Soler, I. (dirs.) (2012). *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España*. València: ECOVIPEU, Campus Vivendi.

Becker, R.; Hecken, A. E. (2009). «Why Are Working-class Children Diverted from Universities?—An Empirical Assessment of the Diversion Thesis». *European Sociological Review*, núm. 25(2), ps. 233-250.

Burin, M. (1996). «Una hipótesis de género: el techo de cristal en la carrera laboral». A: *Género, psicoanálisis y subjetividad*. Barcelona: Paidós.

Elias, M. (2013). «Efectes de la crisi econòmica i la pujada de les taxes en les vivències i decisions dels estudiants universitaris». Simposi CIDUI Estudiants i Graduats d'avui. La resposta de les universitats. Bellaterra.

Elias, M.; Daza, L. (2014). «Sistema de becas y equidad participativa en la universidad». *RASE: Re-*

vista de la Asociación de Sociología de la Educación. Recuperat al juliol de 2015, http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/235.

Elias, M.; Masjuan, J. M.; **Sanchez-Gelabert, A.** (2012). «Signs of Reengagement?». In M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, B. Stensaker, R. Pinheiro & A. Vabø (eds.). *Effects of Higher Education Reforms* (pp. 21-42). Rotterdam: SensePublishers. doi:10.1007/978-94-6209-016-3

Hauschildt, K.; Gwosc, c.; Netz, N.; M**ishra, S.** (2015). *Eurostudent: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Madrid: Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Observatoire Vie Étudiante (2014). *La vie étudiante*. París: De Visu.

Reay, D.; Croizer, G.; i **Clayton, J.** (2009). «"Fitting in" or "Standing Out": Working-Class Students in UK Higher Education.». *British Educational Research Journal*, núm. 32(1), ps. 1-19.

Reay, D.; Davies, J.; David, M. E.; Ball, S. J. (2001). «Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, "Race" and the Higher Education Choice Process», *Sociology The Journal Of The British Sociological Association*, núm. 35: 4, ps. 855-874. Cambridge Univ Press. doi: 10.1177/0038038501035004004.

Sullivan, A. (2001). «Students as Rational Decision-makers: The Question of Beliefs and Desires». *Oxford Sociology Working Paper*, 2001-02.

Troiano, H.; **Elias, M.** (2014). «University Access and After: Explaining the Social Composition of Degree Programs and the Contrasting Expectations of Students». *Higher Education*, núm. 67(5): ps. 637-654.

2 Accés a la universitat

Helena Troiano Gomà

2. Accés a la universitat

Helena Troiano Gomà
Doctora en sociologia. Membre del Grup de Recerca en Educació del Departament de Sociologia de la UAB i professora de la Facultat d'Educació de la mateixa universitat.

2.1. Introducció

L'accés a la universitat és un procés que es veu afectat per les formes organitzatives que s'estableixen a nivell de sistema i que sovint es decideixen en l'espai d'intersecció entre les àrees tècniques i les polítiques. En els darrers anys s'han produït diversos canvis en aquestes formes d'accés que possiblement han afectat la composició social i acadèmica dels estudiants universitaris i la seva distribució entre diversos tipus de carreres.

D'una banda, s'ha modificat més d'un cop la normativa d'accés que afecta els estudiants amb títols de Cicles Formatius de Grau Superior, la formació professional superior. D'un sistema amb quotes fins el 2007, en què se'ls reservaven un nombre de places preestablert en algunes titulacions específiques, es passa a un sistema sense quotes i amb equivalència directa entre la nota del cicle formatiu i la del batxillerat més PAU. Més endavant, el 2009, s'estableix la possibilitat que els estudiants puguin examinar-se de les proves PAU modificades, amb exàmens complementaris, que ara puntuaran sobre 14.

Aquest nou sistema d'exàmens complementaris en les proves PAU és el que fa que es modifiqui el rang de notes i introdueix un joc estratègic entre els estudiants, ja que els pesos de les notes obtingudes varien segons si es tria fer l'examen d'una matèria determinada en la fase general (amb la resta d'exàmens puntuant sobre 10) o en la fase específica (la d'aquests dos exàmens complementaris que afegeixen fins a 4 punts a la nota de la fase general). A més, diverses facultats i escoles puntuen especialment algunes matèries de les PAU per ponderar les notes d'entrada, de manera que els estudiants han de decidir també la combinació de matèries de les quals s'han d'examinar-se en funció del que es valora en el grau al qual volen accedir. En aquest capítol s'exposa una descripció general del perfil dels estudiants universitaris a partir de l'observació de les vies d'accés seguides per fer la transició cap a la universitat i de les notes obtingudes en fer-ho.

2.2. Via d'accés a graus

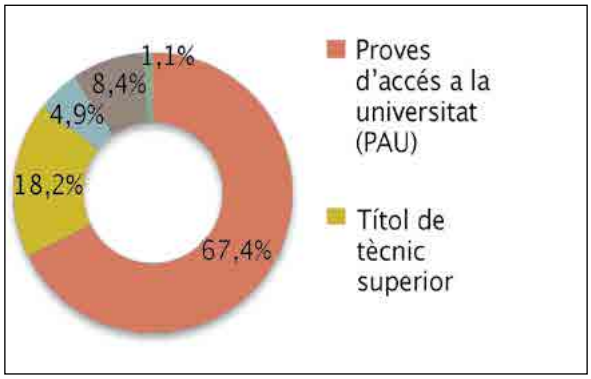
La via d'accés[1] als estudis universitaris dibuixa un panorama dels itineraris que han seguit prè-

[1] S'entén que els que procedeixen de FP pot ser que hagin fet, o no, les PAU. En la pregunta de «Mitjançant quina via vas accedir a la universitat», no es distingeix en la resposta entre els que vénen de FP i no fan les PAU, i els que sí que les fan. Fem el supòsit que els que tenen títol de tècnic superior hauran marcat aquesta opció tot i que s'hagin examinat de selectivitat. Els estudiants que estan cursant màsters, quan se'ls pregunta per la seva via d'entrada responen indistintament a través de batxillerat i PAU o a través d'altres carreres. És a dir, alguns es refereixen al moment del temps en què van entrar per primera vegada a la universitat i d'altres al moment en què van accedir al màster. Per aquest motiu s'han exclòs de la mostra analitzada en l'apartat via d'accés, en la qual parlem, doncs, només d'accés a graus. Si se seleccionen els estudiants de la Universitat de Perpinyà que cursen graus, en surten de totes les categories, excepte els que tenen el títol de DEA. Per això s'han transformat els percentatges de l'informe original i s'han compost els nous percentatges.

viament els estudiants que ingressen als graus i dóna una primera idea dels perfils acadèmics i socials dels estudiants que componen la universitat.

Això és el que es pot observar en el gràfic 2.1, on s'identifica com a via majoritària la de proves d'accés a la universitat, amb un 67% d'estudiants que entren per aquesta via tradicional. La via d'entrada a través de la formació professional, que pot seguir qui té el títol de tècnic superior, té molt de pes (18%) entre les vies alternatives d'accés.[2]

Gràfic 2.1
Mitjançant quina via vas accedir a la universitat? Versió general, estudiants de grau. Percentatges



El percentatge d'estudiants que entren via estudis secundaris ha variat poc en els últims anys, oscil·lant entre el 80 i el 90%, però sí que hi ha una diferència en les proporcions dels que entren via batxillerat i via formació professional. Així, l'informe *Eurostudent IV* del 2011, sobre els estudiants espanyols, identifica per a graus un 77% de batxillerat i un 11% de formació professional, mentre que per a diplomatures la proporció és de 70%/21% i per a llicenciatures un 87%/3% (Martínez & Pons, 2011: 68). La titulació de grau, implantada a partir de la introducció de les titulacions a l'Espai Europeu d'Educació Superior, recull, per tant, l'afluència d'estudiants d'ambdues vies que anteriorment quedava dividida entre les diplomatures i les llicenciatures. De manera semblant, l'informe *ECoViPEU* recull una proporció del 81% d'entrada via batxillerat i del 9% via formació professional per als graus l'any 2012 (Molina & Mayoral, 2012:70).

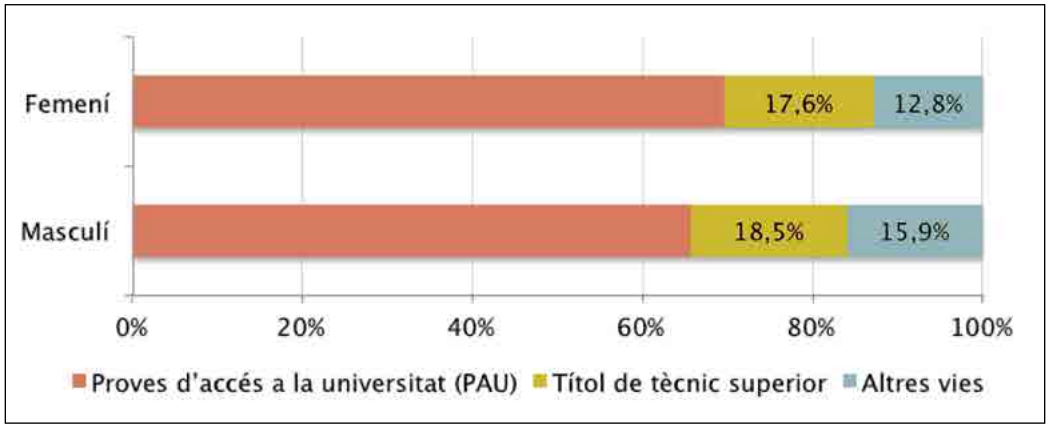
Així, doncs, la diferència respecte de l'enquesta que es presenta en aquest treball rau més aviat en l'alteració d'aquestes proporcions (67%/18%), fet que implica una davallada clara de la procedència de batxillerat que es transvasa cap a l'accés des de la formació professional.

A continuació s'exposa el creuament d'algunes variables de caràcter sociodemogràfic amb la via d'accés als graus.

En el gràfic 2.2 s'observa com les noies segueixen una pauta de transició cap a la universitat encara més tradicional que la dels nois (70% noies / 66% nois). L'entrada a través de la formació professional mostra una lleugera diferència que no resulta ser estadísticament significativa, mentre que sí que ho és el percentatge major de nois que accedeixen a la universitat mitjançant altres vies (13% noies / 16% nois).

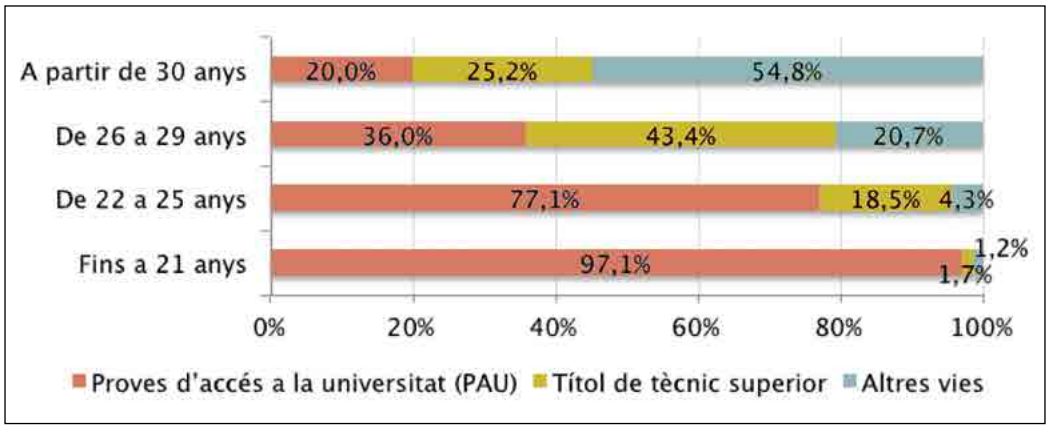
[2] Per al conjunt d'estudiants que pertanyen al sistema francès d'educació superior, s'observa que la via tradicional d'accés als graus és encara més majoritària que a la resta d'universitats (75%), mentre que la via d'accés mitjançant els itineraris professionals també és majoritària com a via alternativa (15%), però menor que en el conjunt de la resta d'establiments de la Xarxa Vives.

Gràfic 2.2
Via d'accés per sexe. Percentatges



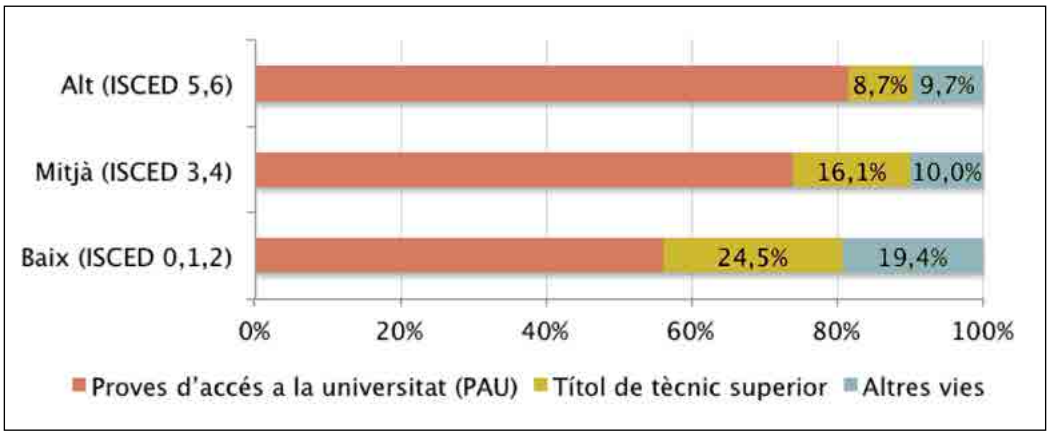
El gràfic que ens mostra la distribució de les vies d'accés segons l'edat és el 2.3. Com era previsible, s'observa una clara diferència en aquesta distribució per a cada grup d'edat, de manera que els estudiants més joves segueixen la via d'accés a través de batxillerat amb una molt major proporció (97%) que la resta. Val la pena remarcar que l'entrada per la via dels Cicles Formatius de Grau Superior arriba a ser la majoritària entre els estudiants que tenen de 26 a 29 anys (43%). Així, veiem que aquesta via porta també associades diverses circumstàncies de retard en l'accés a la universitat. Els estudiants madurs, de més de 30 anys, per la seva part, hi accedeixen majoritàriament mitjançant altres vies (55%) que es distribueixen de la manera següent: un 24% ho fa a través d'exàmens per a majors de 25 i de 45 anys i un 28% prové d'altres carreres; la resta és residual en altres vies.

Gràfic 2.3
Via d'accés per grups d'edat. Percentatges



A continuació s'ofereixen les dades referides a l'origen social de l'estudiantat, en relació a la via d'accés que utilitzen. Els successius gràfics remeten a la idea que les vies alternatives a la de batxillerat i PAU són una camí d'entrada clar per a les classes més desafavorides.

Gràfic 2.4
Via d'accés per nivell d'estudis de la mare. Percentatges



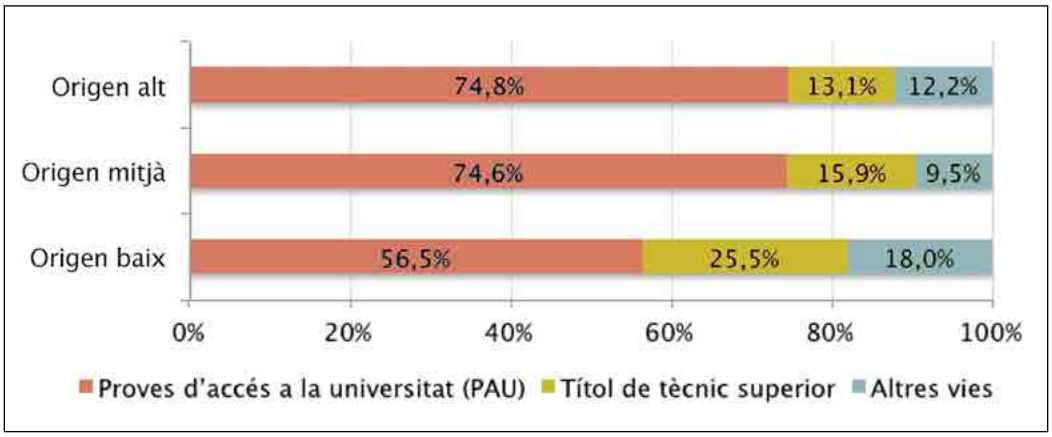
En el gràfic 2.4 es pot observar la via d'accés segons el nivell d'estudis de la mare, agrupat seguint les categories ISCED (International Standard Classification of Education) de la UNESCO. S'utilitzen els estudis de la mare com a indicador principal perquè en els darrers anys s'ha posat en relleu la important influència que exerceixen en les qüestions de rendiment i assoliment escolar de fills i filles (Dronkers, 2008). I, tot i que no en tots els estudis de caràcter analític això es posa de manifest de manera clara —o de vegades només ho fa per al cas de les noies (Boada *et al.*, 2011)—, sí que coneixem molts mecanismes mitjançant els quals aquesta relació es podria produir. Per exemple, diversos estudis identifiquen una influència intensa del nivell d'estudis de la mare sobre el seguiment que es realitza a la família dels estudis dels fills, o sobre l'estructuració del lleure que es duu a terme, o, encara més específic, sobre les aspiracions d'anar a la universitat que s'infonen als fills o filles (Marí-Klose *et al.*, 2008).

En aquest estudi també s'obtenen diferències més marcades si es tenen en compte els estudis de la mare. Com es pot veure en el gràfic 2.4, a mesura que s'eleva aquest nivell, s'incrementa el percentatge de via d'accés a través del batxillerat amb PAU, que passa d'un 56% per al nivell educatiu baix a un 82% per al nivell educatiu més alt. Paral·lelament, s'observa també un fort contrast en les entrades per la via de la formació professional, que passa de ser una quarta part en el nivell baix a un escàs 9% en el més alt, i en les altres vies, que passen de ser una cinquena part per a aquest nivell més baix, fins a un altre 10% en el més alt. Aquestes dades coincideixen amb les mostrades en estudis anteriors, com els d'*ECoViPEU* (Ariño, Llopis & Soler, 2012: 329).

Unes altres dades que abunden en aquesta tendència són les que es mostren en el gràfic 2.5; aquest cop la via d'accés es mostra per a les categories alta, mitjana i baixa de classe social.

De nou s'observa que les vies alternatives, i molt especialment la via que passa pel Cicle Formatiu de Grau Superior (26%), són molt seguides pels estudiants que provenen d'orígens més desafavorits, la qual cosa redueix el pes de la utilització que fan de la via més tradicional (57%). En canvi, l'estudiantat que prové de famílies amb un nivell mitjà o alt fa servir amb molta més freqüència la via més tradicional. Els d'origen mitjà mostren, però, una major tendència —petita, però estadísticament significativa— a accedir a la universitat mitjançant la via de la formació professional.

Gràfic 2.5
Via d'accés per classe social. Percentatges



El perfil sociodemogràfic descrit en relació a les vies d'accés a la universitat dibuixa un panorama clar: les vies alternatives s'identifiquen com a camí d'entrada sovintejat per part de persones d'origen social més baix.

L'associació d'un perfil concret d'estudiant a les vies d'accés alternatives és una tendència comuna a Europa, tal com s'observa en les dades d'*Eurostudent V* (Hauschildt, 2015), segons les quals, en tots els països contemplats (vint-i-cinc amb dades disponibles en aquesta edició), les vies alternatives són el camí d'entrada d'estudiants amb progenitors no universitaris, amb transició retardada i estudiants madurs.

En el cas de les universitats aquí estudiades, s'ha pogut veure en el capítol 1 que la moderada diversificació de vies d'entrada és utilitzada una mica més sovint en les àrees de Ciències Socials i Jurídiques i en Ciències de la Salut.

2.3. Notes d'accés

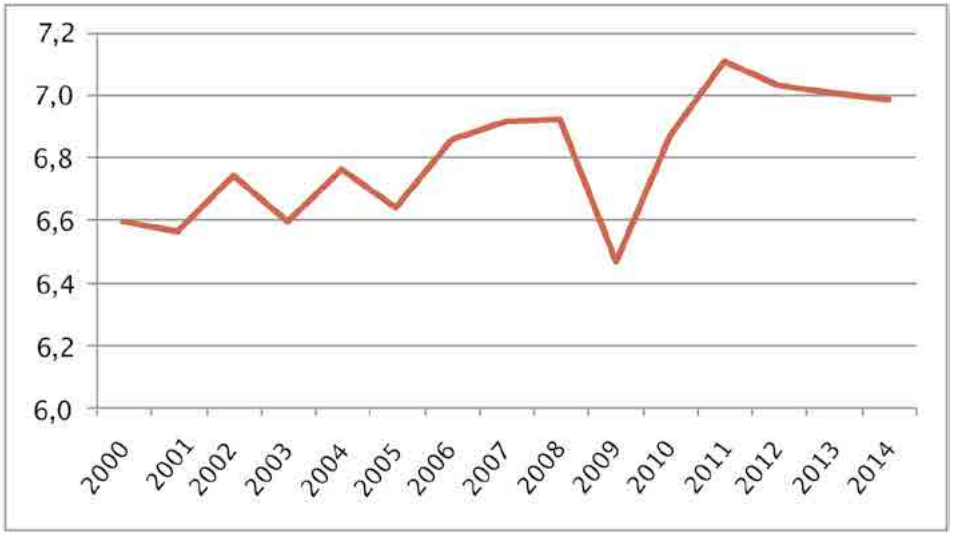
La manera de compondre les notes d'accés als estudis universitaris va variar a partir de l'any 2009. És per aquest motiu que ha calgut seguir un procediment d'equiparació de les notes per tal de fer-les comparables i útils per explorar el perfil dels estudiants i la seva repercussió sobre característiques, comportaments o successos posteriors.[3] Es presenten, doncs, aquestes notes en referència a una nota màxima de 10.

[3] Tot i que es va introduir expressament la pregunta de si s'havien presentat a les proves d'exàmens complementaris a les PAU, per tal de distingir els que sí que ho havien fet dels que no i així poder equiparar les notes obtingudes, finalment les respostes no són congruents. Molts dels que responen «No» o bé «No pertinent» tenen puntuacions superiors a 10 punts. Per tant, no es pot procedir a fer aquest càlcul a partir del filtre d'aquesta pregunta.

El que sí està clar és que fins el 2008 les puntuacions són sobre 10 punts. A partir del 2009 les puntuacions poden ser sobre 14, sobre 12 i sobre 10. A partir de fonts complementàries (BDD CIC Catalunya per a l'any 2011), sabem que dos terços dels estudiants es presenten com a mínim a una prova específica i que el 40% ho fa a dues proves específiques. Per a tot Espanya, l'any 2012 l'Informe *Datos y cifras* assenyala que un 78% es van presentar a les proves específiques (no especifica si a tots dos exàmens o només a un). Sembla lògic, també, pensar que es presenten a proves específiques els estudiants que volen entrar a carreres amb força competència i que requereixen notes altes d'entrada i, per tant, acostumen a ser estudiants que ja han obtingut bones notes d'expedient amb anterioritat.

D'altra banda, també a partir de les dades oficials del CIC per a Catalunya sabem que les notes mitjanes de resultats de les PAU van fer una pujada entre el 2010 i el 2011 i després s'han mantingut. Com també sabem que, abans del 2008, s'obtenen xifres d'aprovats de les PAU sempre per sota del 90%, que a partir d'aquest any pugen per sobre i arriben al 97% del 2015.

Gràfic 2.6
Evolució de la nota d'accés a la universitat segons l'any d'inici. Mitjanes



En el gràfic 2.6 es mostra l'evolució de la nota mitjana d'accés per a aquells estudiants que han entrat a la universitat en cadascun dels anys consignats. Tot i les oscil·lacions que s'observen, cal assenyalar que el rang va del 6,47 de nota mitjana per a l'any 2009 al 7,11 del 2011, és a dir, que no arriba a 0,7 punts de diferència. Els darrers anys, però, amb l'excepció del 2009, es detecta una lleugera pujada de les notes mitjanes d'accés, la qual cosa coincideix amb la tendència general d'evolució en les notes de les PAU.

Pel que fa al perfil social de l'estudiantat en relació a la nota d'accés, en primer lloc, veiem com la mitjana femenina (7,01) és lleugerament més alta que la masculina, la qual cosa corrobora la tendència que normalment s'identifica per a diverses poblacions i anys, com ara el d'*Eurostudent IV* (Martínez i Pons, 2011: 75).

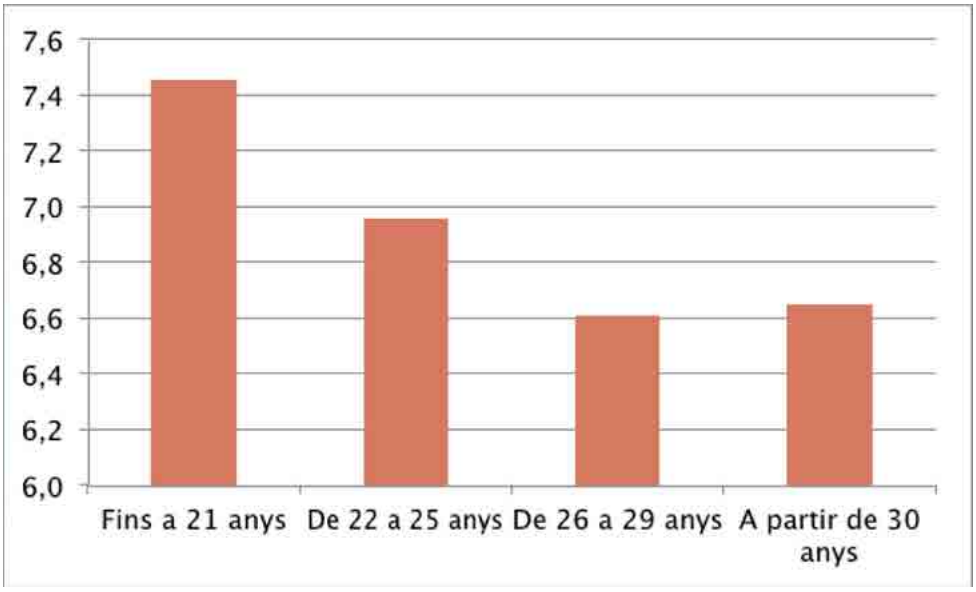
En segon lloc, tal com s'observa en el gràfic 2.7, les notes varien en funció de l'edat, de manera que a major edat s'obté una mitjana de notes més baixa, excepte per al grup més gran, major de 30 anys (6,65). Recordem que aquestes dades, a diferència de les de via d'accés, inclouen els estudiants de màster, que contribueixen a l'elevació d'aquesta mitjana associada a la seva edat més alta. Per aquest motiu, no ens hauria d'estranyar que aquesta petita recuperació de la nota per part del col·lectiu més gran no es detecti en l'estudi d'*ECoViPEU* del 2012 (Molina i Mayoral, 2012: 76-77), treball en el qual només es pren en consideració l'estudiantat de grau, i que sí que identifica la tendència de major nota obtinguda a major nivell d'estudis de la mare, igual que es veurà en aquest mateix estudi.

Així, doncs, s'ha procedit a fer una correspondència de les notes que comet alguns errors. Consisteix a equiparar les puntuacions de 5 a 14 amb les que van de 5 a 10, seguint la fórmula: ((y-5)/9*5)+5=x

D'aquesta manera, s'equiparen correctament les notes pre 2009 amb les dels post 2009 que s'han presentat a les dues proves específiques. Però se subestimen lleugerament les notes dels qui s'han presentat només a una prova específica i una mica més les dels qui no s'hi han presentat, que ja hem vist que són només un terç d'estudiants (o menys d'una quarta part segons dades espanyoles) i que fem la hipòtesi que tindran notes igualment en la franja baixa, per tant, amb una correcció a la baixa menor. Per exemple, un 5,5 queda transformat en un 5,3, un 7 en un 6,1, mentre que un 14 es transforma en un 10.

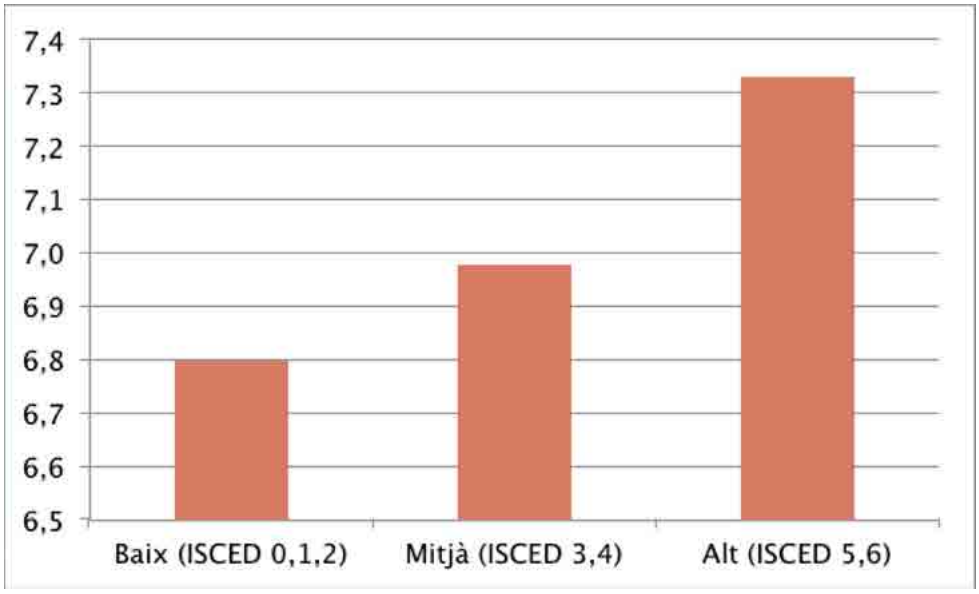
A partir del resultat, s'observa com l'increment de la nota mitjana dels darrers sis anys queda minimitzada, és a dir, que queda compensada per l'error d'equiparació comès. Però també s'observa que la variable nota continua funcionant com plantegen les hipòtesis inicials respecte de la seva distribució en funció de l'origen social, edat o via d'accés.

Gràfic 2.7
Nota d'accés segons els grups d'edat. Mitjanes



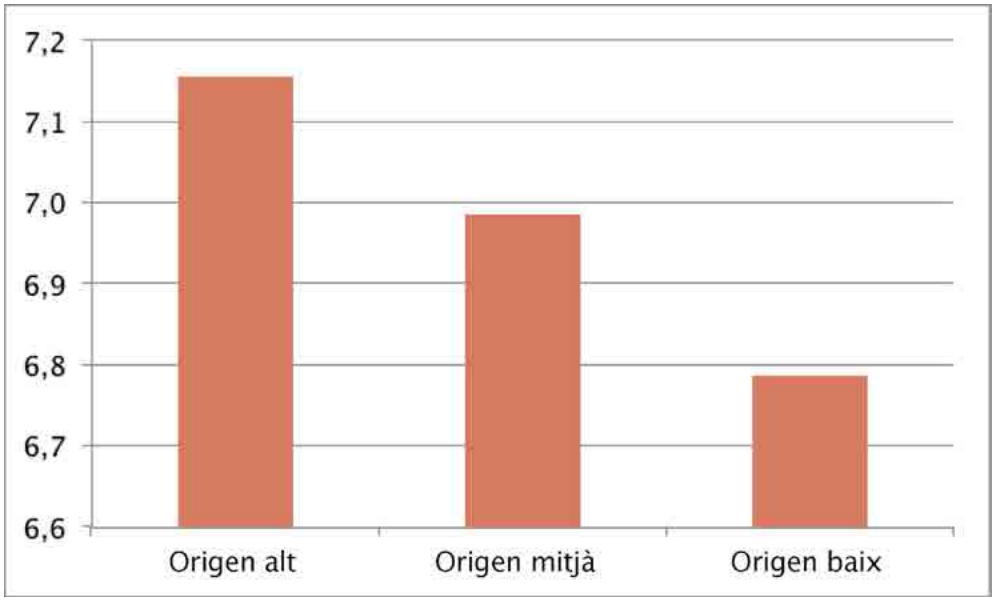
En tercer lloc, es veu reflectit de nou el perfil socioeconòmic dels estudiants, ara en la mitjana de nota d'accés que obtenen. Així, doncs, en el gràfic 2.8 es fa palesa la tendència a assolir una millor nota d'accés a mesura que puja el nivell d'estudis de la mare. Igual que per a la via d'accés, aquesta és la variable que mostra amb major intensitat les diferències entre els estudiants universitaris, que, tot i això, són només de mig punt.

Gràfic 2.8
Nota d'accés segons el nivell d'estudis de la mare. Mitjanes



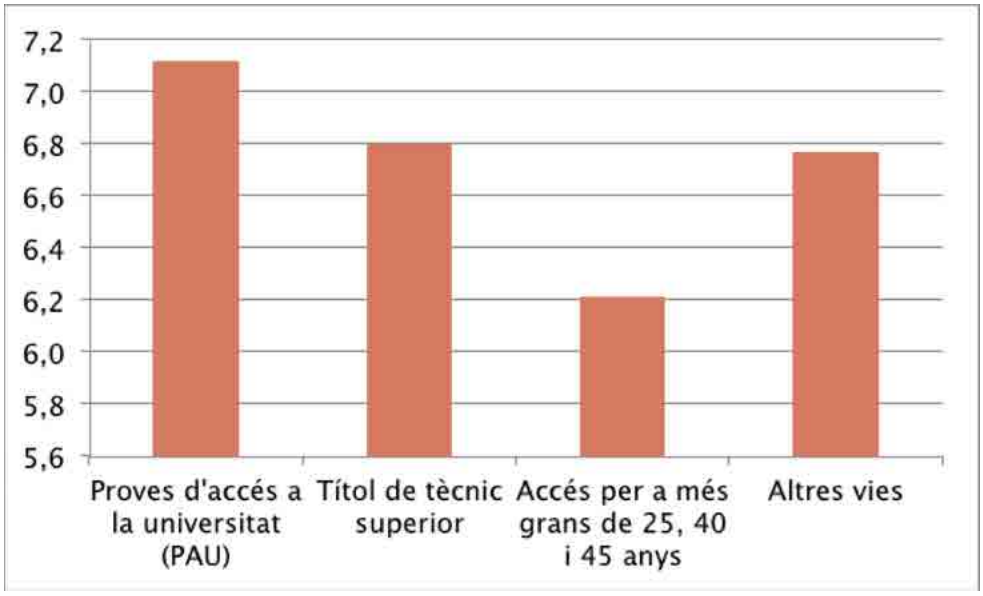
Aquesta mateixa tendència, però amb distàncies encara menors, és la que queda reflectida en les mitjanes de nota obtingudes en funció de l'origen social de l'estudiant. Això és el que es mostra en el gràfic 2.9.

Gràfic 2.9
Nota d'accés segons l'origen social. Mitjanes



En darrer lloc, s'aborda el dibuix del perfil acadèmic dels estudiants. En el gràfic 2.10 es fa mitjançant la relació entre la nota i la via d'accés que, tot i que és en si mateixa una dada acadèmica, ja hem vist anteriorment que té associades característiques socials de la població, que segueix majoritàriament l'una o l'altra.

Gràfic 2.10
Nota d'accés segons la via d'accés. Mitjanes

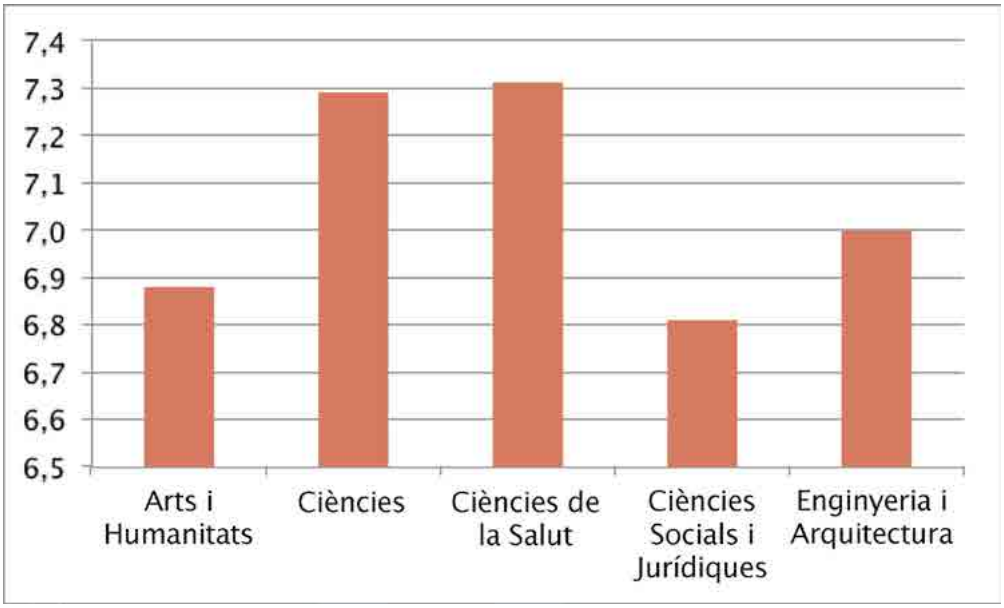


L'estudiantat que accedeix a la universitat per la via més tradicional és el que ha obtingut notes de mitjana més altes de tot el conjunt (7,1); aquesta mitjana baixa una mica per als qui procedeixen de la formació professional (6,8). La comparació entre notes d'entrada per als procedents de batxillerat i per als de formació professional també es fa per a l'àmbit espanyol en

l'informe *Datos y cifras* (2014: 24), a partir de la qual es detecten les mateixes tendències que en el present treball.

La mitjana es redueix encara una mica més per als qui hi han entrat mitjançant exàmens específics per a persones més grans (6,2). En canvi, totes les altres vies alternatives considerades en conjunt arriben al mateix nivell que els procedents de la FP (6,8). Cal tenir en compte que dins d'aquestes vies s'aglutinen situacions diverses, com ara canvi de carrera, segona carrera, trasllat d'expedient, programes internacionals, etc.

Gràfic 2.11
Nota d'accés segons l'àrea d'estudi. Mitjanes



En el gràfic 2.11 es mostra la mitjana de la nota d'accés segons l'àrea d'estudi a la qual s'accedeix. És un lloc comú que les notes més altes són, any rere any, les de Ciències de la Salut (7,3), entre altres coses, perquè també és l'àrea amb més titulacions per a les quals hi ha una major competència d'entrada. Lleugerament per sota, però també en el 7,3 un cop ajustats els decimals, se situa l'àrea de Ciències, seguida a tres dècimes (7) pels d'Enginyeria i Arquitectura. Les dues àrees més considerades de «Lletres» apleguen estudiants que han obtingut notes una mica més baixes de mitjana: Arts i Humanitats (6,9) i Ciències Socials i Jurídiques (6,8).

2.4. Resum i conclusions

Les vies d'accés a la universitat que aglutinen les dues procedències des de la secundària postobligatòria, això és, des del batxillerat i des de la formació professional, no han variat gaire en la darrera dècada, però sí que ho ha fet el balanç entre aquestes dues vies, en favor de la segona. En aquest treball, el percentatge d'entrada a graus des de batxillerat se situa en el 67% i el procedent de Cicle Formatiu de Grau Superior en el 18%.

La via de batxillerat és més seguida per les noies, per l'estudiantat més jove i pels qui tenen un origen social més alt; mentre que en la via de la formació professional destaca l'estudiantat una mica més gran (i amb retard afegit respecte del temps mínim en què és possible completar el CFGS i accedir a la universitat) i d'origen social més baix.

Pel que fa a les notes s'observa un lleuger increment de la nota mitjana en els darrers anys. I el perfil dels qui treuen millors notes es decanta cap a les noies, l'estudiantat més jove, amb mares amb nivells d'estudis més alts, d'origen social més alt, que han accedit per la via del batxillerat i que destaquen en l'àrea de Salut i de Ciències.

Així, doncs, la conclusió d'aquest capítol es veu clara i corrobora les troballes d'estudis anteriors, ja que, d'una banda, s'observa una diversificació dels perfils d'estudiants a la universitat i, de l'altra, una concentració dels perfils més tradicionals i de més èxit en les noies i els orígens socials més alts.

2.5. Recomanacions

L'itinerari d'estudiar en primer terme un CFGS que doni lloc a un títol de tècnic superior amb possibilitats d'inserció clara dins del mercat laboral i, només després, continuar estudis cap a la universitat, sembla una opció de menor risc que trien sovint els estudiants d'origen social més baix. La bona connectivitat d'aquest itinerari amb la universitat dóna lloc, doncs, a una via que obre oportunitats acadèmiques a grups socials en més desavantatge. Per tant, es fa recomanable mantenir aquesta connectivitat clara entre ambdues línies del sistema educatiu.

Però cal també tenir en compte que molts altres estudiants, també de classes socials desafavorides, fan l'opció d'assumir un major risc i concentrar els esforços en l'etapa d'estudi prelaboral, seguint la via més acadèmica. És una opció tan legítima com l'altra. Des del punt de vista de les polítiques, es poden establir mesures compensatòries pensant que els qui han seguit la via de la formació professional fa més anys que es troben allunyats dels requeriments acadèmics universitaris, però caldrà sempre pensar a guardar un cert equilibri entre la justícia meritocràtica i la justícia social, no sempre tan contradictòries com de vegades es vol fer creure. Això implica l'establiment de mesures d'avaluació de competències estandarditzades i públiques, com ja són ara les PAU.

La idea de transferir els sistemes de selecció d'estudiants a les facultats i escoles a la universitat aniria en contra d'aquesta última recomanació. Però també per un altre motiu. L'experiència estrangera, especialment anglosaxona, assenyala que en un sistema no centralitzat s'acaba imposant el sistema de selecció basat en l'entrevista personal. Aquests sistemes de selecció, tal com ja ha estat estudiat tant en l'àmbit laboral com en el d'educació, afavoreixen la selecció per marques de classe i reforcen clarament el desavantatge inicial dels estudiants d'origen social més baix.

Bibliografia

Ariño, A.; Llopis, R.; Soler, I. (dirs.) (2012). *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España.* València: ECOVIPEU, Campus Vivendi.

Boada, C.; Riudor, X.; Calero, J.; Rañé, J.M. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya.* Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya VI. Col·lecció Estudis i Informes, 26.

Dronkers, J. (2008). «Education as Backbone of Inequality— European Education Policy: Constraints and Possibilities». A: F. Becker, F.; K. Duffek; T. Mörschell, (eds.). *Social Democracy and Education. The European Experience.* Berlín: Friedrich Ebert Stiftung, ps. 50-135.

Hauschildt, K. (ed.) (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT V 2012-2015 | Synopsis of Indicators.* Bielefeld: Eurostudent.eu.

Mari-Klose, P.; Gomez-Granell, C.; Brullet C.; Escapa S. (2008). *Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos dels temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància.* Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.

Martínez, M., Pons, E. (2011). «Acceso a la educación superior». A: A. Ariño; T. Llopis, (dirs.) *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV).* Madrid: Secretaría General de Universidades, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Madrid: Secretaría General de Universidades, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Molina, F.; Mayoral, D. (2012). «Acceso a la Educación Superior». A: A. Ariño, R. Llopis, I. Soler (dirs.) (2012). *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España.* València: ECOVIPEU, Campus Vivendi.

3 Trajectòria

Albert Sánchez Gelabert

3. Trajectòria

Albert Sánchez Gelabert
Sociòleg i màster en investigació en Sociologia Aplicada. Membre del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona

3.1. Introducció

Durant la darrera dècada, un dels objectius de les institucions europees ha estat l'augment de la participació d'estudiants en l'educació superior —sobretot de grups infrarepresentats— per tal d'aconseguir una participació més inclusiva i equitativa. Una d'aquestes estratègies ha estat facilitar i diversificar les vies d'accés i els models de transició. A l'informe *Eurostudent V*, es concloïa que la majoria de països europeus ofereixen aquestes vies alternatives i són, principalment, grups d'estudiants que tradicionalment han estat infrarepresentats a la universitat els que es beneficien d'aquestes vies alternatives. Així, estudiants de baix nivell socioeconòmic, de més edat o que retarden l'accés veuen en aquestes vies l'oportunitat d'accedir a la universitat.

Amb la intenció d'explorar aquest fenomen i de copsar diferències entre col·lectius que puguin traduir-se en mecanismes de desigualtat d'oportunitats educatives, l'informe *Eurostudent* i l'*ECoViPEU* per al cas espanyol distingeixen diferents indicadors, com les interrupcions de la trajectòria educativa o el retard en l'accés a la universitat. Seguint aquestes propostes, a continuació s'exploren les trajectòries educatives dels universitaris, tot incorporant les interrupcions, els moments de l'itinerari en els quals es produeixen aquestes *aturades* i els principals motius que al·leguen els estudiants per interrompre els estudis.

3.2. Trajectòries universitàries

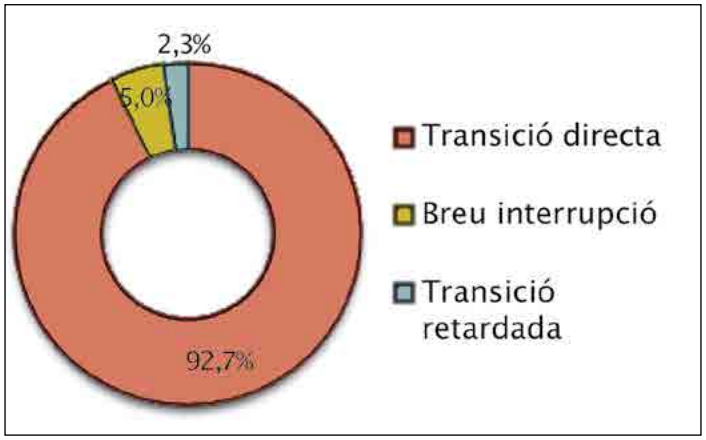
3.2.1. Tipus de transició als estudis universitaris

Les trajectòries que els estudiants segueixen a la universitat s'inicien abans del seu progrés durant els estudis, en el que podem anomenar trajectòria d'accés a la universitat. Per tal d'aproximar-nos a aquestes trajectòries anteriors i inicials, s'ha construït la variable «transició als estudis», per a la qual s'han establert tres categories que segueixen el patró de les que s'havien utilitzat en els projectes d'*Eurostudent* i *ECoViPEU* prèviament. Així, tenint en compte si hi ha interrupcions en la trajectòria educativa dels estudiants i el temps d'aquesta interrupció, es distingeixen tres models de transició:

- *Transició directa*, quan no hi ha interrupció entre el final de l'educació secundària i l'accés a la universitat.
- *Breu interrupció*: quan la diferència entre l'any d'accés a la universitat per primera vegada i l'any d'obtenció de la nota d'accés és menor de dos anys.
- *Transició retardada*: la diferència és superior a dos anys.

La trajectòria de transició directa continua sent l'itinerari majoritari de la població universitària (gràfic 1.1). Analitzant els estudiants de grau, s'observa que el 92,7% dels enquestats afirmen no haver interromput més de 2 anys els seus estudis entre la secundària i la universitat. Les transicions interrompudes i retardades queden, doncs, relegades a situacions molt excepcionals i minoritàries (5,0% i 2,3%, respectivament).

Gràfic 3.1
Tipus de transició als estudis universitaris dels estudiants de grau

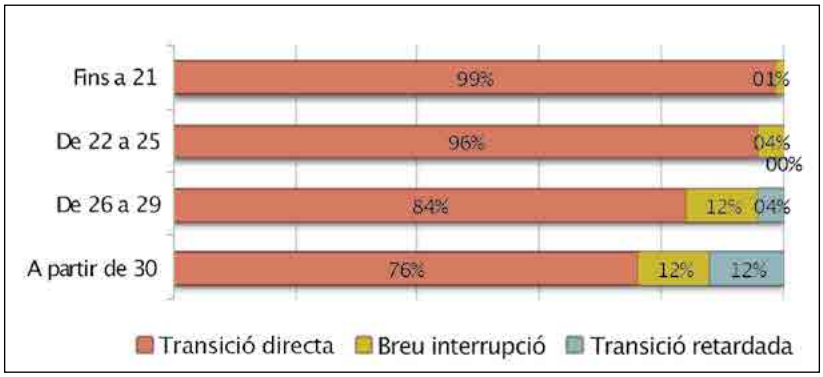


Els resultats, en el nostre context, mostren una predominança del model de transició directa des de la finalització dels estudis que concedeixen accés a la universitat (92,7%). En el context europeu, de la mateixa manera, el patró és similar a tots els països analitzats a l'*Eurostudent V,* tret dels països nòrdics, on els percentatges de transició directa són significativament inferiors (al voltant del 47,5%). Per al cas espanyol, gairebé 2 de cada 3 estudiants accedeixen de manera directa (63%) segons els resultats de l'*ECoViPEU* (Ariño i altres, 2012).

Explorant la relació amb les principals característiques sociodemogràfiques de l'estudiantat, trobem algunes diferències significatives. En relació al sexe, s'observa que les dones són més presents en les transicions directes (92,1% H / 93,3% D) i els homes es relacionen significativament amb les transicions de breu interrupció.

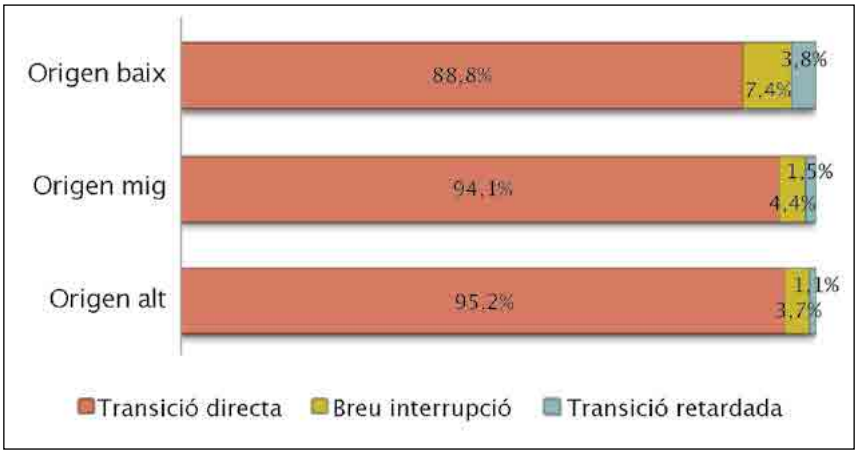
Per edats, s'observa (gràfic 3.2) que, a mesura que augmenta l'edat de l'estudiantat, les transicions amb interrupcions tenen més pes, però, fins i tot per a aquelles persones que superen els trenta anys, la transició directa continua sent la via escollida per la majoria (76%).

Gràfic 3.2
Tipus de transició als estudis universitaris dels estudiants de grau segons els grups d'edats



L'origen social de l'estudiantat és una de les variables que explica millor aquesta variable de transició als estudis. Com més capital social, educatiu i econòmic familiar, més probabilitats té l'estudiantat d'accedir de manera directa a la universitat.

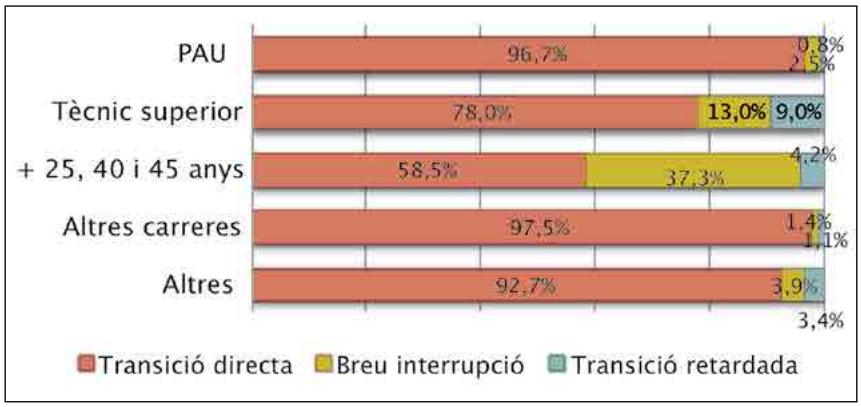
Gràfic 3.3
Tipus de transició als estudis segons la classe social d'origen



Al gràfic 3.3 es representen les diferències en funció de la classe social d'origen dels estudiants i s'observa que la diferència més significativa es troba en els estudiants d'orígens més baixos en comparació amb els seus companys d'origen mitjà i alt. Així, el percentatge d'estudiants d'origen baix que transiten de manera directa (88,8%) és significativament inferior als estudiants d'origen social mitjà i alt (94,1% i 95,2%, respectivament). Aquests resultats van en la línia de les troballes d'*ECoViPEU* (Ariño i altres, 2012), on es concloïa que, a més capital educatiu familiar, augmentaven les probabilitats d'accedir de manera directa per vies de més prestigi i més tradicionals.

Si analitzem els tipus de transició tenint en compte les vies d'accés a la universitat, es poden observar interessants patrons diferencials. Com mostra el gràfic 3.4, són les vies acadèmiques (PAU) i els que accedeixen per altres carreres les que es relacionen de manera significativa amb les transicions directes (96,7% i 97,5%, respectivament). En canvi, els estudiants que accedeixen a la universitat tenint el títol de tècnic superior presenten més diversitat en els tipus de transicions i augmenta significativament el percentatge dels que hi accedeixen amb una breu interrupció (13%) o amb una transició retardada (9%). D'altra banda, com és d'esperar, els alumnes més grans que s'incorporen a la universitat per les vies de majors de 25, 40 i 45 anys presenten percentatges més baixos en la transició directa (58,5%).

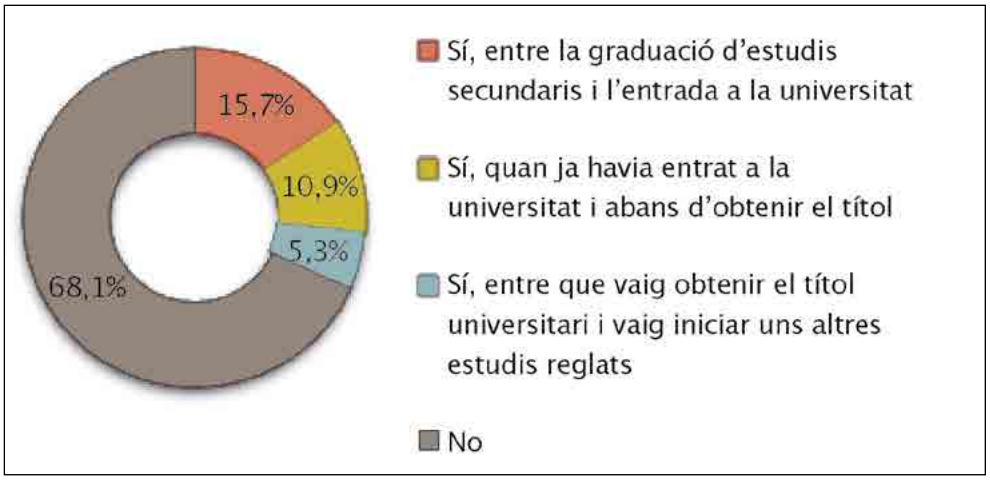
Gràfic 3.4
Tipus de transició als estudis segons via d'accés



3.2.2. Interrupcions en les trajectòries educatives

Les preguntes referides a la trajectòria universitària fan referència a interrupcions dels itineraris educatius que s'han produït en qualsevol altre moment de l'etapa educativa, a més del que ja hem comentat sobre la interrupció en el moment d'accedir a la universitat. Per tant, si s'analitzen tots els estudiants enquestats —grau i postgrau—, s'observa que gairebé un 70% de l'estudiantat no ha deixat mai de ser estudiant i no ha interromput mai les seves trajectòries educatives (gràfic 3.5).

Gràfic 3.5
Has hagut d'interrompre alguna vegada els teus estudis des que vas acabar l'educació secundària fins a l'actualitat?

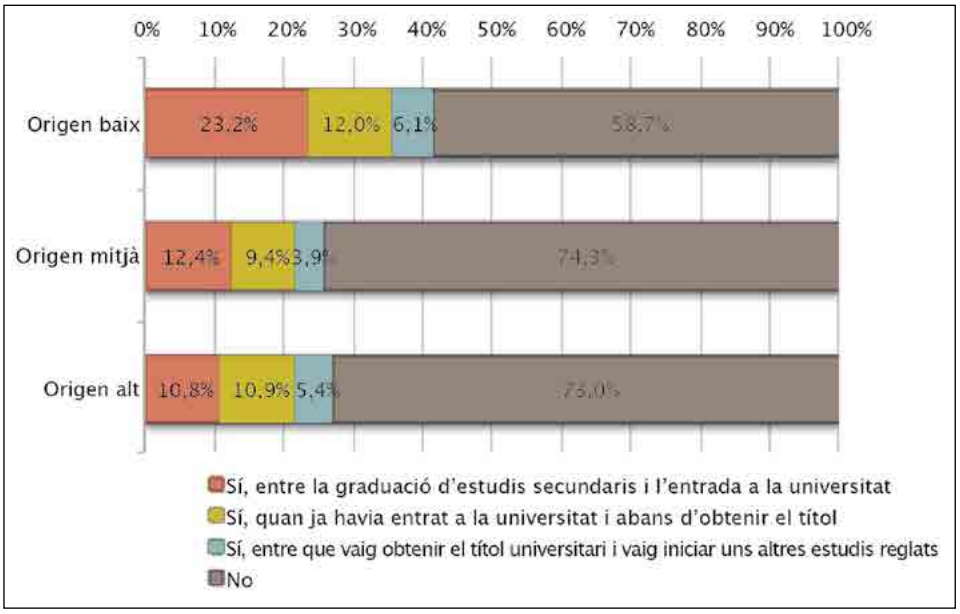


Els estudiants que declaren haver tingut una interrupció entre la graduació dels estudis secundaris i l'entrada a la universitat (15,7%) són el col·lectiu del qual parlàvem en l'apartat anterior com a estudiants que accedeixen a la universitat amb una transició breument interrompuda o retardada. Ara bé, altres possibles interrupcions es poden produir entre l'entrada a la universitat i l'obtenció del primer títol (11%) o des de l'obtenció del títol universitari i l'inici d'altres estudis (5,3%). Aquesta última opció de resposta no és una interrupció com a tal, perquè s'ha conclòs una titulació; l'anàlisi de les respostes obertes ens parlen més aviat dels motius per tornar a estudiar quan ja havien donat per acabada la seva etapa educativa.

De la mateixa manera que succeïa per als tipus de transició, les relacions amb les variables sociodemogràfiques segueixen el mateix patró, tant per edat com per sexe o classe social. Per exemple, en el cas del sexe, són les dones les que s'associen amb els itineraris sense interrupcions i els homes amb interrupcions abans d'accedir i durant els estudis universitaris.

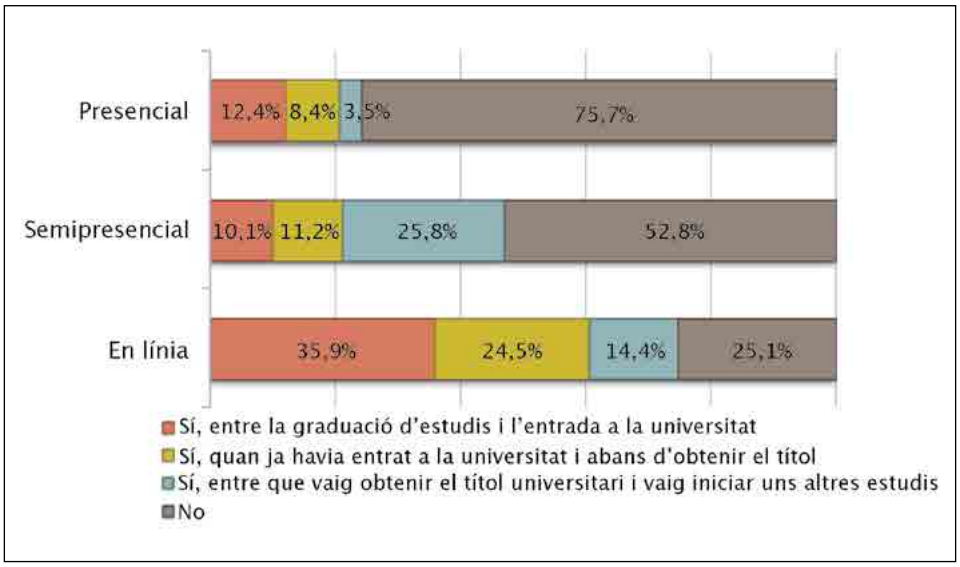
En el cas de la classe social, tal com s'observa al gràfic 3.6, els joves de classes socials superiors (origen social mitjà i alt) s'associen amb itineraris sense interrupcions (74,3% i 73%, respectivament), mentre que els estudiants d'origen baix estan més representats amb interrupcions dels estudis. Són especialment importants les interrupcions que es produeixen entre la graduació de secundària i l'accés a la universitat; en aquest cas, el percentatge de joves d'orígens baixos (23,2%) és, pràcticament, el doble que en el cas d'estudiants d'origen mitjà (12,4%) i més del doble que en el cas d'origen alt (10,8%).

Gràfic 3.6
Interrupcions dels estudis des de la finalització de l'educació secundària segons l'origen social



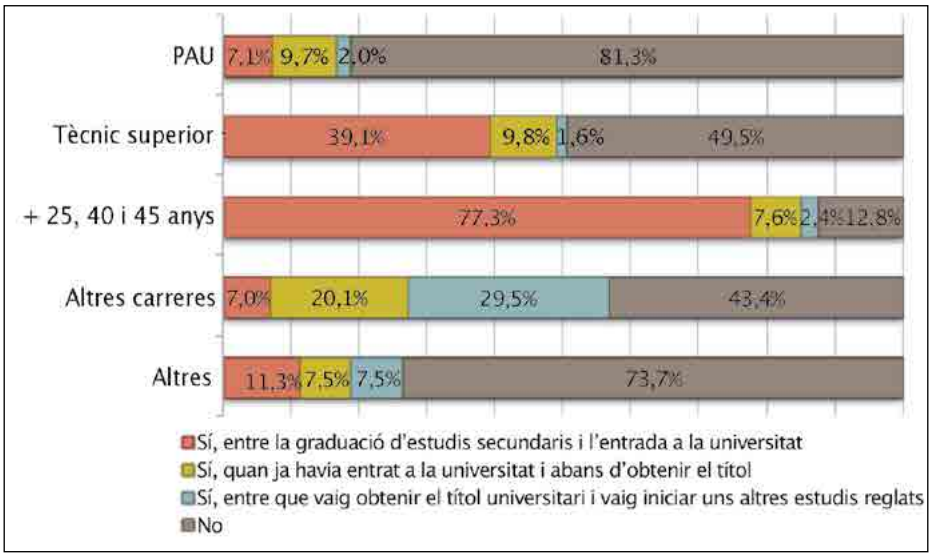
En introduir la modalitat d'assistència a la universitat, es visibilitzen algunes diferències interessants (gràfic 3.7). D'entre els que estudien en modalitat presencial, només 1 de cada 4 ha hagut d'interrompre en algun moment els seus estudis. En canvi, entre els estudiants amb modalitat semipresencial, gairebé la meitat (47,1%), han aturat el seu itinerari educatiu en algun moment. És específicament significativa la interrupció d'aquests col·lectiu, un cop acaben els estudis universitaris i la realització d'altres estudis reglats (25,4%). En darrer lloc, entre els que fan els seus estudis en línia, els percentatges s'inverteixen respecte als de modalitat presencial: en aquest cas només un 25% no han hagut d'interrompre en cap moment el seu itinerari. Entre els estudiants en línia, són significatives les interrupcions en els tres casos analitzats: abans d'accedir a la universitat (36%), durant els estudis (prop de 25%) i un cop obtingut el títol (14,4%).

Gràfic 3.7
Interrupcions dels estudis des de la finalització de l'educació secundària segons la modalitat d'estudis



Tal com succeïa amb els tipus de modalitat, si analitzem les interrupcions segons la via d'accés, podem veure si afecten específicament o són característiques de col·lectius concrets. D'aquesta manera, a partir del gràfic 3.8, es mostra com entre els estudiants que accedeixen per PAU, la no interrupció d'estudis és la situació més comuna (81,3). En canvi, dels estudiants més grans (via accés més 25, 40 i 45) i dels que accedeixen amb el títol de tècnic superiors, són especialment significatives les aturades abans d'accedir a la universitat; és a dir, just després de la graduació d'estudis secundaris. Finalment, per a aquells que accedeixen des d'altres carreres universitàries, les interrupcions més significatives són aquelles que tenen lloc durant els estudis universitaris (20%) o un cop s'han finalitzat (30%).

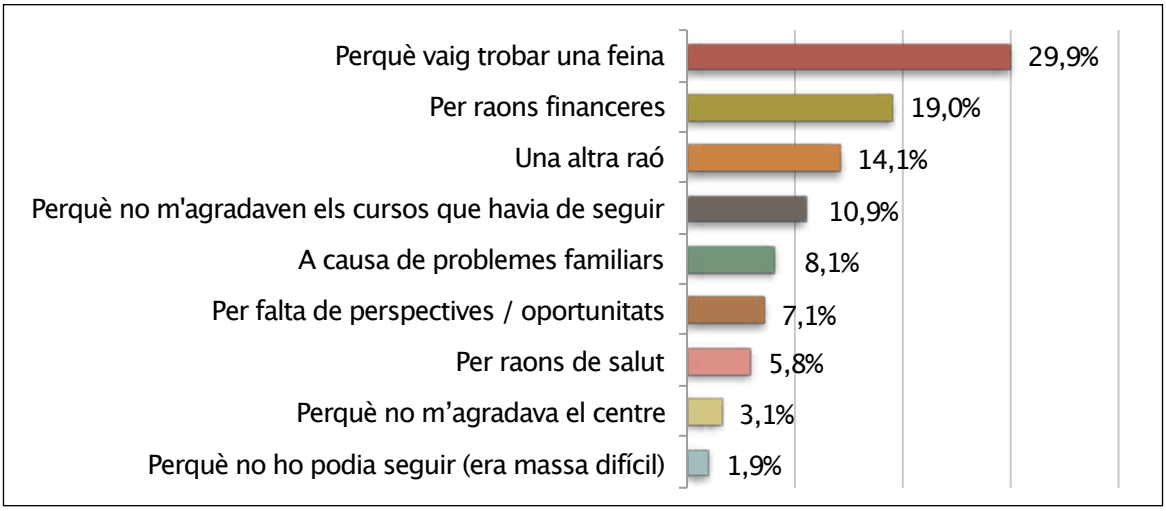
Gràfic 3.8
Interrupcions dels estudis des de la finalització de l'educació secundària segons la via d'accés



3.2.3. Els motius per interrompre els estudis

Els motius principals declarats per l'estudiantat per interrompre els seus estudis, tal com veiem al següent gràfic, són: haver trobat una feina (30%), raons econòmiques (19%) i el desencant amb el contingut dels estudis (11%). Els problemes familiars, la falta de perspectives o les raons de salut també influeixen en algunes persones per interrompre els estudis, tal com s'observa al gràfic 3.9.

Gràfic 3.9
Principal raó per interrompre temporalment els estudis



D'entre l'estudiantat que utilitza la resposta oberta per donar altres explicacions als seus motius d'interrupció d'estudis, principalment assenyalen «problemes amb l'itinerari acadèmic» (27,3%). En la majoria dels casos, s'explica per no haver obtingut una nota suficient per accedir a la carrera desitjada, però també hi ha equivocacions, canvis de titulacions i reubicacions que fan perdre temps. També destaquen l'any sabàtic (12%), principalment per viatjar a l'estranger i aprendre idiomes, però també per descansar dels estudis i viure la vida. La interrupció es pot deure a altres estudis no universitaris, com són els cicles formatius, la carrera musical, de dansa, o d'esport i per estudiar oposicions (10%).

Altres se senten desmotivats, no tenen ganes de continuar estudiant més (8,5%). La incompatibilitat laboral és un altre motiu que expressen prop d'un 8% dels estudiants, els quals es refereixen a una càrrega laboral excessiva que no els permet fer altres estudis, però també n'hi ha que decideixen prioritzar trobar feina, aconseguir experiència laboral o iniciar un projecte empresarial. Assumir responsabilitats familiars també pot ser un motiu per interrompre els estudis, el naixement de fills/es. Per últim, i de manera més minoritària, alguns assenyalen com a causa un trasllat, canvi de residència, ciutat o país (4,4%) o la indecisió respecte a la tria d'estudis (4%).

Introduint variables sociodemogràfiques, s'observen diferències en els motius d'interrompre els estudis segons sexe i classe social. Les dones fan referència més sovint a motius relacionats amb les finances (17,6% homes / 20,6% dones), problemes familiars (6,9% homes / 9,4% dones), la salut (4,2% homes / 7,4% dones) o problemes amb l'itinerari acadèmic (2,8% homes / 4,8% dones). D'altra banda, les raons a les qual fan referència els homes estan significativament més relacionades amb motius laborals (van trobar feina un 34,4% d'homes / un 25,6% de dones), la dificultat dels estudis (2,3% homes / 1,6% dones) o la desmotivació (1,7% homes / 1,1% dones).

En relació a la classe social, són les estudiants d'origen social baix els que es relacionen més freqüentment amb motius financers (23,1%) i problemes familiars (8,3%), mentre que els motius als quals fan referencia els d'origen social més alt són que no els agradaven els cursos (13,4%), raons de salut (7,2%) o que volien fer un any sabàtic (2,4%).

3.2.4. Motius d'interrupció segons el moment de l'itinerari educatiu

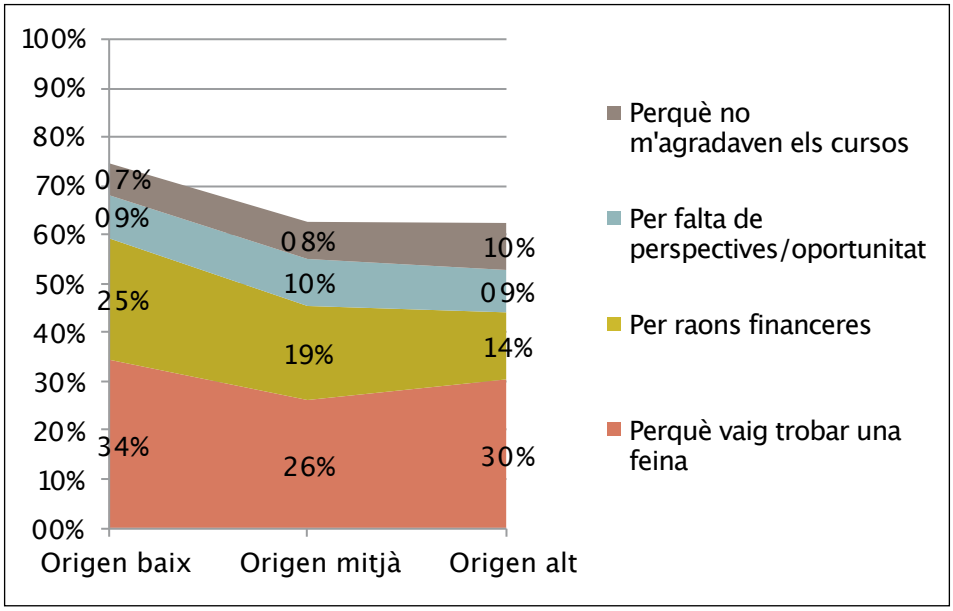
Cal destacar que les raons per interrompre els estudis poden presentar diferències significatives si tenim en compte en quin moment es fa aquesta interrupció o aturada del itinerari educatiu. És per aquest motiu que, a continuació, s'analitzen els motius més importants per interrompre els estudis en tres moments diferents: abans d'accedir a la universitat, durant els estudis universitaris o un cop obtingut el títol.

3.2.5. Abans de l'accés

Els motius més importants que els estudiants atribueixen per interrompre els estudis abans d'accedir a la universitat (entre la graduació d'estudis de secundaris i l'entrada a la universitat) fan referència al fet de trobar feina (31,5%), a raons financeres (20,4%), a la manca de perspectives/oportunitats (9,0%), a problemes familiars (8,2%) o al fet que no els agradaven els cursos que havien de seguir (7,5%).

Cal destacar que, mentre les causes atribuïdes pels homes fan referència més sovint a trobar una feina (36,5% homes / 26,5% dones), les dones, en canvi, atribueixen l'aturada a causes familiars (6,5% homes / 10% dones). En relació a la classe social, també observem diferències; els estudiants d'orígens baixos són els que mencionen més freqüentment les causes laborals (34,4%) o financeres (24,9%). En canvi, els joves d'origen de classe alta diuen que no els agradaven els cursos que havien de seguir (9,6%).

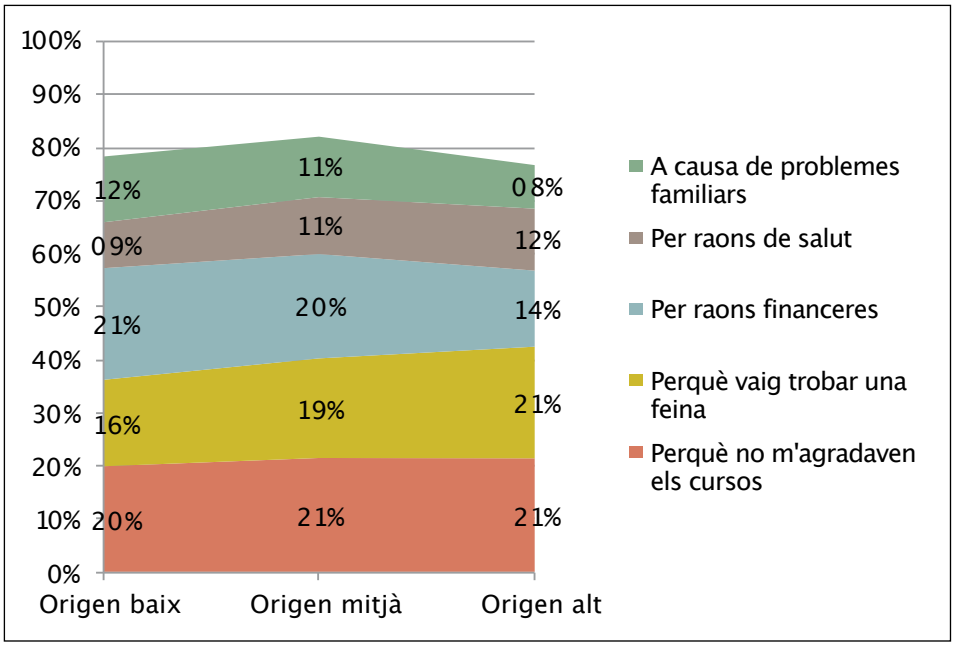
Gràfic 3.10
Principals raons per interrompre temporalment els estudis abans d'accedir a la universitat segons la classe social



3.2.6. Durant els estudis universitaris

Centrant-nos en les principals raons per interrompre la formació durant els estudis universitaris (un cop havien entrat a la universitat i abans d'obtenir el títol), veiem que agafa més pes el fet que no els agradaven els cursos (19,9%), tot i que es mantenen les raons laborals (19,2%), financeres (18,2%) i els problemes familiars (11%) com a raons principals. Finalment, també cal destacar el problemes de salut com a motiu per interrompre els estudis (10,3%).

Gràfic 3.11
Principals raons per interrompre temporalment els estudis durant la universitat segons classe social



Mentre que els problemes de salut (7,7% d'homes / 13,4% de dones) i els problemes familiars (9,3% d'homes / 13,0% de dones) sembla que s'associen amb els motius de les dones per interrompre els estudis, és el fet de trobar feina la raó més al·legada pels homes (23,7% d'homes / 14,1% de dones).

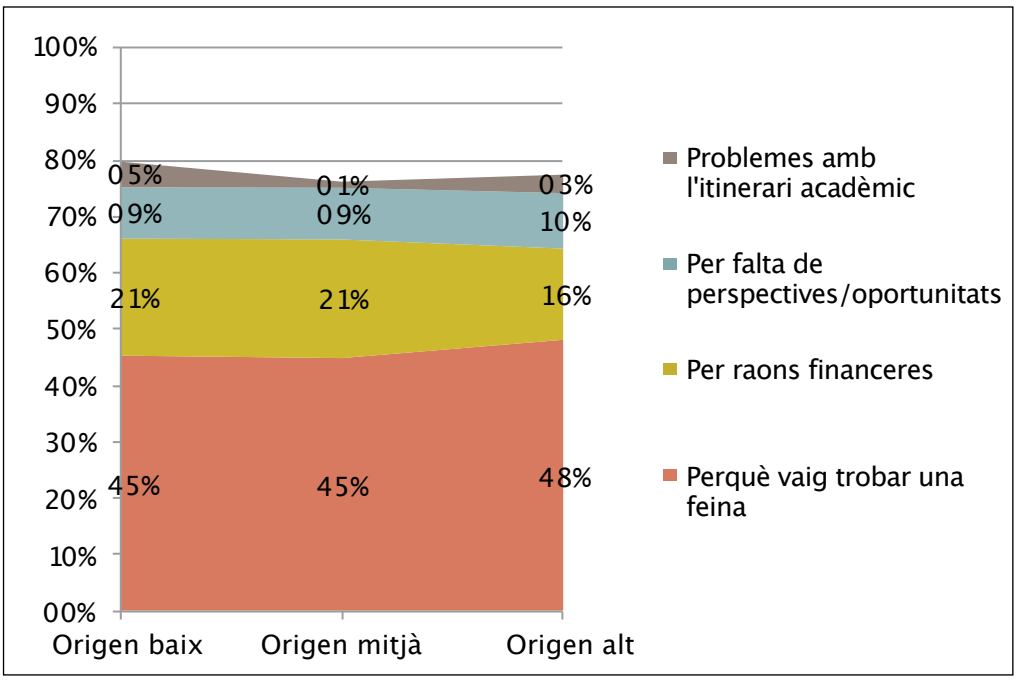
El gràfic 3.11 posa de manifest que les raons financeres i de salut pesen més en el cas dels joves d'origen baix, mentre que trobar una feina és declarat més sovint pels estudiants d'origen alt.

3.2.7. Després de la titulació

En darrer lloc, també s'analitzen les interrupcions un cop finalitzats els estudis i haver obtingut el títol. És a dir, s'analitzen els motius dels estudiants de postgrau per no continuar ininterrompudament els estudis un cop es van graduar. Val a dir que, en aquest cas, un dels motius és el que té més pes per interrompre els estudis un cop graduat: trobar una feina va ser la raó que van declarar gairebé la meitat dels estudiants (47,7%). Les raons financeres (17,7%) i la manca d'oportunitats o perspectives (8,9%) són també importants en aquest moment de l'itinerari.

Per classe social, no existeixen diferències significatives per als principals motius (gràfic 3.12). Són, però, les dones les que declaren més freqüentment no haver continuat amb els estudis un cop s'havien graduat per problemes financers (22,1% d'homes / 12,7% de dones)

Gràfic 3.12
Principals raons per interrompre temporalment els estudis un cop titulats segons la classe social



3.3. Breu resum de les idees i conclusions principals

Una de les estratègies per aconseguir una participació més equitativa i inclusiva ha estat promoure la diversificació de les vies d'accés. La importància d'aquesta mesura rau en el fet que les vies no tradicionals permeten l'accés a certs col·lectius que, històricament, han estat infrarepresentats a la universitat o que no han pogut accedir a l'educació superior en primera instància.

D'aquesta manera, aquests models de transició *alternatius* d'accés es configuren com a mecanismes per minimitzar les desigualtats educatives en l'accés a la universitat.

Els resultats en el nostre context, fixant-nos en els models de transició, mostren que aquestes vies de segona oportunitat són minoritàries a les universitats analitzades: la immensa majoria dels estudiants transita de manera directa des de la finalització dels estudis de secundària a la universitat. En observar amb més detall les interrupcions dels itineraris educatius, els resultats mostren que un terç dels universitaris han aturat els seus estudis en algun moment de la seva trajectòria educativa: un 17% entre la graduació dels estudis secundaris i l'entrada a la universitat, al voltant d'un 11% durant els estudis universitaris i un 3% un cop obtingut el títol.

Atès que alguns estudis han mostrat que els estudiants que retarden l'accés a la universitat tenen menys probabilitats de graduar-se que aquells que entren just després d'acabar l'institut (Bozick & DeLuca, 2005; Milesi, 2010), és d'especial interès i importància les interrupcions entre la graduació de secundària i l'accés a la universitat.

Tornant als resultats de l'enquesta, s'observa que el joves d'origen social més baix tenen més interrupcions en el seus estudis que els seus companys. Són especialment significatives les interrupcions abans d'accedir a la universitat, en què el percentatge és, pràcticament, el doble que en el cas dels seus companys.

És de rellevància institucional tenir present aquests resultats, ja que poden esdevenir noves formes de desigualtat. Tal com constaten molts estudis, les taxes d'abandonament dels estudiants que retarden l'accés a la universitat o que tenen una discontinuïtat en l'itinerari són molt més altes que les dels estudiants que hi accedeixen per vies tradicionals o directes (Milesi, 2010; Bozick & DeLuca, 2005; Lassibille, 2011; DesJardins, Ahlburg, & McCall, 2006).

Seguint aquesta línia, un dels *riscos* més importants relacionats amb les interrupcions en l'itinerari educatiu és el perill de no-retorn o les conseqüències negatives que poden tenir en els estudis o en el progrés educatiu futur. Algunes troballes mostraven com la taxa de retorn és molt baixa per a aquells estudiants que interrompen o abandonen els estudis i disminueix a mesura que passa el temps (Pfeffer y Goldrick-Rab, 2011).

Si ens centrem en els motius d'aquestes interrupcions, s'observa que trobar una feina és el principal motiu per interrompre els estudis quan ja has obtingut una primera titulació universitària, o fins i tot quan acabes la secundària, però no és tan habitual quan estàs enmig d'uns estudis. Les raons financeres també tenen un pes important per interrompre els estudis tant abans d'accedir, com durant o després de la universitat. El fet que no els agraden els cursos que han de seguir és una raó més declarada pels estudiants per interrompre els estudis quan estan estudiant una titulació lleugerament per sobre dels motius laborals i financers.

Tot i que les raons per interrompre els estudis varien segons el moment de la interrupció —abans, durant i després dels estudis—, un dels patrons que sembla repetir-se és la importància de les raons laborals o financeres. Aquestes troballes són significatives tant entre les dones per continuar els estudis de postgrau com —i especialment— entre els estudiants d'orígens socials inferiors abans d'accedir a la universitat i durant els estudis.

Aquests resultats tenen una traducció directa relacionada amb les desigualtats d'oportunitats educatives, ja que perjudiquen i dificulten l'accés i progrés d'aquells estudiants amb menys recursos. Com hem vist, les interrupcions en l'itinerari abans d'accedir a la universitat són la cristallització de processos de presa de decisions i estratègies divergents segons la classe social d'ori-

gen. Resultats recents d'estudis en el nostre context ja apunten cap a aquesta direcció: mostren un enduriment de les condicions per a col·lectius amb menys recursos (Elias i Daza, 2014) i l'impacte negatiu en les probabilitats d'accedir a la universitat d'estudiants d'orígens socials inferiors (Torrents, 2015).

3.4. Propostes i recomanacions d'actuació de polítiques universitàries

Els resultats mostrats en relació a les trajectòries dels estudiants universitaris possibiliten identificar alguns patrons i troballes empíriques que permeten proposar mesures i recomanacions concretes:

En primer lloc, cal tenir present que és necessari analitzar sistemàticament i amb més profunditat les necessitats dels diferents perfils de persones que accedeixen a la universitat. Així, cal analitzar longitudinalment com les necessitats dels estudiants es van modificant al llarg del seu pas per la universitat: abans d'accedir, durant el temps que són a la universitat i un cop deixen la institució. Sense un treball sistemàtic que permeti una bona diagnosi de les necessitats en cada moment del seu itinerari, les propostes i mesures d'actuació poden resultar inútils.

La transició directa a la universitat és la trajectòria majoritària dels estudiants estudiats en les enquestes i deixen relegat a un paper anecdòtic les transicions retardades i interrompudes. En aquest sentit, caldria fomentar i incrementar les vies d'accés *alternatives* que incrementen la participació d'estudiants infrarrepresentats a la universitat, com per exemple estudiants que treballen, de classes socials inferiors o de més edat. L'increment i la consolidació d'aquestes vies alternatives repercutiria en un increment del prestigi de les vies alternatives i les consolidaria com a mecanismes reals de segona oportunitat.

Seguint aquesta línia, cal facilitar diferents torns o diferents horaris tant de matí com de tarda que permetin més flexibilització a l'hora de configurar els horaris d'aquells estudiants que tenen altres obligacions fora de la universitat.

En termes de pràctiques docents, podria combinar-se ensenyament presencial i semipresencial amb programes de tutorització per a col·lectius amb necessitats externes a la universitat.

Per tal de millorar les transicions, és necessari un sistema d'informació i orientació per als estudiants per tal de reduir les interrupcions dels seus itineraris educatius. Per tant, seria interessant implementar programes per informar als estudiants sobre el contingut i les sortides professionals de la carrera quan encara estan a la secundària.

Al mateix temps, caldrien dispositius d'assessorament psicopedagògic i d'orientació universitària eficaços per tal de facilitar la transició a altres estudis de la manera més ràpida i sense interrupcions dins de la universitat.

Atesa la importància de les raons financeres i laborals per interrompre els estudis —sobretot entre els estudiants d'orígens socials inferiors—, caldria un bon sistema de beques o de préstecs tous que compensessin les necessitats dels estudiants en situacions més desfavorables a causa dels costos directes i indirectes que suposa la universitat.

Bibliografia

Ariño, A.; Llopis, R.; Soler, I. (dirs.) (2012). *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y departicipación de los estudiantes universitarios en España.* València: ECOVIPEU, Campus Vivendi.

Bozick, R.; Deluca, S. (2005). «Better Late Than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition». Social Forces, núm. 84(1), ps. 531-554. doi:10.1353/sof.2005.0089.

Desjardins, S. L.; Ahlburg, D. A.; McCall, B. P. (2006). «The Effect of Interrupted Enrollment on Graduation from College: Racial, Income, and Abilities Differences». *Economics of Education Review*, núm. 25(6), ps. 575-90.

Elias M.; **Daza L.** (2014) «Sistema de becas y equidad participativa en la universidad». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación,* vol. 7 núm. 1.

Lassibille, G. (2011). «Student Progress in Higher Education: What We Have Learned from Large-Scale Studies.» *The Open Education Journal*, núm. 4, ps. 1-8.

Milesi, C. (2010). «Do all Roads Lead to Rome? Effect of Educational Trajectories on Educational Transitions». *Research in Social Stratification and Mobility*, núm. 28(1), ps. 23-44.

Torrents, D. (2015). «Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009». *Papers*, núm. 100(1), ps. 131-149. http://doi.org/10.5565/rev/papers.623

Pfeffer, F. T.; Goldrick-Rab, S. (2011). «Unequal Pathways Through American Universities». *Working Paper: Institute for Research on Poverty Discussion Paper,* núm. 1391-11.

4 Les expectatives inicials respecte a la universitat

Begoña Gros, Miquel Martínez, Ernest Pons

4. Les expectatives inicials respecte a la universitat

Begoña Gros
Departament de Teoria i Història de l'Educació (Universitat de Barcelona)

Miquel Martínez
Departament de Teoria i Història de l'Educació (Universitat de Barcelona)

Ernest Pons
Departament d'Econometria, Estadística i Economia Espanyola (Universitat de Barcelona)

4.1. Introducció

La raó per la qual els estudiants trien una carrera és un dels elements importants que poden marcar el desenvolupament de la seva vida acadèmica. L'objectiu principal d'aquest capítol és analitzar les expectatives de l'estudiantat universitari en el moment d'accedir a la universitat. Es tracta de determinar, per una banda, el grau de coneixement previ dels estudiants en relació als estudis que cursen, i, de l'altra, els motius que porten a l'elecció de la carrera.

En primer lloc, identifiquem el grau de coneixement previ dels estudis a partir de les respostes a la pregunta: «En el moment de triar la carrera que estàs cursant actualment, quin era el teu grau de coneixement del contingut de la carrera?». En segon lloc, analitzem els motius per escollir la titulació en general, per àrees de coneixement i per titulacions. També analitzem el coneixement previ dels estudiants en relació als estudis que cursen en funció del tipus de dedicació a l'estudi i la seva compaginació amb les activitats laborals.

A partir dels resultats obtinguts, establim una sèrie de conclusions sobre el grau de coneixement i les expectatives prèvies dels estudiants que poden determinar la seva vida universitària.

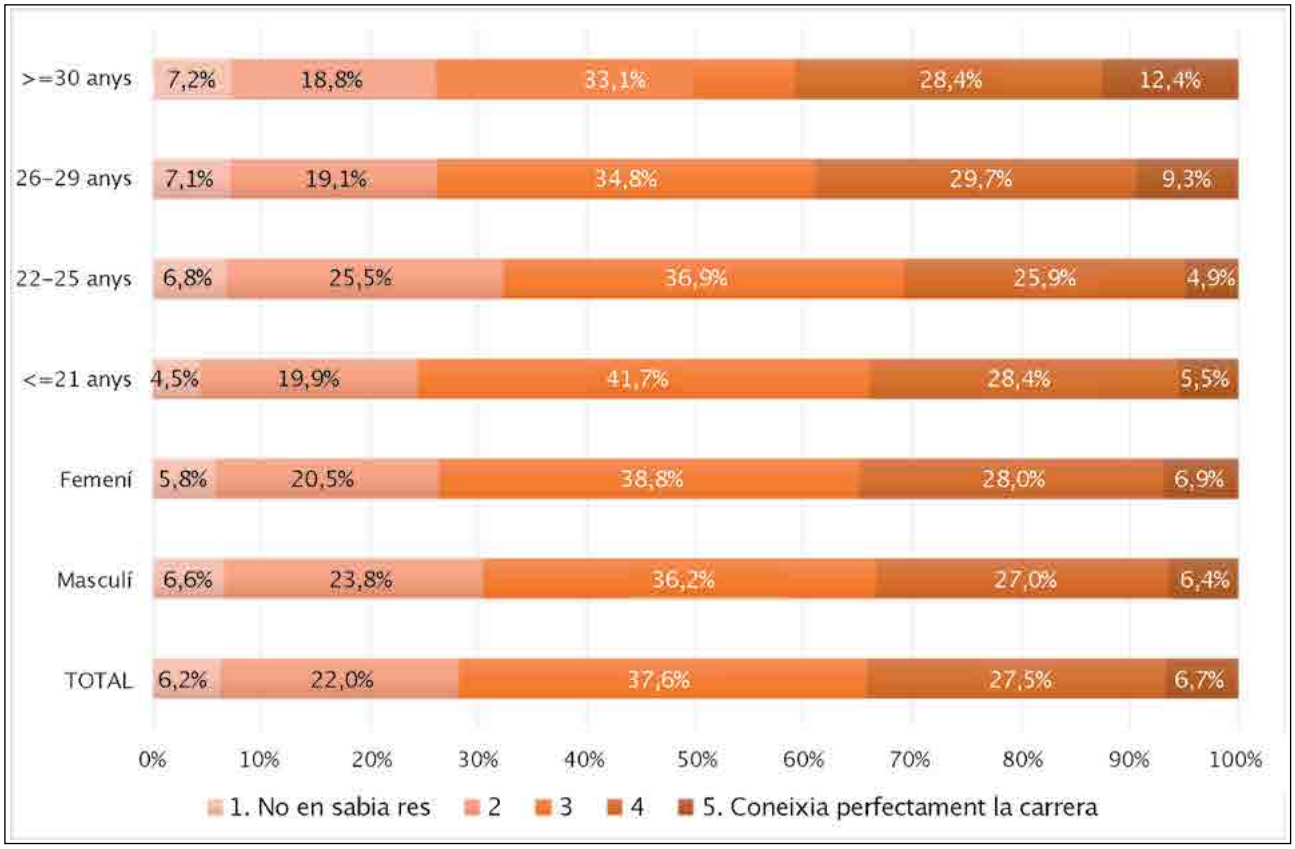
4.2. Coneixements previs dels estudis

Les expectatives inicials respecte a la universitat estan determinades pel grau de coneixement previ dels estudis i pels motius que condueixen a escollir la titulació.

En relació al grau de coneixement previ de la titulació (gràfic 4.1.), podem distingir tres col·lectius: l'estudiantat més informat (34,2%), els més desinformats (28,2%) i els de la categoria intermèdia (37,6%). El pes més important es troba entre aquells que no es posicionen ni en el nivell baix ni en el nivell alt de coneixement previ de la carrera.[1]

[1] Aquests resultats es basen en l'anàlisi només d'aquelles respostes a l'enquesta que provenen d'estudiants de grau que, a més, declaren seguir estudis en modalitat presencial. Això són un total de 16.201 estudiants de les 20.512 respostes obtingudes a l'enquesta.

Gràfic 4.1
Grau de coneixement previ dels estudis



Podem constatar que no hi ha diferències importants en el coneixement previ en funció del sexe ni de l'edat. Tampoc s'observen diferències en funció de les notes d'accés (taula 4.1).

Taula 4.1.
Grau de coneixement previ dels estudis segons la nota d'accés

	TOTAL	(5-6)	(6-7)	(7-8)	(8-9)	(9-10)
1. No en sabia res	6,2%	6,6%	5,8%	4,5%	6,8%	7,1%
2.	22,0%	23,8%	20,5%	19,9%	25,5%	19,1%
3.	37,6%	36,2%	38,8%	41,7%	36,9%	34,8%
4.	27,5%	27,0%	28,0%	28,4%	25,9%	29,7%
5. Coneixia perfectament la nota	6,7%	6,4%	6,9%	5,5%	4,9%	9,3%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Sí que observem diferències en el coneixement previ en funció de les vies d'accés a la universitat (gràfic 4.2), que és superior entre els titulats i els estudiants de CFGS. En canvi, els estudiants procedents de les PAU mostren més desconeixement del contingut de la carrera abans d'iniciar els estudis.

Gràfic 4.2
Grau de coneixement previ dels estudis segons la via d'accés

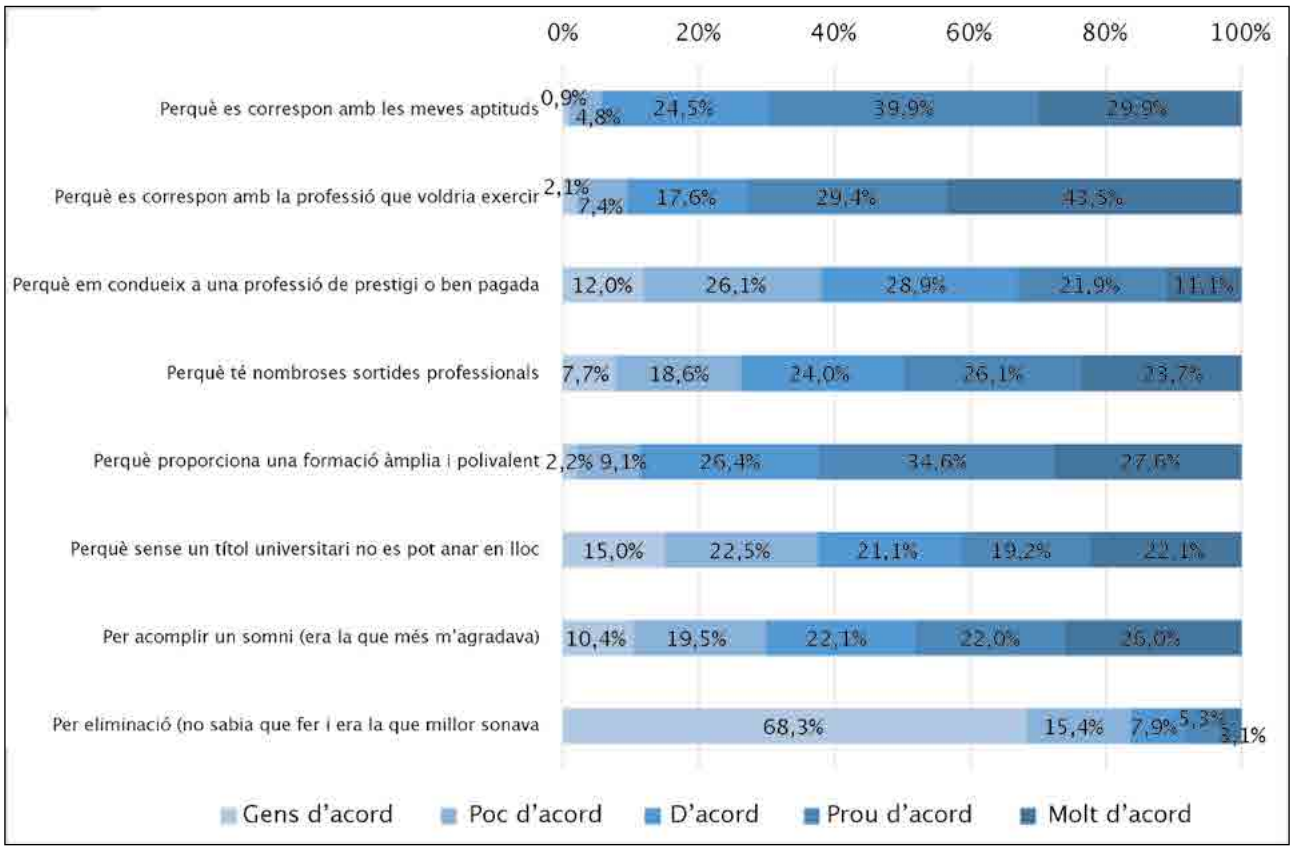
4.3. Motius per a la selecció dels estudis

A més del coneixement que els estudiants tenen de la titulació abans d'iniciar els estudis, també és important saber els motius que influeixen en el moment d'escollir la titulació. La pregunta del qüestionari (D2): «Quin és el teu grau d'acord amb les afirmacions següents sobre els motius que et van portar a triar aquesta titulació?» (gràfic 4.3), enfronta els estudiants amb una llista[2] que expressa els possibles motius per a la selecció dels seus estudis.

Seguint la classificació proposada per Masjoan (2005), podem establir tres tipus diferents de motivació: expressiva, instrumental i professional. La dimensió expressiva estaria representada per tot el que té a veure, segons Masjuan, amb l'interès específic per la disciplina: amb les aptituds (opció 1, 7). La dimensió instrumental inclou tot allò que resulta extrínsecament gratificant per a la persona, com les expectatives econòmiques, la seguretat laboral, l'ascens social, etc. (opció 3, 4, 5, 6). La dimensió professional fa referència al projecte de vida centrat en l'adquisició i l'exercici d'una professió socialment reconeguda (opció 2).

[2] Quin és el teu grau d'acord amb les següents afirmacions sobre els motius que et van portar a triar aquesta titulació?
1. Perquè es correspon amb les meves aptituds.
2. Perquè es correspon amb la professió que voldria exercir.
3. Perquè em condueix a una professió de prestigi o ben pagada.
4. Perquè té nombroses sortides professionals.
5. Perquè proporciona una formació àmplia i polivalent.
6. Perquè sense un títol universitari no es pot anar enlloc.
7. Per acomplir un somni (era la que més m'agradava).
8. Per eliminació (no sabia què fer i era la que millor sonava).

Gràfic 4.3
Motius per escollir titulació

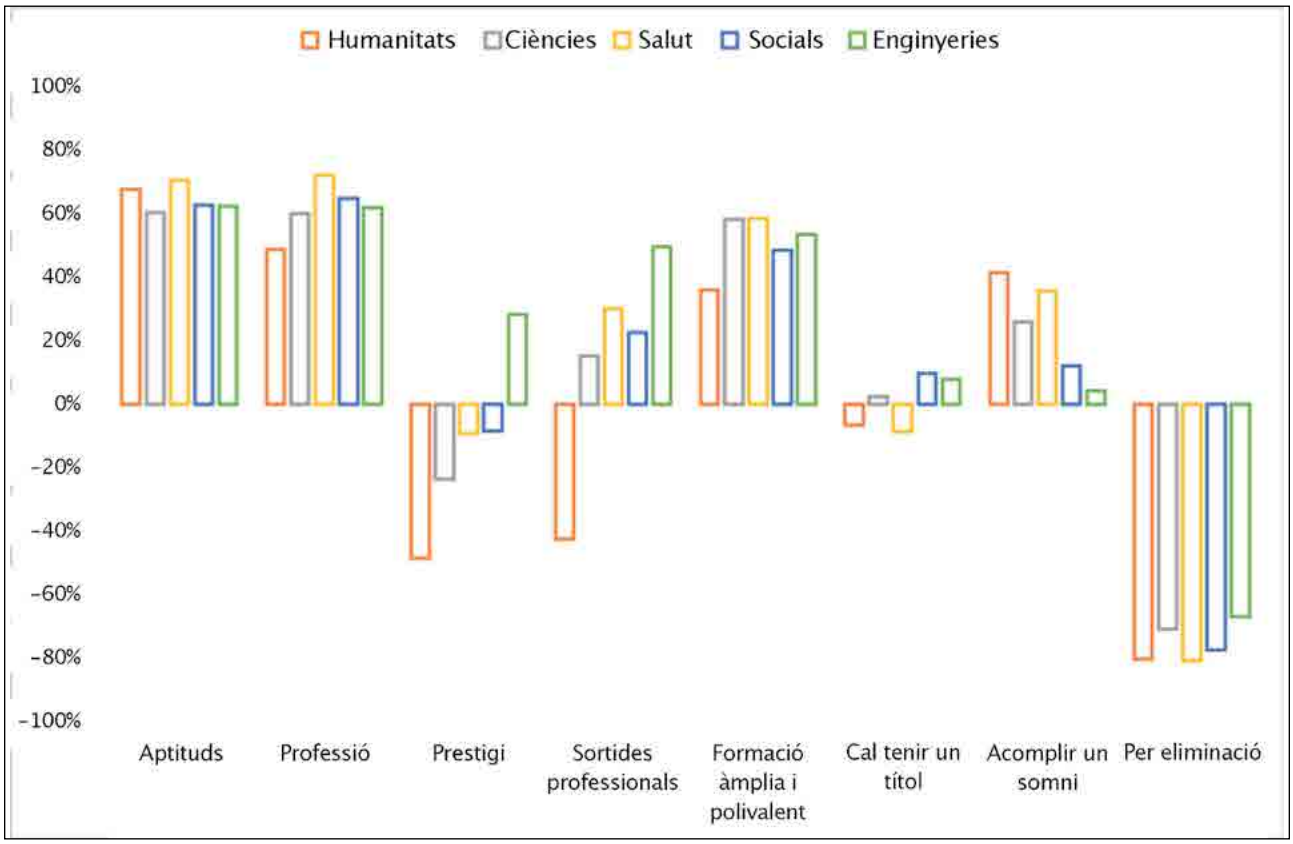


Els resultats obtinguts mostren que, en general, un 72,9% d'estudiants estan bastant o molt d'acord amb l'afirmació que la principal raó per triar els estudis universitaris és que «es corresponen amb la professió que volen exercir». Segueix el 69,8%, que expressen que el contingut de la titulació es correspon amb les «seves aptituds». En tercer lloc, el 62,3% consideren estar prou o molt d'acord que la principal raó és que els estudis universitaris els proporcionen «una formació àmplia i polivalent». A continuació, tenim els motius: «perquè té moltes sortides professionals» i «per acomplir un somni», a les quals donen suport el 49,7% i el 48% de la mostra, respectivament.

Aquests resultats reflecteixen que entre l'estudiantat enquestat prevalen més les dimensions expressives i professionals que instrumentals. Tenen menys pes els motius més relacionats amb el context sociolaboral, com l'afirmació que «sense un títol universitari no es pot anar enlloc» (41,4%) o que és necessari per treballar en «una professió de prestigi o ben pagada» (33,0%). També cal ressaltar que només un 8,4% de l'estudiantat afirma estar bastant o molt d'acord amb el fet d'haver triat la titulació perquè no sabia què fer i era la opció que li semblava millor.

Un aspecte rellevant és que els motius descrits són diferents en funció de l'àrea de coneixement a què pertanyen els estudis. Per visualitzar de manera més fàcil aquesta heterogeneïtat, s'ha calculat la diferència entre la proporció d'estudiants que estan bastant o molt d'acord amb cada afirmació i la proporció d'estudiants que hi estan gens o poc d'acord. Amb aquest càlcul, al gràfic 4.4 es pot comprovar que les diferències més importants les trobem en els factors instrumentals vinculats amb les sortides laborals i amb el prestigi, que són molt més valorades pels estudiants de les àrees d'Enginyeria i Arquitectura i molt menys en Arts i Humanitats. Aquest resultats segueixen la mateixa tendència observada per Navarro i Soler (2014), que mostra diferències semblants en funció de les àrees de coneixement.

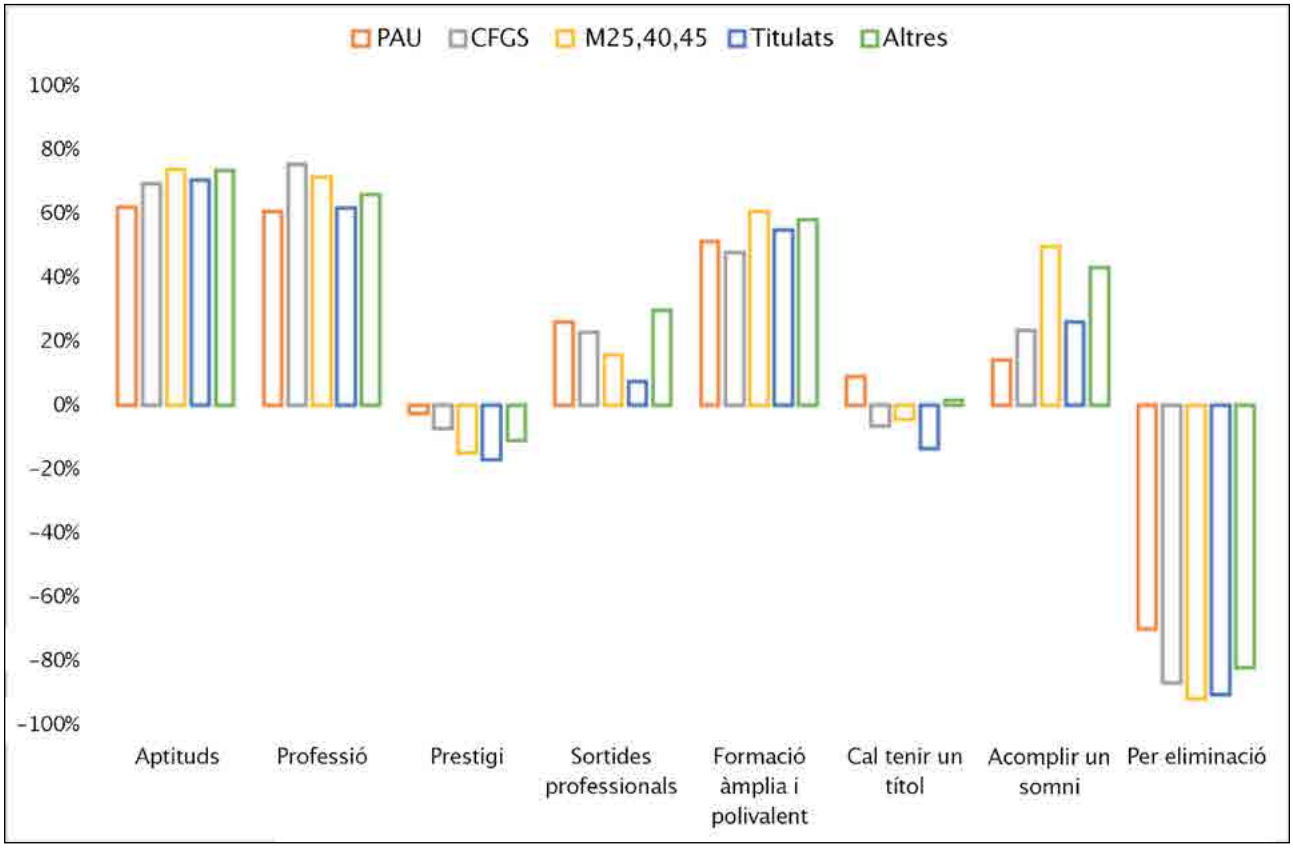
Gràfic 4.4
Motius per escollir titulació segons l'àrea de coneixement



La situació inversa s'observa en els aspectes instrumentals. Observem que la valoració del motiu «acomplir un somni» és molt més valorada pels estudiants d'Arts i Humanitats, Ciències de la Salut i molt menys pels estudiants de Ciències Socials, Enginyeries i Arquitectura. Quant a la vocació més professional, és en l'àrea de Salut, en la qual l'estudiantat li dóna més importància, i en la d'Humanitats és en la que menys es valora. Les diferències no són significatives en la resta de les àrees.

En el gràfic 4.5, podem veure els motius per triar la titulació en funció de les vies d'accés. En aquest cas, s'observa que la idea d'escollir una carrera per tenir un títol només es triada pels estudiants procedents de PAU. També aquests estudiants donen més importància a les sortides professionals que la resta dels estudiants. Hem de tenir present que la resta dels estudiants ja tenen un títol professional i/o estan realitzant una activitat laboral.

Gràfic 4.5
Motius per escollir titulació segons la via d'accés



Més enllà de l'àrea de coneixement, que és el factor discriminador considerat habitualment, l'anàlisi de les respostes a l'enquesta suggereix la possibilitat que hi hagi diferències importants en funció de l'ensenyament. Per comprovar-ho, s'han escollit un total de 8 titulacions de grau recollides a la taula 4.2. S'han seleccionat les titulacions per a les quals es disposa d'un nombre de respostes a l'enquesta prou elevat per treure conclusions. I s'han triat titulacions prou diferents entre si (almenys a *priori*), però, alhora, que puguin servir per representar la diversitat de l'oferta global. Tal com es pot veure en la taula 4.2, es tracta de 30 titulacions de grau que agrupen un total de 5.699 estudiants, és a dir, més del 35% del total.

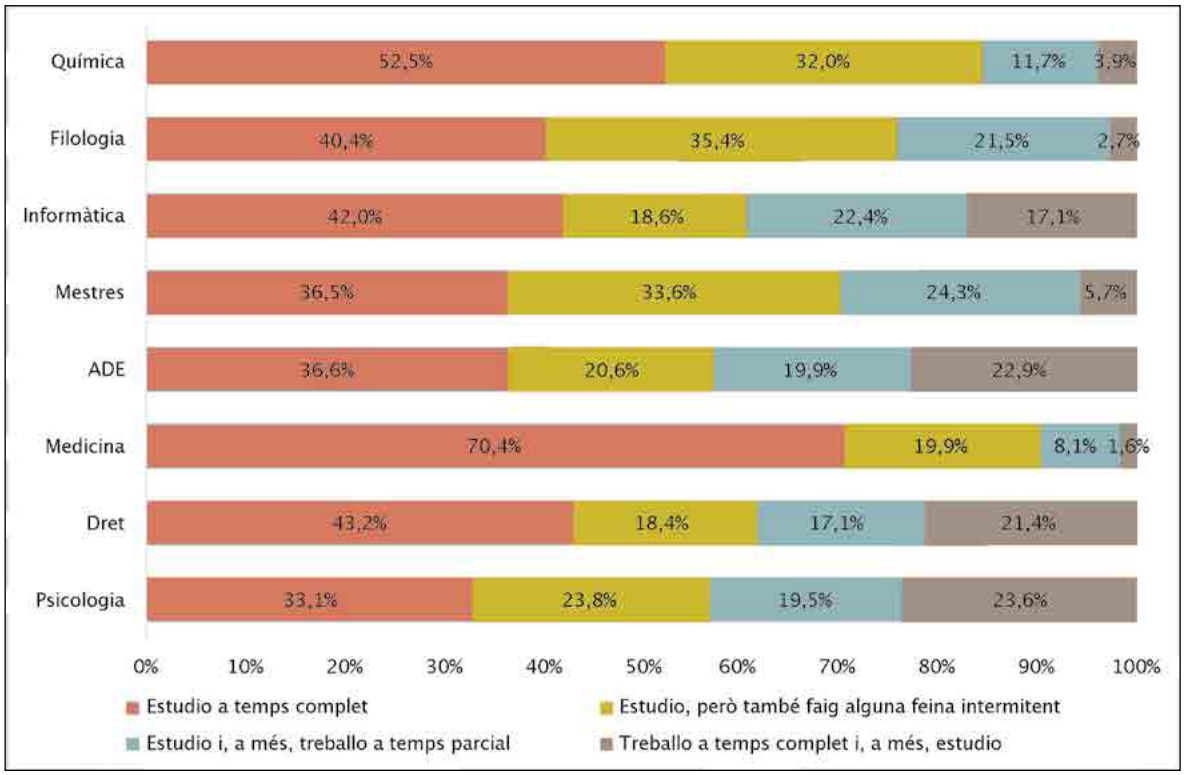
Taula 4.2
Titulacions analitzades de manera específica

ÀMBIT	Titulacions	Respostes
Psicologia	2	1144
Administració i Direcció d'Empreses	6	1008
Dret	2	894
Mestre (infantil i primària)	6	842
Medicina	2	688
Enginyeria Informàtica	8	647
Química	2	277
Filologia (anglesa)	2	199
TOTAL	**30**	**5699**

Considerem que les expectatives inicials dels estudiants en relació a la universitat també estan condicionades pel tipus de dedicació a l'estudi, tant pel que fa a la modalitat de la dedicació i el nombre d'hores d'estudi com a la seva compaginació amb activitats laborals.

En el gràfic 4.6 destaca clarament que un 70,4% dels estudiants de medicina estudien a temps complet i pràcticament no hi ha estudiants que treballin a temps complet. En canvi, el perfil és molt diferent a Psicologia, Dret, ADE i Informàtica, que són estudis en els quals hi ha un percentatge important d'estudiants que treballen a temps complet.

Gràfic 4.6
Tipus de dedicació laboral segons l'ensenyament

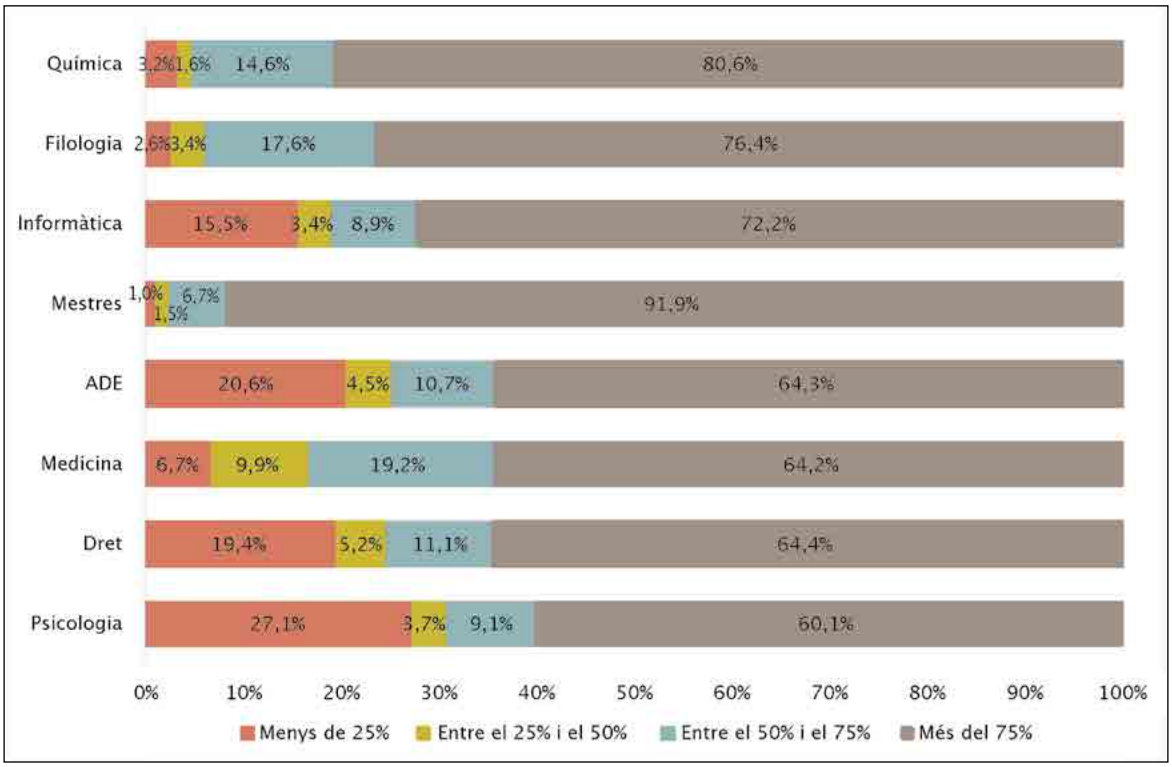


Els estudiants de Psicologia, ADE i Magisteri són els que registren un menor percentatge de dedicació completa als estudis.

La relació entre la dedicació total o parcial als estudis no sembla tenir una correspondència amb el grau d'assistència i dedicació a l'estudi. En el gràfic 4.7 podem veure que, malgrat la dedicació exclusiva a l'estudi, un 64,29% dels estudiants de Medicina afirmen assistir a classe de manera habitual davant dels estudiants de Magisteri (91,5%), Química (80,6%) i Filologia (76,4%), que compaginen estudis i treball.

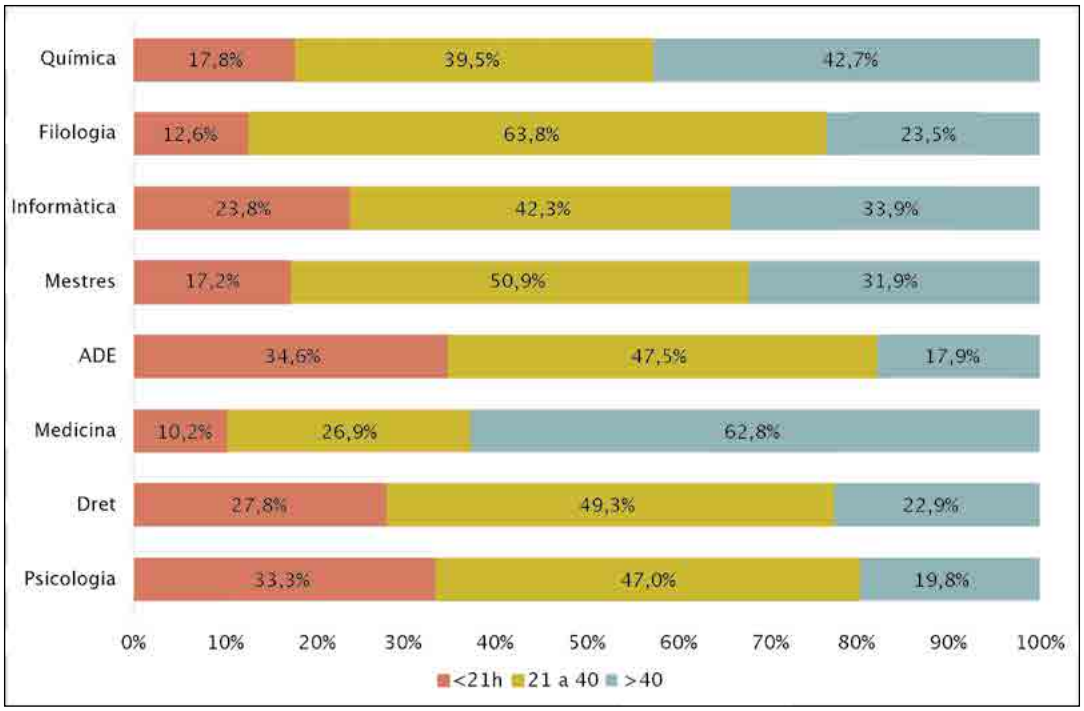
Sembla com si en alguns ensenyaments la relació entre temps dedicat a l'estudi i temps dedicat a anar a classe sigui clarament diferent d'altres. Una mirada internacional sobre el tema, com per exemple l'enquesta europea *Eurostudent* (2014), mostra que aquesta relació, si la comparem amb les dades disponibles de Catalunya i Espanya derivades de l'enquesta *ECoViPEU* (2011), està invertida. A Catalunya els estudiants dediquen una tercera part del temps a estudiar i dues terceres parts a anar a classe, mentre que *Eurostudent* mostra que la mitjana europea és una tercera part del temps dedicada a anar a classe i dues terceres parts dedicades a estudiar. Probablement el temps dedicat a anar a classe no està tan relacionat amb l'exigència de rendiment i la dificultat d'aprenentatge dels estudis com el temps dedicat a l'estudi.

Gràfic 4.7
Grau d'assistència a classe segons l'ensenyament



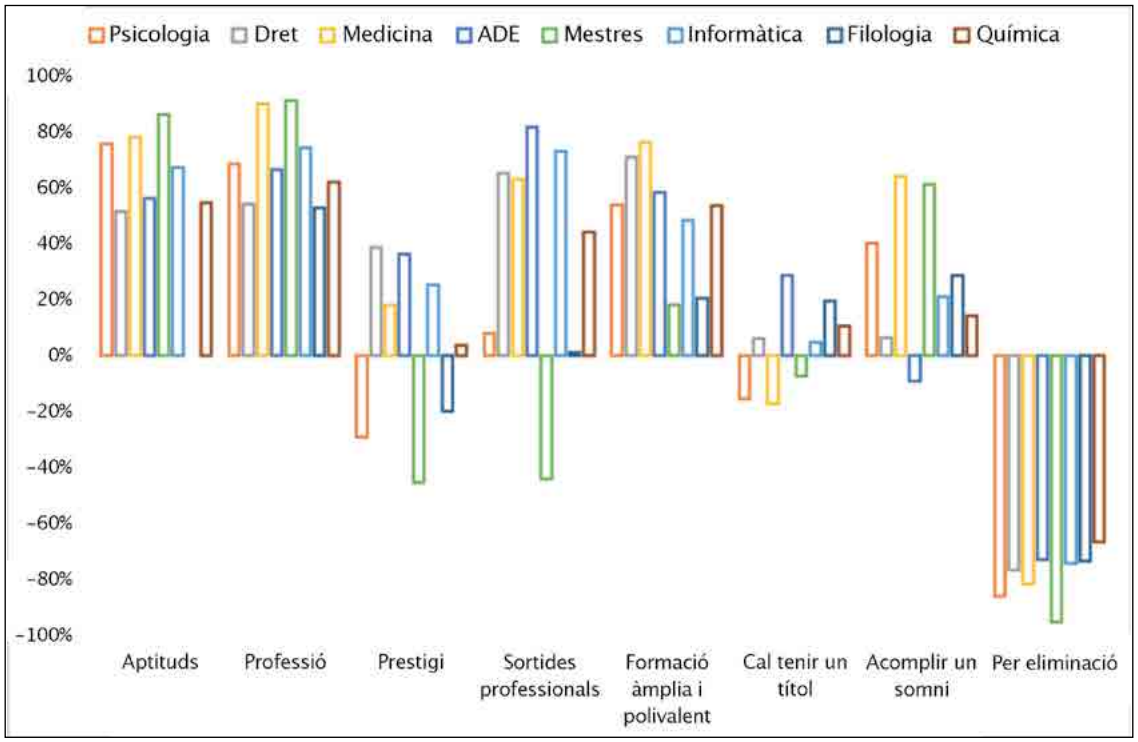
En canvi, si ens fixem en la intensitat de dedicació a l'estudi segons l'ensenyament (gràfic 4.8), és molt elevada entre els estudiants de Medicina i inferior entre els estudiants d'ADE i Psicologia.

Gràfic 4.8
Intensitat de dedicació a l'estudi segons l'ensenyament



En definitiva, el coneixement previ i les expectatives dels estudiants estan condicionats de manera important per les característiques i cultures dels diferents ensenyaments. El gràfic 4.9 mostra aquestes diferències en la resposta donada sobre els motius per triar la titulació en funció de l'ensenyament.

Gràfic 4.9
Motius per escollir titulació segons l'ensenyament



Els aspectes relacionats amb el prestigi tenen més rellevància entre els estudiants de Dret, ADE i Informàtica i, en canvi, no apareixen entre els estudiants de Psicologia, Magisteri i Filologia. Les sortides professionals tampoc no semblen un aspecte important per als estudiants de Magisteri i, en canvi, són un element important per als estudiants d'ADE, Informàtica i Dret. Tots els estudiants situen les aptituds i la professió com els aspectes més importants, però en ambdós aspectes destaquen els estudiants de Magisteri, Medicina i Psicologia.

Hi ha un aspecte en el qual no hi ha diferències importants entre les diferents àrees i es el fet de triar la professió que es correspon amb la professió desitjada i amb les seves aptituds.

4.4. Conclusions

En relació als coneixements previs de la carrera, és interessant observar —contràriament als resultats d'estudis anteriors— que no hi ha diferències importants en funció del sexe ni de l'edat. Les notes d'accés tampoc semblen un factor important. En canvi, les diferencies més importants estan relacionades amb la procedència. Destaquem que el coneixement previ sembla superior entre els titulats i els estudiants de CFGS. En canvi, els estudiants procedents de les PAU mostren més desconeixement del contingut de la carrera abans d'iniciar els estudis, malgrat la seva escolarització i les possibilitats d'accés als serveis d'orientació propis dels IES.

En la majoria dels estudis internacionals sobre els aspectes que condicionen els estudiants en la selecció dels estudis universitaris, es destaquen les variables relacionades amb el sexe, els aspectes ètnics i la situació socioeconòmica personal i familiar. No obstant això, Holmegaard, Ulriksena & Madsen (2013; 2014), en diversos estudis recents destaquen que la selecció dels estudis també té en compte l'anàlisi d'un conjunt de factors en què la dimensió personal pesa de manetra considerable quan s'interroga directament els estudiants. En el nostre cas, entre les diferents opcions sobre la motivació a l'estudi, hi ha dos aspectes destacats entre tots els estudiants i que presenten una certa homogeneïtat tant en els resultats globals com si els analitzem en funció de les àrees de coneixement i de les titulacions. Ens referim a l'opció «perquè es correspon a les meves aptituds» i «perquè es correspon amb la professió que voldria exercir». Ambdós aspectes formen part de l'explicació o narració que, segons Holmegaard *et al.* (2014), els estudiants construeixen per refermar la seva elecció com una cosa pròpia i personal. En aquest sentit, és important comparar i contrarestar aquestes dues opcions amb la resta, cosa que permet comprovar que, efectivament, l'heterogeneïtat apareix, sobretot, en els aspectes relacionats amb la identitat professional i el context social. Si ens fixem, per exemple, en el perfil dels estudiants de Magisteri, les aptituds i l'elecció professional són importants, però no el prestigi social ni les sortides professionals. En canvi, el prestigi i les sortides professionals són importants per als estudiants de Dret.

4.5. Recomanacions

Atès que conèixer les aptituds personals i la professió que m'agradaria exercir són factors clau en l'elecció d'estudis per part dels estudiants, cal intensificar accions que facilitin aquest autoconeixement en els estudiants de secundària per tal d'orientar la seva tria d'estudis. En aquest sentit i precisament per tal d'atraure a la universitat estudiants que no tenen entre les seves expectatives cursar estudis universitaris, convé que aquestes accions s'iniciïn just començar el batxillerat, per tal de contribuir a una major motivació en els estudis i interès en els estudis superiors.

Crear espais i xarxes d'intercanvi, conversa i consulta entre estudiants de batxillerat, estudiants de primers cursos d'universitat per ensenyaments i professorat universitari de cada carrera motivat en aquestes qüestions pot ser una bona eina per desenvolupar aquest tipus d'accions en col·laboració amb el professorat i els centres de batxillerat.

Bibliografia

Holmegaard, H. T.; Ulriksen; L. M.; Madsen, L. M. (2014). «The Process of Choosing what to Study: A Longitudinal Study of upper Secondary Students' Identity Work when Choosing Higher Education». *Scandinavian Journal of Educational Research*, núm. 58(1), ps. 21-40.

Masjuan, J.M. (2005). «Progresos en los aprendizajes, características en los estudios y motivaciones de los estudiantes». *Papers*, núm. 76, ps. 97-133.

Navarro, P.; Soler, I. (2014). «Las motivaciones de la elección de la carrera». *Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE)*, núm. 1 (7).

Ulriksen, L.; Holmegaard, H. T.; Madsen, L. M. (2013). «Weaving a Bridge of Sense: Students' Narrative Constructions as a Lens for Understanding Students' Coping with the Gap between Expectancies and Experiences when Entering Higher Education.» *European Educational Research Journal*, núm. 12(3), ps. 310-319.

5 La participació universitària de l'estudiant

Antonio Ariño Villarroya, Ramon Llopis Goig, Inés Soler Julve

5. La participació universitària de l'estudiant

Antonio Ariño Villarroya
Catedràtic de Sociologia
Universitat de València

Ramon Llopis Goig
Professor titular de Sociologia
Universitat de València

Inés Soler Julve
Tècnica Unitat d'Igualtat
Universitat de València

Amb l'aprovació de l'LRU l'any 1983, primera llei democràtica de regulació del sistema d'ensenyament superior a Espanya, la qüestió de la democratització universitària, que havia irromput als debats dels anys seixanta, va operar en dues dimensions diferents: en primer lloc, feia referència a la necessitat de donar resposta a la creixent demanda de formació universitària facilitant l'accés a les persones procedents de capes socials modestes (democratització de l'accés o participació universitària); en segon lloc, va designar la implicació en els òrgans de presa de decisions i de gestió, per a l'exercici de l'autonomia universitària, dels tres estaments que componen la comunitat acadèmica i molt en particular de l'estudiantat (participació política).

El primer significat de democratització (accedir a la universitat) no pot fer-se efectiu sense una política de beques i ajudes adequada a les necessitats dels diferents estrats i categories socials. Doncs bé, d'acord amb els fets, la democratització en aquest sentit continua sent una assignatura pendent a Espanya i, atès el model de beques-ajudes-taxes imperant, no pot sostenir-se que hagi constituït un objectiu prioritari de les polítiques públiques.

Quant al segon significat, la llibertat de participació i el dret a la representació (participació política), van quedar reconeguts en la llei i, a partir d'aquest moment, van ser implantats processos electorals estamentals. En el cas de l'estudiantat, estament en què les eleccions tenen caràcter anual, la participació ha estat sempre molt reduïda en totes les universitats, amb independència de les accions de sensibilització que s'hagin adoptat. Les associacions i els sindicats estudiantils han aconseguit mobilitzar una minoria afí, però mai s'ha implicat una part significativa de la base electoral; per tant, es pot dir que existeix una democratització formal, però sense una base de suport suficient.

No és aquest el moment d'analitzar les causes que actuen tant en els processos de democratització social com de participació política. Aquí ens limitarem a explorar dues dimensions de la participació i, per això, cal prèviament arrencar amb un mapa cognitiu d'aquest aspecte. Partim dels diferents usos que el mot *participació* té en textos i documents universitaris durant l'última dècada, perquè aquesta aproximació ens introduirà en la complexitat del concepte al mateix

temps que ens mostrarà també l'abast precís, però fitat, de l'exploració que hem realitzat en *Via Universitària*. En concret, com hem assenyalat en un altre lloc (Ariño *et al.*, 2011: 24), poden distingir-se cinc dimensions diferents en parlar de participació estudiantil universitària.

Dimensions de la participació	
Participació com	Equitat en l'accés, trajectòria i resultats
	Implicació acadèmica: socialització en l'ofici d'estudiar i assoliment de resultats previstos per la institució
	Implicació en les activitats i vida del campus, que tenen caràcter complementari (participació cultural)
	Participació política: en processos electorals i en òrgans de decisió i representació
	Assumpció de compromisos socials de voluntariat i vida ciutadana activa (participació ciutadana)

En els documents del procés de Bolonya i en el projecte *Eurostudent*, amb el terme *participació* es designa, en primer lloc, la participació social a la universitat, en el sentit d'oportunitats d'accés, de trajectòria i de resultats. Es parla, per exemple, de la necessitat d'«ampliar la participació» creant oportunitats perquè els diferents grups socials tinguin accés en condicions d'equitat a les aules universitàries i cap factor socioeconòmic predetermini els seus assoliments i resultats.

En segon lloc, la participació també serveix per designar el grau de socialització, implicació i compromís amb l'ofici d'estudiar, en entendre que un estudiantat cada vegada més divers i, en ocasions, fragmentat, desenvolupa diferents nivells o graus d'implicació i diferents tipus de compromís, en funció dels diferents règims de dedicació a l'estudi.

La institució universitària ofereix a l'estudiantat, a més, un conjunt de serveis en els quals s'espera que aquest es comprometi de diferents maneres: serveis esportius, activitats culturals i artístiques, mitjançant els quals s'atén la formació integral de la persona. Amb freqüència, es parla d'aquest conjunt de serveis i activitats amb l'expressió *vida de campus* i aquí els considerarem com a participació cultural *ad intra*.

Sobretot, en quart lloc, la universitat, com a institució autònoma, s'entén governada pels qui componen la comunitat universitària. Per a això es requereix l'organització d'eleccions, la creació d'associacions/sindicats i el reconeixement del dret a tenir representació en els diferents òrgans de decisió i govern. Denominarem aquesta forma d'implicació *participació política*, en el sentit més noble del terme *política*.

Finalment, s'espera dels estudiants (i la comunitat universitària els anima de diferents maneres) que participin i es comprometin en la resolució dels problemes de la societat en la qual viuen. El treball o compromís cívic (voluntariat en organitzacions externes a la universitat) i la participació ciutadana són formes de plasmació d'aquesta dimensió de la participació.

La nostra enquesta, ateses les seves característiques i objectius, no podia dedicar-se a explorar de manera sistemàtica totes aquestes dimensions de la participació. Però, al mateix temps, s'ha considerat imprescindible introduir diverses preguntes per explorar-ne dues: la cultural en la vida de campus i la política en la gestió i el govern de la institució. A continuació, es presenten els resultats obtinguts.

5.1. La participació cultural

La recerca específica sobre la participació cultural de l'estudiantat universitari és escassa. D'un costat, la Fundació BBVA ha realitzat una sèrie d'enquestes en les quals ha recollit l'opinió de l'estudiantat universitari referida a les seves condicions de vida i estudi i a les seves opinions sobre aspectes polítics i sistemes de valors. De l'altre, l'Observatorio Atalaya de les universitats andaluses ha realitzat ja tres onades sobre les pràctiques, usos i hàbits culturals del seu estudiantat. En 2015 s'acaba d'efectuar el treball de camp de la tercera onada, en la qual s'ha recopilat informació sobre un ampli ventall de pràctiques (entre les quals hi ha les relacionades amb la comunicació mòbil i Internet) i d'opinions sobre valors i actituds polítiques.

El Vicerectorat de Cultura i Igualtat de la Universitat de València va portar a terme en 2013 una enquesta *on-line* —*Enquesta d'usos, hàbits i demandes culturals de l'estudiantat*— centrada en el coneixement i la participació en les activitats que organitza la mateixa universitat.

Encara que cap d'aquestes enquestes té preguntes directament comparables amb les de *Via Universitària*, se'n poden extreure algunes conclusions rellevants. Una primera té a veure amb la valoració realitzada de les activitats culturals complementàries de les universitats. En els tres casos s'obté el que podríem definir una valoració positiva moderada; dit d'una altra manera, les institucions universitàries aproven en la seva oferta cultural entre l'estudiantat. Així, en l'enquesta de la Fundació BBVA, Espanya aconsegueix una puntuació de 6,1 sobre 10, enfront d'un 7,3 de Gran Bretanya i d'un 5,2 d'Itàlia.

La segona conclusió és que, malgrat aquest aprovat, la majoria de l'estudiantat no se sent concernit, atret i implicat per les activitats culturals universitàries. En l'informe del 2012 de l'Observatorio Atalaya es llegeix: «*la mayoría de los alumnos no realiza ni ha realizado en el último año ninguna actividad de las propuestas por las universidades andaluzas*» (2012: 32) i en l'enquesta de la Universitat de València es va constatar que només un 37% sol assistir a conferències, entorn d'un 30% a concerts, un 23% a exposicions, un 16% a espectacles teatrals i un 13% a sessions de cinema, en tant que activitats organitzades per la mateixa universitat.

En *Via Universitària*, la participació cultural s'explora mitjançant quatre indicadors concrets: esports, jornades/conferències/debats, concerts/cinema/activitats escèniques i associacionisme cultural.

Primer, la participació en activitats esportives. Freqüentment, s'entén que la formació acadèmica està renyida amb l'exercici físic. Aquest prejudici manca de tot fonament i, per descomptat, totes les universitats tenen en l'actualitat serveis esportius que, lluny del model americà, promouen la formació integral, inclosa la cultura física.

Segon: en el si de la universitat existeix una pluralitat de propostes, des de diferents òrgans i fonts d'iniciativa, per a la celebració de trobades, jornades, conferències, congressos, debats, presentacions de llibres, que pel seu format i la seva finalitat poden considerar-se com a activitats para-acadèmiques. A més, aquest és un aspecte que s'ha desenvolupat de manera especial amb els nous plans d'estudis.

Tercer. Igualment, des dels vicerectorats o vicedeganats amb competències en la funció cultural de la universitat (art. 1.1 de la Llei d'universitats), s'ofereix la possibilitat d'assistir a projeccions de cinema, a concerts i activitats escèniques: participació en grups de teatre *amateur*, en cors, orfeons, orquestres, etc.

Quart. Finalment, bé per iniciativa de grups dels mateixos estudiants, bé per estímul de diferents òrgans de la institució, sorgeixen associacions la finalitat primordial de les quals és la participació en la vida cultural de la universitat i de la societat. Es tracta d'una participació associativa específica.

En l'enquesta s'ha interrogat sobre la realització d'aquests quatre tipus d'activitats de participació cultural. El quadre 5.1 ofereix la informació general dels resultats obtinguts.

Taula 5.1.
La participació cultural en les universitats

	Mai participa	1 o 2 vegades a l'any	Diverses vegades	Molt sovint
Esportives	68,4	14,5	7,6	9,5
Conferències, jornades, debats	30,8	42,5	22,2	4,6
Cinema, teatre, concerts	66,0	20,4	10,6	3,1
Associacions culturals	82,8	10,7	3,3	3,2

Unitat: percentatges. Base: total mostra

S'observa que l'activitat amb menor participació és l'afiliació i militància en associacions culturals, ja que un 83% respon que mai ho ha fet i un 11% que només una o dues vegades a l'any. En contrast amb aquest aspecte, la participació i assistència a conferències, jornades i debats és una activitat en la qual participa el 68%, si bé la gran majoria d'aquells que hi assisteixen, un 42,5%, ho fan amb escassa freqüència (1 o 2 vegades a l'any).

En el cas d'activitats esportives i d'assistència a espectacles d'arts escèniques i cinema, hi ha uns percentatges molt similars, ja que hi participen una mica més d'un 30%.

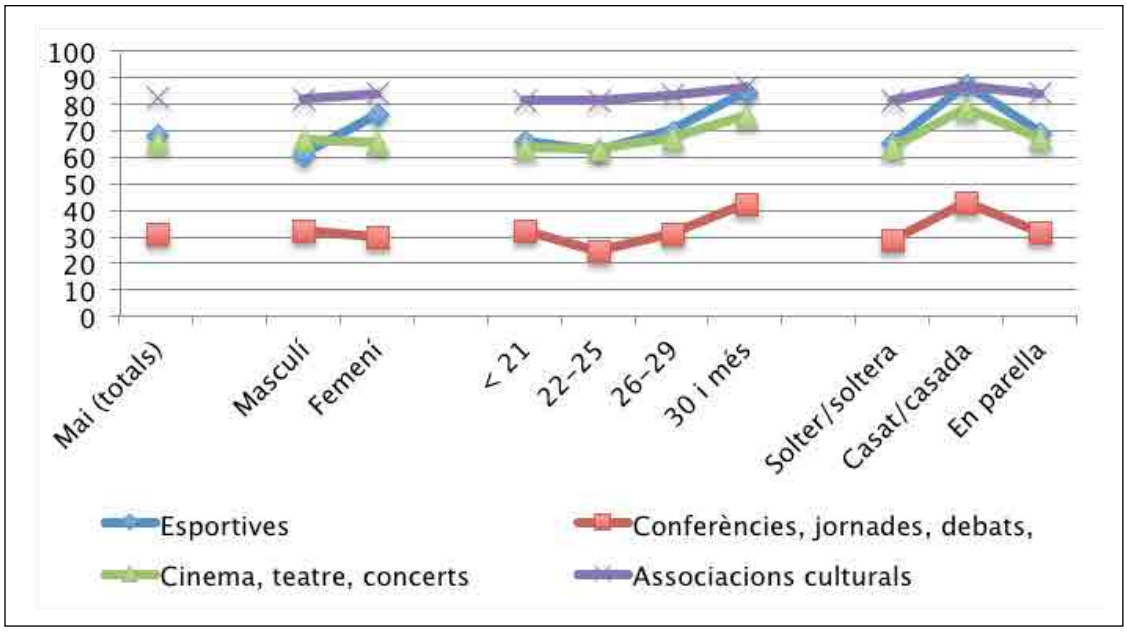
Quan mirem la intensitat de la participació, s'observa que en les activitats esportives hi ha el percentatge més elevat ja que els practicants assidus són un 9,5%.

En els gràfics 5.1 i 5.2 analitzem el perfil social de les persones que no participen mai en cap de les quatre activitats culturals que hem contemplat en l'enquesta. En concret, en el gràfic 5.1 s'estudia la relació amb el sexe, l'edat i l'estat civil (hem eliminat divorciat/da i vidu/a, per la seva escassa presència entre la població estudiantil).

La participació esportiva té un perfil clarament masculí i, en menor mesura, també trobem aquest perfil en la participació associativa; en canvi, en l'assistència a actes paraacadèmics (conferències, jornades i debats) i a espectacles d'arts escèniques trobem un percentatge lleugerament més femení.

La variable edat té una pauta estructural similar en totes les activitats contemplades, amb lleugeres variacions. Així, la cohort de 22 a 25 anys, que podem considerar cohort central de l'estudiantat universitari per la seva grandària, és la que presenta majors percentatges de practicants; en totes les cohorts posteriors es produeix una correlació inversa: a major edat, menor percentatge de practicants. Tot sembla indicar que existeix un procés de socialització inicial i, per això, no és la cohort de menor edat la que ofereix els percentatges més elevats, sinó la immediatament superior, que ja s'ha socialitzat en la vida universitària.

Gràfic 5.1
El perfil de les persones que MAI participen en les activitats culturals, segons el sexe, l'edat i l'estat

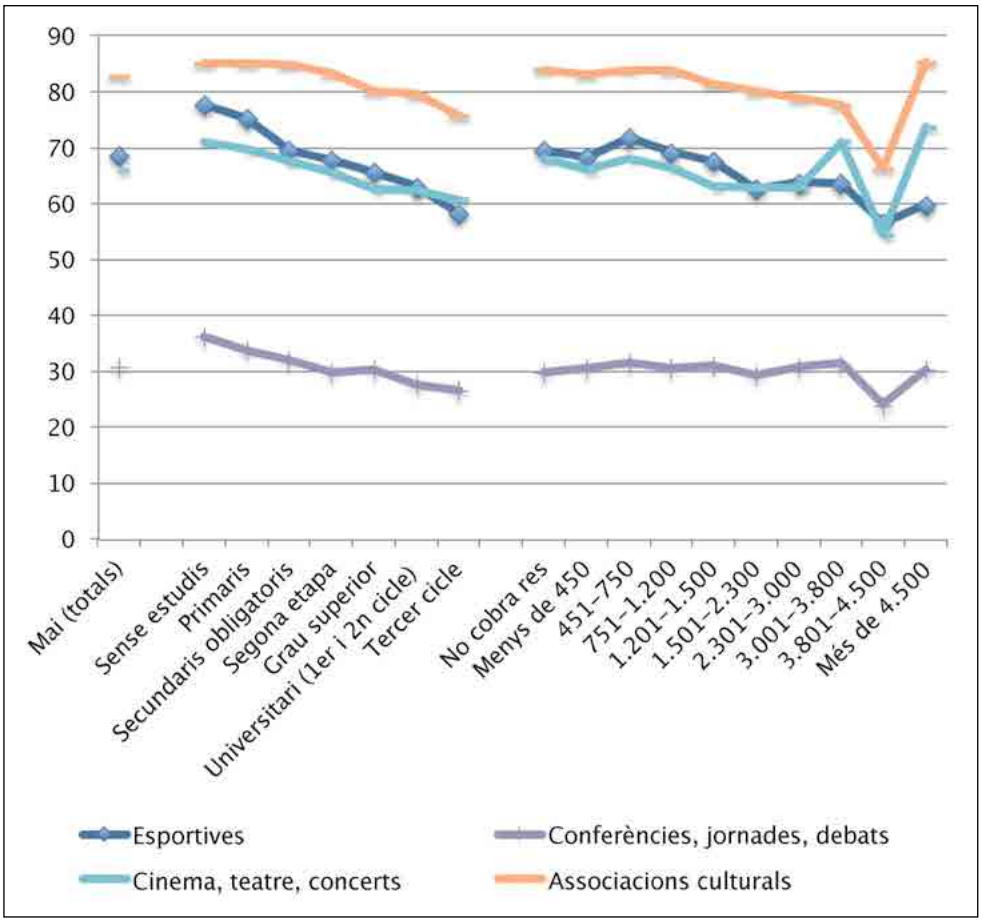


Unitat: percentatges. Base: total mostra

Quant a l'estat civil, les persones solteres i en parella presenten percentatges més elevats de participació, mentre que les persones casades ofereixen els més baixos.

El gràfic 5.2 s'ocupa de la participació en funció del nivell educatiu i els ingressos de les mares de les persones entrevistades.

Gràfic 5.2
El perfil de les persones que MAI participen en les activitats culturals, segons el nivell educatiu i els ingressos de les mares



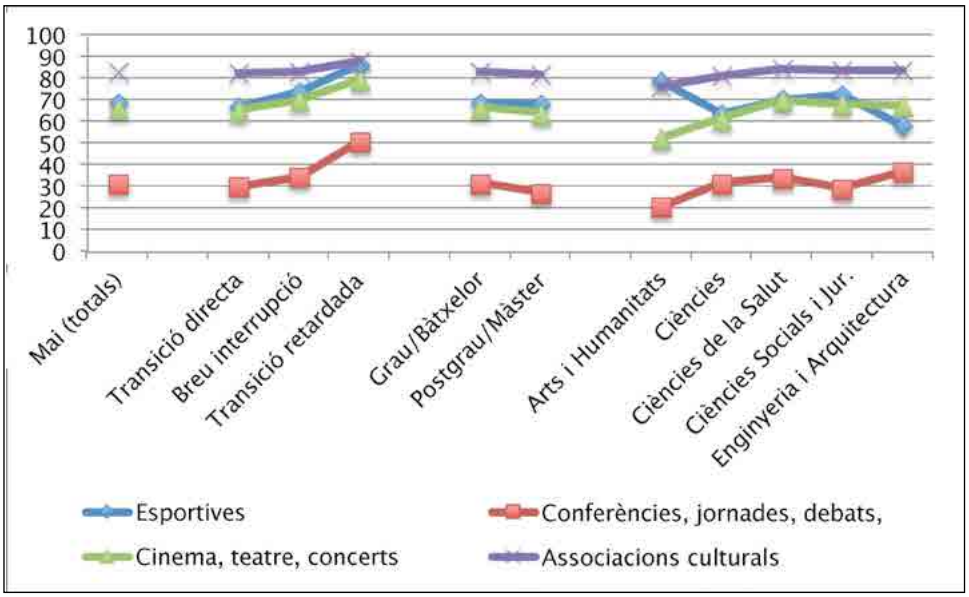
Unitat: percentatges. Base: total mostra

En aquest gràfic, observem l'existència d'una relació lineal entre capital educatiu de les mares i participació cultural de l'estudiantat. Aquesta relació existeix en les quatre pràctiques, però de manera molt més acusada en l'esportiva; és menor en l'associacionisme cultural i en l'assistència a conferències, la qual cosa indica que en aquestes activitats tindria un paper més rellevant la socialització universitària autònoma.

Quant als ingressos materns, també hi ha una correlació en tres d'aquestes activitats: molt clara en les esportives i molt menor en la participació associativa i en les activitats artístiques. Però es produeix una excepció extraordinàriament significativa i és que els descendents de mares amb majors ingressos (més de 4.500 euros) presenten en aquests dos casos i també en l'assistència a conferències els percentatges més baixos, mentre que els qui tenen ingressos entre 3.000 i 4.500 euros són els que ofereixen en els quatre tipus d'activitat els percentatges de pràctica més elevats. Aquesta és la categoria social més identificada amb la pràctica esportiva, associativa cultural, artística i paraacadèmica i, segurament, a través d'aquestes pràctiques, amb la institució universitària.

El gràfic 5.3 presenta la relació entre les pràctiques i els tipus de transició a la universitat i els itineraris seguits.

Gràfic 5.3
El perfil de les persones que MAI participen en les activitats culturals, segons la relació amb la carrera



Unitat: percentatges. Base: total mostra

Existeix una correlació directa entre participació cultural, en els quatre tipus d'activitats contemplades, i les formes de transició. Així, en activitats esportives, activitats acadèmiques i artístiques la correlació és molt clara, però és inferior en l'associacionisme cultural, de manera que la major participació la trobem en els qui han seguit una transició directa i la menor en els qui han entrat més tard.

També existeix una correlació amb el capital educatiu acumulat, ja que els qui estan realitzant estudis de postgrau/màster són els qui més participen en activitats artístiques i acadèmiques, però menys en esportives i associacionisme cultural.

Finalment, el gràfic ofereix informació de la relació entre les activitats i el tipus d'àrea de coneixement en què es troben matriculats els estudiants. Com era d'esperar, hi ha una contraposició entre la cultura física i la resta d'activitats culturals, ja que entre els qui cursen carreres d'Humanitats hi ha la menor participació en activitats esportives i la major en els altres tres tipus d'activitats. Al seu torn, en els qui segueixen carreres d'Enginyeria i Arquitectura hi ha els majors percentatges en activitat esportiva i els menors en activitats culturals acadèmiques.

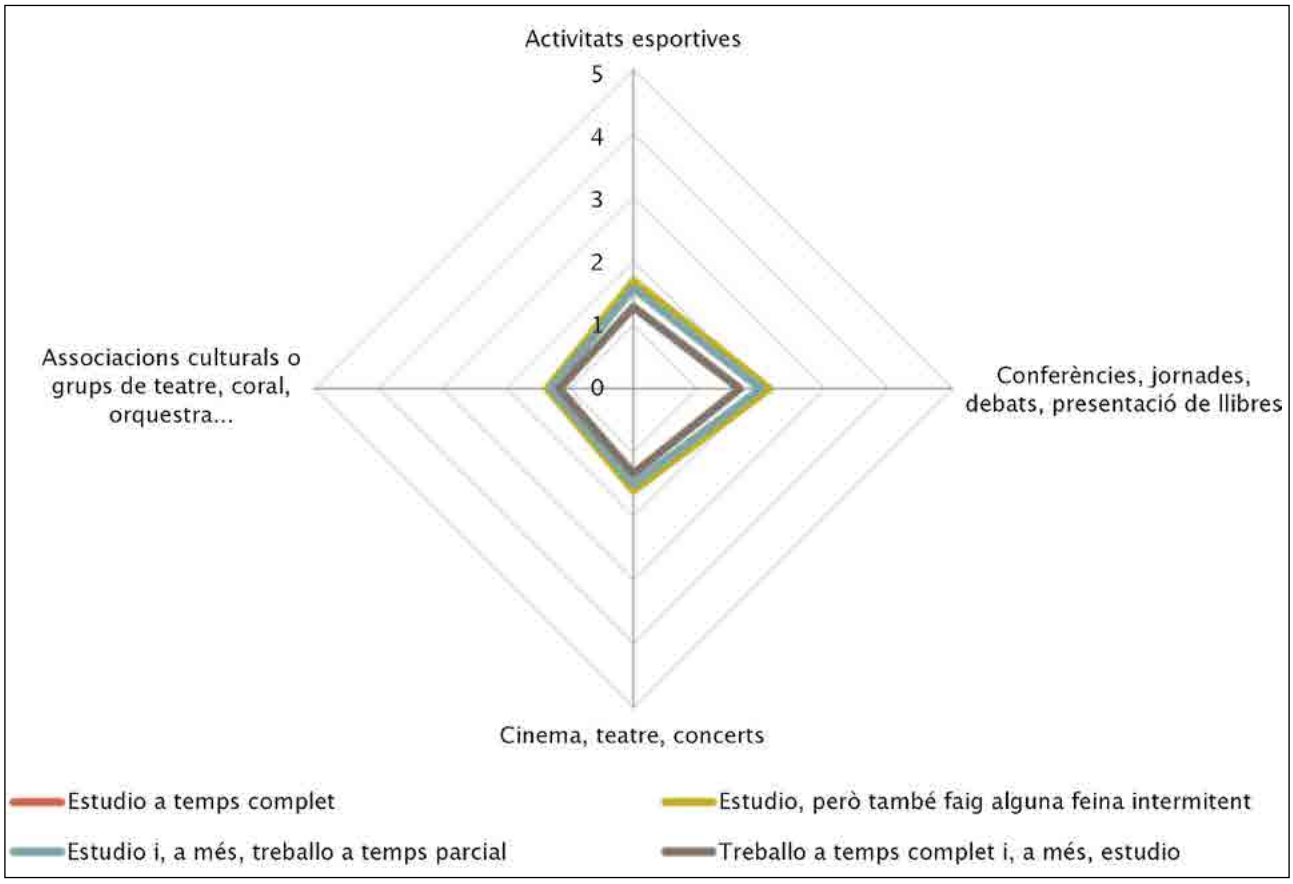
Quan analitzem la relació entre els tipus de pràctica i altres variables com la situació familiar i el tipus de matrícula, s'observa que els qui no tenen descendents per cuidar disposen de més temps i participen en aquestes pràctiques en un percentatge més gran. Així succeeix especialment en les activitats esportives i en les paraacadèmiques. De la mateixa manera, en analitzar la modalitat d'estudi s'observa una diferència clara entre els qui segueixen la matrícula presencial (amb un major percentatge de participants en els quatre tipus d'activitats) i els qui segueixen una modalitat en línia, en la qual trobem percentatges molt baixos.

Taula 5.2.
La participació en activitats culturals en relació a la situació familiar i la modalitat de matrícula

	Amb fills	Sense fills	M. presencial	M. *on-line*
Activitats esportives	6,1	18,0	18,5	6,3
Conferències, jornades, debats, presentació de llibres	19,4	27,3	29,5	9,3
Cinema, teatre, concerts	10,4	13,9	14,3	9,7
Associacions culturals o grups de teatre, coral, orquestra...	3,9	6,7	7,0	3,9

El gràfic 5.4 ofereix una representació de les dades corresponents a la freqüència de participació en activitats en funció del règim de dedicació a l'estudi. Observem que, com era de esperar, els que treballen a temps complet i, a més, estudien, ofereixen en tots els casos uns percentatges inferiors de pràctica; són especialment significatives les diferències quan es tracta del seguiment de conferències i jornades paraacadèmiques i en activitats esportives.

Gràfic 5.4
Freqüència de participació en activitats a la universitat per règim de dedicació a l'estudi



Unitat: percentatges. Base: total mostra

5.2. La participació política

En contrast amb la participació cultural, la participació política estudiantil a la universitat ha estat àmpliament tractada: se'n parla. La reconeixen les successives lleis des del 1983, els estudiants tenen presència en el claustre, les associacions estudiantils es queixen (al mateix temps que es beneficien àmpliament) de la baixa participació, es tracta en fòrums i jornades, algunes d'específicament centrades en el tema; ha sorgit de manera explícita en les protestes contra la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (moviment anti-Bolonya), és reconeguda i requerida per tots els documents oficials de l'EEES i es considera necessària la presència d'estudiants en tota classe d'òrgans i comissions dins de la universitat (des de les comissions d'elaboració de plans d'estudis a les de qualitat i d'avaluació). Ara bé, el debat i la polèmica sobre la participació no ha modificat en els últims vint anys de manera substancial dos aspectes: l'abast i les modalitats de participació i la seva recerca empírica rigorosa.

La investigació científica sobre la participació política de la joventut universitària dins de la universitat (i també fora d'ella) és escassa. Hi ha informes i monografies molt interessants corresponents a la situació en algunes universitats (per exemple, Cantàbria, Girona o la UPF), que solen anar associats a recomanacions i propostes de millora de la participació. En tots, se sol reconèixer que la participació és reduïda, que la implicació d'homes supera a la de dones, que en les eleccions a rector el percentatge sol ser més elevat que en les eleccions a claustre o altres òrgans i s'efectuen elucubracions sobre els factors que expliquen aquesta participació minoritària: en quina mesura és un problema de falta d'informació, de motivació, de temporalitat, de les pròpies estructures de participació, etc. Però una recerca en profunditat i que abasti la totalitat de l'estudiantat universitari a Espanya no s'ha fet encara.

L'any 2006, en una enquesta feta en 21 universitats, es van obtenir els següents resultats quant a coneixement, participació i valoració de les vies proposades: gairebé tres quartes parts de la població entrevistada deia que coneixia òrgans de representació, associacions d'estudiants i delegacions estudiantils; la meitat coneixia l'existència de sistemes de queixes i de suggeriments. La valoració d'aquestes formes de participació i representació, en una escala de 0 a 10, superava el 4, però no arribava al 5.

Taula 5.3
La participació política de l'estudiantat a la universitat espanyola

	Coneixement (%)	Ús (%)	Valoració (0-10)
Òrgans de representació	73,6	10,7	4,73
Associació d'estudiants	72,4	11,1	4,86
Delegació d'estudiants	73,4	15,5	4,81
Queixes i suggeriments	53,7	12,9	4,13

Font: Trilla *et al*, 102, procedent de Llorent, 2006, ps. 273-292

Les dades estadístiques sobre participació en processos electorals indiquen que només en algun cas particular i en un moment determinat s'ha arribat a superar el 20% (Cantàbria, eleccions a rector en 2003, on va ser d'un 23%), però el més freqüent és que la participació se situï en percentatges bastant més baixos (vegeu Martín, 2007). En les eleccions a claustre celebrades el dia 19 de novembre de 2015 a la Universitat de València, per exemple, la participació va ser del 13,5%. A similars conclusions arriben els diferents estudis parcials que s'han realitzat i, com hem comentat, això és el que mostren les dades estadístiques dels processos electorals estudiantils en totes les universitats.

Per la nostra banda, en el qüestionari de la quarta ona d'*Eurostudent*, vam introduir una pregunta destinada a avaluar les formes de participació política dels estudiants universitaris espanyols. En concret, es preguntava pel valor que tenien per a les persones entrevistades diferents formes de participació entre les quals es contemplaven les següents:

- Elecció de delegats de classe, curs o titulació
- Elecció de representants dels estudiants en els òrgans de govern de la universitat (consells de departament, juntes de facultat o centre, claustre...)
- Pertinença a associacions d'estudiants
- Presentació de sol·licituds i reclamacions a través dels deganats, vicerectorats, oficines de defensors universitaris...
- Expressió per mitjà de cartells, pintades...
- Celebració d'assemblees
- Mobilització a través de manifestacions i vagues
- Actuació en espais virtuals, fòrums i blogs

En una escala d'1 a 5, només van superar el 3 l'actuació en espais virtuals, fòrums, blogs i la presentació de sol·licituds o queixes personals. La màxima confiança s'atorgava a procediments individuals; la menor a la col·locació de cartells o pintades (amb un 2,46 sobre 5), forma de campanya política a la qual les associacions existents atorguen, per contra, una extraordinària importància per aconseguir visibilitat i impacte. La resta de fórmules participatives se situen entre el 2,7 i el 3.

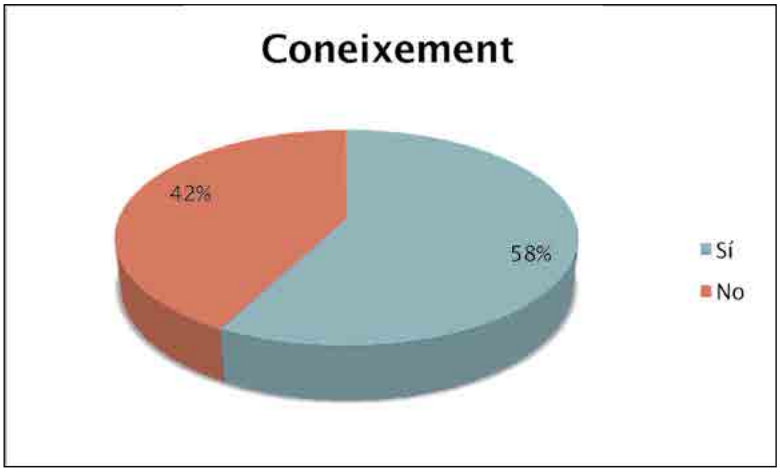
Sens dubte, una de les recerques més ambicioses fins ara és la d'Irene Martín, que analitza no fa la participació política a la universitat, sinó també en el conjunt de la societat i treball de camp específic a la UAM. Entre les seves conclusions, en destaquen especialment dues: 1) els estudiants universitaris són més proclius a participar que altres joves de la seva mateixa edat; 2) els seus nivells de participació són molt més baixos a dins que a fora de la universitat.

Finalment, s'ha d'esmentar l'estudi realitzat per l'IGOP per a les universitats catalanes; s'hi va distingir entre espais institucionals de representació, espais institucionals de participació (consells) i espais de participació no institucionals (assemblees). Això permet diferenciar dues lògiques: la de la representació i la de la participació. Atès que en tots els òrgans de govern de la institució (des del claustre fins al Consell de Departament; des del Consell de Govern a les comissions acadèmiques de titulació) es contempla la presència de representants de l'estudiantat, el govern de la institució s'assenta sobre la lògica de la representació, si bé es tracta d'una representació estamental.

En segon lloc, la institució facilita a l'estudiantat recursos i instruments de tot tipus per constituir estructures organitzatives i espais de participació. La participació es pot desenvolupar en òrgans institucionals (assemblees i consells de representants) i al marge de les pautes institucionalitzades.

L'enquesta *Via Universitària* se centra a explorar les formes d'implicació de l'estudiantat en òrgans de govern i organitzacions estudiantils preocupades per la millora de la qualitat de vida al si de la institució. En primer lloc, ens ocupem d'observar el grau de coneixement que es té dels òrgans i les formes de participació. El gràfic 5.5 ofereix els resultats obtinguts en aquesta pregunta.

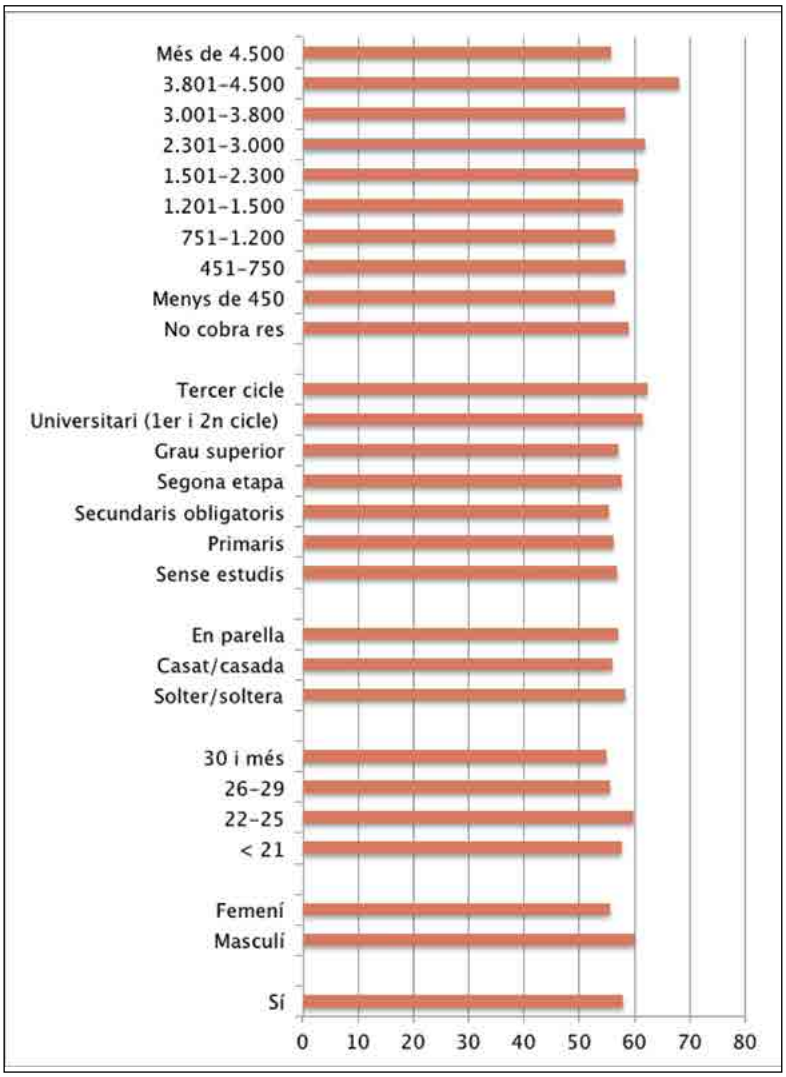
Gràfic 5.5
El coneixement de mitjans de participació (assemblees, associacions, delegacions, etc.)



Unitat: percentatges. Base: total mostra

Una clara majoria del 58% afirma que coneix l'existència d'òrgans i estructures de participació; però un percentatge molt elevat, del 42%, diu que no els coneix. Quins trets són els predominants entre els qui els coneixen? En els gràfics 5.6 i 5.7 oferim les dades relatives a sexe, edat, estat, ingressos i estudis de la mare i formes de vinculació amb la carrera.

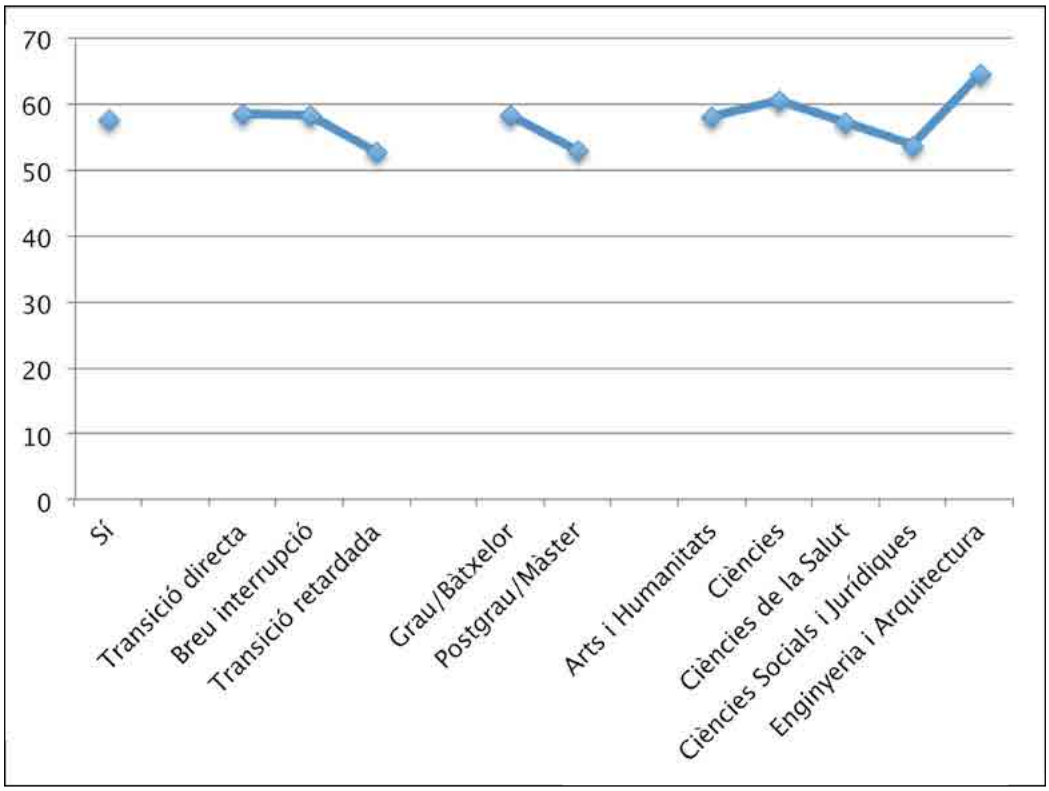
Gràfic 5.6
Perfil sociodemogràfic dels qui diuen que coneixen els mitjans de participació



Unitat: percentatges. Base: total mostra

Els percentatges més elevats de coneixement es troben entre els homes, la cohort de 22-25 anys, els estudiants descendents de mares amb els nivells educatius més elevats (de fet, a major nivell educatiu de les mares, major percentatge dels que diuen que coneixen els òrgans) i entre els qui tenen ingressos mitjans-alts (3.000-4.500 euros). Al seu torn, apareix aquí un fenomen que ja hem registrat amb anterioritat: el percentatge més baix en coneixement es troba entre els descendents de les classes més altes. Es podria dir que es tracta del grup que, com que té altres recursos necessaris per garantir posició social i estatus, manifesta major desconnexió amb la política universitària.

Gràfic 5.7
El perfil de les persones que SÍ coneixen els diferents tipus de participació i representació en funció de la relació amb la carrera

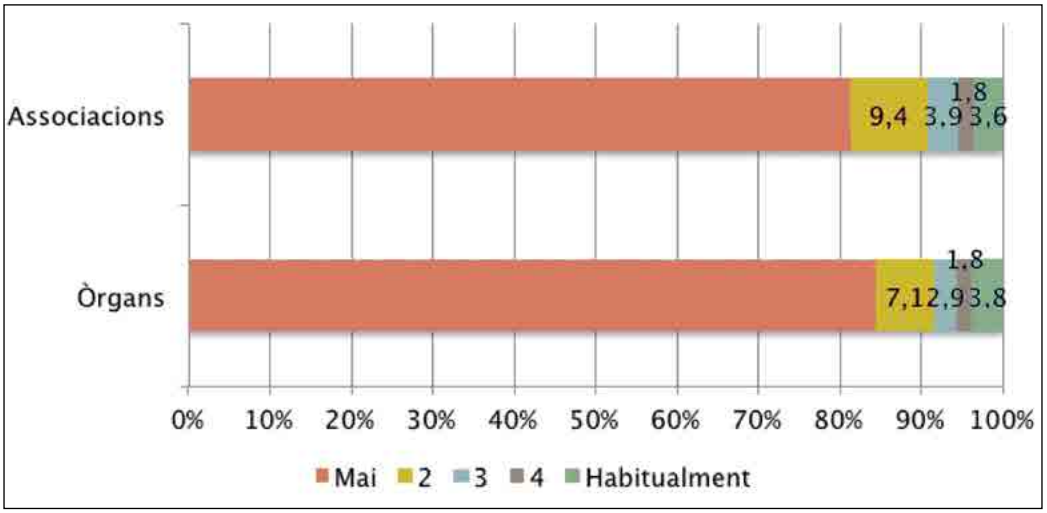


Unitat: percentatges. Base: total mostra

Les tres variables considerades tenen relació amb el coneixement dels mitjans de participació i representació. En concret, els coneixen més els qui ingressen a la universitat mitjançant transició directa i clarament menys els qui ho fan mitjançant transició retardada; els percentatges dels qui estudien el primer nivell (grau) és superior al dels qui es troben en màster o postgrau; finalment, a les àrees d'enginyeria i en ciències es produeixen els percentatges majors i els més baixos són els de Ciències Socials i Jurídiques, fet que no deixa de ser sorprenent.

Entrem ara en les dades de participació. Com es transforma el coneixement en acció? Malgrat que una majoria coneix els mitjans de participació, només hi participa *de facto* una minoria, com es pot constatar en el gràfic 5.8.

Gràfic 5.8
La participació en òrgans i en assemblees/associacions



Unitat: percentatges. Base: total mostra

En el gràfic 5.8, s'observa que només un 15,6% participa en òrgans de representació i govern i un 19% en associacions i assemblees. Però, a més, la participació habitual —és a dir, amb major freqüència— es redueix significativament i se situa entorn del 4%. Entre els qui participen, predominen els que ho fan amb poca freqüència: un 7% en òrgans i un 9% en associacions. Tant la participació representativa com la cívica són cosa d'una reduïda minoria, això sí, molt activa.

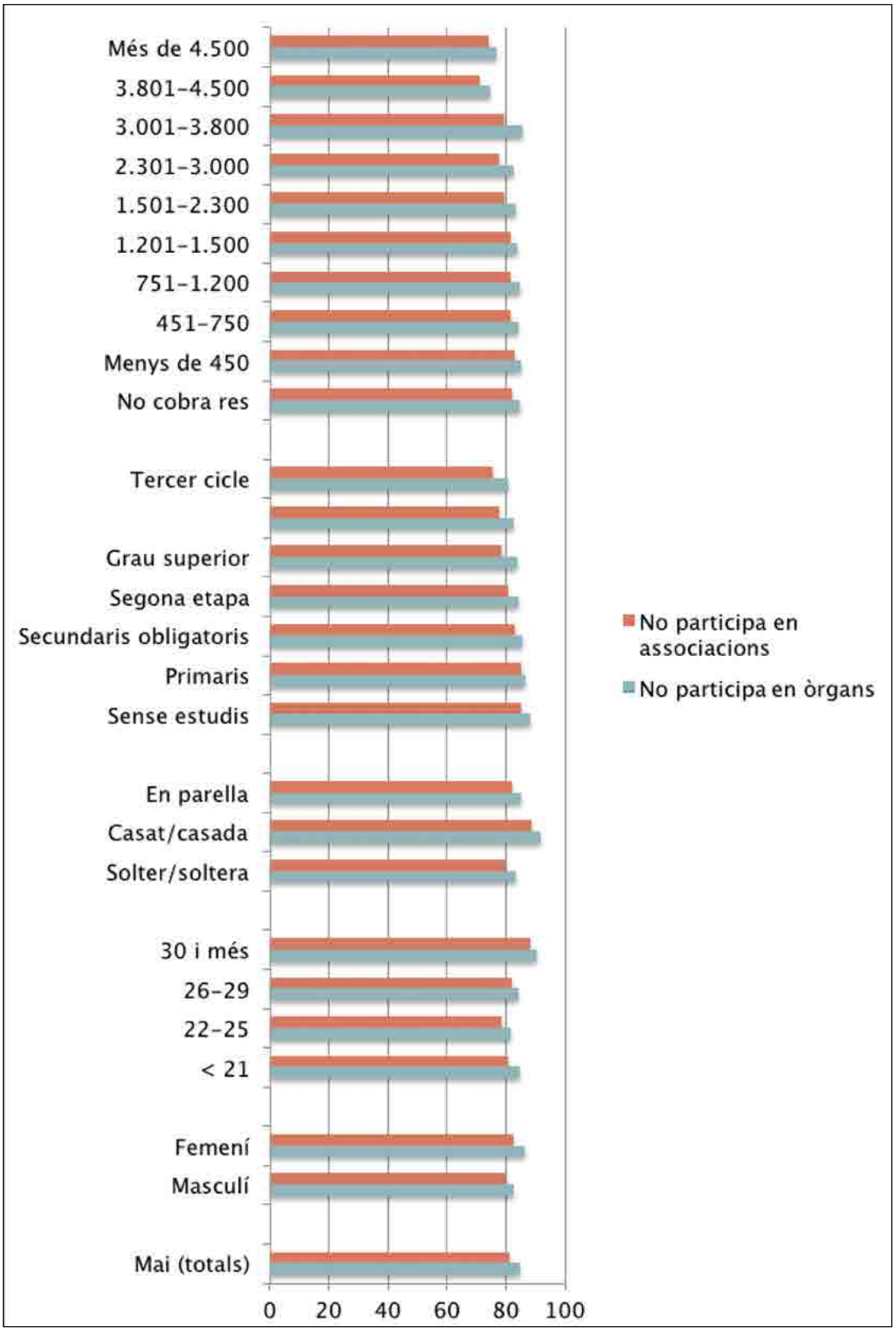
En el gràfic 5.9 ens ocupem del perfil dels qui mai participen en assemblees o en òrgans d'acord amb els diferents variables que permet calcular l'enquesta.

Una primera dada que crida l'atenció és la similitud estructural entre la participació en òrgans institucionals i la participació associativa no controlada per la institució. Això és un indicador de l'estreta relació que existeix entre una i altra fórmula d'acció política i que el control de la participació en òrgans depèn de la participació estudiantil organitzada.

En segon lloc, la participació femenina és lleugerament inferior a la masculina. Aquesta dada no sorprèn, atès que la matrícula general té un predomini de dones. No obstant això, certament, quan es tracta de participació, sigui en sindicats o en associacions i assemblees, sigui en òrgans de representació, sol donar-se una inversió i un predomini masculí. Poden oferir-se sobre aquest assumpte les explicacions tòpiques del retraïment de les dones davant l'esfera pública, la major aversió al risc o la més intensa concentració en l'estudi, però el fet indubtable és que es reprodueix una situació de desigualtat de gènere quan es tracta de la participació política universitària en generacions joves que teòricament han rebut una educació i conscienciació més igualitària en l'escola i la família.

Quant a la variable edat, encara que no hi ha grans diferències entre les diverses cohorts, es produeix una participació major en la central (22-25 anys) i un descens de la participació en funció de l'edat. En contemplar l'estat civil, la major participació es troba entre persones solteres i, en tot cas, entre persones que viuen en parella, però les persones casades ofereixen un nivell clarament més baix d'implicació.

Gràfic 5.9
El perfil de les persones que MAI participen

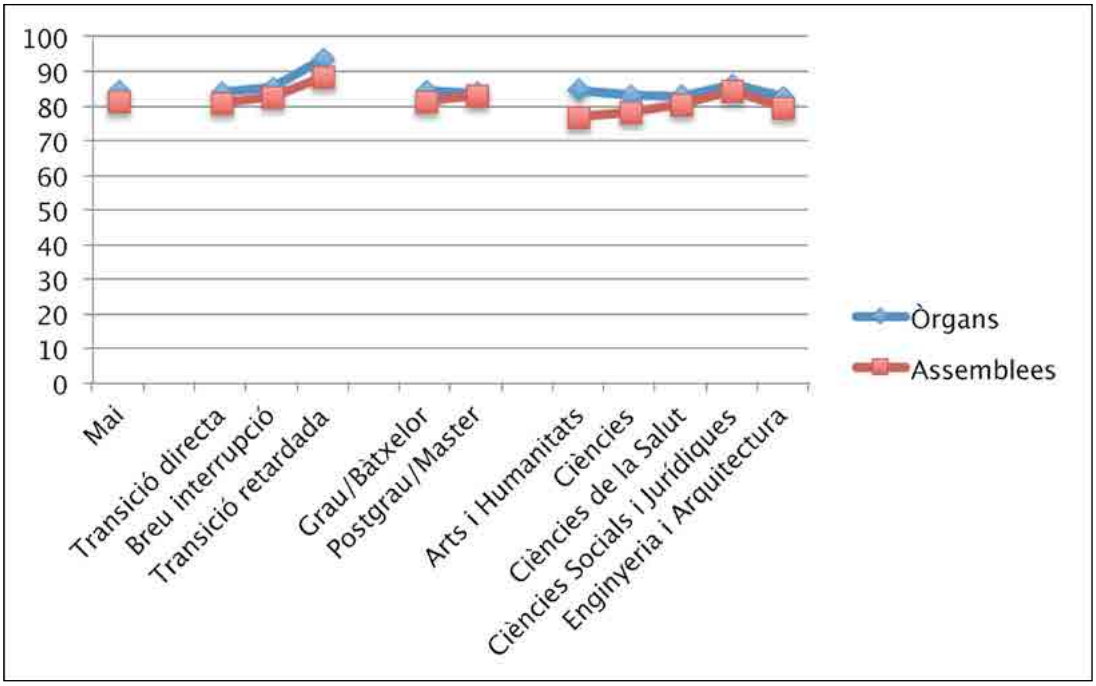


Unitat: percentatges. Base: total mostra

Els estudis de la mare es correlacionen clarament amb la participació i, quant als ingressos, els percentatges majors de participació es troben entre descendents de classes mitjanes-altes i els menors en les classes més altes. Per tant, l'afecció i desafecció participativa està relacionada amb la classe social, però en un sentit que en principi podria ser sorprenent, ja que les classes més altes no consideren que aquestes formes d'implicació en la vida universitària siguin apropiades per a la seva estratègia de distinció.

Podem analitzar, també, les formes de participació i la seva relació amb els règims de transició i els tipus de carreres.

Gràfic 5.10
Les persones que mai participen en relació amb el tipus de transició a la universitat, les àrees de coneixement i el nivell d'estudis aconseguit



Unitat: percentatges. Base: total mostra

El gràfic 5.10 mostra dinàmiques que ja ens són conegudes: menor participació entre els qui entren a la universitat en edat tardana i un menor percentatge de participació en òrgans que en assemblees.

Entre els qui cursen grau i màster hi ha poques diferències dignes d'esment, però sí que es troben per àrees de coneixement, de manera que entre els qui cursen carreres d'Arts i Humanitats i carreres de Ciències hi ha una discrepància relativa en les dades de participació en òrgans i en assemblees: dit d'una altra manera, els percentatges dels qui mai participen en òrgans són superiors als dels qui mai participen en assemblees. En aquest cas, els percentatges més elevats en no participació es produeixen entre els qui cursen carreres de l'àrea de Socials i Jurídiques: el 86% diu que no participa mai en cap de les dues formes contemplades.

En el Quadre 5.4 estudiem la participació en òrgans i en associacions en funció de la situació familiar (tenir o no descendència de qui l'estudiant s'ha d'ocupar) i modalitat de matrícula.

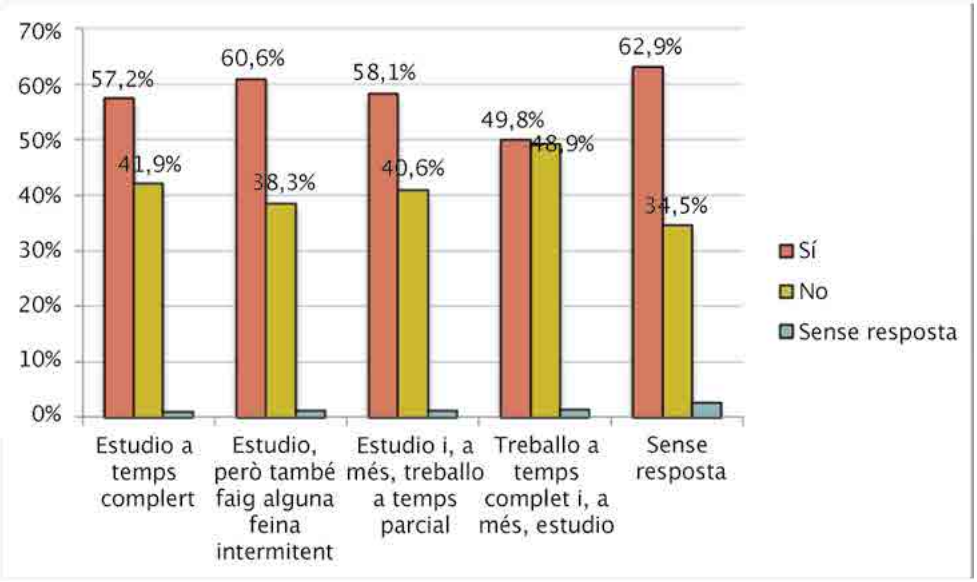
Taula 5.4.
La participació política de l'estudiantat en la universitat

	Amb fills	Sense fills	M. presencial	M. *on-line*
Participar en òrgans de gestió	4,6	8,8	9,3	1,7
Participar en associacions	4,5	9,8	10,3	3,2

En sumar les respostes positives dels qui diuen que participen (valors 3 a 5 en una escala en què 1 és mai i 5 habitualment) obtenim que els que no tenen descendència per atendre participen pràcticament el doble que els que tenen responsabilitats filials; d'altra banda, la modalitat de matrícula també determina grans diferències, de manera que, entre els qui desenvolupen una modalitat presencial, la participació en òrgans i en associacions es multiplica per 4 (òrgans) o per 3 (associacions).

Finalment, en el gràfic 5.11, analitzem el coneixement dels diferents tipus de participació i representació en funció del règim de dedicació a l'estudi.

Gràfic 5.11
Coneixement dels diferents tipus de participació i representació en funció de la dedicació a l'estudi



Unitat: percentatges. Base: total mostra

Amb l'excepció dels qui treballen a temps complet i, a més, estudien, entre els quals no hi ha diferència en el grau de coneixement, en totes les altres categories del règim de dedicació a l'estudi trobem que el percentatge dels que coneixen les formes i tipus de participació i de representació supera clarament el dels que diuen que no tenen coneixement de la seua existència.

5.3. Conclusió

El primer fenomen registrat correspon a la baixa participació cultural i política de l'estudiantat al si de la universitat; més reduïda quant al govern de la institució que en les activitats complementàries de caràcter cultural. Aquesta participació tan reduïda contrasta amb el fet que, en la societat, els qui tenen més capital educatiu són els qui major participació cultural i política manifesten, tant en formes convencionals com no convencionals i, per tant l'estudiantat universitari participa més i en un repertori major de formes, tant en l'àmbit cultural com en el polític, que la resta de les persones joves dels mateixos trams d'edat.

En segon lloc, la participació està clarament marcada pel gènere, de manera que, tot i que és major la matrícula femenina que la masculina, en gairebé totes les formes de participació que hem explorat (des de l'esportiva a la representativa, des de l'associacionisme cultural al polític), els homes participen més que les dones.

La participació cultural i política en el si de la universitat —com segurament fora d'ella— està relacionada amb el capital familiar (tant educatiu com econòmic). No obstant això, al mateix temps, els qui procedeixen de les famílies amb major capital manifesten també major desconnexió amb les activitats complementàries i amb la participació política universitària. Cal sospitar que per a ells la universitat té una funció més instrumental que per a la resta de les categories socials.

Cal destacar una última conclusió: l'existència de mons universitaris diferents en funció de les branques de les carreres. En parlar de la participació cultural ha sorgit la contraposició entre els qui fan prevaler la participació en la cultura física i els qui prefereixen la participació en la cultura artisticoacadèmica (Enginyeries i Lletres, per exemple); però també hem observat diferències en la implicació en formes de participació política. Les dades no permeten aprofundir gaire en aquest aspecte, però no hi ha dubte que l'estudiantat universitari no és un món homogeni i l'heterogeneïtat es fa especialment palesa en aquestes formes de participació.

Com es poden explicar algunes d'aquestes característiques de la participació en el si de la universitat? Per descomptat resulten poc convincents les explicacions —molt reiterades, d'altra banda— que al·ludeixen a la falta d'informació, ja que no sembla que entre l'estudiantat universitari es disposi de més informació per a la participació política general que per a la participació política universitària. Irene Martín sosté que l'abstencionisme «té el seu origen, no en els universitaris, sinó en com s'articulen els mecanismes de participació i representació de les "petites democràcies" que són les universitats» i suggereix la possibilitat d'atorgar crèdits per participar, atès que la llei així ho contempla, com un mecanisme de motivació (Martín, 2007). Però el cert és que no existeix un altre àmbit de la vida social on s'estimuli tant a la participació com a la universitat i que la concessió de crèdits per a l'exercici d'un dret també pot ser interpretada com una forma de corrupció d'aquest dret en mercantilitzar-lo.

Les dades que hem aportat sobre la participació diferencial en funció del sexe i del capital familiar indueixen a pensar que cal aprofundir en la recerca d'explicacions; però, d'altra banda, tampoc es pot caure en el parany de considerar la universitat com una microsocietat, en el sentit de considerar-la un calc en petit de la societat general. Hi ha tres aspectes que cal considerar sobre aquest tema: l'estructura estamental de la universitat; la seva orientació finalista des de la perspectiva docent (atorgar títols) i el caràcter transicional de la condició estudiantil.

Partint d'aquests trets específics, no és estrany el contrast que existeix entre les expectatives ideals sobre la participació per part dels estudiosos, representants institucionals, professorat i

líders estudiantils, d'un costat, i el que *de facto* fa la majoria de l'estudiantat, d'un altre. Resulta interessant sobre aquest tema comparar aquesta realitat amb la que sorgeix en estudiar el PDI i el PAS. En tots dos casos, la participació en activitats culturals complementàries (no lligades a la construcció del currículum personal) també és minoritària, però no així en la participació política.

5.4. Recomanacions

Considerem convenient destacar dos tipus de recomanacions: el primer considera el model actual de funcionament; el segon apunta a les oportunitats emergents a partir de les tecnologies de la informació, la comunicació i l'organització de la societat digital (TICO).

1. Quant a la dinàmica predominant basada en la representació mitjançant associacions i votacions, considerem que existeixen oportunitats, dins dels límits que ja s'han assenyalat (caràcter transicional de la condició estudiantil), per ampliar la participació. En aquest sentit, ha de fomentar-se una major participació de les dones, ja que, tot i que són majoritàries en l'estudiantat, són minoritàries en la participació associativa i representativa; de la mateixa manera, ha de potenciar-se la participació dels estudiants amb menor capital educatiu i de capes socials més humils.

2. Les tecnologies de la societat digital permeten democratitzar d'una manera excepcional els processos de distribució del poder i de participació. En un context en el qual es produeix *de facto* una situació de democràcia oligàrquica (convocatòria oberta, però participació minoritària crònica) entre l'estudiantat, les noves tecnologies han d'utilitzar-se per corregir aquests efectes i aconseguir una participació major mitjançant enquestes de tipus divers i altres formes afavorides per les xarxes socials digitals.

Bibliografia

Autors diversos (2012). *Hábitos y demandas culturales de los estudiantes de las universidades andaluzas* (2ª oleada 2012), Observatorio Atalaya.

Ferrer, M. (2005). *La participació estudiantil a les universitats de Catalunya. Les oportunitats i el context de participació*, Ponència presentada en las *Jornades sobre la participació estudiantil a les universitats*. Barcelona.

Fouce, J. G. (2003). «El movimiento estudiantil español a lo largo del tiempo: la transición y los años 90. Un anàlisis cualitativo». *Nómadas*, núm. 7.

Giménez, L. (dir.) (2001). *L'associacionisme i la participació estudiantil a les universitats de Catalunya*. Barcelona: CNJC.

González, I. (coord.) (2007). *Participació, política i joves. Una aproximació a les pràctiques polítiques, la participació social i l'afecció política de la joventut catalana.* Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya.

IGOP (2012). *La participación estudiantil en las universidades*. Vegeu el web.

Jover *et al.* (2011). «La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de la participación política universitaria». *Revista de Educación*, número extraordinari., ps. 69-91.

Llorent, V. (dir.) (2006). *Valoración de los estudiantes universitarios sobre los servicios que les ofrecen sus respectivas universidades. Análisis y estudio comparado*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

Martín, I. (2007). «La participación política de los estudiantes universitarios dentro y fuera de la Universidad». *Panorama Social*, núm. 6, ps. 119-132.

Michavila, F.; Parejo, J.L. (2008). «Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia». *Revista de Educación*, número extraordinari, ps. 85-118.

Millican, Juliet; Bourner, Tom (2011) «Student-community Engagement and the Changing Role and Context of Higher Education», *Education + Training*, vol. 53 Iss: 2/3, ps. 89-99.

Pérez, D. (2005). *Formes de participació: quins canals?* Ponència en les *Jornades sobre la participació estudiantil a les universitats*. Barcelona.

Rodero, E. *La participación estudiantil en la UPF*.

Rovira, M. (2005). *Balanç de la participació estudiantil a les universitats*. Ponència en les *Jornades sobre la participació estudiantil a les universitats*. Barcelona.

Soler, P. *et al.* (2008). *La participació dels estudiants a la universitat. Anàlisi de la situació a la UdG*. Comunicación presentada al Congreso Internacional *UNIVEST'08. El estudiante como eje de cambio en la universidad*, Girona.

Soler, P. *et al.* (2012). «La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora». *Revista de Educación*, núm. 358.

Trilla *et al.* (2011). «La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria», *Encounters on Education,* vol.12, ps. 93-111.

Urraca, J. L. (2005). *Informe de participación sobre la representación estudiantil en el Consejo de Gobierno de la Universidad de Cantabria*. Universitat de Cantàbria.

Vaquero, C. (2004). «El movimiento estudiantil universitario. De la Ley de autonomía universitaria a la Ley orgànica de universidades». *Mientras Tanto*, núm. 91/92, ps. 155-176

Wynne, Rhonda (2014). «Higher Education Student Civic Engagement: Conceptualizations of Citizenship and Engagement Strategies», Jason, Laker, Concepción Naval i Kornelija Mrnjaus (eds.). *Citizenship, Democracy and Higher Education in Europe, Canada and the USA*. Palgrave: Macmillan.

Universitat de València (2013). *Estudi d'usos, hábits i demandes culturals.* Universitat de València. Inèdit.

6 Pràctiques d'estudi i resultats

Fidel Molina-Luque, Dolors Mayoral Arqué

6. Pràctiques d'estudi i resultats

Fidel Molina-Luque
Catedràtic de Sociologia
Coordinador del GESEC. Grup Consolidat de Recerca
Universitat de Lleida

Dolors Mayoral Arqué
Professora agregada de Sociologia
Membre de GESEC. Grup Consolidat de Recerca
Grup d'Estudis Societat, Salut, Educació i Cultura
Universitat de Lleida

En els darrers anys la nostra universitat ha ampliat el nombre d'efectius de manera considerable. Aquesta ampliació ha dut aparellada una diversificació de situacions de l'estudiantat que arriba a les aules. Aquesta diversificació és tant de caràcter econòmic com d'edats. Dos fets importants afecten aquest període: d'una banda, la implantació de l'EEES, que modifica l'estructura dels estudis i pretén intervenir en metodologies i formes de treball i avaluació; fins i tot es planteja una certa obligatorietat en l'assistència a les classes. De l'altra, la crisi econòmica que retorna a les aules població que vol iniciar nous estudis o acabar-ne d'iniciats. Altres es mouen per la pressió social sota la creença que el títol universitari els retornarà a un món laboral millor i amb més qualificació.

Si el que s'acaba de dir ho entenem en termes d'hipòtesi hem de deixar clar que encara estan pendents de confirmació en relació a una millora efectiva dels estudis, tal com propugnava el Pla Bolonya.

Tanmateix, la universitat es veu obligada a acceptar aquest nou fenomen d'estudiants que compaginaran estudis i treball i fa normatives especifiques de caràcter intern que permeten salvar la situació. D'altra banda, la precarietat a què es troba sotmesa la institució universitària i la restricció de beques compliquen la vida de l'estudiantat que no disposa de gaires recursos i es veu obligat a agafar treballs esporàdics o intermitents per no parlar del treball a temps parcial, i, en el pitjor dels casos, a temps complet.

Així, doncs, cal preguntar-se quins són els efectes d'aquestes noves modalitats d'assistència a la universitat, i aquesta pregunta té efectes tant per al mateix interessat com per a la mateixa universitat, que no reconeix explícitament aquesta situació i ha de comptabilitzar aquests estudiants amb la resta d'estudiants convencionals. Aquests efectes van més enllà del que és estrictament burocràtic i afecta les persones: professorat i alumnat. Els primers perquè tenen dificultat per articular una avaluació continuada amb aquestes noves modalitats i no sempre ho veuen de bon grat; i, els segons, pels equilibris que se'ls demana de fer.

Davant d'aquesta situació apareixen moltes preguntes: com adquireixen les competències, si estaran igualment preparats, quins són els estudis que els permeten compatibilitzar estudis i feina, si hi ha carreres incompatibles amb règims de dedicació parcial per treballar a temps complet; però també quines mitjanes assoleixen, si són equiparables amb l'estudiantat convencional, com els afecta el nivell socioeconòmic de les famílies i una llarga llista de qüestions.

En aquest apartat analitzarem les pràctiques d'estudi en termes de modalitat d'estudis, la dedicació als estudis per part de l'estudiantat, els efectes del règim de dedicació, les raons per no assistir a classe i els resultats obtinguts.

En un segona fase es posen en relació les variables règim de dedicació i intensitat amb variables socioestructurals referides al nivell d'estudis de pare i mare i l'educació i els ingressos.

Les variables utilitzades:

a) Les modalitats d'estudis en termes d'estudis presencials i no presencials i els seus efectes
b) El règim de dedicació a partir de quatre categories:
   - Estudia a temps complet
   - Estudia, però fa alguna feina intermitentment
   - Estudia i treballa a temps parcial
   - Estudia i treballa a temps complet
c) Intensitat de dedicació a l'estudi mesurat en hores de treball. Així, obtenim tres categories segons les hores de dedicació: dedicació de baixa intensitat amb menys de 21 hores, dedicació amb intensitat mitjana de fins a 40 hores i dedicació amb alta intensitat amb més de 40 hores.
d) Finalment, la variable condicions de vida de l'estudiantat segons el nivell d'estudis de pare i mare, l'ocupació d'ambdós i el seu nivell d'ingressos.

L'anàlisi ens ha de permetre fer una radiografia de la institució universitària, molt especialment de les pràctiques del seu públic.

En aquest apartat s'analitza la manera com l'estudiantat distribueix el seu temps entre les activitats d'assistència a classe, les tasques d'estudi i la feina remunerada, si és que en té. A partir de la pregunta sobre la dedicació horària a les diferents activitats, es construeix la variable «intensitat de dedicació a l'estudi» per tal d'observar únicament el grau de dedicació al seu ofici d'estudiant. Una part important d'aquest ofici està relacionada amb la variable d'assistència a classe, tenint en compte els possibles motius per no fer-ho.

Taula 6.1
Dedicació horària mitjana de l'estudiantat en funció de la modalitat d'estudi

	Presencial		En línia		Total	
	Entre setmana	Cap de setmana	Entre setmana	Cap de setmana	Entre setmana	Cap de setmana
Assistència a classe	18,38	0,50	1,78	0,76	16,42	0,53
Tasques d'estudi	10,71	6,51	11,74	6,68	10,87	6,52
Feina remunerada	4,68	1,70	26,75	2,63	7,49	1,82
TOTAL	**32,22**	**7,79**	**38,10**	**8,94**	**32,96**	**7,93**

L'agenda setmanal dels dos col·lectius considerats (estudiantat presencial i en línia) en termes d'hores de dedicació a l'estudi iguala o supera les 40 hores setmanals. La distribució diària d'hores

depèn de les diferents modalitats d'estudis (presencial i en línia), però també varia quan l'estudiantat compagina una feina a temps parcial o a temps complet amb els estudis.

El col·lectiu amb més càrrega de treball total és el col·lectiu que estudia en línia, que supera les 47 hores de mitjana enfront de les 40 hores dels que estudien en la modalitat presencial. Una altra variable important fa referència a la intensitat de dedicació, que es desplega en tres categories: intensitat baixa, fins a 21 hores d'estudi setmanal, intensitat mitjana, fins a 40 hores a la setmana d'estudi i intensitat alta, que se situa més enllà de les 40 hores, tal com es pot veure en la taula següent:

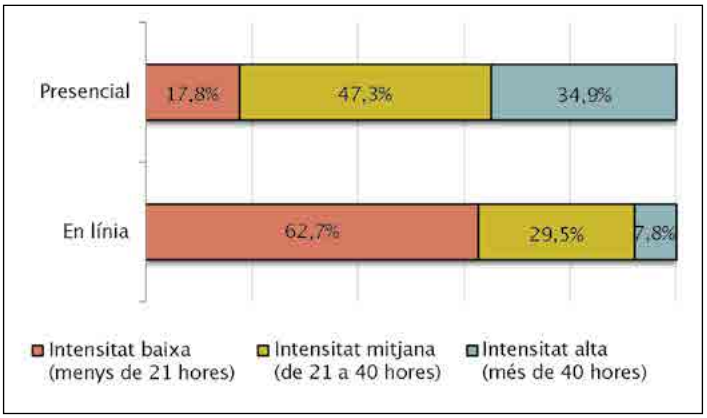
Taula 6.2.
Intensitat de dedicació segons les modalitsts d'estudis

Intensitat de dedicació a l'estudi	Presencial	Semi-presencial	En línia	Desconeguda	Total
Intensitat baixa (menys de 21 hores)	17,8%	37,8%	62,7%	32,1%	24,7%
Intensitat mitjana (de 21 a 40 hores)	47,3%	46,0%	29,5%	36,0%	44,4%
Intensitat alta (més de 40 hores)	34,9%	16,2%	7,8%	31,9%	30,8%
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**

La taula anterior ens mostra les diferències que hi ha entre ambdues modalitats. Els percentatges que s'obtenen en la baixa intensitat se situen en el 17,8% per a l'estudiantat de la categoria presencial enfront del 62,7% en la categoria no presencial. Si fem el mateix exercici, però aquest cop amb el d'alta intensitat, només un 7,8% arriba a superar les 40 hores, mentre que en la modalitat presencial, el 34,9% supera aquest nombre d'hores. Caldria veure quins són els efectes que es produeixen per estudiar en una o altra modalitat atenent a la consideració que els que estudien en aquesta modalitat probablement no disposen d'una altra alternativa. Cal dir que, en relació amb *ECoViPEU*, la càrrega d'hores total ha disminuït en quatre punts en l'enquesta actual. No obstant això, l'estudiantat universitari francès arriba a les 56 hores de treball setmanal.

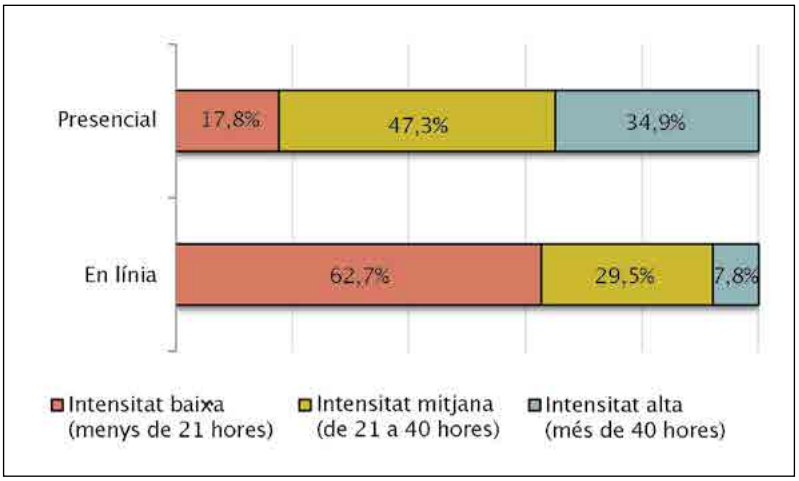
El gràfic posterior mostra clarament aquest decalatge: horari que hi ha entre una i altra modalitat de treball.

Gràfic 6.1
Intensitat de dedicació a l'estudi segons la modalitat d'estudi



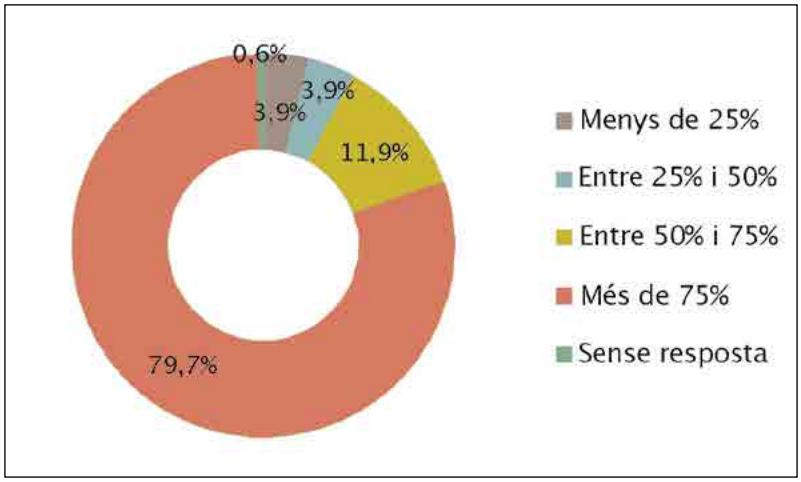
El grau de dedicació a l'estudi també és molt variable en funció de l'àrea de coneixement. L'estudiantat de les àrees científiques i d'Enginyeria i Arquitectura es dediquen amb més intensitat a l'estudi que la resta d'àrees (42% i 41%, respectivament). A continuació trobem l'estudiantat de Ciències de la Salut (un 38% amb alta intensitat). L'estudiantat de les àrees de Ciències Socials i Arts i Humanitats té una dedicació amb menys intensitat: la majoria es troba entre 21 i 40 hores. Aquesta diferència quant a intensitat no s'hauria de produir: s'hauria de fer una revisió a fons i esbrinar el problema. Altrament, també cal dir que alguns dels àmbits, especialment la medicina o els àmbits tecnològics, són difícilment compatibles amb el fet de tenir una feina, sigui a temps complet o a temps parcial, perquè requereixen un elevat grau de dedicació a l'estudi.

Gràfic 6.2
Intensitat de dedicació a l'estudi segons l'àrea de coneixement



Un altre aspecte que influeix en la intensitat de la dedicació és l'assistència a les classes. Quan se'ls pregunta per l'assiduïtat en l'assistència a classe, una àmplia majoria, el 80% de l'estudiantat enquestat, afirmen assistir a més del 75% de les classes. El pes de l'estudiantat més absentista, que declara assistir a menys del 25% de les classes, representa el 4% de la mostra. I l'altre 17% té una assistència d'entre el 26% i el 74% de les classes. Vegem el gràfic següent:

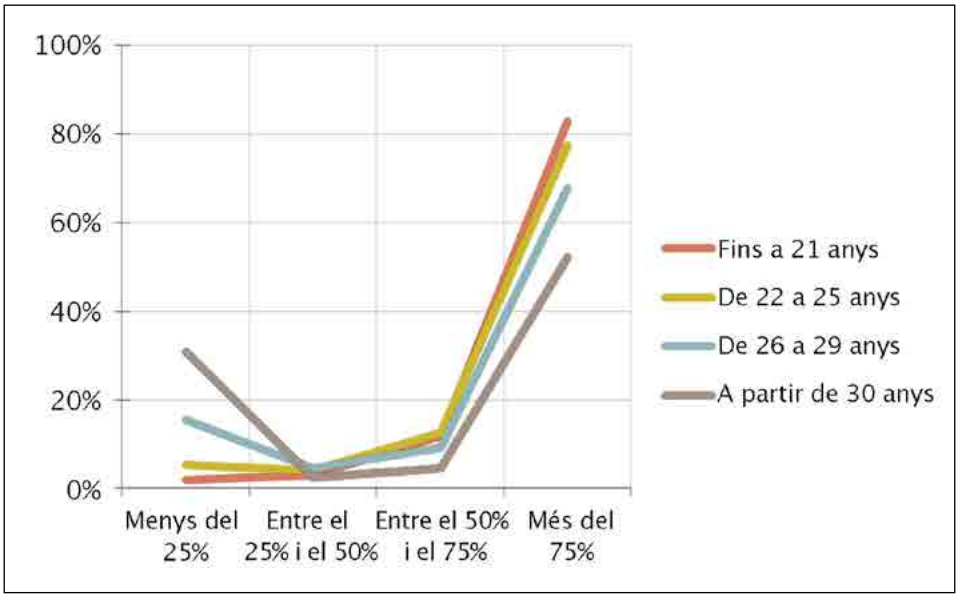
Gràfic 6.3
De la totalitat de les classes a què hauries d'haver assistit durant aquest curs, a quin percentatge aproximat calcules que has assistit?



Cal dir que el percentatge d'assistència és força elevat. En l'enquesta anterior (*ECoViPEU*) es constata, no obstant això, que les noies assisteixen a classe amb una mitjana de cinc punts més que els nois.

Algunes diferències pel que fa a l'assistència a classe, les trobem en funció de l'edat de l'estudiantat.

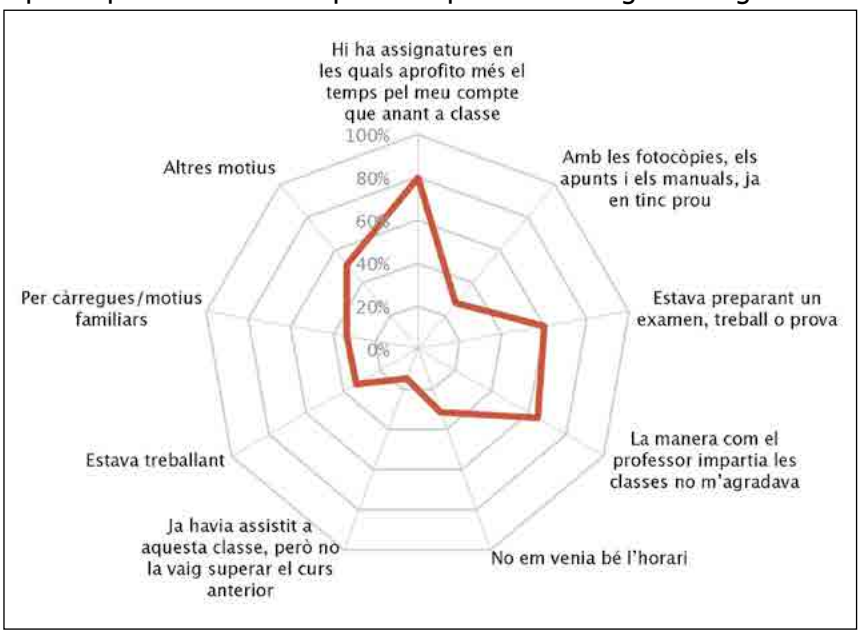
Gràfic 6.4
Assistència a classe en funció de l'edat



El col·lectiu de més de 30 anys és el que presenta un índex més elevat d'absentisme, tal i com es mostra en el gràfic anterior. En aquest fet, els factors familiars i el treball són importants. A l'altre extrem, podem observar que, en el col·lectiu de menors de 21 anys, el pes dels més assidus a anar a classe és del 83%.

Si ens centrem en el col·lectiu de l'estudiantat que afirma no assistir a totes les classes en què està matriculat (46%), els motius que expressen són els que es representen al gràfic següent:

Gràfic 6.5
Digues com a màxim tres raons principals per les quals has faltat a classe



Podem assenyalar tres motius principals de la no-assistència a classe. El 49% falten a classe perquè consideren que en algunes assignatures aprofiten més el temps pel seu compte. El 40% es queixa de la manera com el professorat imparteix les classes i el 37% declaren haver faltat per preparar un examen o un treball.

Al voltant del 20% de la mostra justifiquen les seues absències per càrregues familiars, per la feina remunerada o per incompatibilitat d'horaris. Altres motius són considerar que amb les fotocòpies, els apunts i els manuals ja poden preparar les assignatures (17%), o que es tracta d'una assignatura de la qual ja havien estat matriculats i no volen tornar a assistir a classe (9%).

L'estudiantat que utilitza la resposta oberta (4.290 casos) explicant altres motius per faltar a classe, principalment assenyala una malaltia o visites mèdiques com a raons per justificar faltes puntuals. També hi ha molts casos en els quals la causa és que el domicili és lluny de la seua universitat i no sempre poden realitzar el trajecte, costós en temps i en diners. Altres motius menys freqüents són: viatges, assistència a congressos, manifestacions, vagues, solapaments entre assignatures o activitats de representació estudiantil.

L'últim aspecte que ens queda per comentar respecte de les pràctiques d'estudi és la nota mitjana aproximada que declaren tenir en el seu expedient acadèmic universitari. La distribució de la mostra es concentra entre les notes de 6 i 8, i la nota mitjana global de la mostra és un 7,0009.

Taula 6.3
Nota mitjana en l'expedient

Nota	N.	%
1	12	0,1%
2	11	0,1%
3	28	0,1%
4	75	0,4%
5	632	3,1%
6	5.613	27,4%
7	8.038	39,2%
8	4.707	22,9%
9	1.219	5,9%
10	72	0,3%
Sense resposta	107	0,5%
TOTAL	20.512	100,0%

Tot i que per lògica sembla que, a més intensitat de dedicació, s'obtenen millors resultats, si ho analitzem des d'una perspectiva que agrupa els que han obtingut una nota entre 6 i 8 i que tenen una dedicació d'intensitat baixa sorprèn que, a més intensitat d'hores d'estudi no hi ha una millora substantiva en relació amb els d'intensitat baixa, a banda de les capacitats individuals, fins i tot del pes de la formació anterior rebuda. Tot seguit presentem una taula amb les mitjanes obtingudes per cada àrea de coneixement i les diferents oscil·lacions que presenten.

Taula 6.4
Nota mitjana en l'expedient acadèmic per àrees de coneixement

Nota mitjana	Àrea de coneixement					TOTAL
	Arts i Humanitats	Ciències	Ciències de la Salut	Ciències Socials i Jurídiques	Enginyeria i Arquitectura	
1	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%
2	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%
3	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,4%	0,2%
4	0,2%	0,5%	0,3%	0,2%	1,0%	0,4%
5	2,9%	4,4%	1,9%	2,4%	5,5%	3,2%
6	21,2%	35,6%	19,2%	23,1%	41,0%	27,2%
7	37,4%	34,1%	44,9%	41,5%	34,7%	39,6%
8	26,6%	18,8%	27,2%	26,3%	13,4%	23,1%
9	11,0%	6,0%	5,7%	5,9%	3,5%	5,9%
10	0,6%	0,5%	0,4%	0,3%	0,3%	0,4%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 6.5
Intensitat de dedicació als estudis i resultats

Nota mitjana aproximada del teu expedient acadèmic	Intensitat baixa (menys de 21 hores)	Intensitat mitjana (de 21 a 40 hores)	Intensitat alta (més de 40 hores)	TOTAL
1	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%
2	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%
3	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%
4	0,3%	0,3%	0,4%	0,4%
5	3,4%	3,2%	2,6%	3,1%
6	28,1%	28,2%	25,8%	27,4%
7	39,5%	40,0%	37,7%	39,2%
8	22,4%	22,1%	24,8%	22,9%
9	5,1%	5,5%	7,5%	5,9%
10	0,2%	0,2%	0,7%	0,3%
Sense resposta	0,5%	0,2%	0,4%	0,5%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la relació treball a temps complet i rendiment acadèmic no s'observen diferències significatives. Ho podem veure en la taula posterior:

Taula 6.6
Règim de treball i resultats

Nota mitjana aproximada del teu expedient acadèmic	Estudio a temps complet	Estudio, però també faig alguna feina intermitent	Estudio i, a més, treballo a temps parcial	Treballo a temps complet i, a més, estudio	TOTAL
1	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%
2	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
3	0,2%	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%
4	0,5%	0,3%	0,4%	0,1%	0,4%
5	3,4%	3,2%	2,7%	2,4%	3,1%
6	27,8%	29,9%	29,0%	20,0%	27,4%
7	39,1%	38,8%	39,1%	40,4%	39,2%
8	22,2%	21,3%	22,5%	28,2%	22,9%
9	5,6%	5,5%	5,6%	8,0%	5,9%
10	0,5%	0,3%	0,2%	0,1%	0,3%
Sense resposta	0,5%	0,5%	0,3%	0,7%	0,5%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La taula anterior ens permet observar l'evolució de les notes en relació al règim de dedicació, que presenta quatre categories: estudiar a temps complet, estudiar i realitzar algun treball intermitentment, estudiar i treballar a temps parcial i estudiar i treballar a temps complet. Podem observar que el col·lectiu més afectat per la doble càrrega és el que estudia i treballa a temps complet. En aquest col·lectiu s'accentua la diferència entre els que treballen i els que ho fan parcialment o esporàdicament.

L'impacte del nivells d'estudi dels pares en els fills i filles és important i constitueix l'estratègia clau per a la reproducció dels fills i filles de les noves classes mitjanes; és a dir, d'aquelles que han consolidat una posició benestant gràcies al seu capital educatiu. I és justament important perquè coneixen les estratègies de les institucions universitàries, s'hi orienten adequadament i saben fer les eleccions. En definitiva, aquests antecedents posicionen l'estudiantat per tenir èxit en els estudis. Però no solament això, sinó que afavoreixen el capital relacional i fins i tot fomenten les relacions d'aparellament i/o matrimoni entre membres de classes socials similars.

La universitat serveix especialment a aquestes classes, atès que les classes altes no necessiten la universitat per reproduir-se en la seva posició i les classes baixes no hi acaben d'accedir.

Cal destacar la innovació que ha suposat l'entrada de la dona a la universitat i els efectes beneficiosos que ha aportat a les famílies, tot dinamitzant i orientant els fills i filles. És per aquesta raó que cal considerar l'impacte del gènere en les llars. En les taules posteriors es pot observar com la dona supera en dos o tres punts l'home en qualsevol dels aspectes considerats: nivell d'estudis, ocupació i ingressos.

Taula 6.7
Règim de dedicació segons el sexe

Modalitat de dedicació als estudis per sexe	Home	Dona	TOTAL
Estudio a temps complet	41,7%	41,0%	41,3%
Estudio, però també faig alguna feina intermitent	22,6%	25,6%	24,2%
Estudio i, a més, treballo a temps parcial	18,1%	19,9%	19,0%
Treballo a temps complet i, a més, estudio	17,4%	13,2%	15,2%
Sense resposta	0,2%	0,3%	0,2%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Tampoc no hi ha diferències significatives entre homes i dones, llevat dels que treballen a temps complet. En aquest cas hi ha una diferència d'aproximadament 5 punts a favor de les dones. En la resta de categories la relació s'inverteix; és a dir, les dones tendeixen a acceptar feina i de manera intermitent o a temps parcial 1 o 2 punts més que els homes

Pel que fa els efectes del nivell d'estudis del pare i la mare sobre l'estudiantat, s'observa en pares i mares la tendència a augmentar el nombre d'estudiants i estudiantes a temps complet. L'impacte sobre els fills i filles del nivell d'estudis del pare i la mare és de 7 punts en els pares i de 12 punts per a les mares. Si ho analitzem des de la categoria treballo a temps complet i estudio, en el cas de les mares la reducció d'efectius en aquesta categoria va del 22% al 8%. En els que tenen estudis alt, la reducció del nombre de persones que treballen i estudien és significativa.

Taula 6.8
Règim d'estudis segons el pare

Modalitat de dedicació als estudis segons el nivell d'estudis del pare	Baix (ISCED 0,1,2)	Mitjà (ISCED 3,4)	Alt (ISCED 5,6)	TOTAL
Estudio a temps complet	37,8%	42,7%	46,1%	41,3%
Estudio, però també faig alguna feina intermitent	22,5%	25,5%	25,9%	24,2%
Estudio i, a més, treballo a temps parcial	19,7%	19,7%	17,0%	19,0%
Treballo a temps complet i, a més, estudio	19,7%	12,0%	10,8%	15,2%
Sense resposta	0,3%	0,1%	0,3%	0,2%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 6.9
Règim d'estudis segons la mare

Modalitat de dedicació als estudis segons el nivell d'estudis de la mare	Baix (ISCED 0,1,2)	Mitjà (ISCED 3,4)	Alt (ISCED 5,6)	TOTAL
Estudio a temps complet	36,2%	43,0%	48,0%	41,3%
Estudio, però també faig alguna feina intermitent	21,7%	26,5%	26,3%	24,2%
Estudio i, a més, treballo a temps parcial	19,9%	19,3%	17,3%	19,0%
Treballo a temps complet i, a més, estudio	22,0%	11,0%	8,1%	15,2%
Sense resposta	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 6.10
Règim d'estudis segons la mare (coll blanc-coll blau)

Quant a l'impacte de l'ocupació de pares i mares en els fills, constatem una relació similar a la dels nivells d'estudis de pares i mares. Les dones amb alta ocupació de coll blanc afavoreixen que els fills i filles estudiïn a temps complet en un 45%; quan es tracta d'una ocupació de coll blanc però baixa, el percentatge se situa en el 40%. En el cas de l'impacte de l'ocupació dels homes en els fills i filles, hi ha diferències lleus: en els de coll blanc amb ocupació alta és del 43% i en els de baixa ocupació és del 37%.

Si ho mirem des de la categoria d'estudiar a temps complet, la reducció se situa entre el 12 i el 13% en les dones i del 18 al 15% en els homes. Les dades mostren que es continuen produint diferències entre homes i dones lleus a favor d'aquestes darreres.

Taula 6.11
Règim d'estudis segons la mare (coll blanc-coll blau)

Modalitat de dedicació als estudis segons l'ocupació actual del pare	Alt White Collar (ISCO 1,2,3)	Baix White Collar (ISCO 4,5)	Alt Blue Collar (ISCO 6,7)	Baix Blue Collar (ISCO 8,9)	No ho sé / No ha treballat mai fora de casa	TOTAL
Estudio a temps complet	43,3%	42,7%	39,3%	41,7%	46,9%	41,3%
Estudio, però també faig alguna feina intermitent	24,6%	25,3%	24,4%	23,5%	27,8%	24,2%
Estudio i, a més, treballo a temps parcial	18,7%	19,8%	17,3%	19,2%	16,6%	19,0%
Treballo a temps complet i, a més, estudio	13,2%	12,0%	18,8%	15,4%	8,6%	15,2%
Sense resposta	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,0%	0,2%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 6.12.
Modalitat d'estudis segons la mare (coll blanc-coll blau)

Modalitat de dedicació als estudis segons l'ocupació actual de la mare	Alt White Collar (ISCO 1,2,3)	Baix White Collar (ISCO 4,5)	Alt Blue Collar (ISCO 6,7)	Baix Blue Collar (ISCO 8,9)	No ho sé / No ha treballat mai fora de casa	TOTAL
Estudio a temps complet	45,0%	40,3%	38,3%	40,1%	41,4%	41,3%
Estudio, però també faig alguna feina intermitent	26,2%	25,5%	24,6%	22,6%	21,0%	24,2%
Estudio i, a més, treballo a temps parcial	17,6%	20,8%	16,5%	20,1%	16,6%	19,0%
Treballo a temps complet i, a més, estudio	10,9%	13,3%	20,2%	17,0%	20,8%	15,2%
Sense resposta	0,2%	0,2%	0,4%	0,1%	0,2%	0,2%
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**

En tots els casos, també en l'ocupació, la presència de les mares significa una millora per a l'estudiantat.

Els nivells d'ingressos alts continuen dibuixant la mateixa perspectiva copsada en les taules del nivell d'estudis dels pares i mares i en l'ocupació. Tenim una constant que es continua mantenint, com és ara l'impacte dels ingressos de la dona, fet que suposa una reducció efectiva dels que treballen a temps complet fins al 13%.

Pel que fa a la categoria d'ingressos més alta, no suposa eliminar la comptabilització del treball a temps complet. De ben segur aquest fet suposa altres raons, com ara estudiar per gust, per adquirir nous coneixements, reciclar-se o haver pres la decisió després d'un matrimoni, un aparellament o altres.

Taula 6.13
Règim de dedicació als estudis per nivell d'ingressos (pare)

Modalitat de dedicació als estudis segons el nivell d'ingressos del pare	Ingressos baixos	Ingressos mitjans	Ingressos alts	Total
Estudio a temps complet	41,4%	42,0%	44,4%	41,3%
Estudio, però també faig alguna feina intermitent	25,7%	24,8%	23,8%	24,2%
Estudio i, a més, treballo a temps parcial,	19,5%	18,7%	18,4%	19,0%
Treballo a temps complet i, a més, estudio	13,2%	14,3%	13,3%	15,2%
Sense resposta	0,2%	0,2%	0,1%	0,2%
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**

Taula 6.14
Règim de dedicació als estudis segons el nivell d'ingressos (mare)

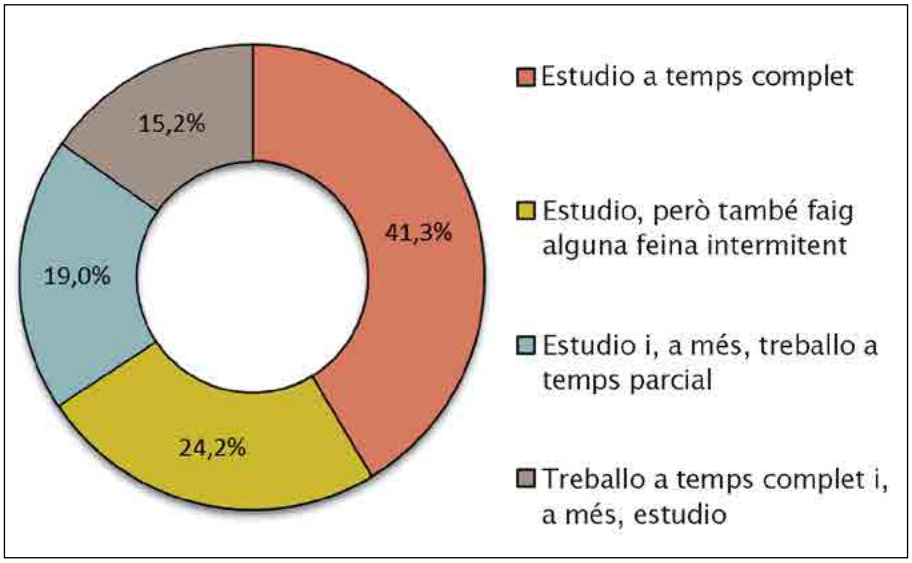
Modalitat de dedicació als estudis segons el nivell d'ingressos de la mare	Ingressos baixos	Ingressos mitjans	Ingressos alts	TOTAL
Estudio a temps complet	40,4%	43,2%	47,9%	41,3%
Estudio, però també faig alguna feina intermitent	24,2%	25,4%	25,6%	24,2%
Estudio i, a més, treballo a temps parcial	19,7%	18,2%	15,3%	19,0%
Treballo a temps complet i, a més, estudio	15,6%	13,1%	11,1%	15,2%
Sense resposta	0,1%	0,2%	0,1%	0,2%
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**

Els ingressos obtinguts pel pare o la mare aparentment no tenen una influència gaire efectiva, atès que observem que en els comportaments a nivell de modalitat d'estudis no hi ha diferències gaire importants, fins i tot hi ha imponderables que caldria analitzar com, per exemple, que, amb independència del nivell d'ingressos de les famílies, hi ha un percentatge al voltant el 12% que compaginen estudis i treball a temps complet.

6.1. Règim de dedicació a l'estudi

Per acabar de configurar els diferents perfils de l'estudiantat en funció de la seua dedicació a l'estudi, és interessant afegir la variable del règim de dedicació, que incorpora quatre modalitats possibles en funció de si compagina o no els estudis amb una feina remunerada.

Gràfic 6.6
Règim de dedicació a l'estudi

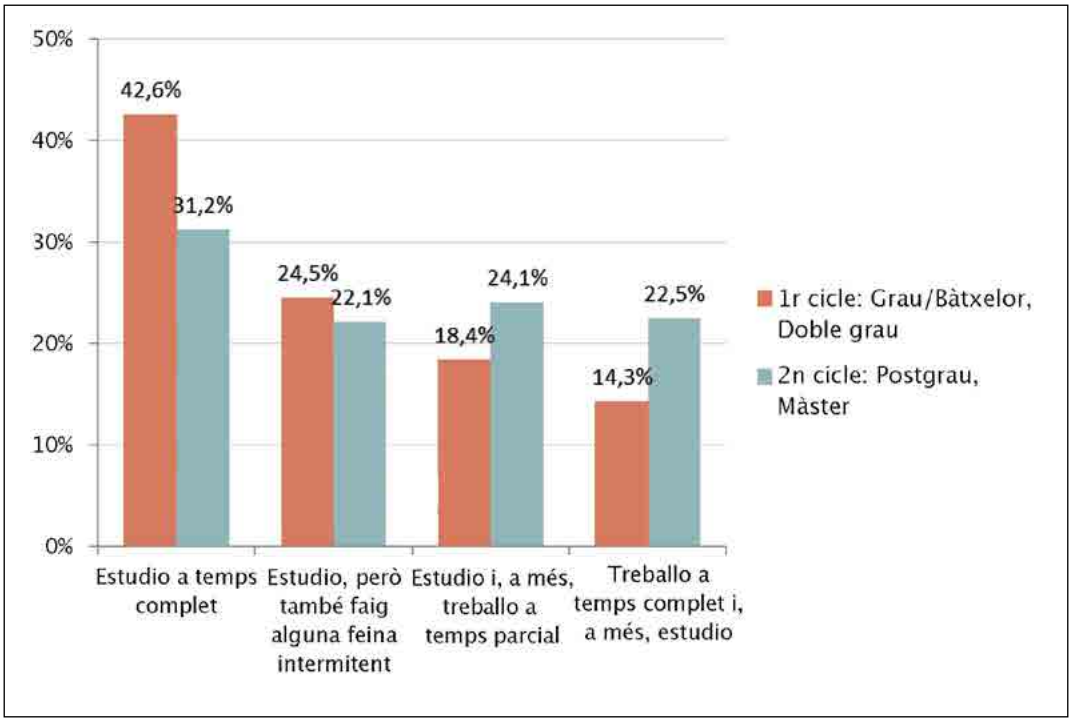


El 41% de la mostra respon al perfil de l'estudiant tradicional que es dedica a l'estudi a temps complet. En segon lloc hi ha el 24% de la mostra que compagina l'estudi amb feines intermitents.

En tercer lloc, un 19% d'estudiants són també treballadors a temps parcial. I, per acabar, el 15% de la mostra té com a activitat principal la feina a temps complet, que compagina amb l'estudi.

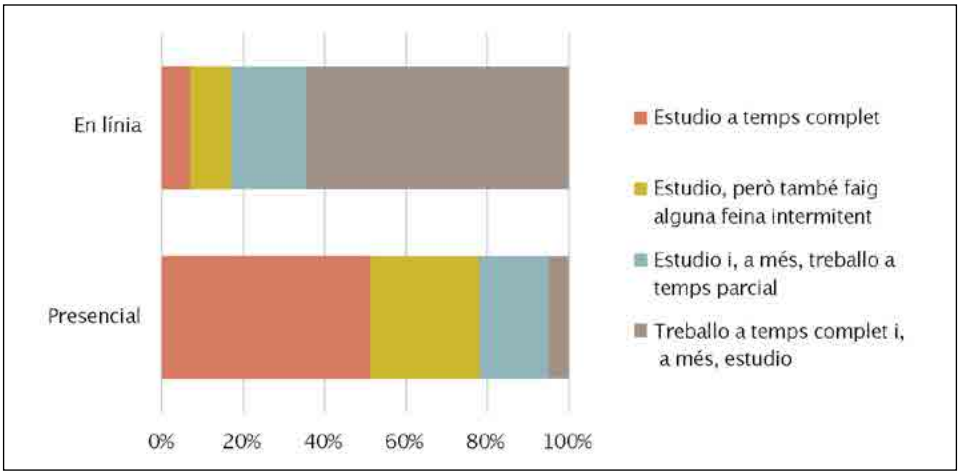
Si ho comparem amb els resultats d'*ECoViPEU*, la proporció d'estudiants tradicionals era més gran (54%), però la diferència s'explica pels col·lectius incorporats en aquesta mostra, com són: l'estudiantat de segon cicle i l'estudiantat a distància.

Gràfic 6.7
Règim de dedicació a l'estudi per cicle



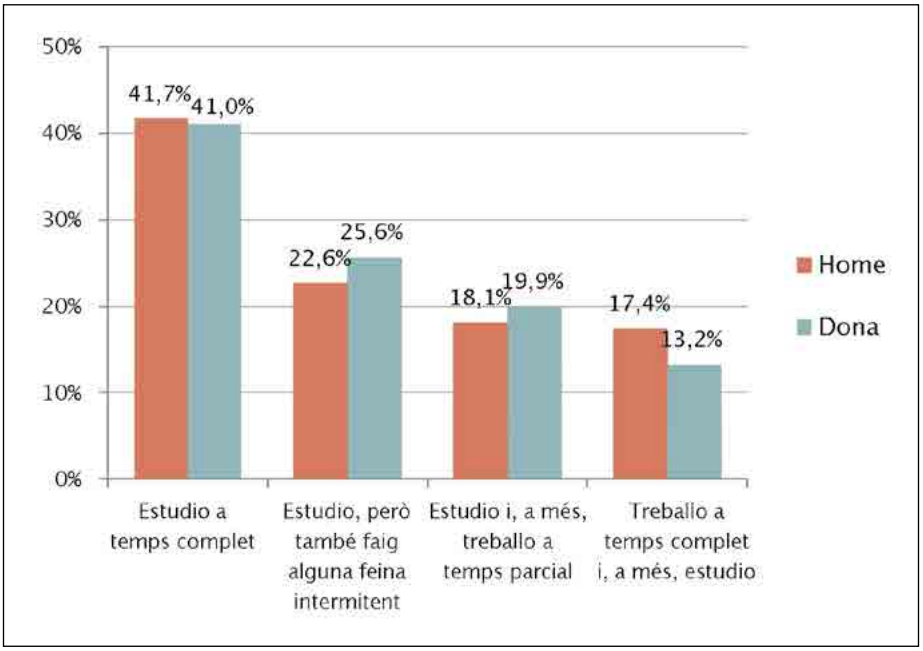
En el cas de l'estudiantat de màster, la feina està més present a la vida de l'estudiantat: el 22% dels estudiants treballen a temps complet, enfront del 14% de la mostra de grau.

Gràfic 6.8
Règim de dedicació per modalitat d'estudi



En el cas de l'estudiantat a distància, una majoria àmplia (65%) treballa a temps complet al mateix temps que estudia una titulació universitària. Un minoritari 7% es dedica exclusivament a estudiar, sense compaginar-ho amb cap feina remunerada.

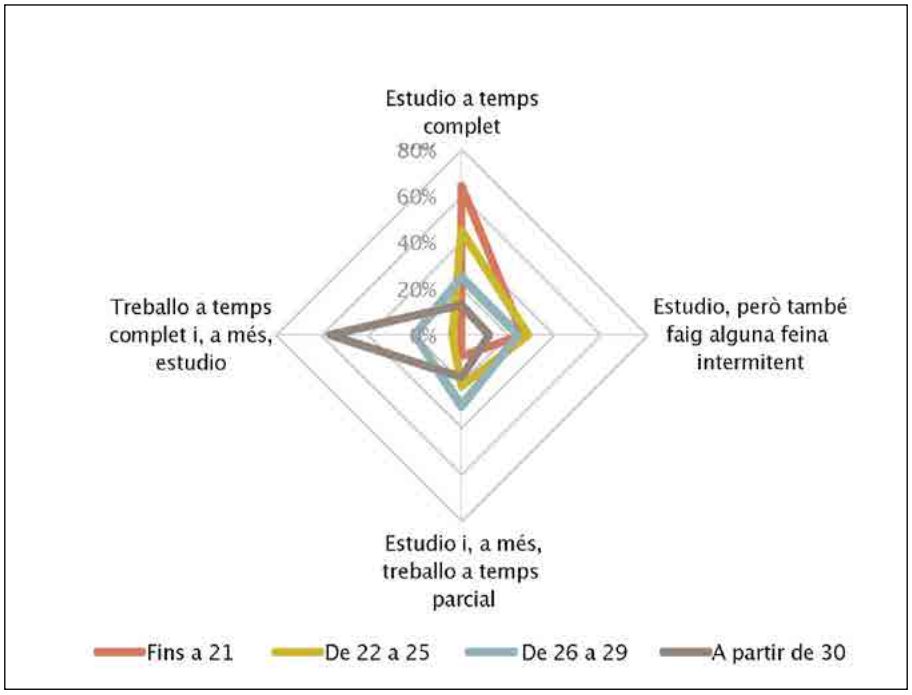
Gràfic 6.9
Règim de dedicació a l'estudi per sexe



Quant a les diferències per sexe, la modalitat de feina a temps complet és lleugerament menys freqüent entre les dones que no pas entre els homes.

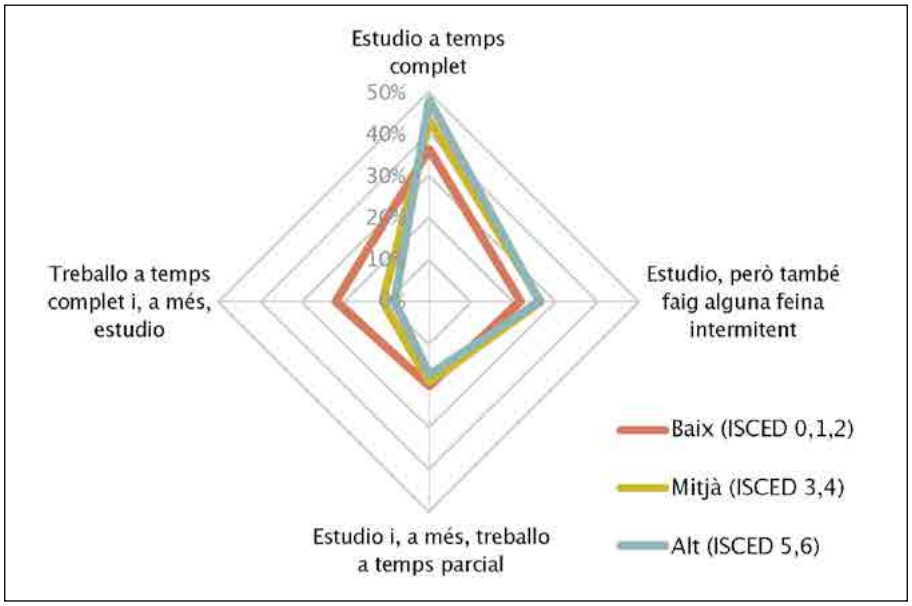
Si analitzem les quatre modalitats de dedicació a l'estudi en funció de l'edat, s'observa que, a mesura que l'etapa educativa s'allarga en el temps i es compagina amb altres esferes de la vida familiar i professional, l'estudiant tradicional a temps complet perd el pes que tenia entre la gent més jove. És per això que les figures que formen els col·lectius de cada franja d'edat al gràfic són molt diferents. L'estudiantat més jove ocupa l'espai de l'estudi a temps complet i l'estudi amb alguna feina intermitent. Entre els 26 i els 29 anys, el pes de les quatre modalitats és molt similar. I l'estudiantat de més de 30 anys es troba majoritàriament en l'espai dels que tenen com a activitat principal la feina.

Gràfic 6.10
Règim de dedicació a l'estudi per grup d'edat



S'observen diferències significatives en funció de l'origen social de l'estudiantat. Si utilitzem com a variable aproximada el nivell d'estudis de la mare, en el gràfic es pot comprovar com l'estudiantat que prové d'un entorn familiar amb més capital educatiu té més probabilitats de dedicar-se a l'estudi a temps complet (48%), enfront del 43% i els 36%, respectivament, del nivell mitjà i baix. Per contra, els fills i filles de mares amb menys nivell educatiu compaginen amb més freqüència els estudis amb una feina a temps complet (22%), enfront de l'11% i el 8%, respectivament, del nivell mitjà i alt.

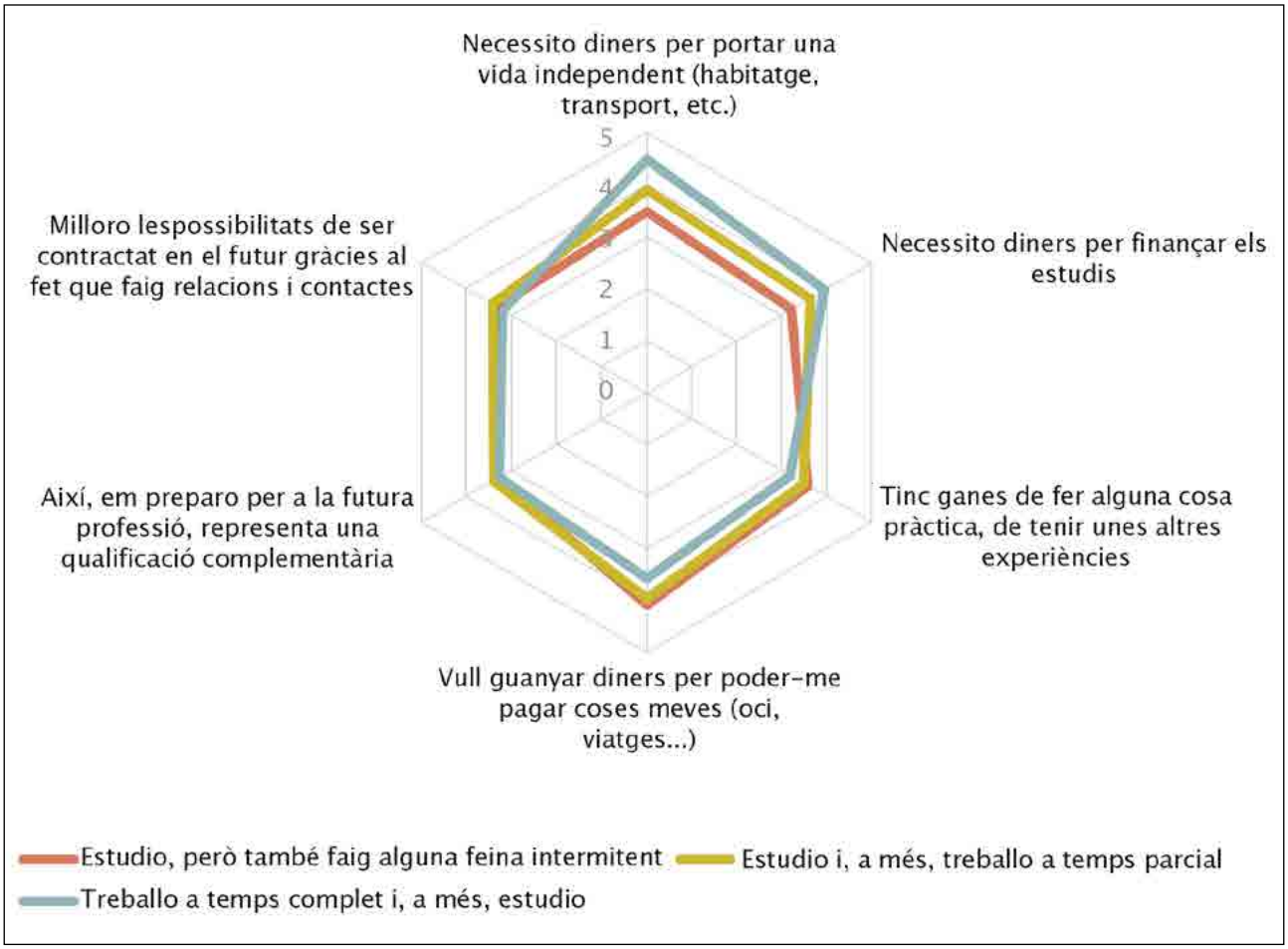
Gràfic 6.11
Modalitat de dedicació als estudis per nivell d'estudis de la mare



Analitzar el grau d'importància que tenen les possibles raons per treballar mentre s'estudia és una variable clau per comprendre les diferències entre els tres col·lectius que compaginen els estudis amb una feina.

Per edats disminueixen significativament els que només estudien, mentre que els que treballen a temps complet augmenten en un 31%. Els que treballen a temps parcial representen el 39% dels de 30 anys o més; per contra, en el col·lectiu de fins a 21 anys, el 64,5% només estudien. Aquest percentatge va disminuint progressivament a mesura que augmenta l'edat fins a arribar al 13% dels que tenen 30 o més anys.

Gràfic 6.12
Quina importància et mereixen les raons següents per treballar mentre estudies?



La raó principal per treballar en el cas del grup d'estudiants que tenen una feina intermitent és poder-se pagar les seues coses (oci, viatges..), valorada amb un 4,081 de mitjana. També són qui més puntuen quan parlem de «fer una cosa pràctica, tenir altres experiències» (3,589).

Per al col·lectiu que treballa a temps parcial, les possibles raons per treballar estan més igualades. Les dues amb major puntuació són poder-se pagar les seues coses (3,955) i la necessitat de diners per portar una vida independent (habitatge, transport, etc.): 3,899 de mitjana.

En el cas de l'estudiantat que treballa a temps complet com a activitat principal a més d'estudiar, les prioritats estan molt més marcades. La necessitat de diners per portar una vida independent

és valorada amb un 4,480 de mitjana, o, expressat d'una altra manera, el 73% de la mostra hi dóna molta importància, amb una valoració de 5 sobre 5. En segon lloc, hi ha la raó de finançar-se els estudis, valorada amb un 3,943 de mitjana.

En un estudi realitzat per l'Observatoire National de la Vie Étudiante, Feres Beghth, en un article on parla de la diversitat de situacions sobre la vida universitària tracta dels beneficis del treball. Segons aquest autor, el 45% de l'estudiantat francès desenvolupa algun tipus de tasca remunerada paral·lelament als estudis. Força vegades aquesta tasca es realitza a l'estiu, en període de vacances, però no sempre. A partir d'aquí estableix una mena de llista de possibilitats que tenen els estudiants francesos. Així, poden desenvolupar una activitat remunerada vinculada als mateixos estudis (recordem que a Catalunya s'ha iniciat una experiència en formació dual que compagina les dues coses: estudis i treball, però, a hores d'ara, els estudiants que cursen aquesta modalitat a la universitat no perceben remuneració) o no vinculada. L'estudiantat també pot fer estades a l'empresa o en algun servei de la mateixa universitat (aquí tindríem un equivalent en les beques de l'estudiantat); aquest autor també considera que es pot fer una feina a temps parcial. Sigui com sigui, Beghth veu positiva l'experiència, atès que l'estudiantat, en rebre remuneració, millora el nivell de vida, adquireix habilitats per desenvolupar una professió, ser independent de la família. D'altra banda utilitzen el temps de lleure per treballar. Molts dels que no treballen també ho voldrien fer si tinguessin una feina adequada i altres pensen que els diners de què disposen els van bé. En definitiva, l'activitat remunerada té un impacte positiu a nivell de socialització i participació.

6.2. A mode de conclusions

Les modalitats no presencials són, ara per ara, minoritàries. Segons les dades obtingudes en la investigació, els que estudien en la modalitat no presencial dediquen 7 hores més a la setmana a l'estudi que el que ho fan en la modalitat presencial; no obstant això, si ho comparem amb l'estudiantat universitari francès, estem per sota de les 56 hores que hi dediquen, segons l'Observatoire de la Vie Étudiante.

En relació al règim de dedicació, el 41% de l'estudiantat ho fa d'acord amb el model tradicional; és a dir, només estudia. En l'altre pol de la balança, un 19% compagina estudis i treball a temps complet. En el cas de l'estudiantat de màster, en un 22% compagina estudis i treball a temps complet.

Altrament, a mesura que augmenta l'edat, paral·lelament augmenten les hores de treball. Els 30 anys marquen l'edat del canvi: això vol dir que la feina remunerada té més pes en la vida quotidiana i els objectius relacionats amb els estudis poden demorar-se. Per tal de comprendre bé la nova reorientació, només cal comparar-la amb el període anterior, que abasta dels 26 als 30 anys; en aquest període encara es creu que l'assumpció d'un títol és de vital importància.

Segons la intensitat de dedicació, es tendeix a la mitjana, és a dir, entre 21 i 40 hores dedicades a l'estudi. Quan analitzem la intensitat de dedicació per àrees de coneixement, continua sent molt diversa i presenta un fort component de jerarquització; està molt vigent la divisòria entre lletres i ciències. La intensitat és molt alta en les Ciències, Enginyeries i Arquitectures seguides de l'àmbit de Ciències de la Salut. Amb diferenciés notables i a la baixa trobem les Ciències Socials i Jurídiques i, finalment, les Arts i Humanitats.

No estem en condicions d'afirmar amb rotunditat que l'estudiantat de Ciències Socials, Jurídiques i d'Arts i Humanitats, sigui de perfil baix, tot i que ho podria semblar. Aquestes branques

d'estudi necessiten una forta revisió de continguts i metodologies i, fins i tot, treballar el mestissatge entre àrees, actualitzar-ne els continguts i les metodologies per adaptar-se millor a les característiques de la societat actual.

Sobre l'assistència a classe, els resultats no deixen de ser sorprenents. L'alumnat que hi assisteix assíduament obté una qualificació molt similar al que no hi assisteix tan assíduament. És veritat que no sabem quants anys dedica aquest darrer a assolir aquesta qualificació. En tot cas, aquests resultats plantegen alguns problemes que caldrà analitzar. Ens podem preguntar en aquest sentit si el llenguatge de les competències no és restrictiu per a l'aprenentatge, a més de contradictori: quant de temps dura una competència en el mercat de treball. Cal tenir clar que la competència com a tal té data de caducitat i què és el que hi hauria d'haver en el seu lloc. Cal pensar també si el nostre estudiantat té més capacitats de les que imaginem, fet que ens hauria d'obligar a repensar el què i el com.

Segons la informació recollida en l'Observatoire de la Vie Étudiante, compaginar treball i estudis no és negatiu, perquè aporta valors i professionalització. Observem el canvi cultural del nostre estudiantat i l'estudiantat francès que treballa en els espais de lleure o en les vacances estivals. També cal dir que hi ha més planificació de la mateixa universitat sobre aquest aspecte i que seria convenient de conèixer els recursos de què disposen i els sistemes de suport.

Quant a les dades obtingudes sobre la influència del nivell d'educació, ocupació i ingressos de pare i mare, continuem constatant la influència positiva de la mare en els estudis. Tot i que no és una diferència molt àmplia, es manté respecte de l'enquesta anterior (*ECoViPEU*).

Finalment, un dels aspectes més punyents que planteja l'enquesta és l'impacte de les mares amb estudis elevats, bona ocupació i ingressos en l'orientació i el desenvolupament acadèmic dels fills i filles. La importància d'aquest fet rau en l'acumulació positiva de tres factors estructurals com són el nivell d'estudis, l'ocupació i els ingressos. Aquest fet mostra una inversió de les creences tradicionals, per les quals la dona quedava relegada en un segon pla, i, tot i que era la que tenia cura dels fills principalment, el seu resultat a la vista de la societat era precari. L'enquesta *Via Universitària* permet de posar sobre la taula els beneficis que la dona amb elevat nivell educatiu pot aportar a la família en l'educació dels fills. En aquest sentit, ens situaríem en la línia de Núria Chinchilla quan pregona el lideratge de les dones, la flexibilitat horària i el benestar socioemocional a casa i a l'empresa.

6.3. Consideracions finals

En els darrers anys, en la majoria de sistemes universitaris europeus, han flexibilitat les estructures per tal de donar resposta a les necessitats d'unes societats molt canviants. Els efectes de la globalització fan pressió per a innovar i contaminen els sistemes productius i, alhora, les mateixes societats.

Els sistemes universitaris no poden ser aliens a aquest moviment i articulen mecanismes que afavoreixen la mobilitat d'entrada i de sortida i a l'interior de les mateixes universitats.

En aquestes consideracions ens centrarem en els aspectes més interns, com ara la mobilitat referida a les possibilitats d'entrada i sortida i a la mobilitat interna, sistemes d'ajuts als estudis més enllà dels sistemes tradicionals.

També és important de rendibilitzar al màxim els recursos digitals.

En relació a les entrades i sortides de la universitat, cal flexibilitzar-les al màxim tant en el cas dels que han cursat Cicles Formatius de Grau Superior, com en el cas d'aquells i aquelles que han de compatibilitzar treball i estudis. Programar per competències i convertir l'assistència a classe, gairebé, en obligatòria, ha afectat, molt especialment, aquests col·lectius. A més, el llenguatge de les competències és un llenguatge restrictiu, atès que les competències serveixen en un moment determinat, però poden no servir en el moment següent. També cal tenir present la possibilitat que persones que estan en les empreses puguin fer estades periòdiques a la universitat per actualitzar els seus estudis, i són persones molt valuoses perquè aporten experiència.

En relació als sistemes per millorar el rendiment, cal oferir programes d'ajuda, reforç o recuperació. Els sistemes digitals permeten articular programes que poden abastar des del desenvolupament de l'excel·lència a reforçar la recuperació. D'altra banda, la innovació metodològica ha d'afavorir que l'alumne estigui en contacte amb noves maneres de fer i de construir coneixement. La interdisciplinarietat és un aspecte clau per entendre la complexitat del món actual. Les noves tecnologies poden afavorir maneres diferents de tractar la informació.

Finalment, s'ha de procurar que tot l'alumnat pugui fer una estada, com a mínim, en universitats estrangeres, per tal d'adquirir noves maneres de fer.

Bibliografia

Ariño, A.; Llopis, R.; Soler, I. (2014). *Desigualdad y universidad. La encuesta de condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España*. València: Universitat de València

Beghth F.F. (2015). *L'activité remuneré des étudiants. Une diversité de situations aux effets contrastés*. París: Observatoire de la Vie Étudiante.

Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Gruel, L. (2000). *Les conditions de reussite dans l'enseignement supérieur*. París: Observatoire de la Vie Étudiante.

Chinchilla, N.; De Maragas, M. (2009). *Dueños de nuestro destino: cómo conciliar la vida profesional, familiar i personal*. Barcelona: Ariel.

7 Les condicions de la vida de l'estudiant en el marc de la vida quotidiana universitària

Fidel Molina-Luque

7. Les condicions de vida de l'estudiant en el marc de la vida quotidiana universitària

Fidel Molina-Luque
Catedràtic de Sociologia
Coordinador del GESEC. Grup Consolidat de Recerca
Grup d'Estudis Societat, Salut, Educació i Cultura
Universitat de Lleida

7.1. Introducció

En relació amb les condicions de vida de l'estudiantat en el marc de la vida quotidiana universitària, s'han de destacar dos elements fonamentals:

- D'una banda, l'allotjament; és a dir, el lloc de residència. On es viu durant el curs acadèmic, la distància entre el domicili i la universitat, el lloc de residència en funció de l'edat de l'estudiantat i si s'ha hagut de canviar de residència per anar a estudiar a la universitat.
- De l'altra, una qüestió fonamental —bàsica, sense cap dubte— és el finançament de les despeses de l'estudiantat. Les fonts d'ingressos varien entre la família (la més destacada percentualment), el treball tant durant el curs com durant les vacances, i la disponibilitat o no d'una beca.

Aquests dos elements són crucials quan parlem de les condicions de vida de l'estudiantat, ja que el context actual continua sent de crisi econòmica, de dificultat en el mercat immobiliari i d'un alarmant percentatge d'atur juvenil (més del 50% dels joves estan a l'atur) i d'atur en general (taxes reals al voltant del 25% d'atur en la nostra societat).

En aquest sentit, a l'estudi *Jóvenes y vivienda* (estudi núm. 2835 del CIS, abril-maig del 2010), es constata que, tot i que gairebé el 45% dels joves d'entre 18 i 34 anys viuen amb els seus pares, gairebé el 84% preferiria viure emancipat, en un allotjament a part. El sistema residencial català és un sistema residencial mediterrani, del sud d'Europa o familiarista (Módenes i López-Colás, 2014: 108): aquest sistema es basa en un sistema de benestar definit, entre d'altres, per un element estructural clau que és un sistema de provisió en el qual la família té una posició dominant. Aquest sistema dificulta la formació familiar jove. Leal (2010) proposa quatre trets del sistema residencial espanyol, sobretot en l'experiència dels joves: endarreriment o retard en la formació de la llar, prioritat en la propietat, localització propera a la xarxa familiar i ajut familiar a l'accés a l'habitatge.

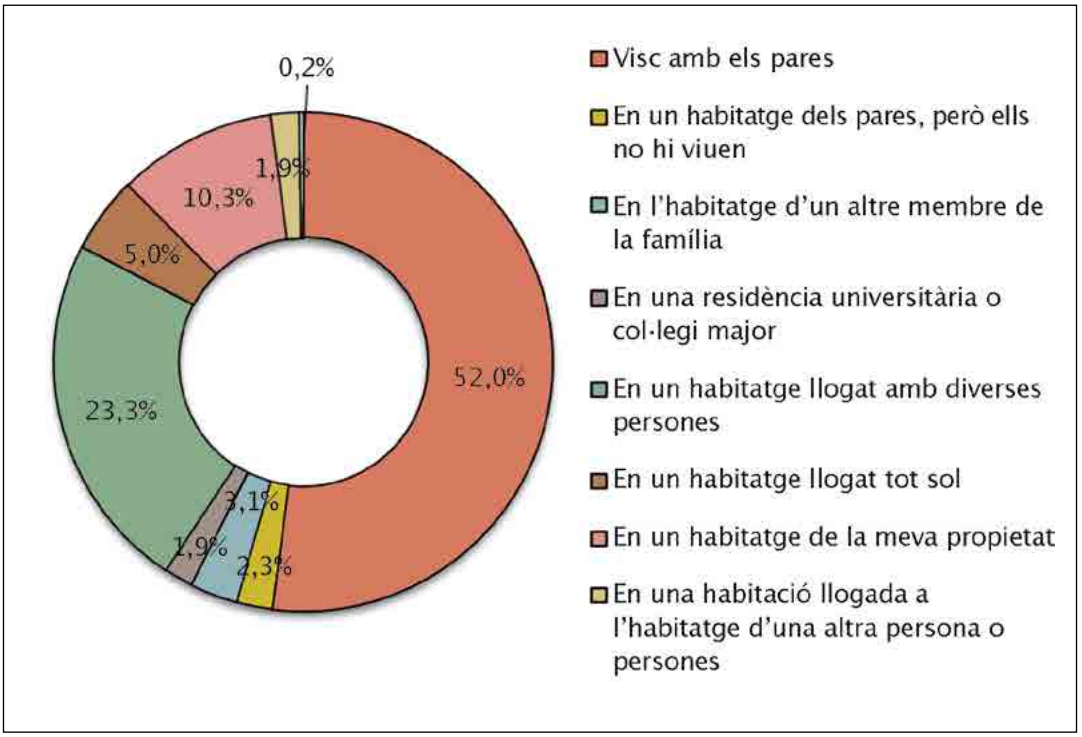
Seguint aquesta idea, i segons dades de l'IDESCAT (Enquesta de Població Activa) i de l'Observatori Català de la Joventut per al primer trimestre de l'any 2014, la taxa d'emancipació juvenil (joves que ja no viuen amb la família d'origen) està a més del 25% entre joves de 16 a 29 anys, molt més baixa que la d'altres països del nord d'Europa.

En tot cas, l'objectiu d'aquest capítol és analitzar el lloc de residència dels estudiants, l'allotjament i les seves circumstàncies, i també les altres despeses bàsiques i les fonts de finançament que han de permetre fer-hi front. El que es destaca, tant per la qüestió de l'habitatge com de les fonts de finançament, és que l'estudiantat universitari dista molt de ser autònom econòmicament i que l'emancipació no és precisament una realitat estesa entre aquest col·lectiu jove.

7.2. L'allotjament: diversitat d'opcions, però no tanta

Tot i la diversitat d'opcions esgrimida en relació amb la pregunta sobre on viu l'estudiantat durant el curs acadèmic (els dies lectius), finalment el 75% dels enquestats ho centren bàsicament en dues opcions majoritàries. Aquestes dues opcions en relació amb l'allotjament al llarg del curs acadèmic són el fet de viure amb els pares (la majoritària amb un 52% dels enquestats) i el fet de viure en un habitatge llogat amb diverses persones (més del 23% dels enquestats). La tercera opció és un habitatge de la seva propietat (10%) i el quart és un habitatge llogat sol (5%). La resta de possibilitats d'allotjament són molt minoritàries.

Gràfic 7.1
On vius durant el curs acadèmic (els dies lectius)?

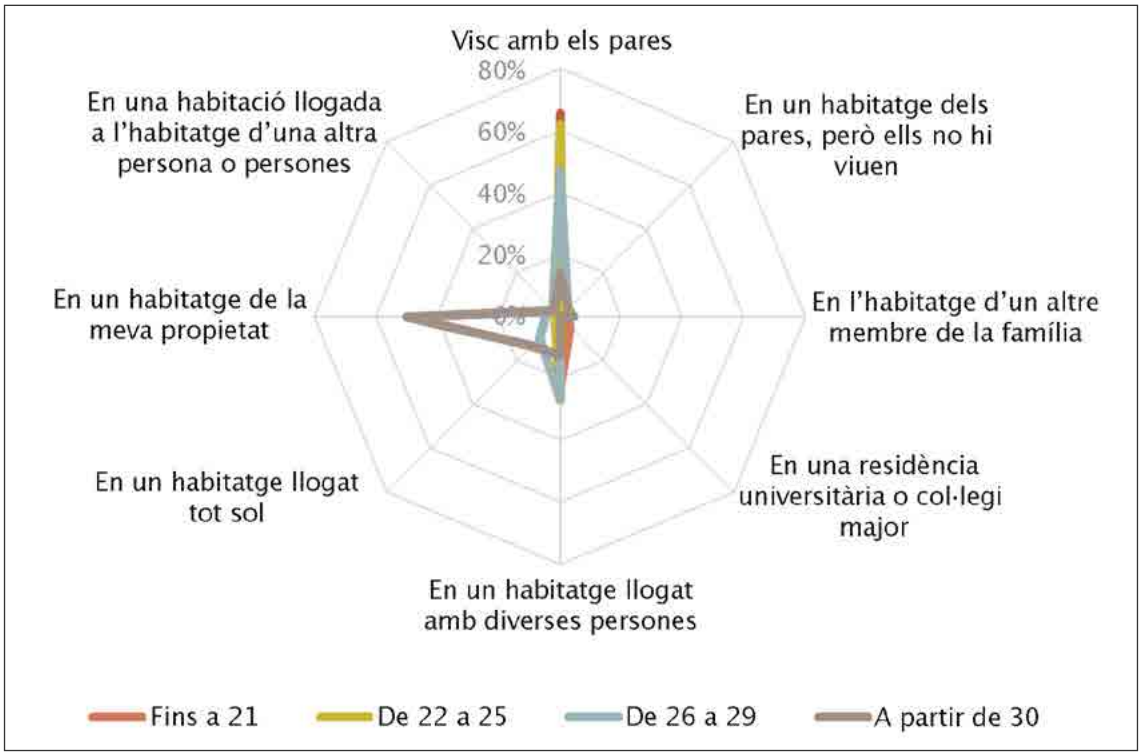


Si ho comparem amb les dades d'*ECoViPEU*, les proporcions són molt similars. En aquesta enquesta, hi havia un 54% de l'estudiantat que declarava que vivia amb els seus progenitors, un 25% vivia de lloguer amb altres persones, un 6% ho feia en un habitatge propi i un 3% en un habitatge llogat sol. Les petites diferències s'expliquen si considerem que en l'enquesta *ECoViPEU* no es van analitzar les dades de l'estudiantat de màster o postgrau. Com veurem tot seguit, l'edat de l'estudiantat és una variable que pot explicar els diferents tipus de residència que tenen.

En canvi, comparant-ho amb l'informe europeu *Eurostudent 2015*, podem observar que a la majoria dels països enquestats els estudiants solen viure fora de la casa dels pares, tot i que també hi ha països en què la majoria viuen amb els seus pares, com el cas d'Itàlia, Malta, Armènia o Geòrgia.

Pel que fa a l'estudi de l'Observatoire de la Vie Étudiante (2014), el 32% dels estudiants francesos viuen amb els seus pares i un 11% en una residència universitària. L'anomenada «decohabitation» augmenta amb l'edat dels estudiants: a partir dels 21 anys, més de dos terços marxen del domicili parental.

Gràfic 7.2
Lloc de residència en funció de l'edat de l'estudiantat



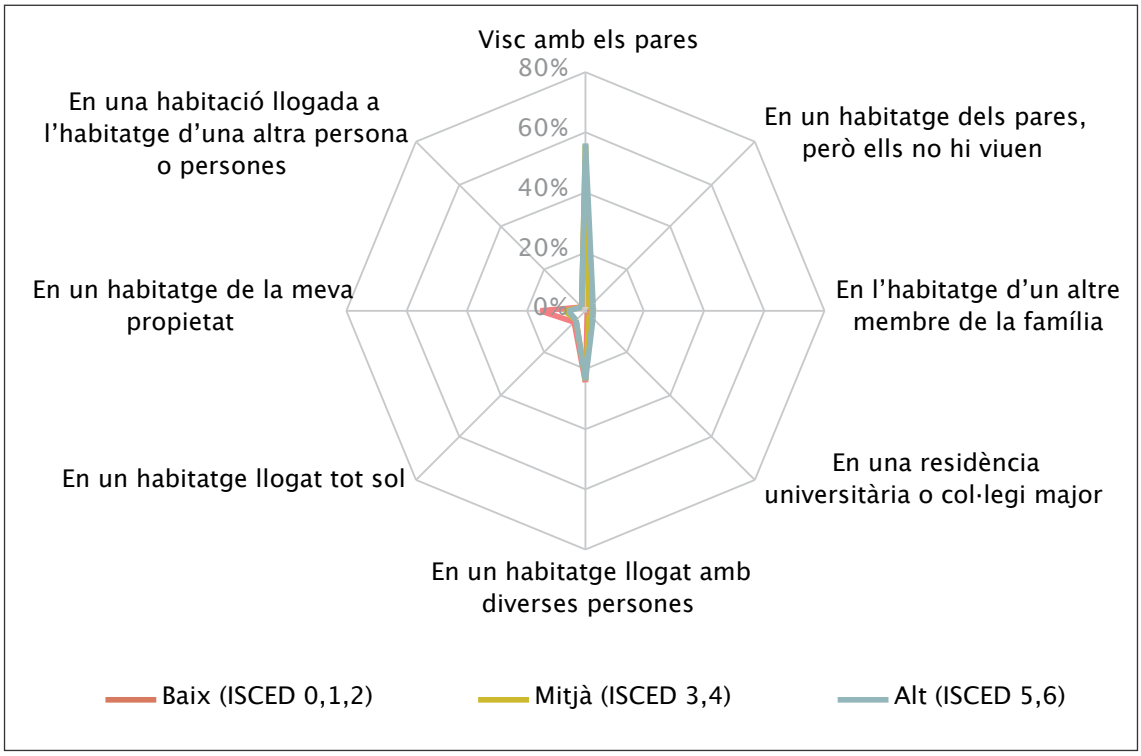
Per als col·lectius d'estudiants més joves, l'opció de viure amb els seus progenitors és molt majoritària: un 66% en el cas dels menors de 21 anys i un 62% entre els estudiants de 22 i 25 anys. A partir dels 26 anys, aquesta opció residencial cau al 47%, i, en el cas dels majors de 30 anys, és del 14%. En el cas del segon lloc de residència més habitual, l'habitatge llogat amb diverses persones està entre el 23 i el 27% per als tres primers col·lectius, i, en el cas dels majors de 30 anys, cau al 13%.

Pel que fa a l'habitatge de la seva propietat, és l'opció residencial del 50% de la mostra d'estudiantat de més de 30 anys. Es tracta d'una opció quasi inexistent en els dos primers grups d'estudiants més joves, i d'un 4,5% en el cas del tercer (entre 26 i 29 anys). L'habitatge llogat tot sol és l'opció que tria el 13% dels majors de 30 anys i el 10% dels que tenen entre 26 i 29 anys.

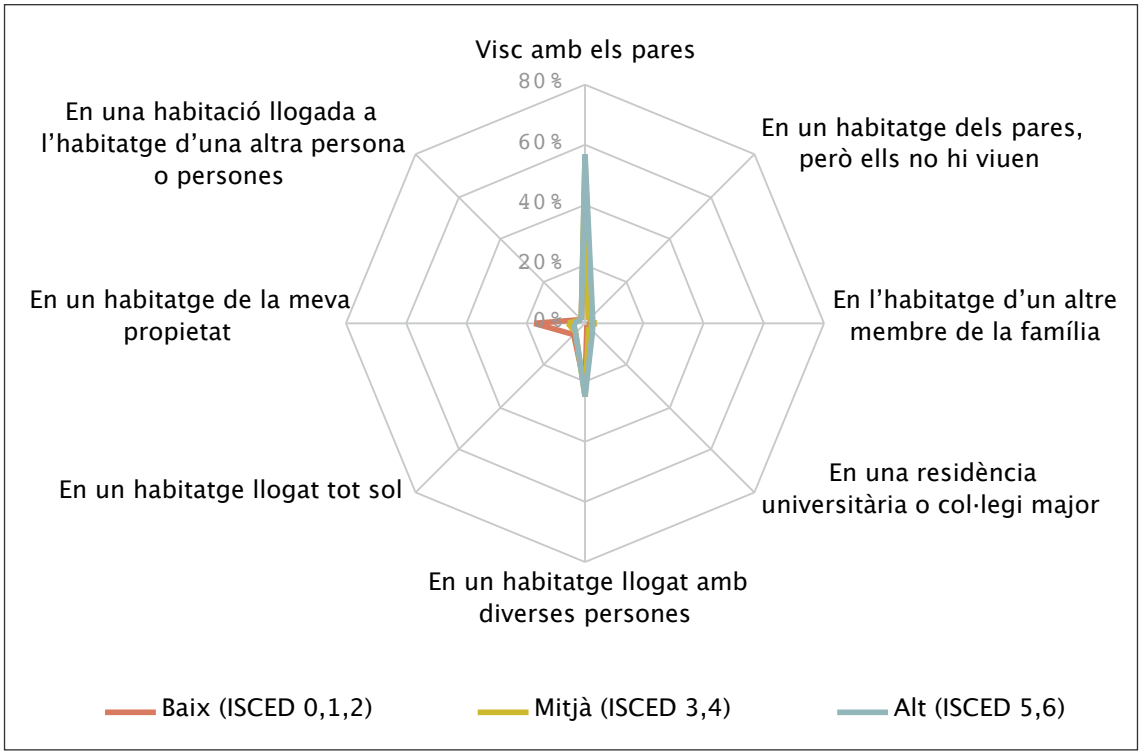
En relació amb el lloc de residència, si ho creuem amb les variables relacionades amb la situació socioeconòmica familiar, trobem algunes dades interessants, tot i que n'hi ha que no són gaire significatives:

- Segons els nivells d'estudis del pares, el lloc de residència continua sent, per excel·lència, la llar parental (entre el 47% —nivell baix dels pares— i el 55% —nivell mitjà i alt—); tot i que si ens fixem en la resposta de viure en un habitatge «de la meva propietat», el 15-17% correspon als estudiants els pares dels quals tenen un nivell d'estudis baix (un 14,8% correspon als pares i un 17,3% a les mares) i només entre el 5-7% correspon a un nivell d'estudis mitjà (un 7,1% dels pares i un 5,4% de les mares), mentre que entre el 3,5 i el 6% correspon a un nivell d'estudis alt (un 3,5% de les mares i un 5,8% dels pares).

Gràfic 7.3
Lloc de residència i nivell d'estudis del pare

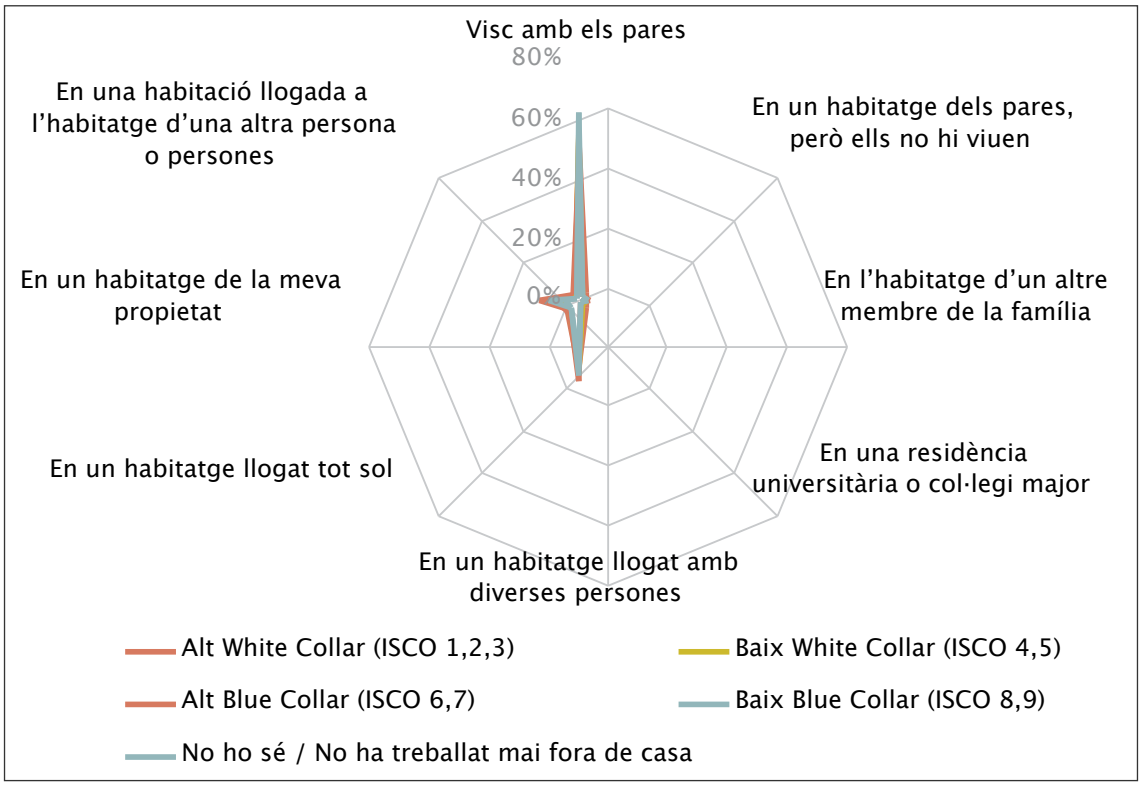


Gràfic 7.4
Lloc de residència i nivell d'estudis de la mare

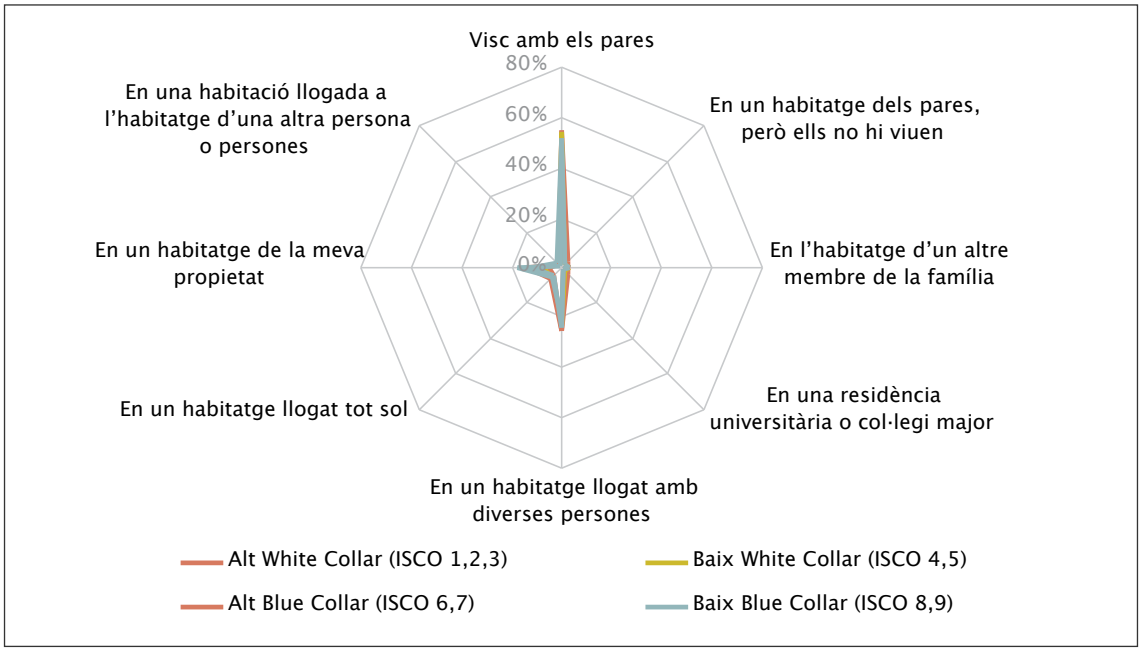


- Segons l'ocupació dels pares, el que és més destacable és que l'habitatge en propietat de l'estudiant té a veure amb ocupacions dels pares agrupades en la categoria que es coneix com «Alt Blue Collar» (el 13% dels pares i el 14% de les mares); després ja hi ha una certa distància amb les ocupacions integrades en «Baix Blue Collar» (9,9% dels pares i 12% de les mares), «Alt White Collar» (7,7% dels pares i 5% de les mares), i, per últim, «Baix White Collar» (6,9% dels pares i 7,6% de les mares).

Gràfic 7.5
Lloc de residència i ocupació del pare

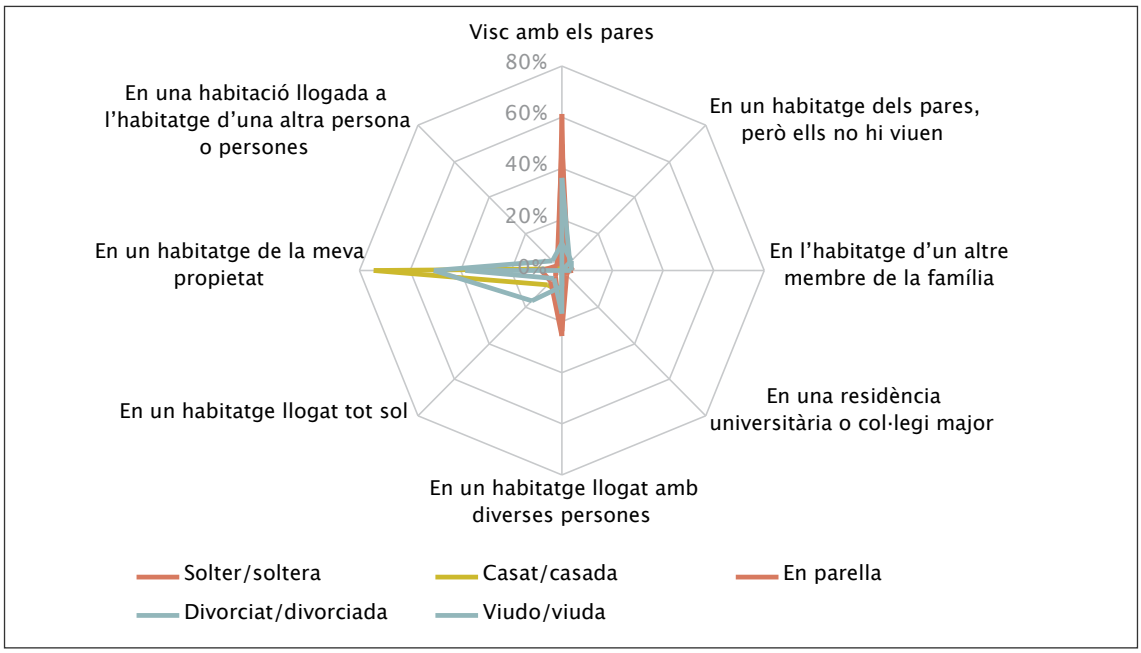


Gràfic 7.6
Lloc de residència i ocupació de la mare



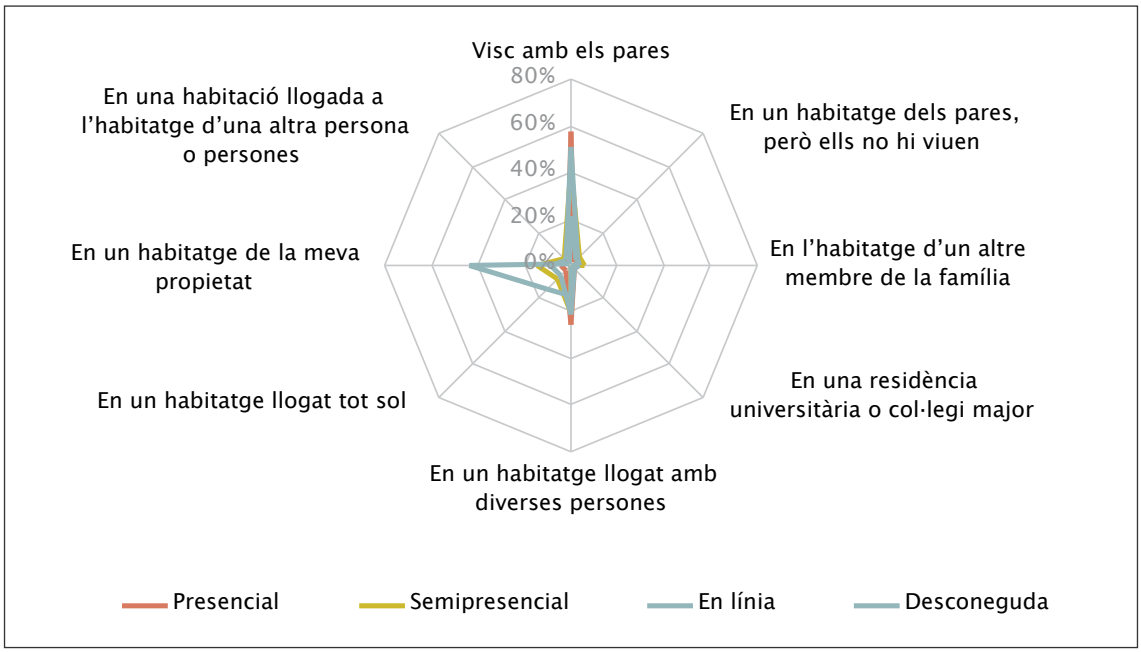
- Segons la tipologia familiar cal destacar que el 61% dels solters/es, el 49,2% que tenen parella i el 36% dels vidus/es viuen amb els pares; en canvi, el 74,3% dels casats/des, el 50,9% dels divorciats/des i el 37% dels vidus/es viuen en un habitatge de la seva propietat. Dit d'una altra manera (i sense comptar els vidus/es, ja que són relativament pocs i es troben igual entre les dues opcions), aquells que han «formalitzat» d'alguna manera una relació conjugal viuen en un habitatge propi, mentre que romanen a la casa parental els solters i els que tenen parella (però no es declaren «casats»).

Gràfic 7.7
Lloc de residència i situació familiar



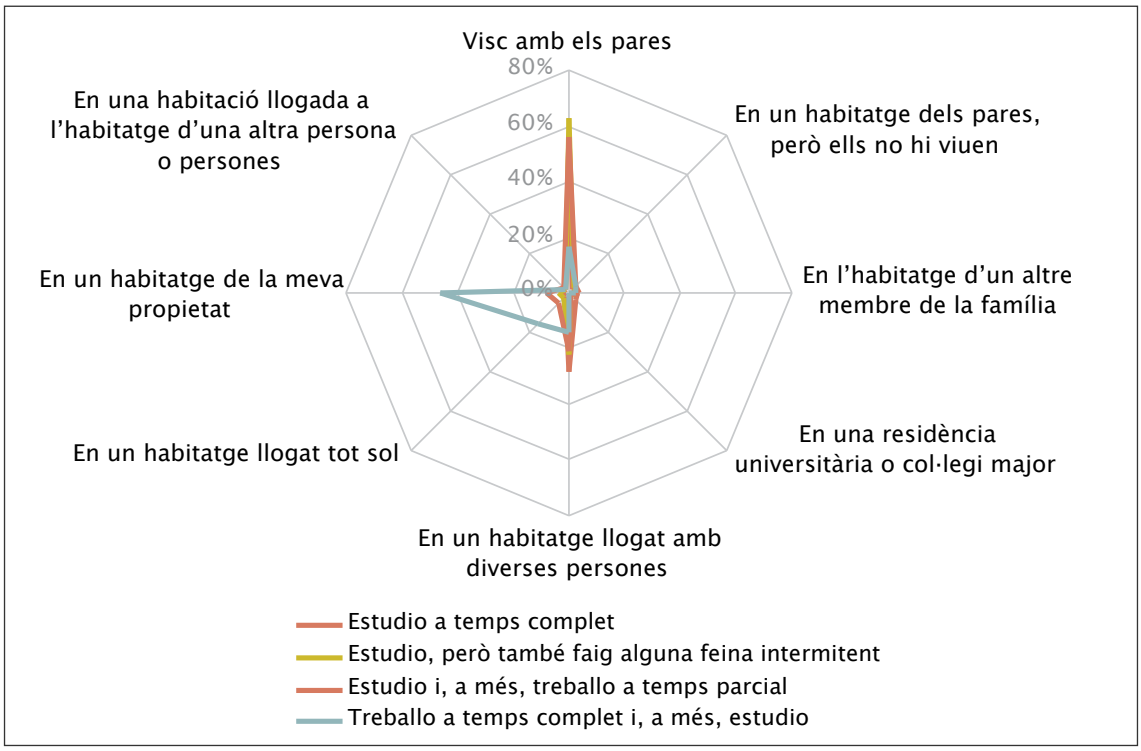
- Segons la modalitat de dedicació a l'estudi, podem destacar que els que estudien de manera presencial i semipresencial majoritàriament viuen amb els pares (57,4% i 41,9%, respectivament); en canvi, els que estudien en la modalitat «en línia (*on-line*)» viuen en un habitatge propi («de la seva propietat», que suposa un 43,5% dels enquestats que estudien en línia). A una certa distància, ens trobem que la segona situació que més es produeix entre els que estudien segons la modalitat presencial o semipresencial és la de viure en un habitatge llogat amb diverses persones (25,2% i 20,1%, respectivament) i els estudiants en línia viuen amb els pares en un 20,9% dels casos.

Gràfic 7.8
Lloc de residència i modalitat de dedicació a l'estudi (presencial, semipresencial i en línia)



- Segons el tipus de dedicació als estudis, podem destacar que el 56,7% dels estudiants a temps complet, el 63% dels estudiants amb alguna feina i el 56,1% dels que treballen a temps parcial viuen amb els pares. En canvi, els enquestats que han declarat que treballen a temps complet i, a més, estudien, majoritàriament viuen en un habitatge de la seva propietat (45,9%). En aquest darrer cas, les altres situacions hi són a molta distància i repartides gairebé igual entre viure amb els pares (16,8%), viure en un habitatge llogat tot sol (15,9%) o en un habitatge llogat amb diverses persones (13,9%). En canvi, els estudiants a temps complet o amb alguna feina o treball a temps parcial tenen com a alternativa preponderant, viure amb els pares, l'habitatge llogat amb diverses persones (28,6%, 22, 4% i 20,6%, respectivament).

Gràfic 7.9
Lloc de residència i tipus de dedicació a l'estudi (a temps complet, amb alguna feina, treballant a temps parcial o treballar a temps complet)



Taula 7.1
Has hagut de canviar de residència per anar a estudiar a la universitat?

	N.	%
Sí	5.914	28,8%
No	14.541	70,9%
Sense resposta	57	0,3%
TOTAL	**20.512**	**100,0%**

Una àmplia majoria de l'estudiantat enquestat (71%) no ha hagut de canviar de residència per anar a estudiar a la universitat. Entre el 29% que ho ha fet, la major part ha anat a viure «en un habitatge llogat amb diverses persones» (68%).

Una altra pregunta en relació amb el tipus de residència és la distància entre el domicili i la universitat, en quilòmetres i en minuts.

Taula 7.2
Distància mitjana entre el domicili i la universitat[1] en funció de la residència

	Quilòmetres	Minuts
	Mitjana	Mitjana
Visc amb els pares	21,8	39,9
En un habitatge dels pares, però ells no hi viuen	20,1	34,0
En l'habitatge d'un altre membre de la família	19,5	37,7
En una residència universitària o col·legi major	8,5	17,8
En un habitatge llogat amb diverses persones	13,0	22,6
En un habitatge llogat tot sol	17,0	29,6
En un habitatge de la meua propietat	22,0	32,2
En una habitació llogada a l'habitatge d'una altra persona o persones	14,2	28,1
Sense resposta	15,8	29,0
TOTAL (cursos presencials)	**18,9**	**34,0**

L'estudiantat que fa recorreguts més llargs són els que viuen en un habitatge de la seva propietat, amb els pares o en un habitatge dels pares on ells no viuen. Com és lògic, els que es trobem més a prop de la seva universitat són la minoria que viu en una residència o col·legi major o en un habitatge llogat amb diverses persones.

7.3. El finançament: la família, les beques i el treball

Entre la diversitat de les fonts d'ingressos possibles per pagar els estudis, les respostes se centren en els tres eixos següents: la família (els pares i, podríem incloure-hi també, la parella), la feina (durant el curs o durant les vacances) i les beques (ajuts sense retorn).

Taula 7.3
En quina mesura contribueixen cada una de les fonts d'ingressos següents a pagar els teus estudis?

Els meus pares	51,8%
La meva parella	3,2%
Una beca (ajut sense retorn)	12,8%
Un préstec bancari (s'ha de tornar)	0,7%
Jo, treballant durant el curs	22,8%
Jo, treballant durant les vacances	5,7%
Altres	2,9%
TOTAL	**100%**

[1] Aquesta variable fa referència únicament a l'estudiantat de modalitat presencial.

En termes generals veiem, tal com acabem d'anunciar, que la principal font de finançament que tenen els estudiants són els seus pares (pràcticament el 52% i més del 3% de la parella), i la segona, a molta distància, són els ingressos obtinguts treballant, sobretot durant el curs (pràcticament el 23%) o també durant les vacances (gairebé el 6%). Les beques (ajuts sense retorn) contribueixen amb una proporció del 13%.

Això no obstant, hi ha algunes diferències entre les despeses. Quan se'ls demana que assenyalin una única font de finançament principal de cada una de les seves despeses, el pes proporcional varia.

Al gràfic s'han incorporat conjuntament els dos grups de despeses a què es feia referència en la pregunta: les despeses comunes i les despeses d'estudi.

Els progenitors assumeixen majoritàriament el cost de les despeses comunes, com ara l'habitatge, l'alimentació, la roba, el transport, el telèfon i Internet; i també les principals despeses d'estudi, com ara la matrícula i els llibres. Les úniques excepcions a aquesta norma, les trobem en les despeses de vacances i viatges i altres despeses de lleure, on la proporció d'estudiants que afirma pagar-les treballant durant el curs (30 i 35%) és superior a la dels pares (21 i 20%).

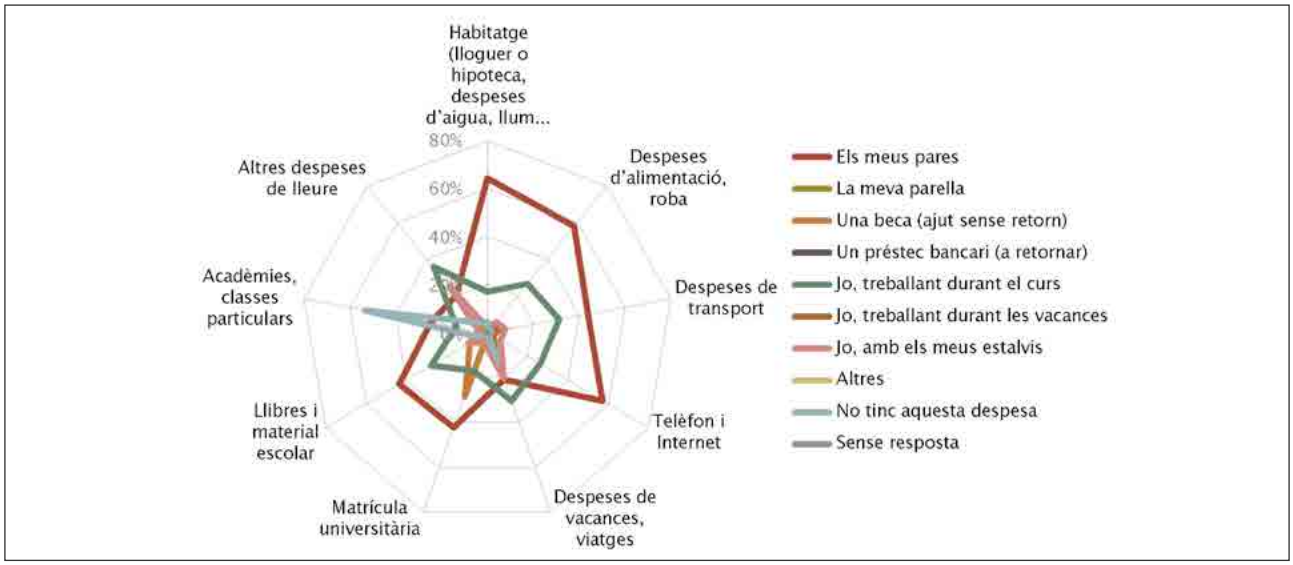
Pel que fa a les beques, són assenyalades per un 28% de la mostra com a principal font de finançament de la matrícula universitària.

Per últim, sobre els ingressos obtinguts de feina durant les vacances, el 10% els considera com la principal font de finançament de les seves despeses de vacances i viatges; i el 8,5%, d'altres despeses de lleure.

Si ho comparem amb les dades de l'*Eurostudent 2015*, podem comprovar que són similars en un aspecte bàsic: les famílies proveeixen els recursos dels estudiants pràcticament en un 50%. Tot i que el propi treball de l'estudiantat representa el 35% i el sector públic el proveeix en un 11% (beques o préstecs). En 15 dels 29 països enquestats en l'informe *Eurostudent 2015*, la principal font de recursos és clarament la família (més de la meitat); tot i que hi ha 10 països que això correspon al propi estudiant (bàsicament països nòrdics, Holanda, Suïssa i Àustria, entre d'altres).

Segons l'estudi del GRET-UAB (2012), també un 62% afirmen que financen els seus estudis amb una contribució major de part dels seus progenitors. Tot i que també hi ha un indicador que fa pensar que és habitual, així mateix, la compaginació d'estudis i treball, ja que únicament el 42% (com a mitjana) cursen els seus estudis a temps complet. El 30%, a més, declaren que tenen molta necessitat de treballar per tenir diners —tal com indiquen els enquestats— i finançar les seves necessitats d'estudis, habitatge, transport, etc.

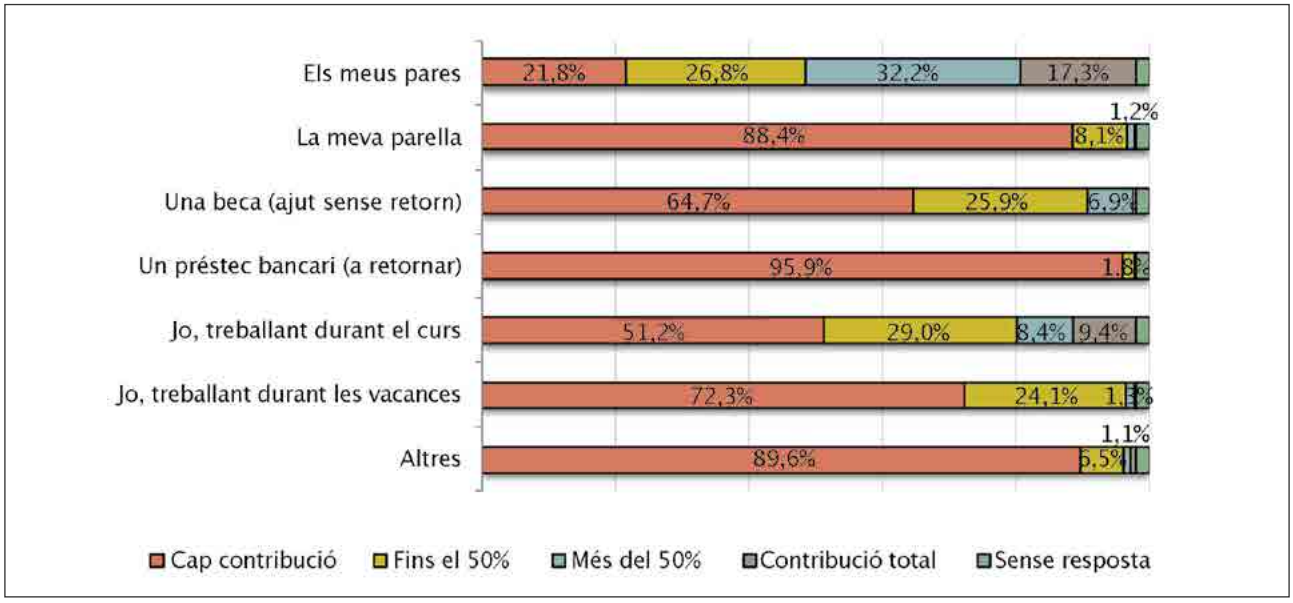
Gràfic 7.10
Qui finança principalment les teues despeses?



L'estudiantat que utilitza la resposta oberta (608 casos) per proposar altres fonts de finançament, en molts casos proposen combinacions diverses com: jo i la parella, jo i els pares, beca i pares, etc., que ja s'han reflectit a l'hora de calcular els percentatges de contribució de cada font. La resta de casos fan referència a: pensions, un altre familiar, matrícules d'honor, l'empresa o institució on treballen.

A partir d'aquestes preguntes, es construeix la variable «grau de contribució de cada font de finançament» per poder conèixer els perfils dels col·lectius més i menys dependents econòmicament dels seus progenitors. Els pares representen més del 50% de les contribucions. L'altre element a destacar és el treball del propi estudiant durant el curs.

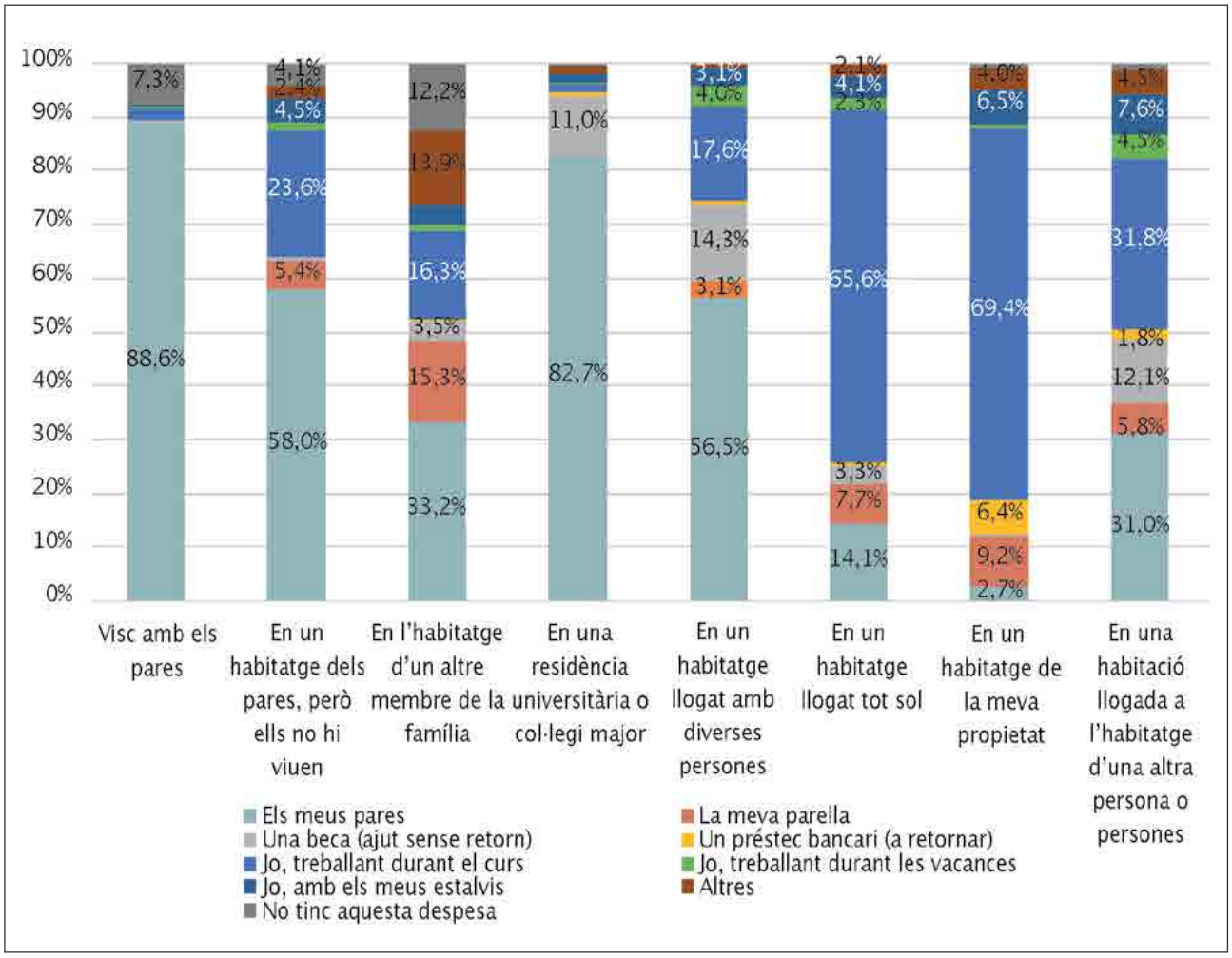
Gràfic 7.11
Grau de contribució de cada font de finançament



Si tenim en compte aquesta diversitat de font de finançament i ho creuem amb el lloc de residència, podem observar qui està realment emancipat i qui, malgrat no viure amb els pares, en depèn.

En aquest sentit, és evident que els estudiants que viuen amb els pares i els que estan en una residència compten amb el finançament dels pares, majoritàriament (88,6% i 82,7%, respectivament). Així mateix, quan es resideix en un habitatge que és dels pares (però ells no hi viuen) o en un habitatge llogat amb diverses persones, la font de finançament majoritària també és la dels pares (58% i 56,5%, respectivament). En canvi, quan es resideix en un habitatge d'un altre membre de la família o en una habitació llogada a l'habitatge d'una altra persona, la font de finançament dels pares baixa a poc més del 30%, i, sobretot, quan es resideix en un habitatge llogat tot sol o en un habitatge propi, els percentatges baixen a un 14,1% i un 2,7% respectivament. En tot cas, podem concloure que únicament en el cas en què la residència és pròpia de l'estudiant o és un habitatge llogat tot sol (i, en menor mesura, en el cas d'una habitació llogada a l'habitatge d'una altra persona), la font del finançament preponderant és la del mateix estudiant (bàsicament treballant durant el curs o dels propis estalvis). En la resta d'opcions majoritàries, pràcticament la proporció preponderant de finançament, entre les diverses possibilitats, continua corresponent als pares.

Gràfic 7.12
Font de finançament de l'habitatge

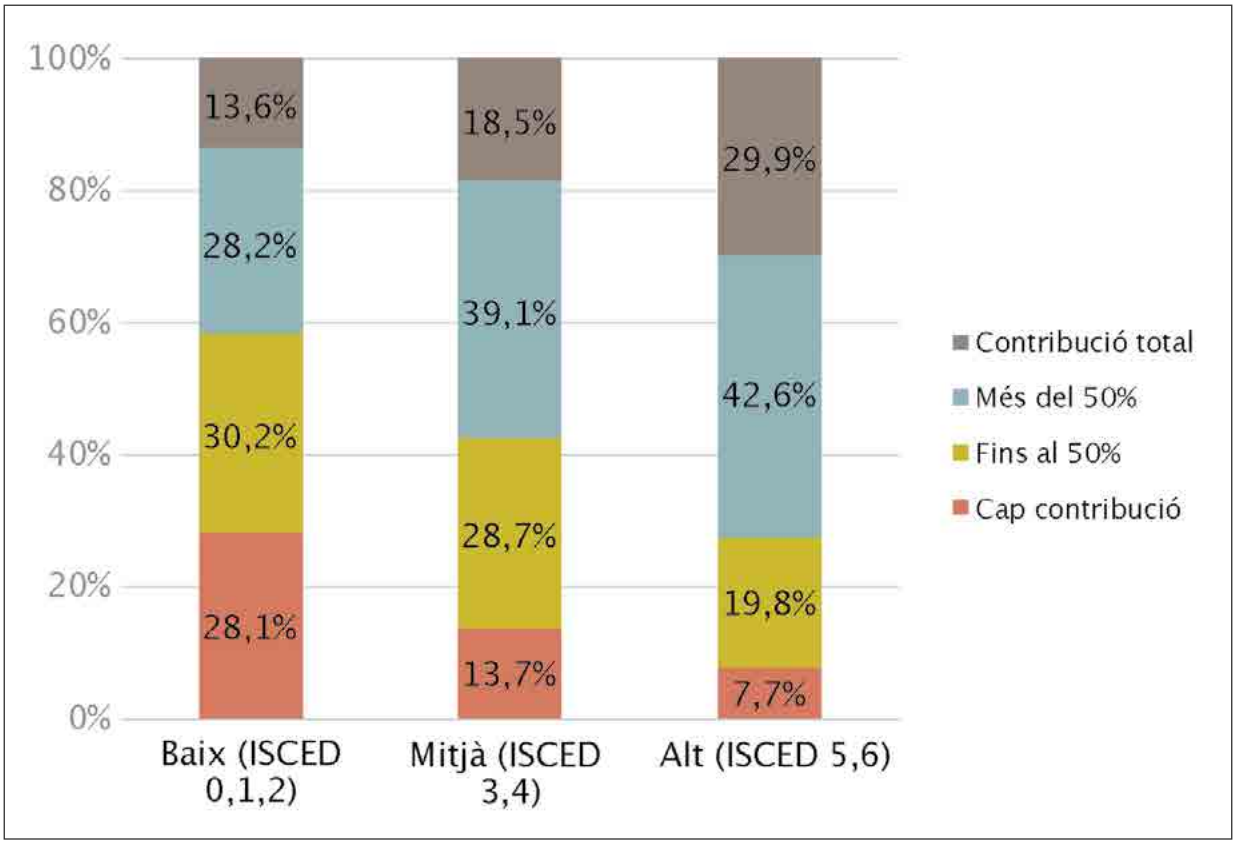


En relació amb el tipus de dedicació, bàsicament cal ressaltar que, entre els estudiants que estudien a temps complet, el percentatge de finançament dels pares és pràcticament del 80% i únicament sobre un 1% és del treball propi. Entre els que estudien i treballen a temps parcial, el percentatge de finançament dels pares disminueix a un 59,30% i el del seu treball propi ascendeix a un 25,20%. I, únicament en el cas dels estudiants que treballen a temps complet, s'inverteix la situació i trobem que el finançament dels pares és del 13,4% i el preponderant és el dels mateixos estudiants amb un 75,5%.

Tot seguint aquests resultats, utilitzem aïlladament les variables «grau de contribució dels progenitors» i «grau de contribució del treball durant el curs», per conèixer les diferències que poden existir entre diferents perfils socials.

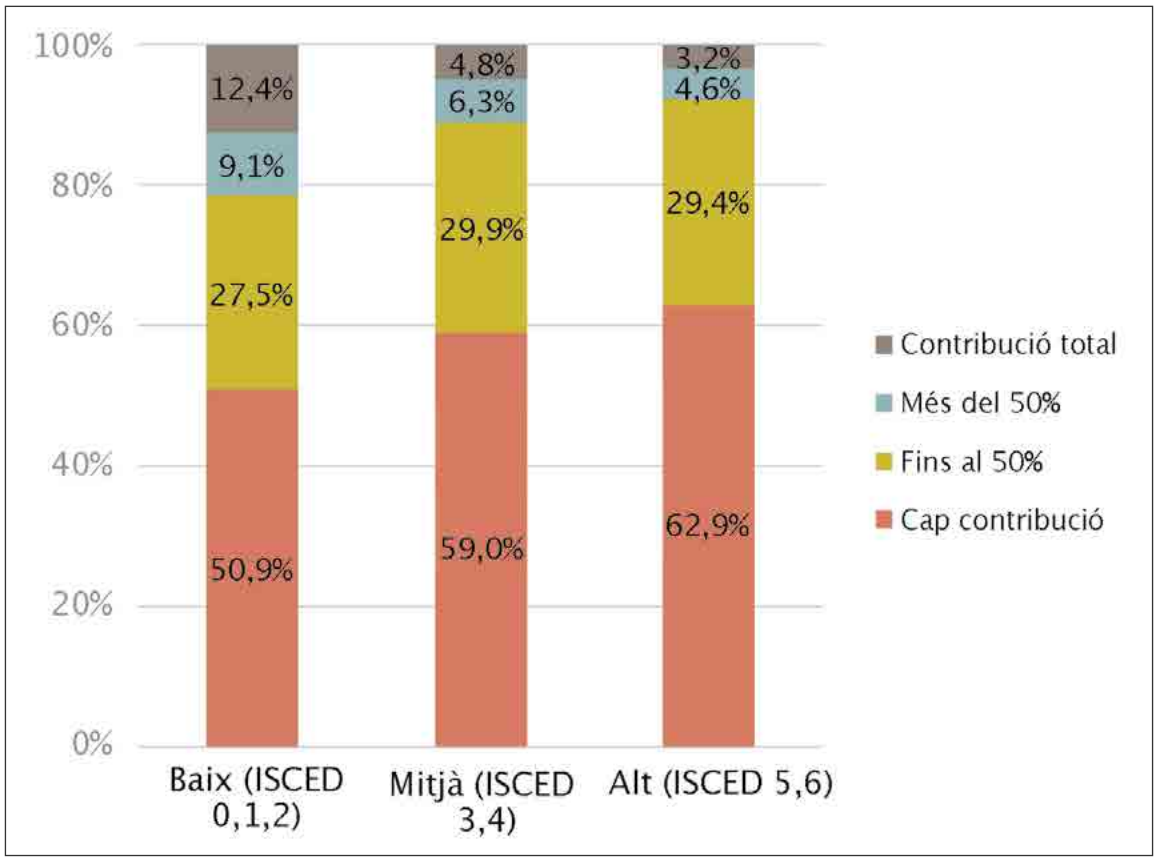
Les diferències més significatives quant a la contribució dels progenitors com a font de finançament són en funció del nivell d'estudis de les mares. Aquesta font suposa la contribució total per al 30% de l'estudiantat de capital educatiu familiar alt, enfront del 14% en el cas del col·lectiu que prové d'una família amb nivell educatiu baix.

Gràfic 7.13
Grau de contribució dels progenitors —com a font de finançament— en funció del nivell d'estudis de la mare



Si la contribució dels progenitors disminueix a mesura que el capital educatiu és menor, altres contribucions als ingressos augmenten, com és el cas del treball durant el curs de l'estudiantat.

Gràfic 7.14
Grau de contribució del treball durant el curs —com a font de finançament— en funció del nivell d'estudis de la mare



Es pot apreciar com aquesta font de finançament, treballar durant el curs, és utilitzada com a font principal per un 3% dels fills i filles de mares amb estudis superiors, i, en canvi, ho és per un 12% dels fills i filles de mares amb estudis baixos.

7.4. Conclusions

Les dades obtingudes ens mostren com la família és un element fonamental pel que fa a les condicions de vida de l'estudiantat. Ara per ara, encara ens situem en un model mediterrani del sud d'Europa en relació amb un sistema residencial familiarista. I ho és tant pel que fa, directament, a l'habitatge i residència dels joves enquestats, com pel que fa referència a fer front a les despeses de la vida quotidiana.

En aquest sentit, i en relació amb l'allotjament, més de la meitat dels estudiants viuen amb els pares, sobretot els estudiants més joves menors de 21 anys i entre els 22 i 25 anys. Únicament és a partir de majors de 30 anys que realment cau el percentatge dels que encara viuen amb els seus progenitors i es decanten per un habitatge de la seva propietat (opció gairebé inexistent entre els més joves). Aquesta idea de propietat de l'habitatge davant del lloguer és una altra de les característiques del model català i espanyol en general. Tot i que hi ha autors que volen veure un indici de canvi entre els més joves, que optarien pel lloguer. El nostre estudi el que fa és, d'alguna manera, referendar el model existent, ja que, tot i la crisi econòmica actual, més de la meitat dels estudiants de 30 anys tenen el seu propi habitatge en propietat.

L'altra opció destacable és la de l'habitatge llogat amb diverses persones també entre els més joves, per qüestions clarament econòmiques, però que també representa una alternativa que permet una certa autonomia (pseudoemancipació?) davant dels pares i el que pot suposar un col·legi major, etc. Tot i això, és significatiu que una gran majoria de l'estudiantat enquestat declari que no ha hagut de canviar de residència per anar a estudiar a la universitat i els que ho han fet precisament han anat a viure a un habitatge llogat amb diverses persones. En tot cas, el que és evident és que la proliferació d'universitats al llarg del territori català ha permès —en el context del model residencial mediterrani del qual parlàvem *supra*— que la mobilitat espacial de l'estudiantat no sigui tant alta com en altres països europeus.

Quant a les fonts d'ingressos, i seguint la idea principal que destaquem en aquestes conclusions, el pares tenen un paper clau i substancial. Ells assumeixen majoritàriament el cost de les despeses comunes (l'habitatge, l'alimentació, la roba, el transport, el telèfon i Internet) i les principals despeses d'estudi (matrícula i llibres).

La segona font d'ingressos en importància és el treball de l'estudiantat (bàsicament durant el curs, però també durant les vacances). De tota manera, aquests ingressos són destinats principalment a despeses menys peremptòries, com les generades pels viatges, el lleure, les vacances, etc. La tercera font d'ingressos destacada són les beques i ho són com a principal font de finançament de la matrícula universitària.

En relació amb els perfils dels col·lectius més o menys dependents econòmicament dels seus pares, s'ha de destacar que les diferències més significatives són en funció del nivell d'estudis de las mares. A més nivell d'estudis de les mares, més percentatge d'estudiantat que tenen els pares com a font de finançament i a un nivell més baix d'estudis de les mares augmenta el fet de treballar durant el curs com a font de finançament.

7.5. Propostes i recomanacions d'actuació de polítiques universitàries

Les polítiques universitàries han de donar cobertura a la diversitat de situacions de l'estudiantat, per tal de vetllar per una equitat real, que va més enllà d'una —de vegades— ingènua proclama d'igualtat d'oportunitats. D'una banda, s'ha d'enfortir una política de beques justa ben orientada, perquè ningú quedi exclòs dels estudis universitaris per raons econòmiques. Dit això, cal concretar les accions que facin possible unes actuacions ben orientades en aquest sentit. En relació a l'habitatge, i tal com ja apuntaven Conchado i Carot (2014: 227) a l'*ECoViPEU* 2012, les institucions universitàries han de ser capaces de detectar les situacions en què l'elecció d'un o altre tipus d'allotjament es trobi condicionada per elements externs a l'estudiant, per tal de posar a la seva disposició eines i estratègies necessàries per superar possibles dificultats acadèmiques associades a l'entorn. En aquest sentit i com recorden Elias i Daza (2014: 238), el *Comunicat de Berlín* del 2003 ja reconeixia explícitament la importància que els estudiants puguin gaudir de les condicions d'estudi i de vida adients perquè puguin finalitzar els seus estudis en el temps previst i de manera efectiva; i això requereix tenir coneixement de la situació social i econòmica dels estudiants. I, en relació amb les fonts d'ingressos per fer front a les despeses dels universitaris, aquestes mateixes autores, coincidint amb l'informe *La universidad española en cifras* (2013), aconsellen adoptar polítiques que modifiquin l'actual sistema de fixació de preus públics dels ensenyaments i, sobretot, del sistema de beques, i evitar en qualsevol cas el sistema de préstecs, ja que això encara perjudicaria més els col·lectius més desafavorits.

Bibliografia

Conchado, A.; Carot, J. M. (2014): «Necesidades de la vida cotidiana: alojamiento y gastos básicos». A: A. Ariño, R. Llopis i I. Soler. *Desigualdad y universidad. La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España*. València: Universitat de València ps. 202-227.

Elias, M.; Daza, L. (2014): «Sistema de becas y equidad participativa en la universidad». *RASE (Revista de la Asociación de Sociología de la Educación),* vol. 7 (1). 233-251.

GRET-UAB (2012): *Los estudiantes ante la nueva reforma universitària* (presentació de resultats). Plan Nacional de Investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica (CSO 2008-02812).

Hauschildt, K.; Gwosc, C.; Netz, N. I; Mishra, S. (2015): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, 2012-2015. EUROSTUDENT V.* Alemanya: DOI: 10.3278/6001920bw.

Leal, J. (2010): «La formación de las necesidades de vivienda en la España actual». A: *La política de vivienda en España*. Madrid: Pablo Iglesias.

Michavila, F. (dir.) (2013): *La universidad española en cifras 2012*. Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE).

Módenes, J. A.; López-Colás, J. (2014): «Cambio demográfico reciente y vivienda en España: ¿hacia un nuevo sistema residencial?». *REIS (Revista Española de Investigación Sociológica)*, núm. 148, ps. 103-134.

OVE (Observatoire National de la Vie Étudiante) (2014): *La vie étudiante*. Repères. www.ove-national.education.fr

8 Valoració de l'experiència universitària

Begoña Gros, Miquel Martínez, Ernest Pons

8. Valoració de l'experiència universitària

Begoña Gros
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Miquel Martínez
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Ernest Pons
Departament d'Econometria, Estadística i Economia Espanyola
Universitat de Barcelona

8.1. Introducció

La valoració de la vida acadèmica dels estudiants depèn, en bona mesura, de les experiències viscudes no tan sols en les aules, sinó en el dia a dia a través dels diversos processos de participació i socialització dins del context universitari.

L'objectiu principal d'aquest capítol és analitzar la percepció de l'estudiantat universitari en relació a la seva experiència. Es tracta d'estudiar, per una banda, l'ús que fan els estudiants dels serveis que ofereixen les universitats i, de l'altra, la valoració i la percepció de l'experiència viscuda durant els seus estudis. Es tracta d'analitzar les relacions entre les cultures organitzatives universitàries i els diferents perfils d'estudiants.

En primer lloc, identifiquem la utilització que fan els estudiants del diversos serveis que ofereixen les universitats. En segon lloc, analitzem la seva opinió sobre la importància que dóna la universitat a activitats més directament vinculades a aspectes extracurriculars. En tercer lloc, analitzem el nivell de satisfacció expressat per l'estudiantat sobre la universitat i els estudis realitzats. Finalment, identifiquem el nivell d'integració de l'estudiantat en la vida acadèmica i institucional.

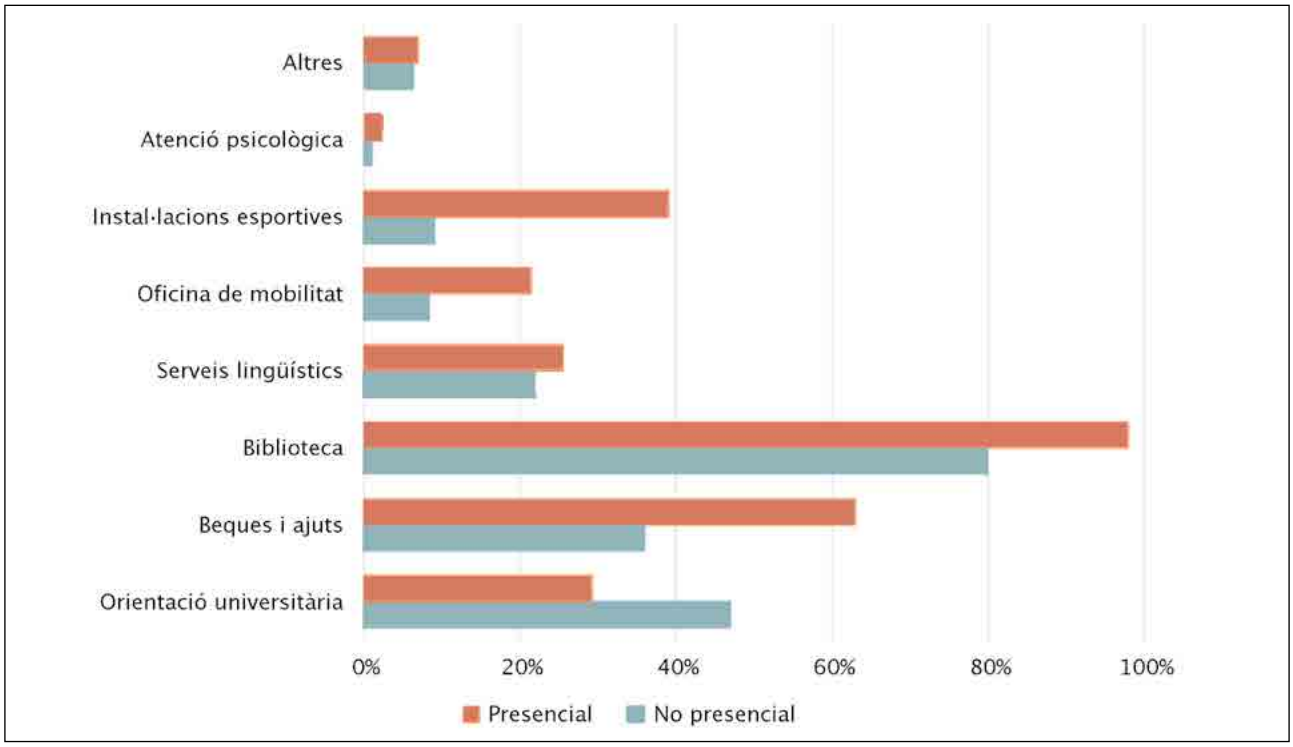
A partir dels resultats obtinguts, establim una sèrie de conclusions sobre els diferents perfils d'estudiants i la diversitat de la valoració de l'experiència obtinguda i les diferents cultures acadèmiques.

8.2. Valoració de l'ús dels serveis

En relació a la valoració dels serveis, en el qüestionari s'ha preguntat: «Quin dels serveis següents adreçats als estudiants de la teua universitat fas servir o has fet servir en alguna ocasió?: Orientació universitària, beques i ajuts, biblioteca, serveis lingüístics, oficina de mobilitat, atenció psicològica, instal·lacions esportives, altres».

En general, els serveis més utilitzats són les biblioteques universitàries, de les quals fan ús gairebé el 95% d'estudiants, i el servei de beques i ajuts (58,6%). En tercer lloc, un 34,2% afirmen utilitzar les instal·lacions esportives, seguit del 32,1% que fan ús del servei d'orientació universitària, el 24,9% que fan ús dels serveis lingüístics i un 19,2% de l'oficina de mobilitat.

Gràfic 8.1
Ús dels serveis segons la modalitat dels estudis



Els estudiants de modalitat a distància fan servir més el servei d'orientació universitària que els estudiants presencials, mentre que el servei de beques i ajuts molt menys. Naturalment, en el cas de les instal·lacions esportives, l'ús en el cas d'estudiants no presencials és pràcticament nul.

Per altra banda, val la pena destacar que hi ha molta similitud en relació amb l'ús dels serveis de biblioteca, que també són utilitzats massivament pels estudiants no presencials.

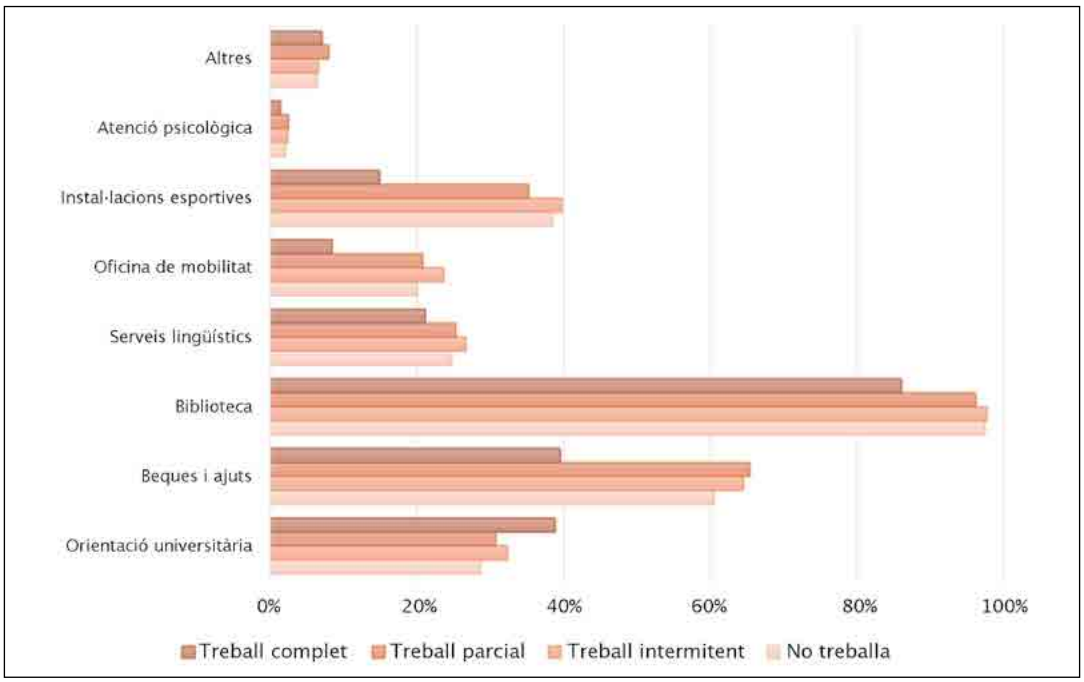
En la modalitat presencial, la primera característica que cal destacar és que, tot i que hi ha algunes diferències en funció de l'edat, no són especialment rellevants. En l'únic servei on hi ha un ús diferencial per gènere són les instal·lacions esportives, molt més usades pels homes que per les dones.

Taula 8.1.
Ús dels serveis segons el gènere i l'edat en la modalitat presencial

	Home	Dona	< 22	22 —25	26-29	> 30
Orientació universitària	30,7%	31,4%	29,9%	28,8%	34,0%	38,1%
Beques i ajuts	57,2%	62,5%	60,3%	64,0%	61,9%	46,0%
Biblioteca	95,0%	96,8%	97,6%	97,2%	93,7%	90,6%
Serveis lingüístics	22,6%	26,8%	21,4%	27,4%	25,6%	24,5%
Oficina de mobilitat	18,8%	20,6%	16,5%	26,6%	17,1%	8,3%
Instal·lacions esportives	44,7%	27,9%	34,5%	42,2%	34,4%	18,3%
Atenció psicològica	1,7%	2,4%	1,5%	2,1%	3,3%	2,5%
Altres	6,7%	6,9%	5,5%	6,9%	6,4%	9,8%

En canvi, el tipus de dedicació a l'estudi sembla tenir un impacte gran. D'una banda, l'estudiantat a temps complet, o que treballa de manera intermitent o a temps parcial, fa un ús dels serveis que s'assembla molt a la descripció que hem fet de l'estudiantat presencial.

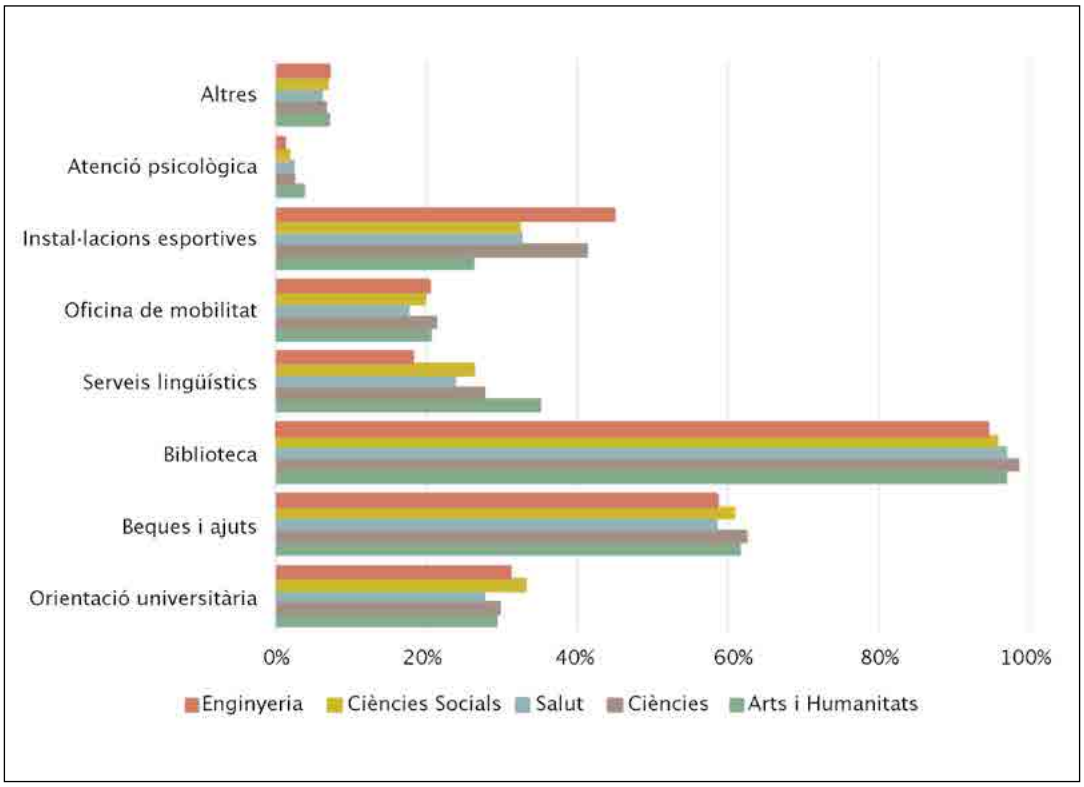
Gràfic 8.2
Ús dels serveis segons el tipus de dedicació a l'estudi



D'altra banda, l'estudiantat que treballa a temps complet fa un ús dels serveis que s'assembla molt a la descripció que hem fet de l'estudiantat a distància. Tal com també es mostra en el capítol 1, veurem que hi ha molta similitud entre ambdós perfils quant a ús i també valoracions. En el cas dels estudiants en la modalitat no presencial, podem pensar que és lògic, ja que generalment tots els estudis indiquen que els estudiants a distància responen a un perfil d'estudiant de més edat, amb treball remunerat i / o càrregues familiars i que busca flexibilitat per realitzar els seus estudis (Means *et al.*, 2013). En el cas dels estudiants presencials que responen a aquest perfil, les necessitats i les valoracions no canvien.

També podem observar algunes diferències en funció de la branca de coneixement, especialment pel que fa a les instal·lacions esportives, amb una utilització més elevada per part dels estudiants d'Enginyeria i Ciències, i els serveis lingüístics, amb una utilització més elevada per part dels estudiants d'Arts i Humanitats.

Gràfic 8.3
Ús dels serveis segons la branca de coneixement



En analitzar la relació entre l'ús d'aquests serveis i algunes de les característiques de l'entorn socioeconòmic de l'estudiant, observem que l'ús del servei d'orientació universitària és superior entre els estudiants de major edat. Les instal·lacions esportives i l'oficina de mobilitat són més utilitzats entre els procedents de les PAU, que habitualment són més joves i corresponen en major grau als estudiants a temps complet o amb feines intermitents

Taula 8.2.
Ús dels serveis segons l'accés

	PAU	CFGS	M25,40,45	Titulats	Altres
Orientació universitària	29,5%	33,1%	40,9%	35,5%	35,9%
Beques i ajuts	61,2%	66,6%	55,9%	37,9%	48,5%
Biblioteca	97,2%	93,6%	94,6%	91,7%	89,3%
Serveis lingüístics	25,9%	19,0%	24,5%	29,3%	25,1%
Oficina de mobilitat	22,9%	11,4%	10,0%	14,2%	22,8%
Instal·lacions esportives	39,5%	28,8%	18,0%	23,5%	24,3%
Atenció psicològica	2,0%	2,0%	4,6%	1,6%	3,1%
Altres	6,4%	7,1%	9,3%	7,7%	9,8%

També hi ha diferències en funció del nivell d'assistència a classe. L'orientació universitària és més utilitzada pels estudiants amb menys assistència a classe (també pels estudiants a distància) i aquests són els que menys fan servir l'oficina de mobilitat. Per contra, el servei de beques i ajuts és més utilitzat pels estudiants que assisteixen habitualment a classe.

Taula 8.3.
Ús dels serveis segons l'assistència a classe

	< 25%	25%-50%	50%-75%	> 75%
Orientació universitària	42,9%	25,9%	26,9%	30,1%
Beques i ajuts	41,2%	58,2%	60,3%	63,2%
Biblioteca	83,1%	97,5%	97,8%	97,6%
Serveis lingüístics	21,5%	25,0%	23,7%	25,5%
Oficina de mobilitat	10,2%	24,2%	23,4%	20,4%
Instal·lacions esportives	15,1%	38,6%	42,0%	37,6%
Atenció psicològica	1,2%	4,0%	2,7%	2,0%
Altres	6,3%	7,1%	6,8%	6,9%

Per altra banda, també es pot constatar que el context socioeconòmic familiar també té incidències en l'ús de serveis per part dels estudiants. A la taula 8.4 es fa la comparació en funció del nivell d'estudis de la mare, tot i que s'obtenen resultats molt similars segons el nivell d'estudis del pare. D'una banda, no sorprèn el fet de constatar que l'ús de beques i ajuts és més comú entre els estudiants amb mare amb nivell més baix d'estudis. Tot i que val la pena constatar que fins i tot en el grup de nivell d'estudis més alt, més del 45% d'estudiants declaren haver fet ús d'aquest servei.

És interessant també constatar que la biblioteca és usada per pràcticament per tots els estudiants, independentment del nivell d'estudis de la mare, fet que es pot qualificar de positiu. En canvi, resulta preocupant la constatació que l'oficina de mobilitat presenta graus d'ús molt diferents, senyal clar que les característiques familiars condicionen les oportunitats dels estudiants.

D'altra banda, tot i que de manera més anecdòtica, l'ús d'instal·lacions esportives també mostra diferències en funció del nivell d'estudis de la mare.

Taula 8.4.
Ús dels serveis segons el nivell d'estudis de la mare

	Baix (ISCED 0,1,2)	Mitjà (ISCED 3,4)	Alt (ISCED 5,6)
Orientació universitària	32,8%	30,8%	28,7%
Beques i ajuts	66,4%	63,6%	45,6%
Biblioteca	95,3%	96,5%	96,6%
Serveis lingüístics	23,9%	24,6%	26,9%
Oficina de mobilitat	15,4%	19,6%	27,4%
Instal·lacions esportives	32,1%	36,2%	40,9%
Atenció psicològica	2,2%	2,2%	1,7%
Altres	7,2%	6,6%	6,4%

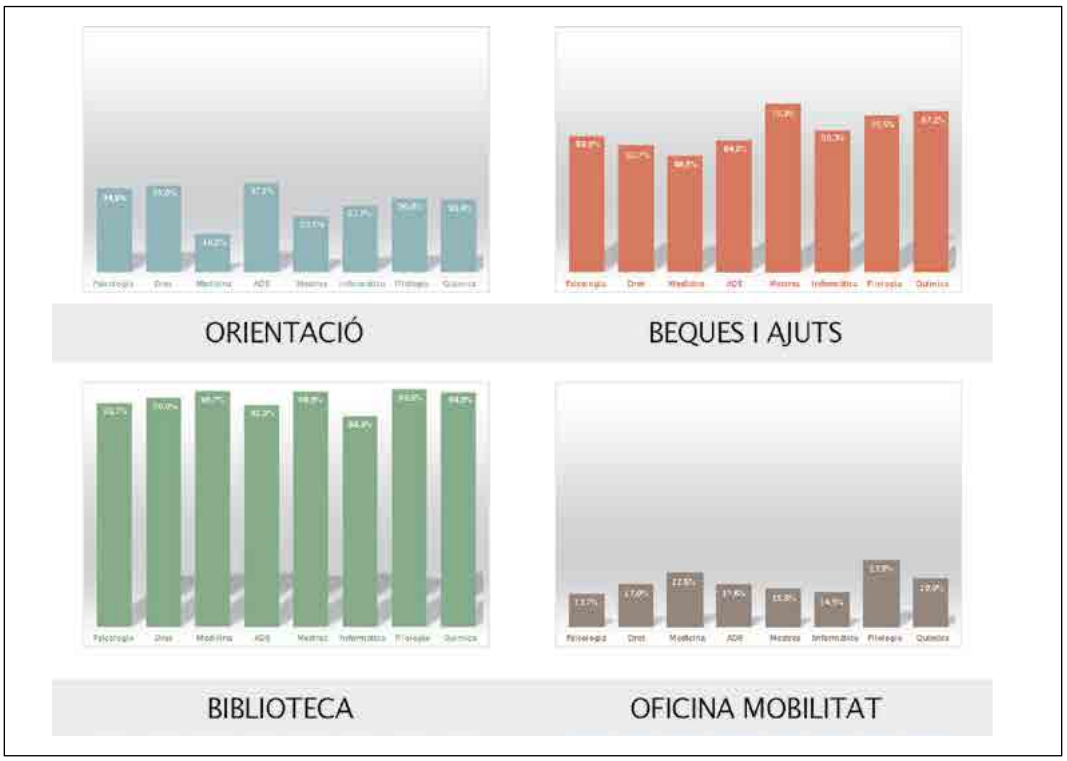
Si ens fixem en el nivell d'estudis del pare (vegeu la taula 8.5), s'arriba a conclusions similars: confirmació d'aprofitament asimètric del servei de beques i ajuts, i diferències importants en l'ús dels serveis de mobilitat. Curiosament, en l'ús de les instal·lacions esportives es constaten menys diferències segons el nivell d'ingressos que no pas quan ho comparem amb el nivell d'estudis de la mare.

Taula 8.5.
Ús dels serveis segons el nivell d'ingressos del pare

	Ingressos baixos	Ingressos mitjans	Ingressos alts
Orientació universitària	31,4%	30,5%	30,5%
Beques i ajuts	74,7%	56,9%	36,5%
Biblioteca	96,1%	96,0%	96,3%
Serveis lingüístics	24,7%	26,4%	26,3%
Oficina de mobilitat	17,3%	20,9%	26,5%
Instal·lacions esportives	35,9%	37,4%	38,0%
Atenció psicològica	2,6%	1,7%	1,7%
Altres	7,3%	6,5%	6,1%

Finalment, es constata que hi ha diferències particularment importants segons l'ensenyament on es troba matriculat l'estudiant. Els serveis tenen un caràcter general per a tota la institució, però les necessitats semblen molt diferents. Per exemple, hi ha una utilització més elevada dels serveis d'orientació en Psicologia, Dret, ADE i, menor, en Medicina. Pel que fa a beques i ajuts, en destaca l'ús entre els estudiants de Magisteri.

Gràfic 8.4
Ús dels serveis segons l'ensenyament



8.3. Valoració del context universitari

A continuació, analitzem l'opinió de l'estudiantat sobre la importància que la seva universitat dóna a una sèrie d'activitats relacionades amb el suport, la informació o la formació en àmbits extracurrriculars. La pregunta formulada en l'enquesta és la següent:

En quina mesura creus que la universitat on estudies dóna prou importància a les activitats següents?

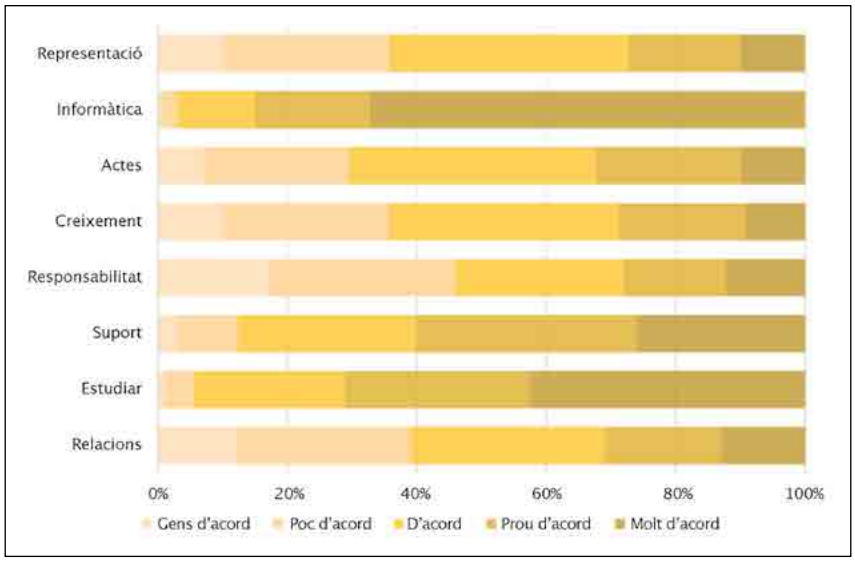
- Relacions. Fomentar el contacte entre estudiants de distintes procedències econòmiques, socials i ètniques
- Estudiar. La importància de dedicar un temps considerable a estudiar, preparar i realitzar treballs acadèmics.
- Suport. Proporcionar el suport que necessiten els estudiants per obtenir èxit acadèmic
- Responsabilitat. Ajudar els estudiants a enfrontar-se a les responsabilitats no acadèmiques (treball, família).
- Creixement. Proporcionar el suport que necessiten els estudiants per créixer personalment i socialment
- Actes. Assistir a actes i activitats que organitza (conferències, presentacions, actes culturals, esdeveniments esportius...)
- Informàtica. Utilitzar els mitjans informàtics per a tasques acadèmiques
- Representació. Proporcionar la informació més adient sobre el sistema de representació estudiantil.

Per analitzar l'opinió de l'estudiantat, hem establert una diferenciació entre els estudiants amb modalitat presencial i no presencial. En ambdós casos, l'estudiantat considera que l'activitat que més afavoreix la seva universitat és la utilització de mitjans informàtics per a tasques acadèmiques. En segon lloc, la dedicació d'un temps considerable per a l'estudi; en tercer lloc, l'assistència a actes i activitats, i, en quart lloc, proporcionar el suport que necessiten els estudiants per obtenir èxit acadèmic.

Aquestes quatre activitats més valorades són les que estan més directament vinculades amb l'estudi. Un segon grup d'activitats a les quals, segons l'estudiantat, la universitat dóna menys importància són les que estan més allunyades de les tasques acadèmiques i més vinculades al creixement personal, al contacte entre cultures, a la representació estudiantil i, també, a ajudar-los a enfrontar-se a responsabilitats familiars o laborals.

En general, s'observa que l'estudiantat no presencial valora més positivament que no pas l'estudiantat presencial l'actuació de la universitat en tots els àmbits no estrictament acadèmics descrits per aquestes activitats. La diferència més significativa és la utilització de mitjans informàtics per a tasques acadèmiques: el 71% de l'estudiantat a distància hi està molt d'acord, mentre que només un 26% de l'estudiantat presencial comparteix aquesta opinió. Aquest fet és esperable, atès que els estudiants participants en l'estudi de modalitat no presencial cursen titulacions en línia.

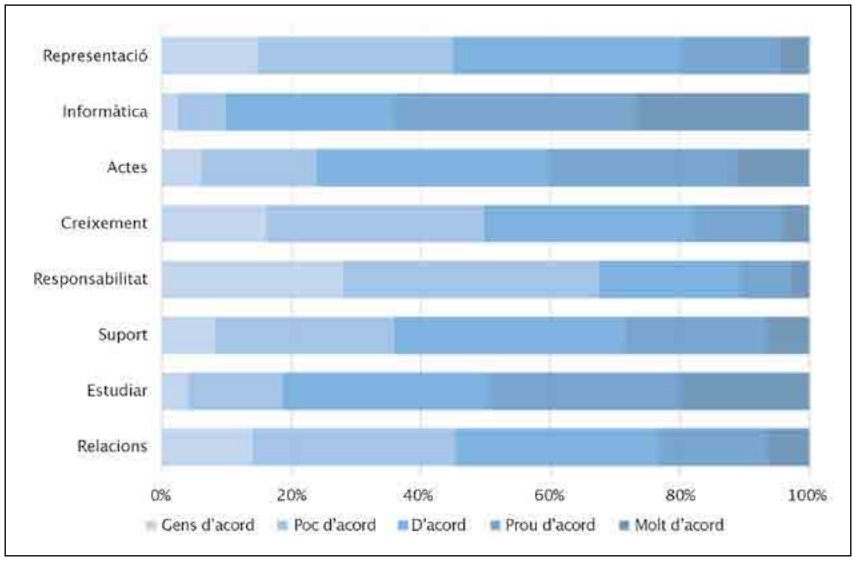
Gràfic 8.5
Valoració de les activitats (estudiants no presencials)



L'opinió de l'estudiantat presencial també és molt més crítica amb les tasques de suport que fan les universitats perquè els seus estudiants obtinguin èxit acadèmic: un 18% està prou o molt d'acord amb l'afirmació, enfront del 29% de l'estudiantat a distància. Trobem diferències similars sobre la valoració de l'ajuda que les universitats donen als estudiants per enfrontar-se a les responsabilitats no acadèmiques.

L'única activitat que l'estudiantat presencial valora per damunt de l'estudiantat a distància és la importància que les universitats donen a assistir a actes i activitats com ara conferències o actes culturals.

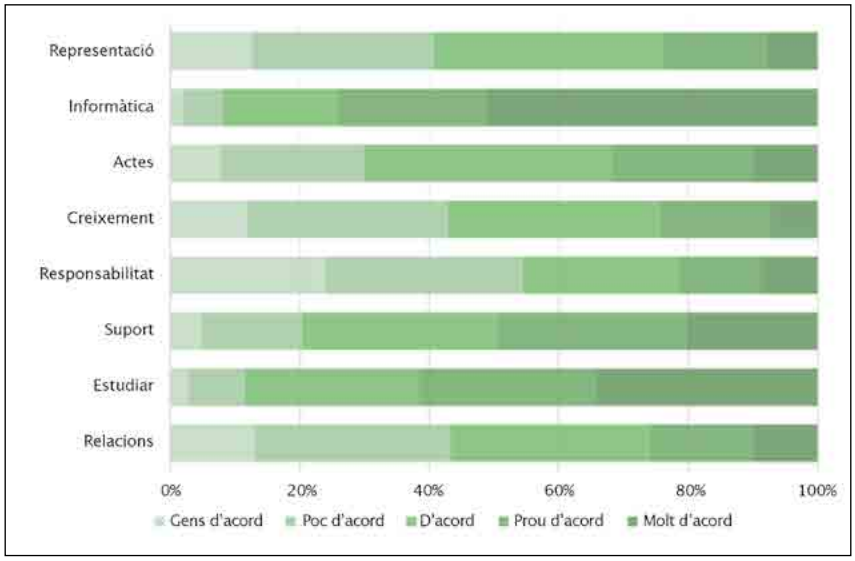
Gràfic 8.6
Valoració de les activitats (estudiants presencials)



Si analitzem les diferències en funció de la modalitat de dedicació a l'estudi, de nou trobem resultats similars entre l'estudiantat que treballa a temps complet i la resta.

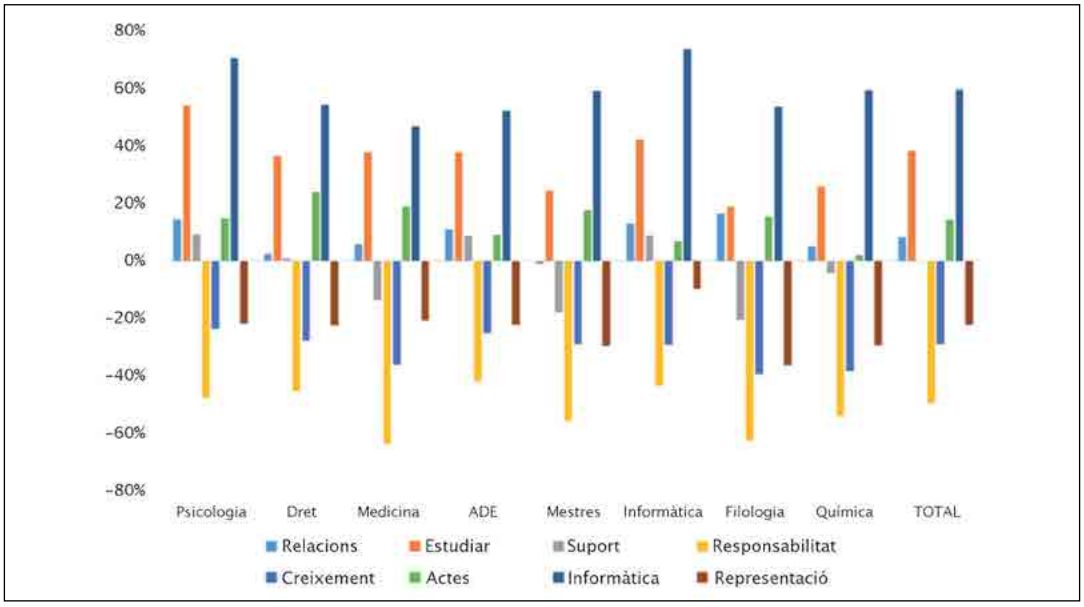
L'estudiantat que treballa a temps complet valora més positivament totes les activitats proposades (amb el mateix patró que veiem per a l'estudiantat a distància), encara que en aquest cas les diferències són menys significatives que les que s'observen al gràfic 8.7.

Gràfic 8.7
Valoració de les activitats (estudiants presencials amb treball a temps complet)



Finalment, val la pena comparar aquestes valoracions fetes pels estudiants de diversos ensenyaments. En aquest cas, per tal de facilitar la comparació, s'ha calculat una xifra que permeti mirar de resumir els percentatges de resposta a cadascuna de les opcions. Per fer-ho, s'ha calculat la proporció d'estudiants que han respost mostrar-se «prou d'acord» o «molt d'acord», i després s'ha restat la proporció d'estudiants que han respost «gens d'acord» o «poc d'acord». Això permet identificar amb quins aspectes es mostren més d'acord i, alhora, comparar aquesta valoració en funció de l'ensenyament on estan matriculats.

Gràfic 8.8
Valoració de les activitats segons l'ensenyament



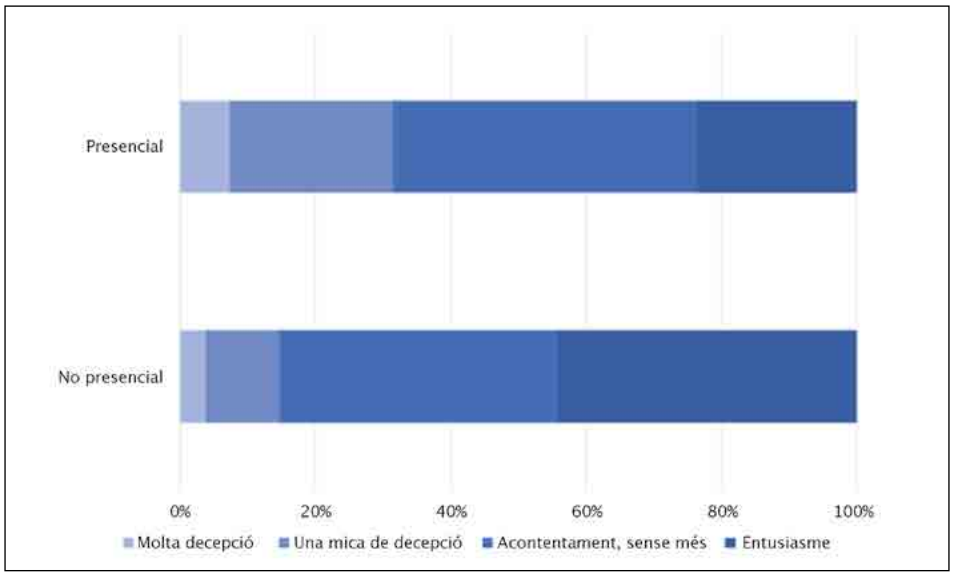
Un cop més, ens trobem amb diferències prou importants entre ensenyaments, fins i tot en relació amb els aspectes més acadèmics. Per exemple, hi ha molta variabilitat en l'estudi entre les diferents titulacions i el suport és percebut com a molt baix en els estudis de Filologia, Magisteri i Medicina. Els aspectes més vinculats al creixement personal, la responsabilitat i la representació estudiantil són clarament els menys valorats.

8.4. Valoració de l'experiència universitària

Per poder analitzar quina valoració fa l'estudiant de la seva experiència universitària, s'ha inclòs a l'enquesta la pregunta següent: «Quin és el sentiment predominant en relació amb la seva experiència universitària?». Incloent com a possibles respostes: Entusiasme, acontentament, una mica de decepció, molta decepció.

El primer resultat significatiu és que el 44% dels estudiants expressa acontentament, sense més. Segueix el sentiment d'entusiasme del 26,5% i una mica de decepció del 22%. Un minoritari 7% de la mostra se sent molt decebut de la seva experiència universitària.

Gràfic 8.9
Sentiment en relació amb l'experiència universitària

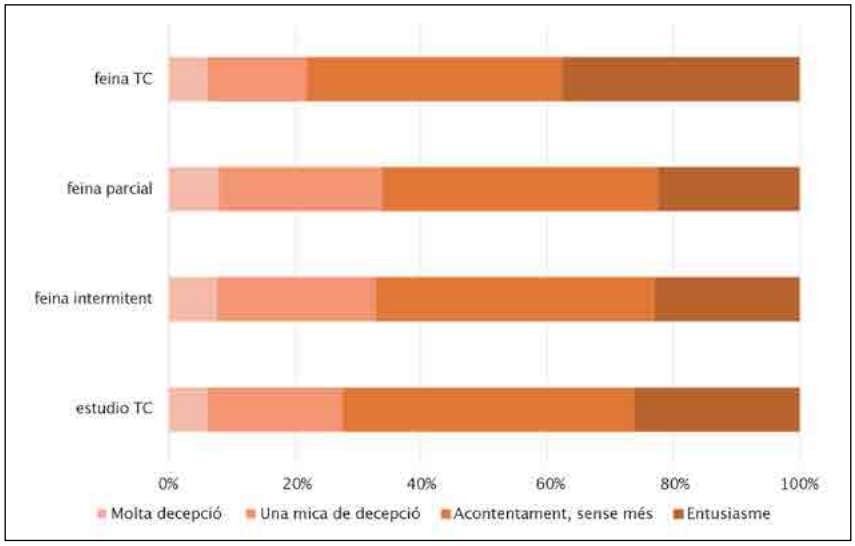


Les diferències més significatives quant a la valoració de l'experiència universitària es produeixen en funció de la modalitat d'estudis i la dedicació a l'estudi. Com passa en la pregunta anterior sobre la valoració de les activitats fomentades per la universitat, en aquest cas l'estudiantat a distància i l'estudiantat que més temps dedica a treballar es mostra molt més entusiasmat per la seva experiència universitària. Gairebé la meitat de l'estudiantat a distància declara sentir-se entusiasmat amb la seva experiència, molts més que en el cas de l'estudiantat presencial (23%). Aquest últim té una proporció de 31,5% que experimenta un mica o fins i tot molta decepció amb la seva experiència universitària.

Possiblement els estudiants en línia que han participat en l'estudi són els que ja porten més temps en aquesta modalitat i han superat les fases inicials dels estudis (Carnoy *et al.*, 2011) en les quals l'abandonament és superior. L'estudiant en línia té clar que necessita més temps per completar els estudis i són, com diu Carnoy, gairebé per definició, estudiants a temps parcial.

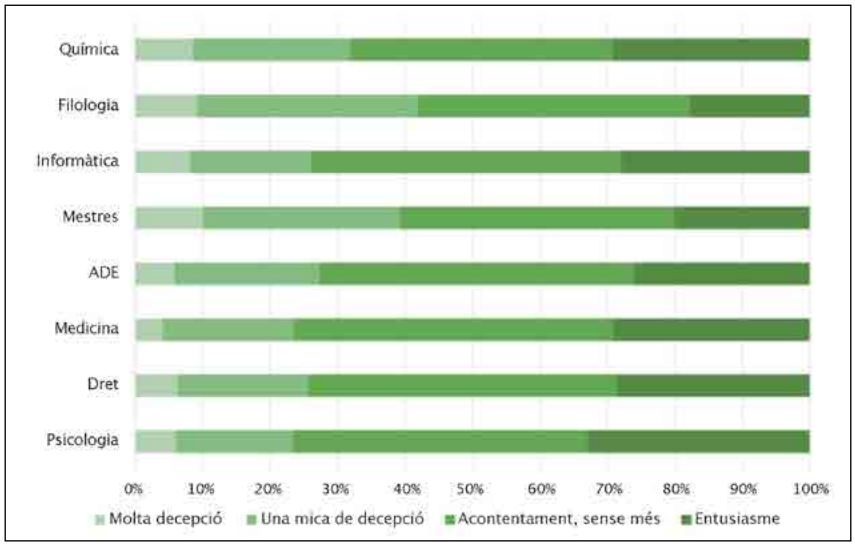
En el cas de la modalitat d'ensenyament presencial, el sentiment d'entusiasme està més present entre l'estudiantat que treballa a temps complet (37%), 11 punts percentuals més que el següent col·lectiu que estudia a temps complet (26%). Els dos grups que es mostren menys satisfets són aquells que compaginen els seus estudis amb feina intermitent o a temps parcial (un 23% d'entusiasme i un 8% de molta decepció).

Gràfic 8.10
Sentiment en relació amb l'experiència universitària en funció de la dedicació a l'estudi



Encara que no hi ha diferències gaire significatives entre les àrees de coneixement, s'observa que el sentiment d'entusiasme està més present en l'àrea de Ciències de la Salut (31%) que no pas en la resta de les àrees; el contrari passa amb el sentiment d'una mica de decepció (19%). L'àrea on el sentiment d'entusiasme està menys present és en el d'Enginyeria i Arquitectura (22%), on també hi ha un percentatge més gran d'estudiants que se sent molt decebut (8%), juntament amb l'àrea d'Arts i Humanitats.

Gràfic 8.11
Sentiment en relació amb l'experiència universitària segons l'ensenyament



Amb l'objectiu d'aprofundir més en la valoració dels estudiants respecte a la seva experiència, es va formular una pregunta específica. Més concretament, quina decisió prendrien si, tenint en compte la seva experiència, poguessin tornar a escollir si estudiar o no: «Si hagueres de començar de nou els estudis universitaris, quina d'aquestes opcions escolliries?». Incloent com a possibles respostes les següents: »No estudiar, altres estudis no universitaris, uns altres estudis en una altra universitat, mateixos estudis en una altra universitat, mateixos estudis en la mateixa universitat».

En general, un 55,8% indiquen que farien els mateixos estudis en la mateixa universitat; un 19,9% repetirien estudis, però en una universitat; un 11,1% repetirien universitat, però canviarien d'estudis, i un 9,3% canviarien d'estudis i universitat. Però en aquesta resposta es detecten valoracions clarament diferents en funció de la modalitat d'estudis, com es pot veure a la taula 8.6.

Taula 8.6
Opció preferida en cas de començar de nou els estudis

	No presencial	Presencial	TOTAL
Mateixos estudis i mateixa universitat	68,0%	53,4%	55,8%
Mateixos estudis en una altra universitat	13,5%	21,1%	19,9%
Uns altres estudis en la mateixa universitat	9,3%	11,4%	11,1%
Uns altres estudis en una altra universitat	6,1%	9,9%	9,3%
Altres estudis no universitaris	2,0%	3,1%	2,9%
No estudiar	1,1%	1,1%	1,1%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Per poder aprofundir en l'avaluació que fan de la universitat i la que fan dels estudis cursats en funció d'altres variables com la universitat, l'àrea de coneixement, el cicle o la modalitat, s'han construït dues variables que poden ser utilitzades com a aproximació a una mesura de la satisfacció. Si l'estudiantat ha contestat una de les dues opcions on marcava continuar en «la mateixa universitat», assumim que està satisfet amb la universitat; en canvi, si ha contestat una de les dues opcions on marcava «en una altra universitat», assumim que està insatisfet amb la universitat. La mateixa lògica s'aplica per construir la variable de «satisfacció amb els estudis».

Taula 8.7
Satisfacció amb la universitat

	No presencial	Presencial	TOTAL
Tornaria a la mateixa universitat	77,3%	64,8%	66,9%
Estudiaria en una altra universitat	19,6%	31,0%	29,2%
Altres	3,1%	4,1%	4,0%

Pel que fa a la satisfacció amb la universitat, una majoria del 66% afirma que escolliria de nou la mateixa universitat, amb canvi o sense canvi de titulació. Hi ha un 29% que no se sent satisfet amb la universitat i que, si comencés de nou, canviaria la institució on fer els estudis universitaris.

Taula 8.8
Satisfacció amb els estudis

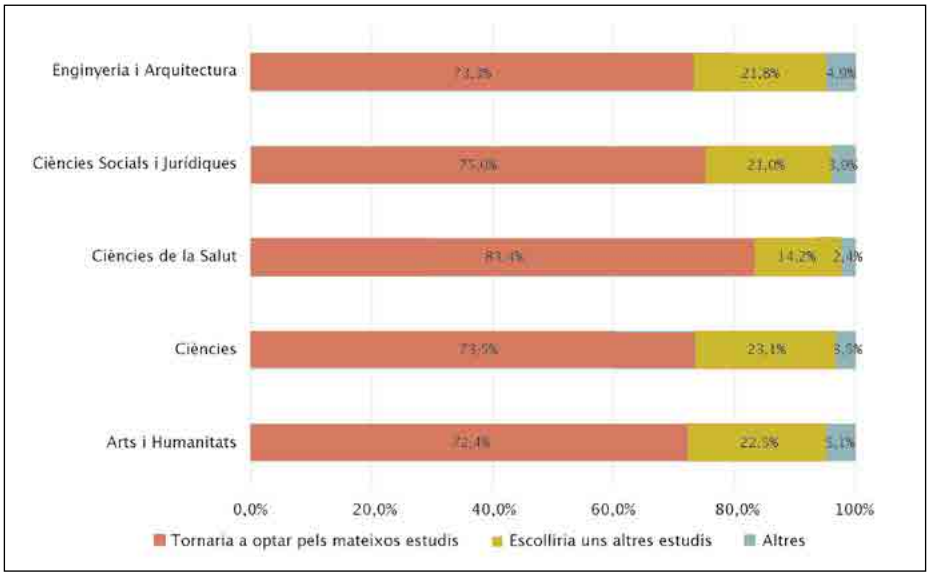
	No presencial	Presencial	TOTAL
Tornaria a optar pels mateixos estudis	81,5%	74,5%	75,7%
Escolliria uns altres estudis	15,3%	21,3%	20,4%
Altres	3,1%	4,1%	4,0%

La majoria sembla estar satisfet amb els estudis universitaris que fa: el 74% tornaria a escollir la mateixa titulació. Hi ha un 21% que no se sent satisfet i que, si comencés de nou, canviaria la titulació que està cursant.

A més, les respostes indiquen que un 4% no tornaria a la universitat, sinó que optaria per estudis no universitaris o fins i tot per no continuar estudiant.

Per altra banda, es pot destacar que en relació amb la satisfacció amb els estudis, les diferències més significatives estan en funció de l'àrea de coneixement, a més de la modalitat, tal com es pot veure al gràfic 8.12.

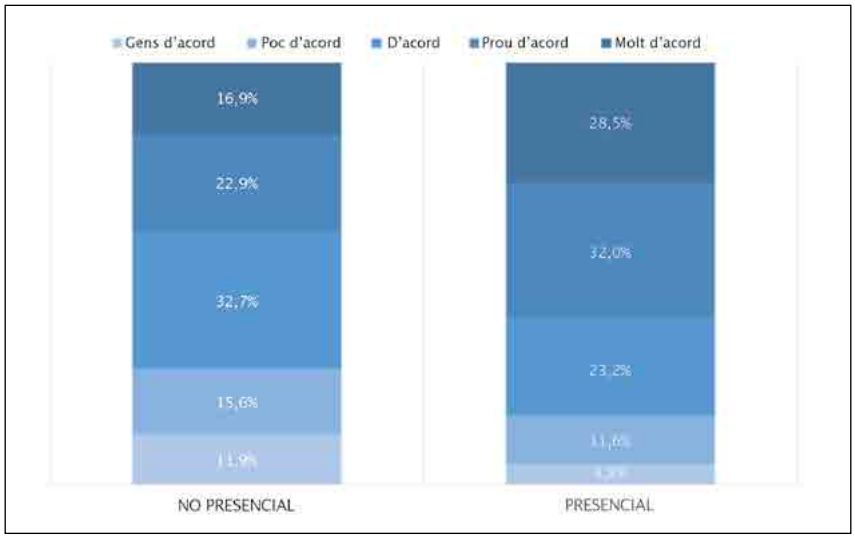
Gràfic 8.12
Satisfacció amb els estudis segons l'àrea de coneixement



Les Ciències de la Salut és l'àrea de coneixement en què més percentatge d'estudiants (83,4%) tornaria a fer els mateixos estudis. En la resta de les àrees, la proporció oscil·la entre el 72 i el 75%, sense que les diferències siguin gaire significatives.

Per acabar d'analitzar la valoració de l'experiència universitària, s'exploren les respostes a dues preguntes sobre la integració a la universitat en funció de les seves característiques acadèmiques. L'estudiantat havia de valorar si se sentia plenament integrat, d'una banda, al grup de la seva titulació, i, de l'altra, a la vida universitària en general.

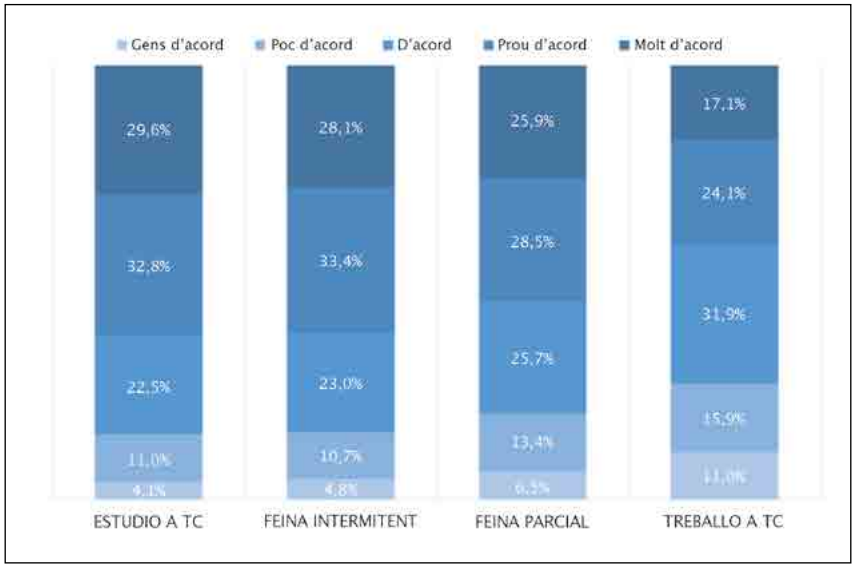
Gràfic 8.13
Em sento plenament integrat al grup d'estudiants de la titulació



Hi ha diferències significatives entre el grau d'integració a la universitat de l'estudiantat presencial i l'estudiantat a distància. El contacte diari a l'aula de l'estudiantat presencial fa que s'hi sentin més integrats que no pas els seus companys d'estudis a distància, especialment en allò que fa al grup d'estudiants de la seua titulació. El 28,5% de l'estudiantat presencial està molt d'acord amb la primera afirmació, molt lluny del 16,9% de l'estudiantat en línia. En el cas de la integració a la vida universitària, les diferències hi són menys acusades, però en el mateix sentit.

La segona variable que es mostra com a explicativa d'aquestes valoracions és la modalitat de dedicació a l'estudi. Com més dedicació a la feina, menys sentiment d'integració tenen. En aquest cas, la diferència és més significativa en el grau d'integració a la vida universitària, on el 52% de l'estudiantat a temps complet afirma estar-hi prou o molt d'acord, enfront del 28% de l'estudiantat que treballa a temps complet.

Gràfic 8.14
Em sento plenament integrat al grup d'estudiants de la titulació

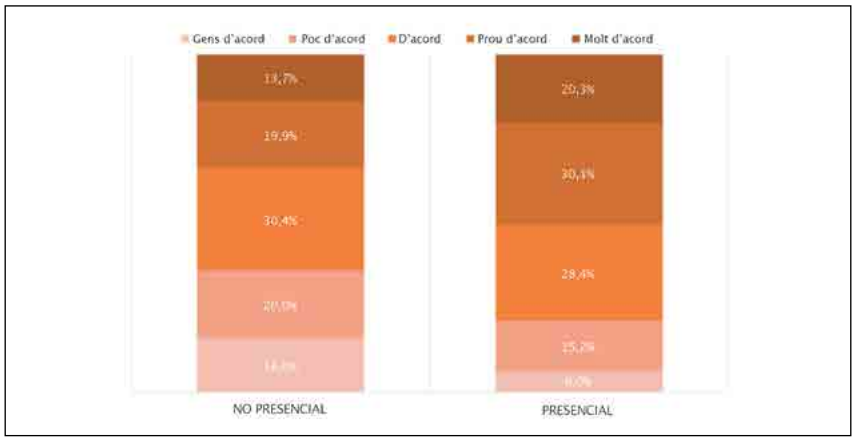


La naturalesa de la implicació dels estudiants a la universitat depèn del perfil de l'estudiant (estudiant a temps parcial, amb dedicació total, maduresa, experiències formatives i professionals prèvies, etc.), però també de la cultura de l'organització. La majoria dels estudis sobre la implicació dels estudiants en la vida acadèmica no tan sols consideren els aspectes relacionats amb els seus aprenentatges acadèmics, sinó també la manera com els estudiants interactuen en la institució. Clarament el paper de la institució i la seva relació amb els estudiants és diferent en funció de com la universitat percep en l'estudiantat. És a dir, la manera com la institució pren decisions, s'organitza i respon als canvis. D'acord amb l'estudi de Velden (2012), sembla que hi ha una preferència clara per part dels estudiants, de buscar models organitzatius més col·legiats en què l'opinió i la veu dels estudiants tinguin un paper més rellevant.

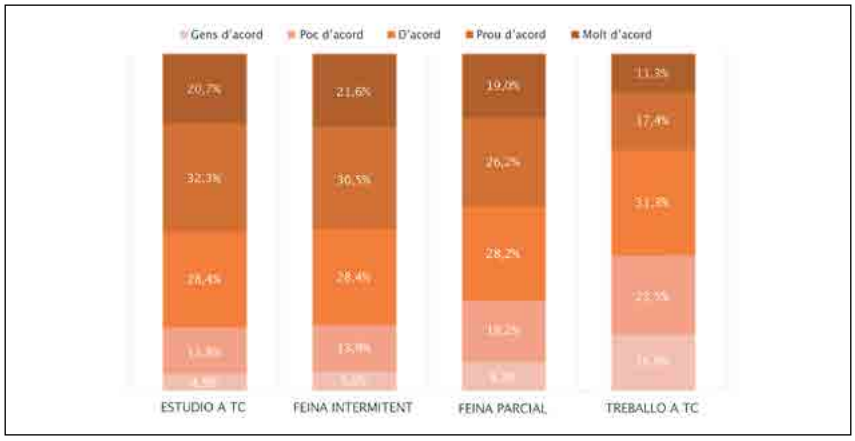
En aquest sentit, al gràfic 8.15, es pot constatar que el estudiants presencials se senten clarament més integrats a la vida universitària, ja que un 50,4% responen que «Molt d'acord» o «D'acord», mentre que aquesta proporció disminueix fins a un 33,6% en el cas dels estudiants no presencials.

Un cop més, resulta simptomàtic que, entre els estudiants presencials, es pugui establir una clara línia de separació entre els que declaren treballar a temps complet i la resta de situacions. En el ca dels que treballen a temps complet, la proporció que responen «Molt d'acord» o «D'acord» és, fins i tot, inferior, ja que es queda en el 28,7%.

Gràfic 8.15
Em sento plenament integrat a la vida universitària



Gràfic 8.16
Em sento plenament integrat a la vida universitària



8.5. Conclusions

Les dades mostren que la valoració de l'experiència universitària no és uniforme. Depèn de diferents factors que, de manera combinada, permeten establir diferències rellevants entre els estudiants de modalitat d'ensenyament presencial i preferentment amb dedicació a temps complet a l'estudi i els de modalitat en línia o de modalitat presencial, però amb una dedicació parcial a l'estudi i que quasi treballen a temps complet.

En el conjunt dels estudiants de modalitat d'ensenyament presencial i preferentment amb dedicació a temps complet, la valoració de l'experiència universitària tampoc no és uniforme. Sembla com si hi hagués un conjunt d'estudiants que visiten la universitat per anar a classe i utilitzar els seus serveis i un altre que viuen la universitat i la vida universitària de manera plena, un conjunt d'estudiants als quals la universitat imprimeix caràcter i els influeix. Aquesta segona classificació no depèn solament del temps dedicat a l'estudi. També depèn de la cultura d'aprenentatge i docència de cada ensenyament, de l'exigència de rendiment en els aprenentatges i de la identificació professional de les diferents titulacions.

En general la valoració dels serveis i de les activitats que desenvolupa la universitat que fa l'estudiantat en línia i el que treballa preferentment a temps complet és superior a la que fan els estudiants de la modalitat presencial i amb una dedicació preferent a l'estudi. En canvi, el grau d'integració a la universitat és òbviament més elevat entre els estudiants de la modalitat presencial i amb més dedicació a l'estudi que entre els estudiants en línia o amb una forta dedicació al treball.

Es pot concloure que l'estudiantat que es dedica més a la feina que a estudiar valora més el que rep de la universitat. Tot i reconeixent que l'estudiantat en línia que ha respost l'enquesta probablement és un estudiantat motivat i més acostumat a aquest tipus de consulta, cal analitzar i aprofundir en les raons d' aquesta diferència.

8.6. Consideracions i propostes finals

Des d'una concepció sobre la universitat com a institució formadora i no solament com a espai d'aprenentatge dels continguts de les diferents matèries que conformen una titulació, és del tot necessari l'aprofitament dels recursos i dels serveis i activitats que empra i ofereix la universitat als seus estudiants més enllà de les classes.

I, per tal d'aprofitar al màxim aquest potencial formador que té la universitat i distribuir amb eficàcia i amb eficiència els efectes de la seva activitat, cal analitzar qualitativament i en clau de context de titulació i universitat les raons de les diferències que s'observen en aquesta aproximació sobre la valoració de l'experiència universitària que fa l'estudiantat.

Aprofundir en el coneixement d'aquestes raons pot permetre que l'experiència universitària sigui una autèntica experiència de formació personal, acadèmica i professional completa i integral i a la vegada ajustada a la singularitat de les diferents tipologies d'estudiants.

Bibliografia

Carnoy, M.; Rabling, B. J.; Castano-Munoz, J.; Duart Montoliu, J. M.; Sancho-Vinuesa, T. (2011). «Who Attends and Completes Virtual Universities: the Case of the Open University of Catalonia (UOC)». *Higher Education*, núm. 63(1), ps. 53-82.

Means, B.; Toyama, Y.; Murphy, R.; Baki, M. (2013). «The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-analysis of the Empirical Literature». *Teachers College Record*, núm. 115(3), ps. 1-47.

Van der Velden, G. (2012). «Institutional Level Student Engagement and Organisational Cultures». *Higher Education Quarterly*, núm. 66(3), ps. 227-247.

9 Expectatives futures

Begoña Gros, Miquel Martínez, Ernest Pons

9. Expectatives futures

Begoña Gros
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Miquel Martínez
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Ernest Pons
Departament d'Econometria, Estadística i Economia Espanyola
Universitat de Barcelona

9.1. Introducció

L'objectiu principal d'aquest capítol és conèixer les expectatives de futur de l'estudiantat en relació al seu futur laboral i professional. En primer lloc, identifiquem les seves expectatives laborals a partir de la pregunta: «Penses que la formació que estàs adquirint et permetrà trobar una feina relacionada amb els teus estudis o aconseguir-ne una de millor de la que ja tens?». En segon lloc, analitzem l'opinió dels estudiants sobre la utilitat dels estudis que estan cursant actualment de cara al futur professional. I, finalment, ens centren en l'anàlisi de la previsió sobre què pensen fer els estudiants en finalitzar els estudis de grau. A partir dels resultats obtinguts, establim una sèrie de conclusions sobre les diferències entre l'estudiantat en relació al seu futur que estan condicionades per múltiples factors.

9.2. Expectatives laborals

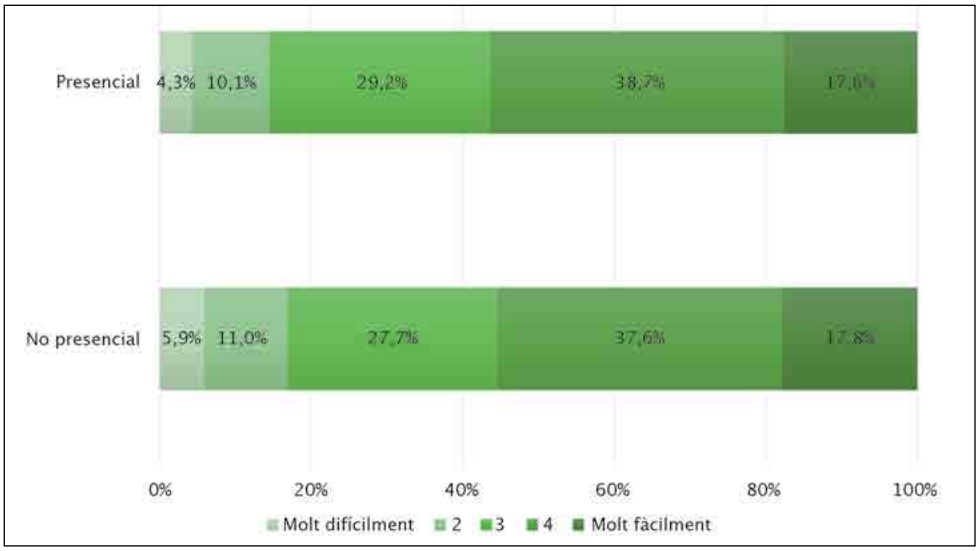
L'anàlisi de les expectatives laborals s'ha fet a partir de la pregunta: «Penses que la formació que estàs adquirint et permetrà trobar una feina relacionada amb els teus estudis o aconseguir-ne una de millor que cal la que ja tens?».

El primer que cal constatar és que, en temps de crisis, en el mercat de treball, la percepció que tenen els estudiants és que no està assegurat aconseguir una feina relacionada amb els seus estudis. Malgrat tot, el 56% es mostren bastant optimistes i pensen que l'assoliran amb facilitat (si incloem les respostes 4 i 5). Mentre que, a l'altre extrem, un 10,3% d'estudiants ho veuen difícil i un 4,6% molt difícil. Al gràfic 9.1 es pot constatar que aquestes expectatives són iguals per als estudiants en modalitat presencial i per als estudiants en modalitat no presencial.

També resulta interessant comprovar que tampoc no hi ha diferències pel que fa a les expectatives en funció del grau de dedicació laboral dels estudiants. Així, entre els que no treballen i només es dediquen a estudiar, la proporció d'optimistes és del 57,2%, i per als que treballen a temps complert és del 55,1%.

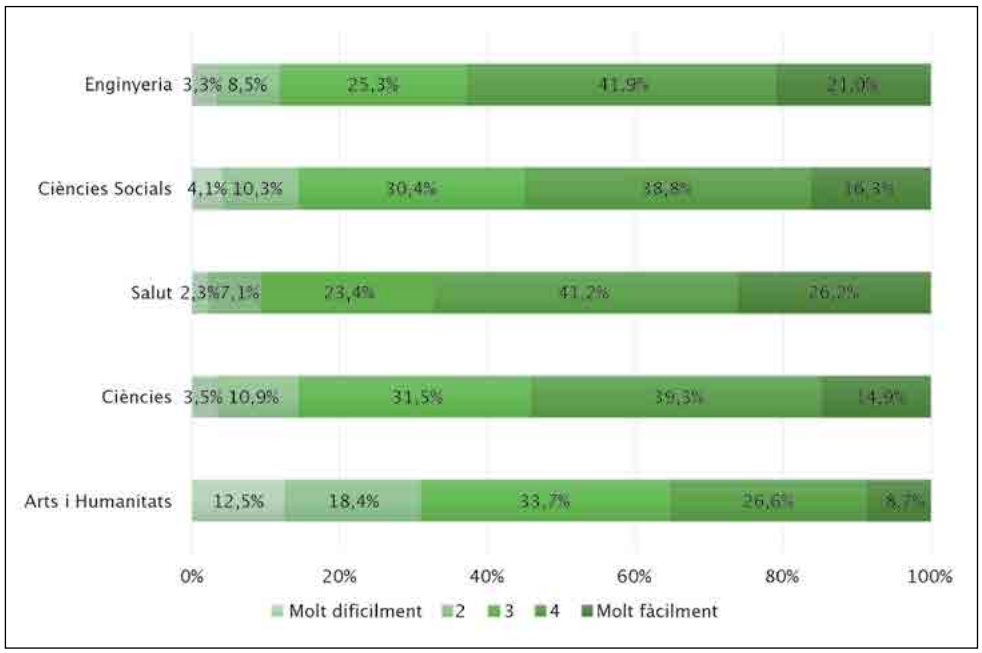
Tampoc no tenen expectatives gaire diferents homes i dones, tot i que es mostren més optimistes els primers. Entre els homes, són el 59,2% els que es mostren optimistes (respostes 4 i 5) i el 55,4% entre les dones. També l'estudiantat més jove té més esperança d'aconseguir una feina que es correspongui amb els seus estudis (un 64% enfront del 49% dels majors de 30 anys).

Gràfic 9.1
Expectativa sobre trobar feina segons la modalitat d'estudis



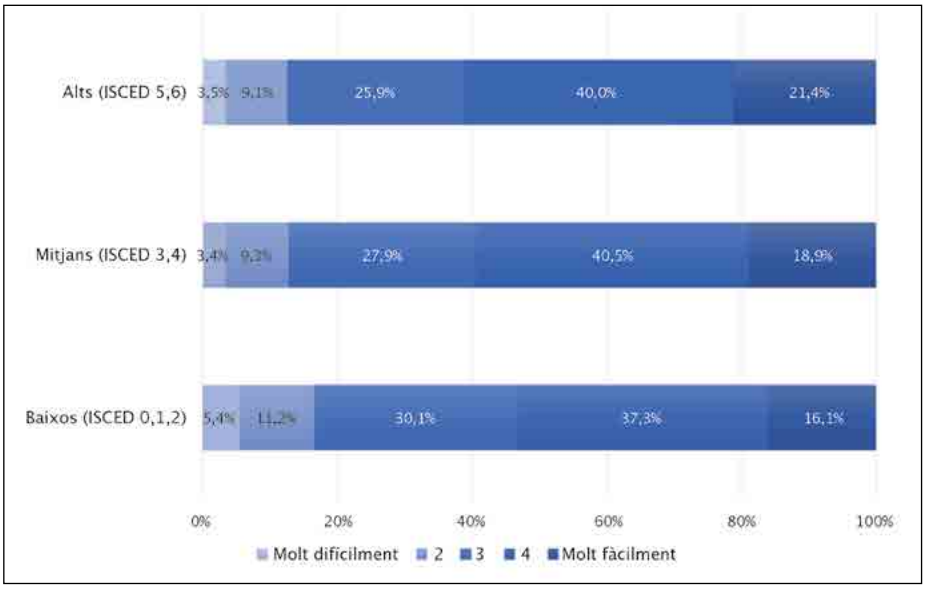
En canvi, hi ha diferències importants segons l'àrea de coneixement de la titulació. Les carreres on s'imposa el pessimisme respecte a la feina futura pertanyen, sobretot, a l'àrea d'Arts i Humanitats. El 30% de l'estudiantat d'aquesta àrea no té l'expectativa de trobar una feina vinculada als seus estudis. En canvi, en les carreres amb un caràcter professional més definit, com les de Ciències de la Salut o Enginyeries, les expectatives són més optimistes.

Gràfic 9.2
Expectativa sobre trobar feina segons l'àrea de coneixement

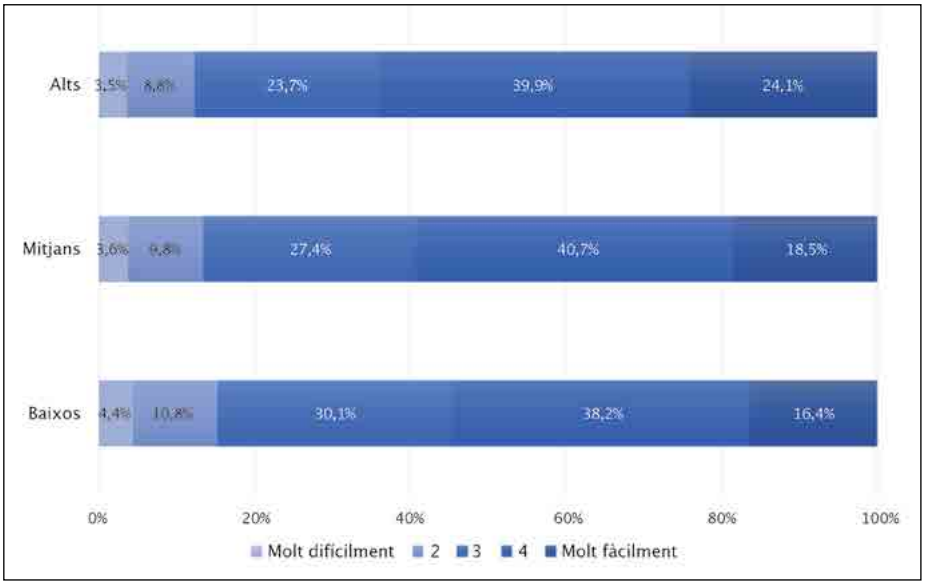


L'origen social de l'estudiant és una variable a partir de la qual s'estableixen diferències clares. Les expectatives més altes les trobem entre els estudiants amb més capital cultural i econòmic familiar. Com es pot comprovar als gràfics 9.3 i 9.4, hi ha diferències significatives en funció del nivell educatiu de les mares i del nivell d'ingressos dels pares. És especialment destacable pel que fa als ingressos, en què la diferència en la proporció d'estudiants que poden considerar-se optimistes és de més de 10 punts percentuals.

Gràfic 9.3
Expectativa sobre trobar feina segons els estudis de la mare

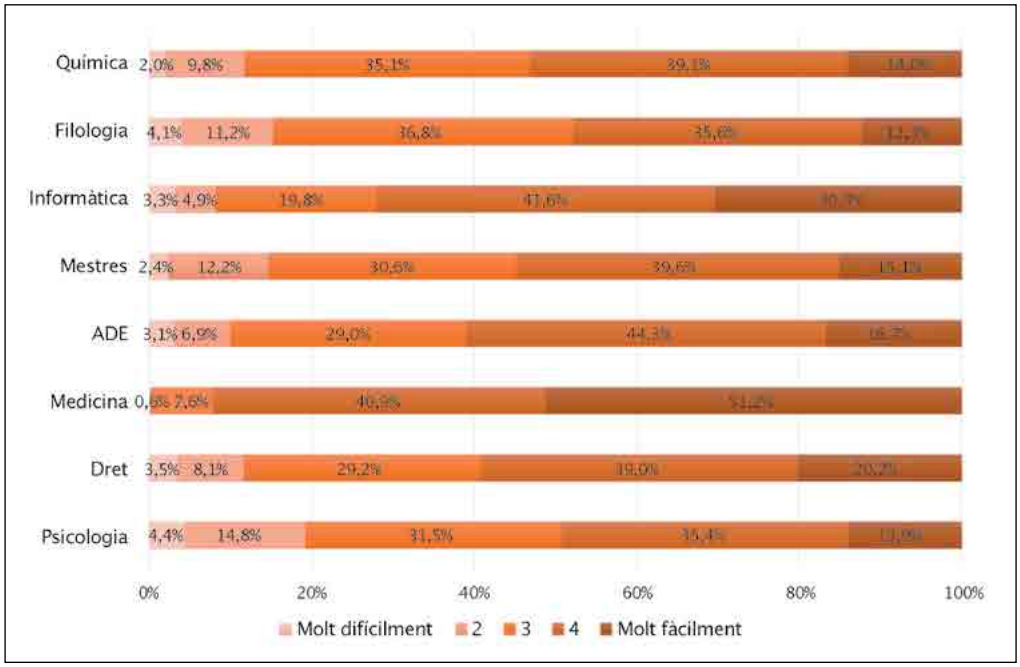


Gràfic 9.4
Expectativa sobre trobar feina segons els ingressos del pare



També s'observen moltes diferències entre titulacions. De manera coherent al que s'ha observat en capítols previs, cada àmbit disciplinari sembla generar expectatives diferents, més enllà de la branca de coneixement.

Gràfic 9.5
Expectativa sobre trobar feina segons la titulació concreta



9.3. Expectatives sobre la utilitat dels estudis

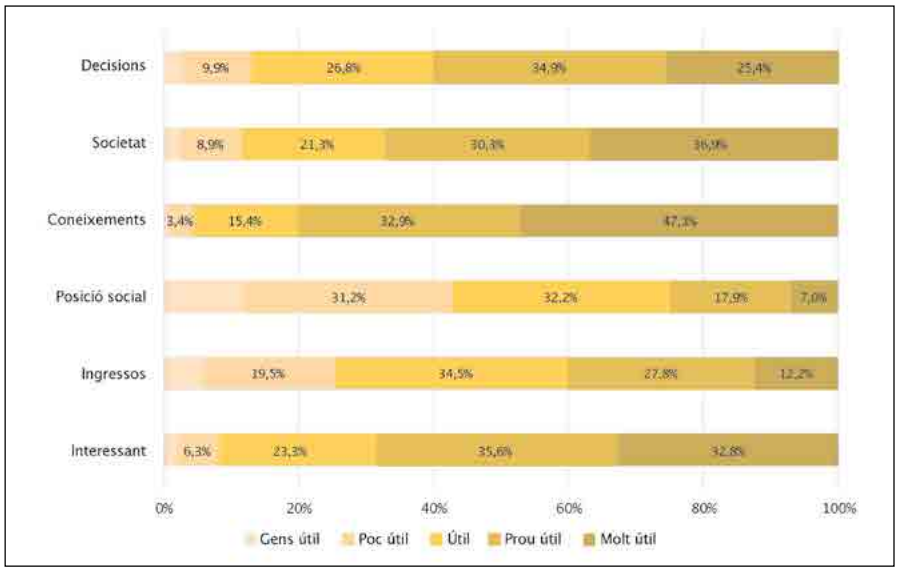
L'altre aspecte sobre el qual es va preguntar als estudiants és sobre la utilitat futura que tindran els seus estudis en diferents terrenys vinculats al món laboral i al desenvolupament personal i la contribució social. Concretament es va formular la pregunta: «Per què penses que et seran útils els estudis que curses a hores d'ara?», amb les següents alternatives:

- Poder aconseguir una feina interessant en el futur
- Assegurar-me uns bons ingressos
- Assolir una posició social alta
- Cultivar-me i enriquir els meus coneixements
- Poder contribuir a la millora de la societat
- Poder prendre les meves pròpies decisions a la feina

Al gràfic 9.6 es comprova que la utilitat principal que l'estudiantat acorda als seus estudis universitaris és per poder cultivar-se i enriquir els seus coneixements: el 81% els considera bastant o molt útils per assolir aquest objectiu.

L'expectativa d'aconseguir una feina interessant en el futur té el suport del 68% de la mostra, i el 67% també els considera bastant o molt útils per contribuir a la millora de la societat. A continuació, el 60% els valora positivament per poder prendre les seves pròpies decisions a la feina.

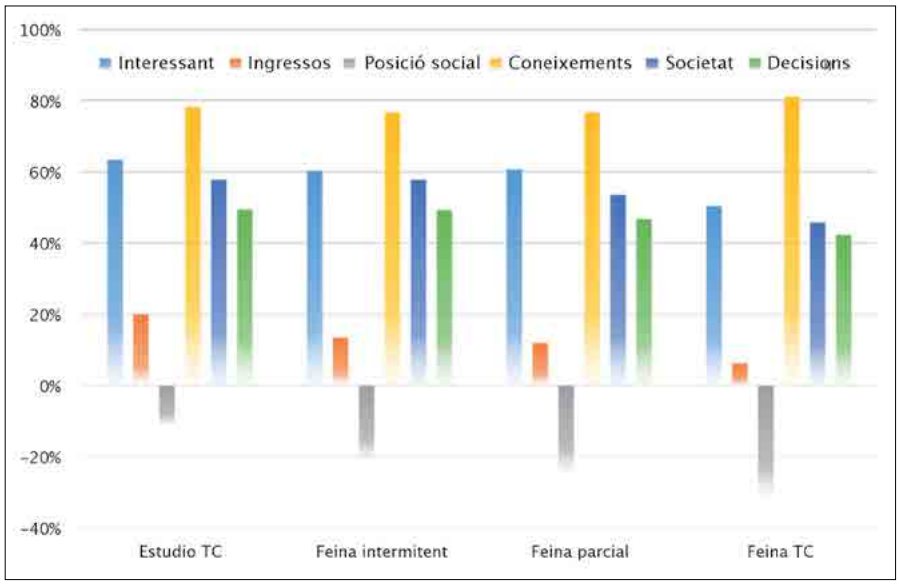
Gràfic 9.6
Valoració de la utilitat dels estudis



Les dues expectatives que tenen menys suport són assegurar-se uns bons ingressos i aconseguir una posició social alta, que el 40,0% i el 24,9% puntuen com a «prou útil» o «molt útil».

Aquestes expectatives depenen molt del tipus de dedicació acadèmica i de les titulacions. Al gràfic 9.7 (i següents), per poder extreure conclusions més clares, s'ha calculat la diferència entre la proporció d'estudiants que responen «Molt útil» i «Útil» i la proporció que responen «Poc útil» i «Gens útil», per a cadascun dels ítems. Del gràfic 9.7, es pot deduir que com menor és la dedicació laboral, major és la valoració de la utilitat de la titulació per obtenir més ingressos o per obtenir una feina interessant. També es pot observar que la utilitat d'accedir a una millor posició social és la utilitat menys valorada pel conjunt d'estudiants, entre les utilitats considerades. Però aquesta valoració negativa és més clara, fins i tot, entre els estudiants que tenen major dedicació laboral simultàniament als seus estudis.

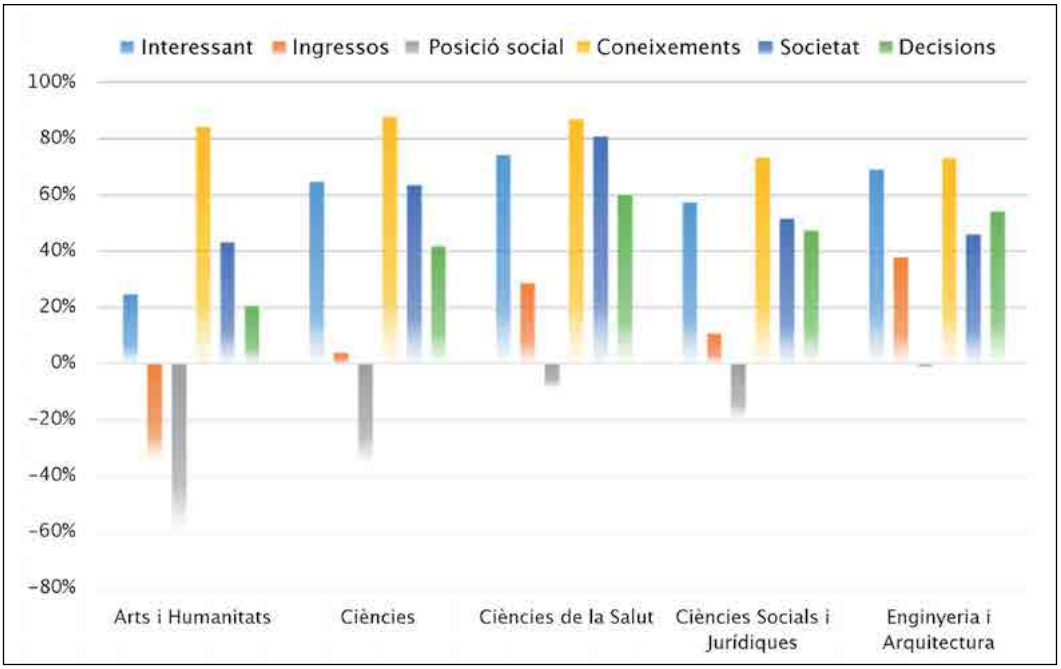
Gràfic 9.7
Valoració de la utilitat segons el model de dedicació



Per altra banda, si es compara la valoració que fan els estudiants en funció de l'àrea de coneixement, també s'observen algunes diferències molt rellevants. Els estudiants de l'àrea de Ciències de la Salut valoren més que la resta la utilitat dels seus estudis per a tres del sis aspectes considerats: poder contribuir a la millora de la societat, aconseguir una feina interessant i poder prendre les seues pròpies decisions.

Per altra banda, a l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura, els estudiants valoren clarament més que la resta la utilitat dels seus estudis per assegurar-se uns bons ingressos. També valoren millor que la resta la utilitat per assegurar-se una bona posició social, encara que, tal com s'ha comentat, aquest és l'aspecte clarament menys valorat.

Gràfic 9.8
Valoració de la utilitat segons l'àrea de coneixement

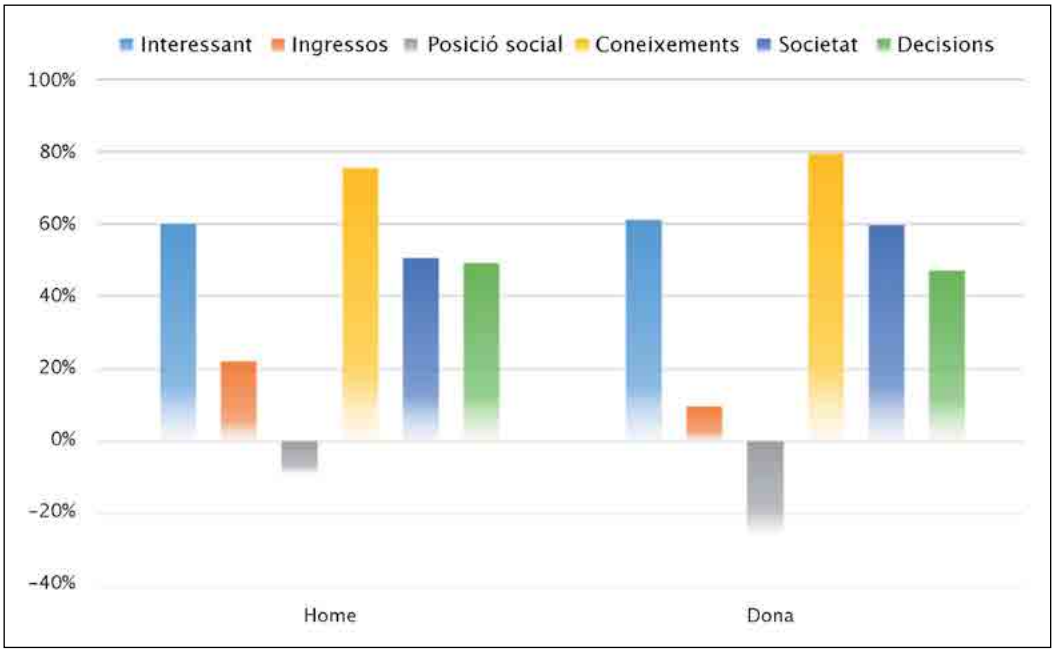


En el cas de l'àrea d'Arts i Humanitats, és on trobem una major especificitat amb una menor valoració global de la utilitat dels seus estudis. De fet, la valoració és menor a la valoració mitjana en tots els aspectes, excepte en el que fa referència a cultivar-se i enriquir els seus coneixements. I justament aquest és també l'aspecte més valorat pels estudiants de Ciències.

Finalment, la valoració dels estudiants de Ciències Socials i Jurídiques es troba prop de la valoració global mitjana en totes les expectatives.

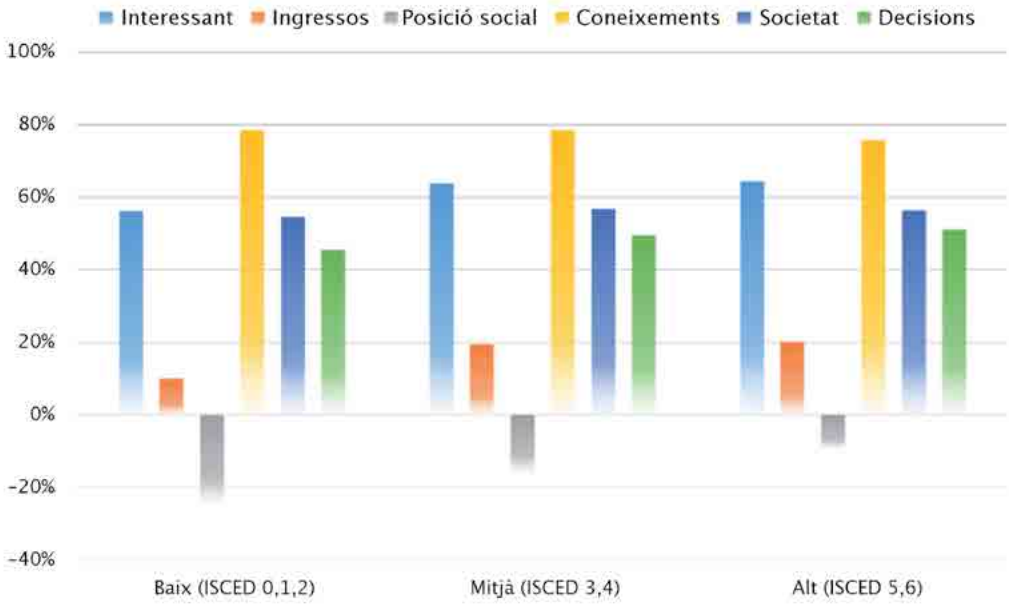
Les diferències en funció del sexe no són gaire elevades. Tot i així, al gràfic 9.9 s'observa com els homes valoren més l'expectativa de majors ingressos i d'una millor posició social. En canvi, les dones consideren que els seus estudis seran més útils per cultivar-se, poder contribuir a la millora de la societat i tenir una feina interessant.

Gràfic 9.9
Valoració de la utilitat segons el sexe



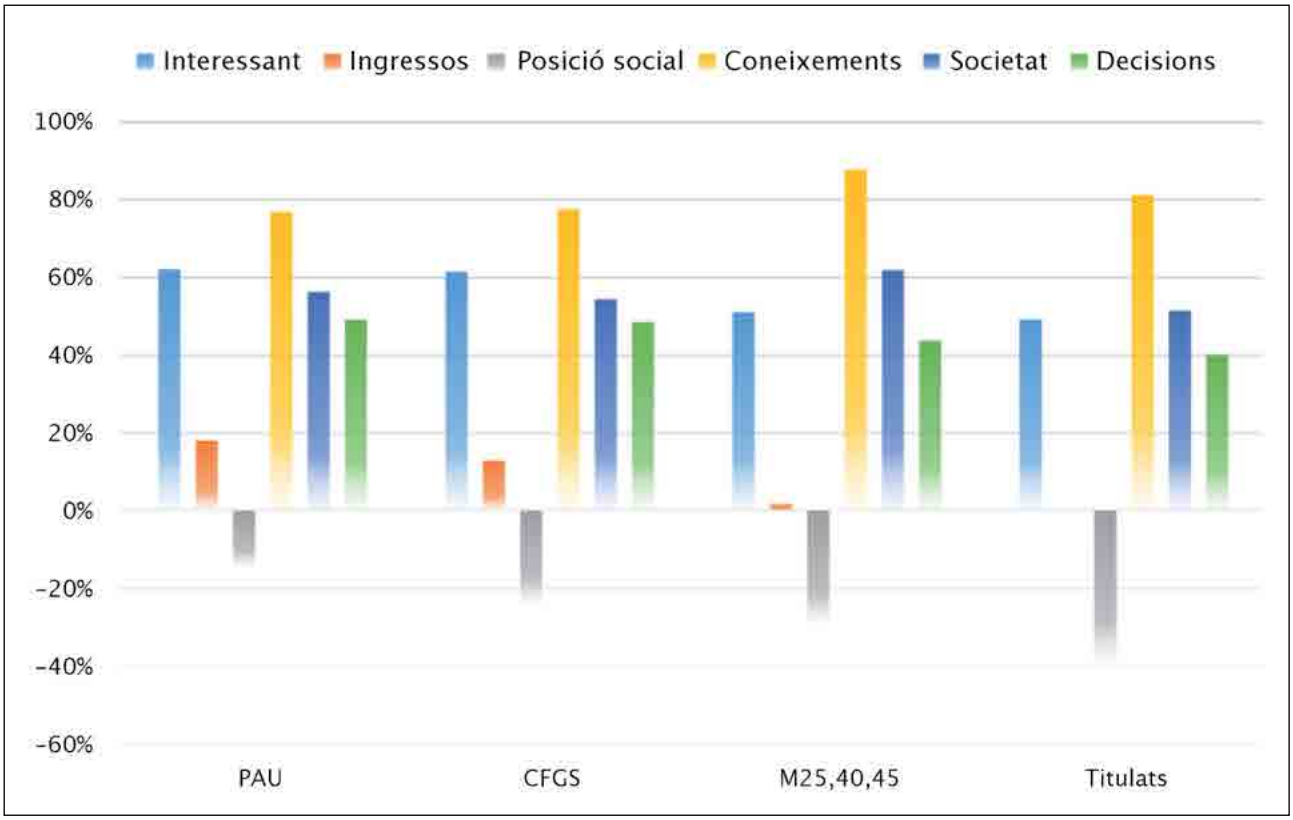
Per altra banda, l'entorn socioeconòmic familiar també té un impacte en el nivell d'optimisme dels estudiants. Al gràfic 9.10 es pot apreciar com les filles i els fills de mares amb un major nivell d'estudis són les que valoren els seus estudis amb més utilitat per a qualsevol de les expectatives proposades.

Gràfic 9.10
Valoració de la utilitat segons el nivell d'estudis de la mare



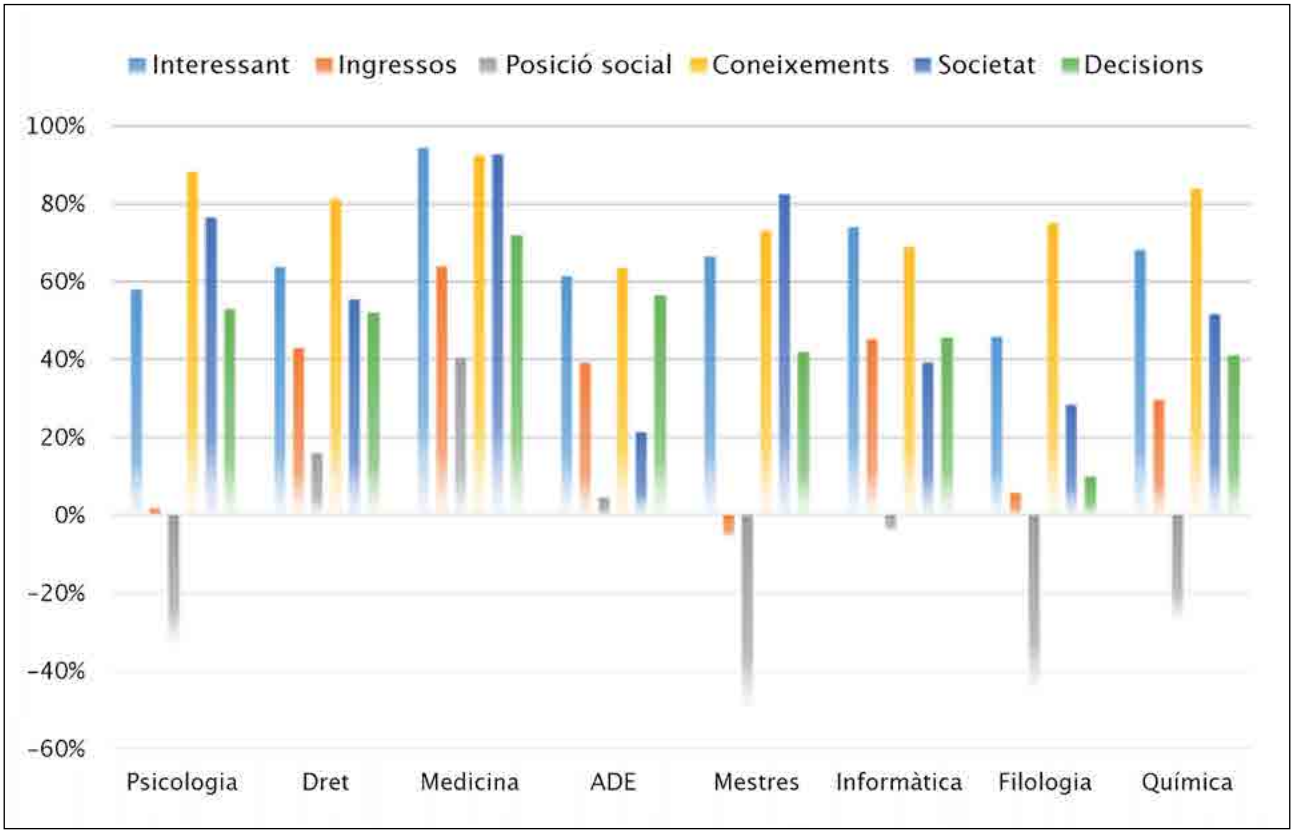
De fet, aquestes diferències d'expectatives vinculades amb les diferències de perfil també poden observar-se si distingim els estudiants segons la via d'accés a la universitat (en el cas dels estudiants de grau). El gràfic 9.11 mostra com l'expectativa de més ingressos és superior entre els estudiants que accedeixen via PAU, mentre que entre els que ja són titulats s'observa una menor expectativa tant pel que fa a ingressos com pel que fa a l'expectativa d'una millor posició social. El que més pot sorprendre en aquest cas són les poques diferències en les expectatives dels estudiants que accedeixen via PAU i els que provenen dels Cicles Formatius de Grau Superior.

Gràfic 9.11
Valoració de la utilitat segons la via d'accés



Però, un cop més, quan més diferències s'observen és en tenir en compte la titulació concreta on està matriculat cada estudiant. De manera coherent al que s'ha observat prèviament, cada titulació o àmbit disciplinari té associades unes expectatives clarament diferents. Al gràfic 9.12 es pot constatar com, per exemple, els estudiants de Magisteri i els de Medicina comparteixen una expectativa molt elevada sobre la utilitat dels estudis en temes de servei a la societat. En canvi, els estudiants de Magisteri tenen una expectativa de millora en la posició social totalment oposada als estudiants de Medicina. Els estudiants de Medicina també són aquells (dins d'aquesta selecció de vuit titulacions) que més utilitat donen a la titulació per aconseguir un major nivell d'ingressos.

Gràfic 9.12
Valoració de la utilitat segons la titulació



9.4. Plans de futur

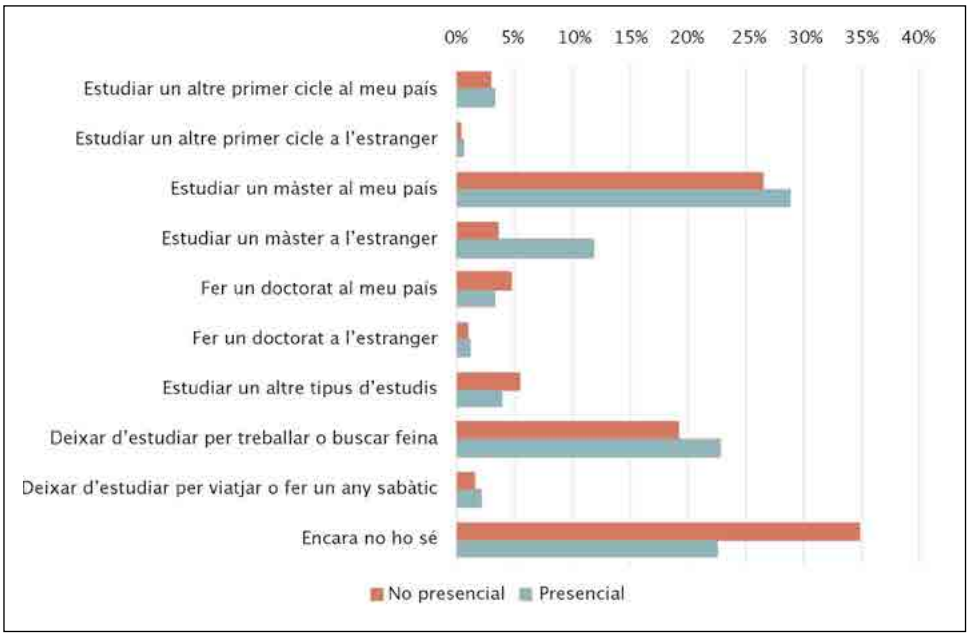
El darrer aspecte relatiu a les expectatives sobre el futur fa referència a les seves previsions sobre què pensa fer quan acabi l'actual titulació. Concretament, la pregunta fou: «Què preveus fer quan acabis l'actual titulació?».

Al gràfic 9.13 se sintetitzen les respostes, tot distingint en funció de si es tracta d'estudiants en modalitat presencial i no presencial. Els estudiants responen de manera molt majoritària tres de les opcions: continuar estudiant un màster al seu propi país (28,4%), seguida de la indecisió (24,7%) i de l'opció de deixar d'estudiar per buscar una feina (22,2%). A més distància, amb una proporció de resposta del 10,3%, trobem l'opció d'estudiar un màster a l'estranger.

El primer que cal destacar en fer comparacions és que, en relació amb aquests plans de futur, no s'observa cap mena de diferència entre les preferències d'homes i dones.

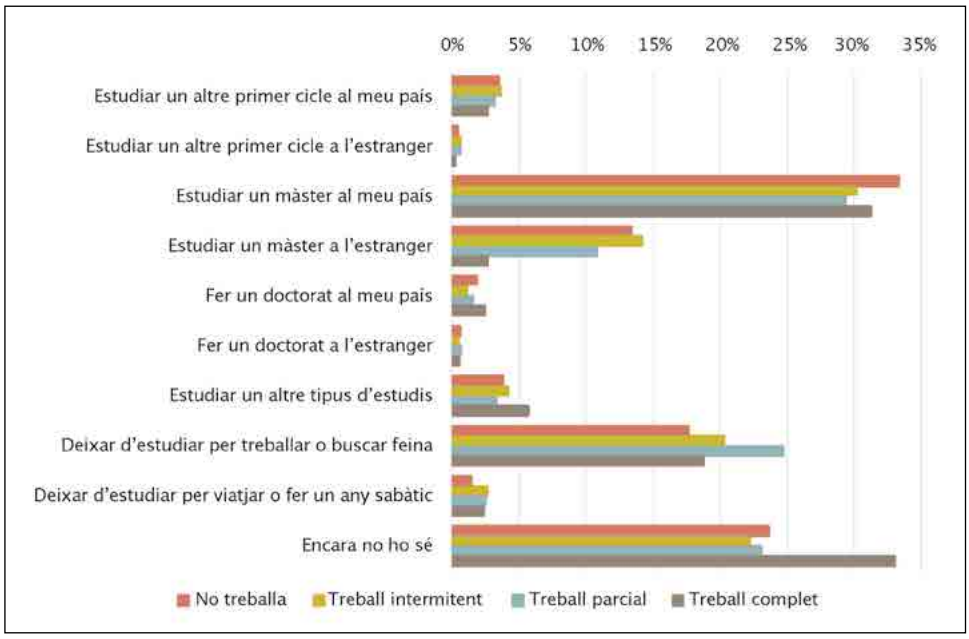
En canvi, aquestes preferències sí que són diferents entre els estudiants no presencials en comparació amb els presencials. En el cas dels no presencials, la preferència per marxar a l'estranger perd molt pes i augmenta molt la indecisió.

Gràfic 9.13
Plans de futur



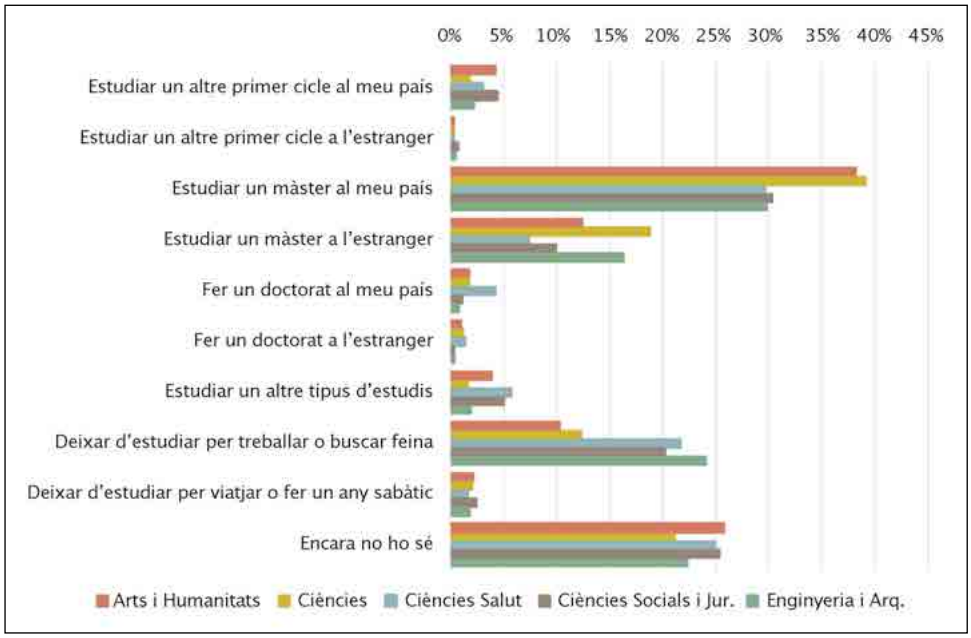
Es podria pensar que això està molt relacionat amb el fet que la majoria d'estudiants no presencials ja tenen responsabilitats laborals. En canvi, si comparem la intenció de cara al futur en funció de la dedicació laboral (ara ja limitant l'anàlisi als estudiants de grau en modalitat presencial), el gràfic 9.14 ens fa rebutjar aquesta hipòtesi.

Gràfic 9.14
Plans de futur en funció de la dedicació laboral en estudiants de modalitat presencial



També resulta interessant constatar que hi ha diferències molt marcades en funció de l'àrea de coneixement.

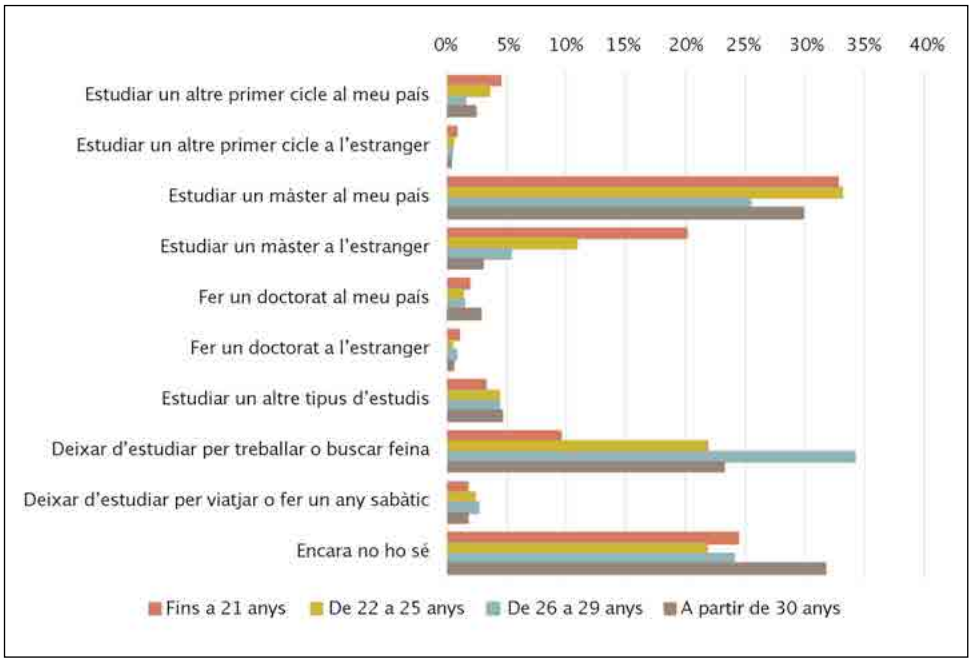
Gràfic 9.15
Plans de futur segons l'àrea de coneixement



Al gràfic 9.15 es pot constatar que, tant els estudiants de Ciències com de l'àrea d'Arts i Humanitats, destaquen pel seu interès a continuar estudiant un màster al seu país (38,2% i 39,1%, respectivament). En el cas del màster a l'estranger, són un cop més els estudiants de Ciències els qui més ho volen (18,8%), seguits dels d'Enginyeria i Arquitectura (16,3%) i menys en el cas dels estudiants d'Arts i Humanitats (12,4%).

Els estudiants d'Enginyeria i Arquitectura són els que més volen deixar d'estudiar i treballar (24,0%), seguits dels de Ciències de la Salut (21,7%) i de Ciències Socials i Jurídiques (20,3%).

Gràfic 9.16
Plans de futur segons l'edat



En qualsevol cas, és remarcable que, a nivell global, un 45,9% tinguin intenció d'estudiar un màster o un doctorat ja sigui al mateix país o a l'estranger.

Com era d'esperar, els plans de futur no són els mateixos quan l'estudiantat té vin-i-un anys que quan passa de la trentena. Entre els estudiants més joves (fins a 21 anys), és molt més freqüent tenir com a pla de futur estudiar un màster, tant al seu país (33%) com a l'estranger (20%). Entre 22 i 25 anys, la preferència és més estudiar un màster al seu país (30%).

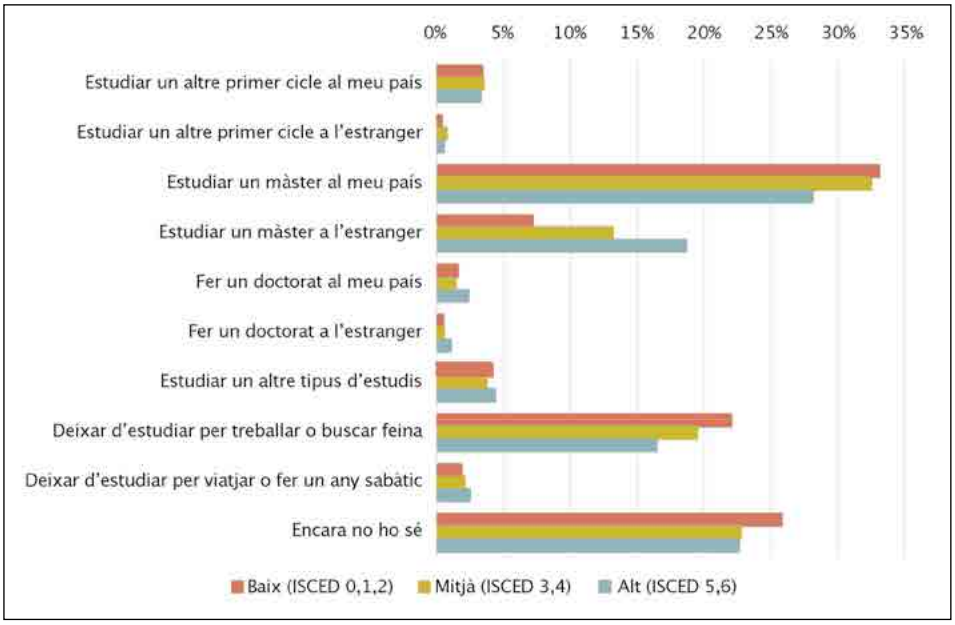
En canvi, són els estudiants amb edats compreses entre els 26 i els 29 anys els que es decanten en major proporció per deixar d'estudiar i posar-se a treballar a temps complet (37%). Per altra banda, els majors de 30 anys són els més indecisos, ja que fins a un 32% declaren que encara no saben que faran quan acabin la titulació iniciada.

La influència de l'origen socioeconòmic de l'estudiantat és molt clara sobre els plans de futur, especialment sobre la possibilitat de continuar els estudis amb un màster. Al gràfic 9.17 ens fixem en la relació que hi ha amb el nivell d'estudis de les mares. La conclusió més evident és que l'estudiantat que prové d'una classe social alta té més probabilitats d'estudiar un màster a l'estranger. El 18,7% dels fills i filles de mares amb un nivell educatiu alt preveuen estudiar un màster a l'estranger, enfront del 13,2% de les mares amb nivell educatiu mitjà i el 7,2% de les mares amb nivell educatiu baix.

L'opció d'estudiar un màster al país propi és més freqüent entre l'estudiantat que prové d'un entorn familiar amb nivell mitjà i baix (32,5% i 33,1%, respectivament). Això ja ens dóna una pista sobre els resultats del pròxim apartat sobre mobilitat internacional. Ara bé, un cop més, resulta simptomàtic que, en totes les franges, més del 40,0% d'estudiants mostren la intenció de continuar estudiant, pràcticament el doble dels que tenen interès per incorporar-se al mercat laboral. Val a dir que aquest resultat pot estar molt condicionat per l'actual conjuntura econòmica i laboral, en què les taxes d'atur són elevades.

En aquest sentit, això resulta coherent amb la constatació que l'opció de deixar d'estudiar per treballar té més pes entre l'estudiantat d'origen social més desfavorit, encara que en aquest cas les diferències no són tan significatives.

Gràfic 9.17
Plans de futur segons el nivell d'estudis de la mare

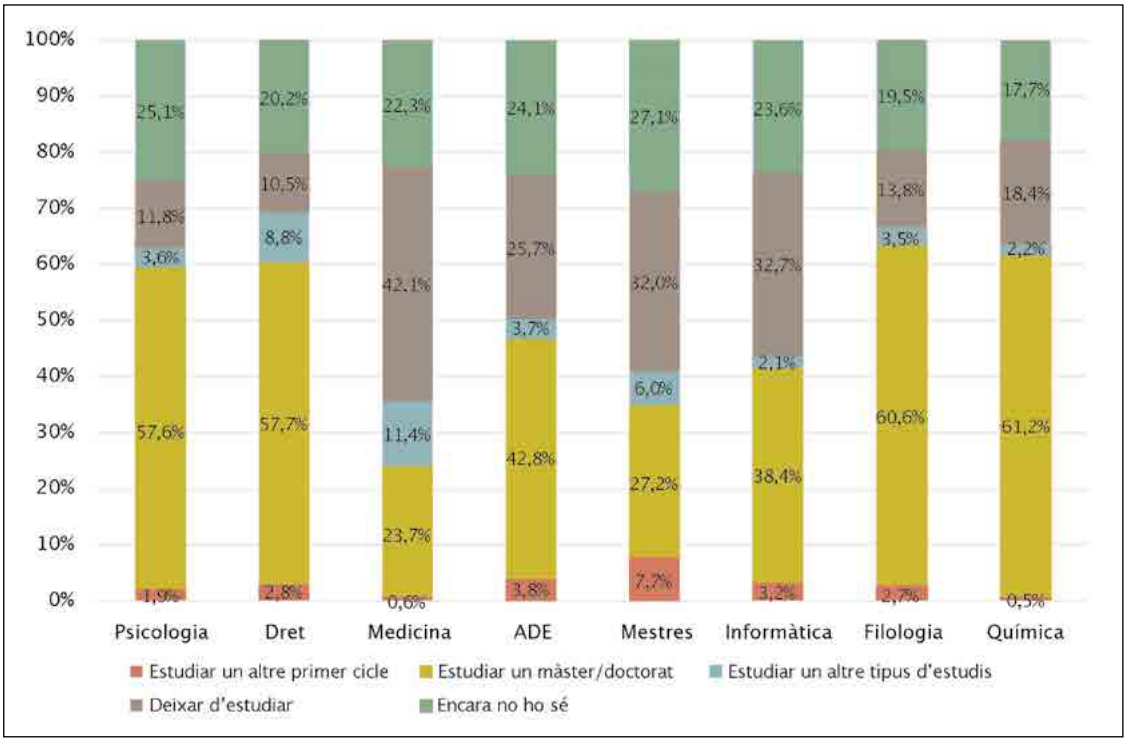


Finalment, té interès aprofitar aquesta enquesta per disposar d'una aproximació, encara que molt parcial, de com el fet de matricular-se en una titulació o una altra pot incidir en els estils de vivència a la universitat. En aquest cas, posant el focus en les mateixes vuit titulacions que en apartats anteriors, que són aquelles per a les quals es disposa d'una mostra prou representativa, el gràfic 9.18 fa paleses aquestes diferències, un cop més, importants.

Medicina és la titulació en què menys estudiants tenen la intenció de continuar amb estudis de màster o doctorat, fet gens sorprenent si es té en compte la major durada de la titulació, d'una banda, i les especificitats d'algunes sortides laborals vinculades. Ara bé, més enllà del cas de Medicina, sorprèn la diversitat de situacions. Des de titulacions on poc més del 10% d'estudiants tenen intenció de deixar d'estudiar (Psicologia o Dret) a d'altres en què aquesta proporció és superior al 30% (Magisteri o Informàtica). En d'altres, el que destaca és que hi ha una menor proporció d'estudiants amb incertesa i més del 60% tenen clara la intenció de continuar estudiant (Filologia o Química).

També resulta interessant observar com aquestes similituds s'estableixen al marge de l'agrupació de titulacions segons àrees de coneixement, com són aquests casos esmentats de Filologia-Química o Magisteri-Informàtica. Per tant, considerem que en aquesta diversitat de formes de viure la universitat convindria posar-hi el focus.

Gràfic 9.18
Plans de futur segons la titulació



9.5. Conclusions

La situació econòmica actual influeix en la concepció sobre el futur professional dels estudiants universitaris que no és gaire optimista respecte a la possibilitat de realitzar l'activitat laboral en el mateix àmbit dels estudis fets. No obstant això, hi ha diferències importants entre els estudiants que no tan sols depenen de la situació actual, sinó que les expectatives sobre el futur semblen estar molt condicionades per la situació socioeconòmica familiar i els estudis realitzats.

L'origen social de l'estudiant continua sent una variable a partir de la qual s'estableixen diferències clares. Resulta especialment destacable, com hem vist, que la diferència en la proporció d'estudiants que poden considerar-se optimistes és de més de 10 punts percentuals. Aquestes diferències també condicionen les intencions futures en relació a la formació després d'acabar la titulació de grau. La conclusió més evident és que un 45,9% de l'estudiantat que prové d'una classe social alta té intenció d'estudiar un màster.

L'edat és un aspecte que també influeix de manera clara, ja que els estudiants de major edat són els que es decanten en major proporció per deixar d'estudiar i posar-se a treballar a temps complet.

Resulta també molt evident que les expectatives laborals estan molt condicionades per la titulació realitzada. Cada titulació o àmbit disciplinari té associades unes expectatives clarament diferents en relació a la millora de la posició social, el seu paper en la societat, el nivell d'ingressos, etc. La cultura professional influeix clarament en la visió i les expectatives de futur dels estudiants.

Les diferències entre titulacions no tan sols influeixen en les expectatives laborals, sinó també en els plans de futur respecte a la continuació de la formació. Sorprèn la diversitat de situacions. Des de titulacions on poc més del 10% d'estudiants tenen intenció de deixar d'estudiar (Psicologia o Dret) a d'altres en què aquesta proporció és superior al 30% (Magisteri o Informàtica).

Aquestes diferències entre les titulacions segurament tenen molta relació amb els estudis de Shulman (2005), el qual va introduir el concepte de *signature pedagogies of the professions*. Després d'analitzar les diferències en la formació universitària entre diferents professionals, va arribar a la conclusió que la cultura professional és molt diferent entre les diverses titulacions i s'adquireix durant el procés de formació acadèmica. El seu argument és de gran interès perquè afirma que el coneixement és professionalment situat i no només es transmet a través dels valors i l'ètica professional, sinó també a partir dels enfocaments pedagògics utilitzats pel professorat que reforcen la cultura professional. D'això es desprèn que les disciplines professionals segueixen pedagogies pròpies. Shulman (2005) sosté que les estratègies específiques d'aprenentatge dins de les professions estan fortament vinculades amb les disciplines i la manera d'aprendre influeix en la forma d'abordar la pròpia professió.

No tenim dades sobre el caràcter diferencial de la formació entre els estudiants de les diverses titulacions, però les diferències sovint observades entre titulacions evidencien diferències clares amb conseqüències importants.

9.6. Consideracions i propostes finals

Existeix una clara relació entre la diversitat d'expectatives laborals i plans de futur dels estudiants i les cultures professionals de les diferents titulacions. En les titulacions amb un caràcter professional més definit, les expectatives de trobar feina son més altes i, malgrat que l'entorn

socioeconòmic familiar té un impacte en el nivell d'optimisme dels estudiants, els que cursen aquestes titulacions donen a la utilitat dels estudis una valoració més instrumental que la resta. El caràcter professional de les titulacions també influeix en les expectatives de futur dels estudiants. Els estudiants de graus que condueixen clarament a l'exercici professional opten preferentment per cercar feina, a diferència dels altres graus, en què pràcticament el doble d'estudiants tenen intenció de continuar estudis que d'anar a cercar feina.

El fet que la cultura professional de les diferents titulacions s'adquireixi durant el procés de formació acadèmica posa de nou en relleu l'interès per conèixer millor els estils d'aprenentatge que són propis de les diferents famílies de titulacions. Analitzar els enfocaments pedagògics, els valors i les actituds que es promouen, els procediments i les pràctiques associades als processos de formació acadèmica en les diferents titulacions ens permetrà ajustar millor les accions d'atenció, informació i orientació a l'estudiant en el darrer any dels seus estudis. Igualment permet incorporar en els seus processos de formació acadèmica el conjunt de competències transversals, específiques i també els coneixements que acompanyin millor els estudiants en el procés de transició al món del treball, al dels estudis posteriors o a endegar accions d'emprenedoria i autoocupació.

Aprofundir en les estratègies d'aprenentatge pròpies de les diferents titulacions pot contribuir a la millora de la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants i a millorar l'eficàcia i l'eficiència de l'activitat docent i d'atenció a l'estudiant en finalitzar els seus primers estudis a la universitat.

Bibliografia

Shulman, L. (2005). *The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers*. Teacher Education for Effective Teaching and Learning Workshop, NRC, Irving, CA.

10 Mobilitat internacional

Ramon Llopis Goig, Antonio Ariño Villarroya, Inés Soler Julve

10. Mobilitat internacional

Ramon Llopis Goig
Professor Titular de Sociologia
Universitat de València

Antonio Ariño Villarroya
Catedràtic de Sociologia i vicerector de Cultura i Igualtat
Universitat de València

Inés Soler Julve
Tècnica de Planificació, Anàlisi i Avaluació, Unitat d'Igualtat
Universitat de València

10.1. Introducció

La mobilitat internacional dels estudiants universitaris ha experimentat un ampli creixement durant les darreres dècades, en un context de creixent globalització, interdependència i connectivitat de la societat del coneixement que afecta especialment les universitats. Una bona mostra de tot això és el fet que la necessitat de trobar instruments per a la seva harmonització i coordinació hagi estat un dels factors que impulsà la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior. De fet, des que s'inicià l'anomenat procés de Bolonya, la promoció de la mobilitat dels estudiants s'ha convertit en un objectiu polític clau (Sorbonne Joint Declaration, 1998; Bologna Joint Declaration, 1999).

Quan es parla de la mobilitat internacional en l'educació superior, se sol fer referència a la realització d'estades relacionades amb els estudis en algun país estranger amb una durada mínima d'un semestre. Ara bé, darrere d'eixa caracterització general, hi ha pautes amb un cert grau de diversitat que convé diferenciar. En primer lloc, perquè les estades en universitats estrangeres poden efectuar-se en el marc d'algun programa institucional de mobilitat estudiantil universitària o fora seu, és a dir, de manera independent. En segon lloc, perquè poden estar orientades a cursar una titulació completa fora del país de residència, però també a fer-ho únicament en el transcurs d'un semestre en el marc d'algun acord marc de mobilitat com ara el programa Erasmus. A més, la mobilitat també es diferencia en funció del seu propòsit (estades d'estudis, pràctiques o investigació), direcció (intraeuropea o transnacional) o àrea de coneixement. En totes aquestes estades, «es reflecteixen i conflueixen, de manera diferent, estratègies institucionals —acumulació nacional de capital cognitiu i talent— i estratègies individuals molt distintes —como les de famílies de classes mitjanes i altes— (Ariño, Soler i Llopis, 2014: 145; Erlich i Agulhon, 2012: 106).

Aquest capítol se centra en l'anàlisi de les pautes de mobilitat internacional de les persones que cursen estudis d'educació superior en les universitats públiques de l'espai territorial de la Xarxa Lluís Vives. Per fer-ho, en primer lloc, s'ofereix un estat de la qüestió teòric-empíric en el qual es revisen les principals aportacions i anàlisis teòriques i les principals dades quantitatives sobre el

fenomen. A continuació es presenten els principals resultats de l'enquesta *Via Universitària*, ordenats en cinc seccions que, de manera consecutiva, aborden la taxa de mobilitat internacional, el grau de participació en programes institucionals de mobilitat internacional, les fonts de finançament de la mobilitat internacional, el grau d'acompliment de les expectatives i els obstacles existents. El sistema de variables introduïdes en el disseny del qüestionari i la seva operacionalització són deutors del que s'aplica al projecte *Eurostudent* (Orr, Gwosc i Netz, 2011) i ja els hem utilitzat en ocasions anteriors (Ariño i Llopis, 2011; Ariño, Soler i Llopis, 2014). Tenint en compte que el treball parteix de la hipòtesi que la mobilitat internacional es troba socialment estratificada, al llarg de les seccions de resultats s'ofereix informació bivariable en relació a les característiques sociodemogràfiques de la mostra. El capítol es tanca amb dos apartats en els quals s'ofereix, de manera respectiva, una recapitulació dels resultats i les conclusions del treball i una sèrie de recomanacions finals en termes de política universitària.

10.2. La mobilitat internacional dels estudiants espanyols

L'*Enquesta sobre mobilitat internacional dels estudiants* (EMIDE), realitzada per l'Institut Nacional d'Estadística (INE), és un clar exponent de la importància i dimensió que aquest fenomen ha agafat en els darrers anys. Es tracta d'una enquesta que forma part d'un projecte d'investigació de la Unió Europea, el principal objectiu del qual és proporcionar informació sobre la mobilitat internacional en les diferents etapes de l'educació formal des dels estudis de primera etapa d'educació secundària als estudis de doctorat (INE, 2015). Segons aquesta font, un 10,4% dels estudiants universitaris espanyols entre 18 i 34 anys (al voltant de 462.300) s'han desplaçat a l'estranger per realitzar allí part dels seus estudis durant les seves etapes de formació superior. El percentatge arriba a un 10,9% entre les dones i a un 9,8% entre els homes. Pel que fa al lloc de destinació, en el 85,5% dels casos es tracta d'un país de la Unió Europea, sent Itàlia (14,9% del total), Regne Unit (13,6%) i Alemanya (10,8%) els països més freqüents.

Taula 10.1
Estudiants espanyols de 18 a 34 anys que s'han desplaçat a l'estranger durant els seus estudis d'educació superior

	Milers de persones	Proporció
Total Unió Europea	394,7	85,5
Itàlia	68,7	14,9
Regne Unit	62,8	13,6
Alemanya	49,9	10,8
França	47,1	10,2
Altres països de la UE	166,4	36,0
Altres països europeus	15,7	3,4
Amèrica	41,2	8,9
Resta del món	10,5	2,3

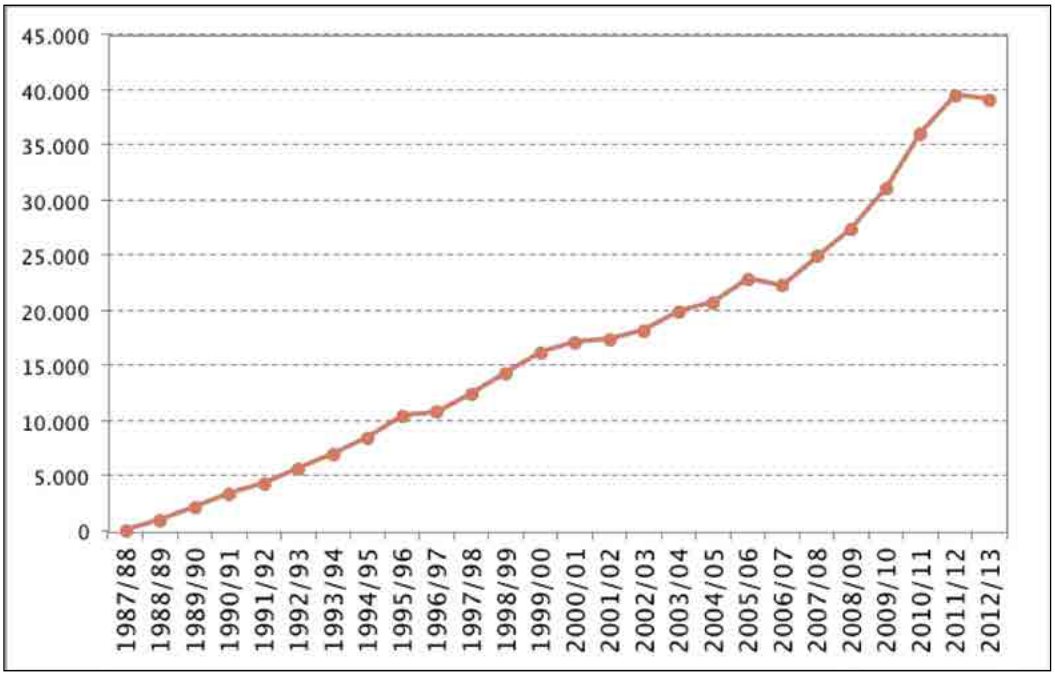
Font: INE (2015)

Si les dades es desagreguen en funció dels distints nivells formatius que constitueixen l'educació superior segons la Classificació Nacional d'Educació 2014 (CNED-2014), s'observen variacions significatives en les proporcions de mobilitat internacional. Entre les persones que realitzen ensenyances d'orientació professional de grau superior la taxa de mobilitat internacional arriba a

un 2,3%. Per l'altre costat, entre els estudiants de graus de 240 crèdits, diplomatures i títols semblants, arriba a un 7,8%, mentre que quan aquests superen els 240 crèdits la taxa se situa en un 16,1%. Finalment, en el nivell de doctorat arriba a un 32,6%. Pel que fa a la durada dels desplaçaments, en el 61,7% dels casos han superat els sis mesos, en el 31,1% han oscil·lat entre tres i sis mesos i en el 7,2% restant han estat inferiors a tres mesos.

Per ampliar l'anàlisi de la mobilitat internacional des d'una perspectiva temporal, cal utilitzar un altre tipus de fonts, ja que l'estudi EMIDE es realitzà per primera i única vegada el 2014 i, per tant, no permet la comparació. A tal efecte és d'utilitat l'informe *Erasmus-Facts, Figures & Trends* de la Comissió Europea (European Commission, 2014) o el document *Datos y cifras del Programa Erasmus en España 2012/13* (OAPEE, 2014). Segons aquestes fonts, Espanya és el país europeu amb major nombre d'estudiants Erasmus que es desplacen a un país estranger per continuar els seus estudis universitaris[1] —seguit d'Alemanya, França i Itàlia— i un dels que ha experimentat un major creixement en les darreres dècades. El gràfic 10.1 revela que des de la seva creació el 1987 i fins al curs 2012-2013, un total de 434.374 estudiants han sortit a l'estranger per completar la seva formació universitària i només en aqueix darrer curs de la sèrie superaven la xifra de 39.000. En la darrera dècada —és a dir, des del curs 2002-2003 fins al curs 2012-2013— s'han més que duplicat, i han passant de 18.258 a 39.249.

Gràfic 10.1
Mobilitat internacional del programa Erasmus a Espanya

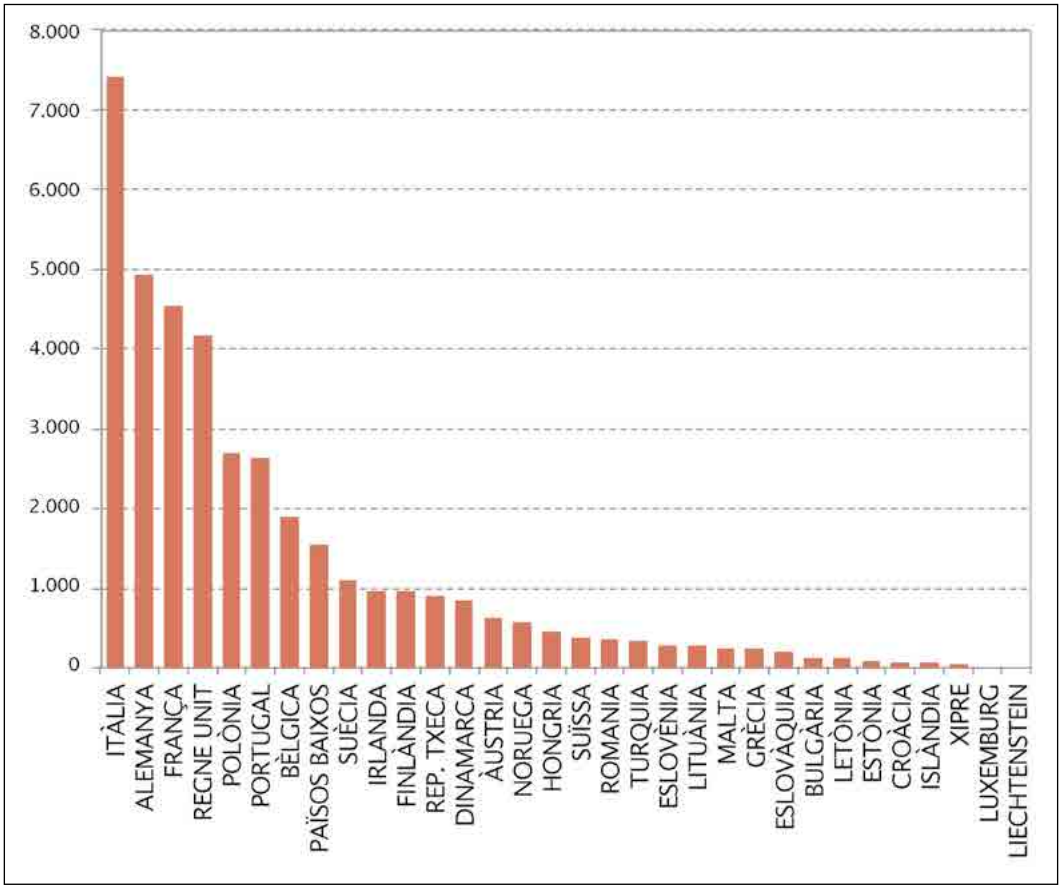


Font: OAPEE (2014). Unitat: eixides anuals en nombres absoluts.

Els 39.249 estudiants espanyols que participaren en el programa Erasmus en el curs 2012-2013 repartiren el seu destí en universitats d'un total de 32 països europeus. Ara bé, un 53,7% (és a dir, 21.075) es concentraren en els quatre països que encapçalen el rànquing que es mostra al gràfic 10.2, açò és, Itàlia (7.425), Alemanya (4.938), França (4.534) i Regne Unit (4.178).

[1] Espanya és també la destinació més habitual dels estudiants europeus —rebé 40.202 estudiants universitaris segons el darrer informe disponible— seguit, en aquest cas, per Alemanya, França i Regne Unit (European Commission, 2014: 7)

Gràfic 10.2
Mobilitat internacional del programa Erasmus segons la destinació



Font: OAPEE (2014). Unitat: eixides anuals en nombres absoluts.

Els països en els quals es concentra la mobilitat internacional dels estudiants espanyols han anant reduint la seva quota als darrers anys. Els quatre països esmentats —Itàlia, Alemanya, França i Regne Unit— concentraven un 72,3% del total de sortides a l'estranger d'estudiants espanyols en el curs 1994/1995 (Pastor, 2011: 213). Crida l'atenció l'intens creixement d'Itàlia, que passa de l'11,1% al 18,9% en el mateix període de referència. Just el contrari del que passa amb el Regne Unit, que experimenta una contracció de la proporció d'estudiants que acull en passar del 20,3% al 10,6% també en el mateix període de referència. Per altra banda, la mobilitat també revela asimetries quan s'examina des de la perspectiva de les àrees de coneixement. L'àrea de Ciències Socials, Empresarials i Dret arriba a un 36%, seguida de la d'Enginyeria, Fabricació i Construcció amb un 20,8% i Humanitats i Arts amb un 16,7%. A notable distància ja hi apareixen amb proporcions molt semblants Ciències, Matemàtiques i Informàtica (8,5%) i Sanitat i Benestar (8%). Educació se situa a continuació, amb un 5,2%, seguida de Serveis (2,7%) i Agricultura i Veterinària (2,1%).

Per altra banda, segons les darreres dades disponibles (referides al curs 2012-2013, les universitats espanyoles de la Xarxa Lluís Vives (Catalunya, Comunitat Valenciana i les Illes Balears) suposen un 25,8% del total de sortides a l'estranger propiciades pel programa Erasmus a l'Estat espanyol, un percentatge molt semblant al pes demogràfic que tenen en el conjunt de l'Estat espanyol.

Pel que fa a l'evolució registrada als darrers anys (des del curs 2005-2006 al 2012-2013) les comunitats autònomes espanyoles de la Xarxa Lluís Vives experimenten un creixement conjunt del

48%, vint-i-tres punts inferior al del conjunt d'Espanya en el període. Per comunitats, les Illes Balears apareixen amb un 174%, seguides de Catalunya amb un 56%, mentre que la Comunitat Valenciana registra un 35%. Cal tenir en compte que el menor creixement experimentat per les universitats valencianes es troba molt probablement en el fet que el punt del qual partien a l'inici de la sèrie històrica analitzada era molt major al de Catalunya i les Illes Balears. De fet, tot i el menor creixement dels darrers anys, en el curs 2012-2013 dues universitats públiques valencianes seguien encapçalant el rànquing de mobilitat internacional del programa Erasmus en l'espai de la Xarxa Lluís Vives (vegeu la taula 10.2).

Taula 10.2
Mobilitat Erasmus en les universitats (espanyoles) de la Xarxa Lluís Vives

Universitat	Comunitat Autònoma	Eixides
Universitat de València	C. Valenciana	1.503
Universitat Politècnica de València	C. Valenciana	1.305
Universitat Politècnica de Catalunya	Catalunya	1.123
Universitat de Barcelona	Catalunya	1.095
Universitat Autònoma de Barcelona	Catalunya	858
Universitat Pompeu Fabra	Catalunya	568
Universitat d'Alacant	C. Valenciana	469
Universitat Ramon Llull	Catalunya	398
Universitat Jaume I	C. Valenciana	390
Universitat Rovira i Virgili	Catalunya	315
Universitat Miguel Hernández d'Elx	C. Valenciana	304
Universitat de Girona	Catalunya	279
Universitat de les Illes Balears	Illes Balears	273
Universitat de Lleida	Catalunya	186
Universitat Catòlica de València	C. Valenciana	96
Universitat CEU Cardenal Herrera	C. Valenciana	93
Universitat de Vic	Catalunya	70
Universitat Internacional de Catalunya	Catalunya	36
Universitat Abat Oliba CEU	Catalunya	15
Altres centres de tipus mixt	Catalunya i C. Valenciana	64

Font: OAPEE (2014). Unitat: números absoluts.

El programa Erasmus ha tingut i té una importància essencial en la mobilitat internacional dels estudiants europeus. Un clar exemple es troba en el cas espanyol. Les dues darreres edicions de l'enquesta *Eurostudent* mostraven que aproximadament la meitat de les sortides a l'estranger dels estudiants espanyols es realitzen en el marc del programa Erasmus (Pastor, 2011: 217; Grabher, Wejwar, Unger i Terzieva, 2014: 13). Pot afirmar-se, per tant, que el programa Erasmus s'ha convertit en el principal instrument de promoció de la mobilitat universitària a Europa, una mobilitat que porta associada la realització d'estades temporals en universitats estrangeres amb las quals la universitat de procedència manté algun tipus d'acord institucional en virtut del qual els crèdits cursats pels estudiants són reconeguts de manera automàtica.

L'estudi de les pautes de mobilitat dels universitaris europeus amb el programa Erasmus han estat objecte de diverses enquestes i estudis promoguts per la Comissió Europea (Teichler, Ferenz i Wächter, 2011). D'aquests estudis es desprèn que els factors amb major influència en la mobilitat internacional dels estudiants són el capital educatiu dels seus progenitors i els obstacles de caràcter econòmic; de fet, un 57% dels estudiants sense mobilitat internacional addueixen com a principal motiu l'elevat cost que els suposaria. En segon lloc, hi caldria referir-se al balanç entre els costos previstos i els beneficis esperats, ja que els estudiants inverteixen més recursos propis en mobilitat internacional quan esperen obtenir beneficis directes en el mercat de treball. Tenint en compte que en alguns països aquests avantatges s'han anat reduint, el programa ha deixat de veure's com una inversió racional per al desenvolupament professional futur i comença a ser percebut com una despesa ociosa que els estudiants amb recursos econòmics limitats tendeixen a evitar. De fet, aquest darrer argument encaixa amb les raons adduïdes pels estudiants dels darrers cursos de grau per explicar la seva participació en el programa Erasmus: l'oportunitat de viure a fora, conèixer gent nova, millorar el domini i les competències en llengües estrangeres, totes referides a qüestions de desenvolupament personal (Goldstein i Kim, 2006; Findlay, King, Stam i Ruiz-Gelices, 2006). Per contra, les expectatives relacionades amb les oportunitats futures generades per aquesta experiència, encara que són importants, obtenen puntuacions més baixes (European Commission, 2010; Ariño, Soler i Llopis, 2014).

Juntament amb aquests informes, caldria referir-se també a les diverses aportacions derivades de les enquestes d'*Eurostudent* (Orr, Gwosc i Netz, 2011; Grabher, Wejwar, Unger i Terzieva, 2014) i als treballs realitzats pel nostre grup d'investigació amb dades de diverses enquestes fetes en el marc de l'*Observatori de la participació i les condicions de vida dels estudiants universitaris* (Ariño i Llopis, 2011; Ariño, Llopis i Soler, 2014; Ariño, Soler i Llopis, 2014). La primera conclusió que es pot extraure és que la mobilitat per realitzar una estada d'estudis en una universitat estrangera és un fenomen de creixent rellevància quantitativa a Europa. Ara bé, quan s'examina la magnitud que suposa la proporció d'estudiants que realitzen aquest tipus d'estades, s'adverteix que es tracta d'una pauta d'abast limitat. D'altra banda, la distribució per països és molt variable tant en termes quantitatius com en relació amb el programa mitjançant el qual s'articula la mobilitat estudiantil. En segon lloc, els diversos estudis permeten elaborar una radiografia del perfil sociodemogràfic de l'estudiant amb mobilitat: té una edat mitjana de 23,5 anys, sis de cada deu són dones i la durada aproximada de les estades se situa al voltant dels 6,4 mesos. En tercer lloc, el capital educatiu i econòmic dels progenitors sol ser elevat. Diversos estudis han mostrat que en molts països europeus la mobilitat internacional dels estudiants depèn en gran mesura de la seva extracció socioeconòmica (Orr, Schnitzer i Frackmann, 2008; Souto-Otero i McCoshan, 2006). D'altra banda, d'acord amb Ballatore i Blos (2008), només els estudiants que tenen un suport econòmic familiar poden completar una estada d'estudi a l'estranger, ja que les famílies han d'avançar els costos inicials i fer-se càrrec de totes les despeses per a les quals les ajudes resulten insuficients. Així, doncs, a més de tenir capital econòmic, és necessari també tenir un cert capital cultural que permeta considerar la inversió com a apropiada i raonable. Com afegeixen Erlich i Agulhon (2012: 115), aquest darrer tipus de capital sol anar associat a una sèrie de pràctiques familiars de caràcter formatiu que contribueixen a crear en els fills una certa predisposició i familiaritat amb la mobilitat. Finalment, és també de gran importància el capital educatiu dels estudiants, especialment en termes de competències lingüístiques i expedient acadèmic. En definitiva, en l'actualitat, la mobilitat internacional dels estudiants es troba condicionada per factors i recursos que estan desigualment distribuïts en l'estructura social. Això explica que la pràctica de la mobilitat continuï tenint un caràcter minoritari i que, a més, precisament per això es transformi a *posteriori* en un nou factor generador de major desigualtat entre els estudiants.

10.3. Resultats

Tal com ja s'ha avançat a l'inici d'aquest capítol, l'enquesta *Via Universitària* inclogué un bloc de preguntes sobre mobilitat internacional. Concretament es preguntà sobre les estades realitzades en universitats estrangeres; el programa en el marc del qual s'havien realitzat i les fonts de finançament de les quals havien disposat, a més d'una valoració de les expectatives acomplertes. Per altra banda, als estudiants que no havien participar en accions d'aquest tipus se'ls demanà que indiquessin els possibles obstacles a la mobilitat internacional.

Com es mostra a la taula 10.3, un 9,8% de les persones enquestades ha tingut algun tipus d'experiència de mobilitat internacional durant els seus estudis universitaris, i el 25,3% pensa tenir-la en el futur. L'altre 64,8% de la mostra ni ha fet cap estada fins al moment ni té cap projecte de realitzar-la en el futur. Aquest resultat és lleugerament superior al que es registrava a la quarta ona de l'enquesta d'*Eurostudent* (Orr, Gwosc i Netz, 2011: 169; Pastor, 2011: 216) —que ja era molt semblant al registrat en la tercera ona— i que situava els estudiants espanyols en la novena posició del rànquing de 23 països europeus que hi participaren en aquella ocasió.

La taula 10.3 també mostra les característiques sociodemogràfiques dels estudiants que han participat en aquest tipus d'accions amb més freqüència. Pel que fa al sexe i l'edat, sembla que les dones avantatgen lleugerament els homes i que els estudiants entre 22 i 25 i entre 26 i 29 anys registren les taxes de mobilitat més elevades. Entre els que es mouen, són majoritaris els solters respecte a la resta d'estats civils. Pel que fa a l'àrea de coneixement, els d'Arts i Humanitats, com els de Ciències Socials i Jurídiques presenten els majors nivells de mobilitat: els que han efectuat una transició directa als estudis universitaris.

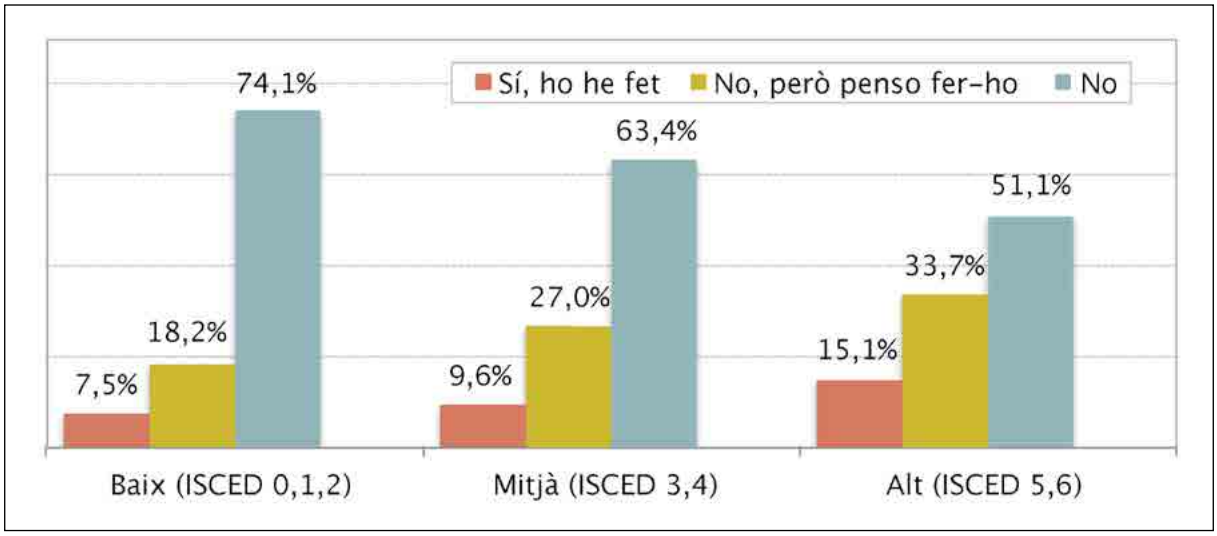
Taula 10.3
Perfil sociodemogràfic dels estudiants universitaris segons si han realitzat alguna estada en una universitat estrangera

		Sí, ho he fet	No, però penso fer-ho	No
Sexe	Masculí	9,2%	26,7%	64,1%
	Femení	10,4%	24,2%	65,4%
Edat	Fins a 21 anys	2,0%	50,9%	47,2%
	De 22 a 25 anys	14,4%	20,1%	65,4%
	De 26 a 29 anys	13,3%	14,4%	72,3%
	A partir de 30 anys	8,7%	7,0%	84,3%
Estat civil	Solter/soltera	11,6%	31,0%	57,5%
	Casat/casada	6,6%	4,8%	88,7%
	En parella	7,8%	21,3%	70,8%
	Divorciat/divorciada	6,1%	2,5%	91,4%
	Viudo/viuda	8,8%	26,5%	64,7%
Àrea de coneixement	Arts i Humanitats	14,0%	25,6%	60,4%
	Ciències	7,6%	30,6%	61,9%
	Ciències de la Salut	6,8%	23,8%	69,4%
	Ciències Socials i Jurídiques	10,8%	21,5%	67,8%
	Enginyeria i Arquitectura	9,5%	31,8%	58,7%
Tipus de transició als estudis	Transició directa	10,0%	27,9%	62,1%
	Breu interrupció	6,6%	19,0%	74,4%
	Transició retardada	3,8%	11,6%	84,6%
TOTAL		9,8%	25,3%	64,8%

Unitat: percentatges. Base: total mostra.

En relació amb les variables de caire socioeconòmic, cal dir que la mobilitat internacional està clarament condicionada per l'origen social dels estudiants. Com es pot apreciar al gràfic 10.3, a mesura que augmenta el nivell educatiu de les mares, s'incrementa la proporció d'estudiants que han tingut una experiència internacional o tenen previst de fer-ne alguna. Entre els fills i filles de mares amb un alt nivell d'estudis, el 15,1% han fet una estada a l'estranger, el doble que en el cas de les mares amb baix nivell educatiu (7,5%). També la previsió de tenir aquesta experiència es multiplica a mesura que augmenta el nivell educatiu de les mares. Així, la proporció d'estudiants que no han previst la mobilitat és de més de vint punts menys en el grup de mares amb més capital educatiu respecte al grup que en tenen menys.

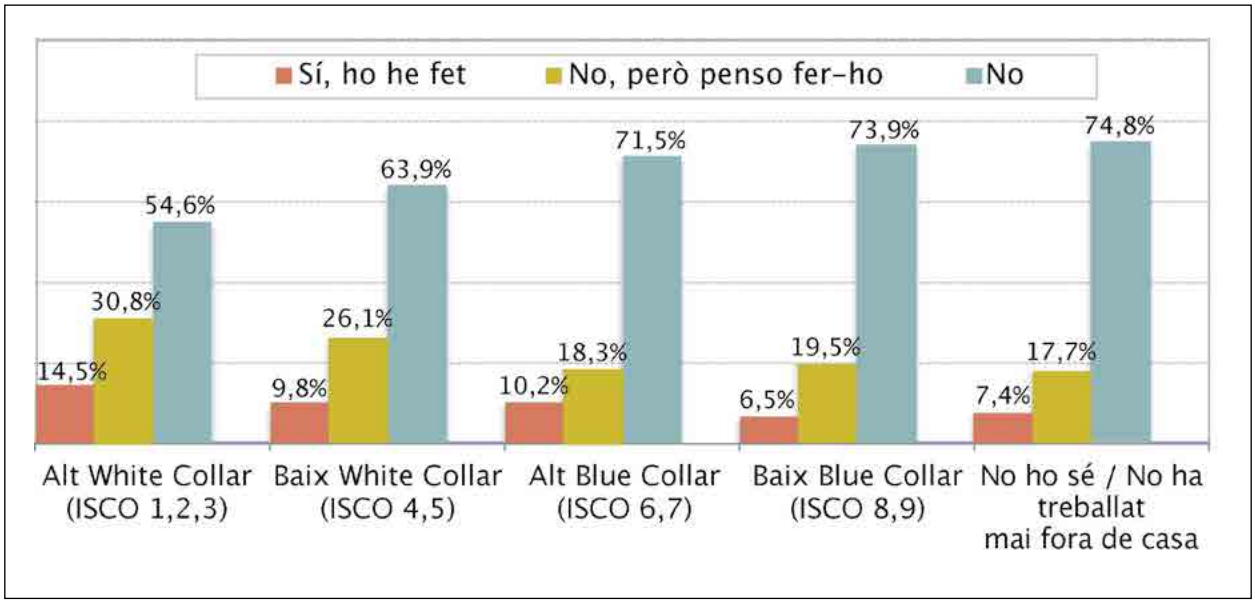
Gràfic 10.3
Realització d'alguna estada en una universitat estrangera segons el nivell d'estudis de la mare



Unitat: percentatges. Base: total mostra.

Les diferències a l'hora d'estudiar a l'estranger en funció de les categories professionals o nivell d'ingressos dels progenitors segueixen la mateixa tendència ja assenyalada en el nivell educatiu. Com es pot veure al gràfic 10.4, les taxes de mobilitat més elevades —tant pel que fa als que ja han realitzat una estada com als que pensen fer-la en el futur— es registren entre aquells estudiants la mare dels quals correspon a una categoria professional d'ISCO 1, 2 i 3. En aquest cas la taxa global de mobilitat, és a dir, l'agregat de la taxa actual més la potencial, arriba a un 45,3%. Ambdues taxes descendeixen de manera progressiva en la mesura en què descendeix la categoria professional de les mares, de manera que en el cas dels estudiants la mare dels quals correspon a una categoria professional d'ISCO 8 i 9, la taxa global de mobilitat se situa en el 26%, lleugerament per damunt de la dels fills de dones que mai no han treballat fora de casa, que suposa un 25,1%.

Gràfic 10.4
Realització d'alguna estada en una universitat estrangera per categoria professional de la mare

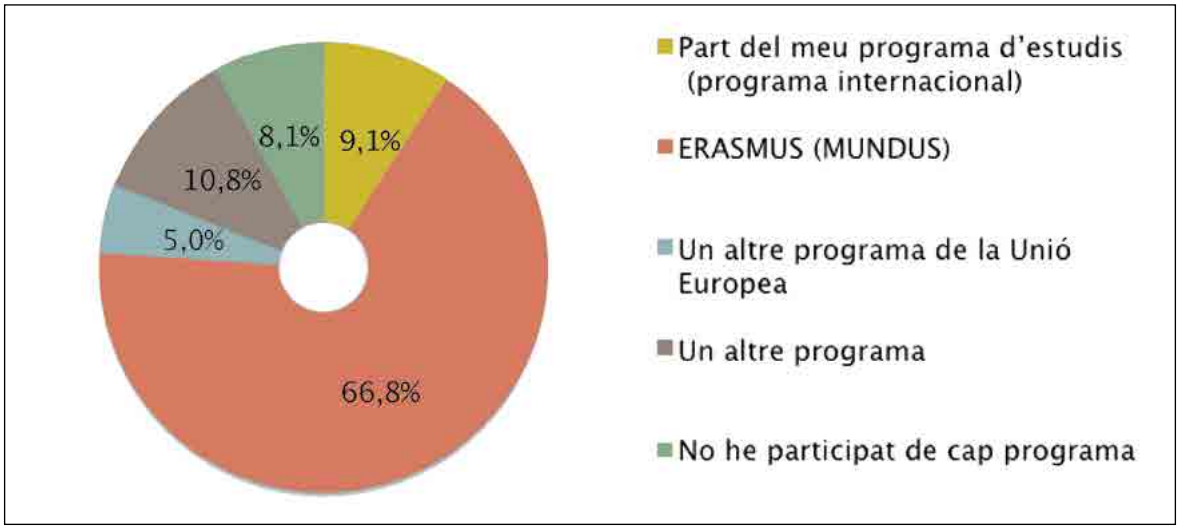


Unitat: percentatges. Base: total mostra.

S'ha comprovat, per altra banda, que els estudiants que han accedit a la universitat des d'altres carreres universitàries o altres vies presenten taxes de mobilitat clarament superiors (17,3% i 19,1% respectivament) enfront d'aquells que han fet l'accés per a persones grans o que provenen d'un títol de tècnic superior (2,9% i 3,5% respectivament). En canvi, les persones que han ingressat a la universitat mitjançant les proves d'accés a la universitat (PAU) presenten una taxa en línia amb la mitjana, la qual cosa té a veure amb la seva major presència en la mostra. Cal destacar el fet que la mobilitat internacional es veu també afectada per les interrupcions o retards en la transició als estudis universitaris: en el primer cas la taxa baixa fins a un 5%, mentre que en el segon se situa en un 2,1%. Les diferències són també rellevants pel que fa a l'àrea de coneixement dels estudiants: les taxes de mobilitat internacional més elevades es localitzen entre els d'Arts i Humanitats (14,4%), mentre que les més baixes corresponen a l'àrea de Ciències de la Salut (6,9%) i Ciències (7,7%). Les Enginyeries i l'Arquitectura i les Ciències Socials i Jurídiques es mouen molt prop de la mitjana. Finalment, l'estudi també ha palesat que els estudiants nascuts fora d'Espanya registren una taxa de mobilitat internacional del 15,3% enfront del 9,3% dels nascuts al país.

La major part dels estudiants de les universitats de la Xarxa Lluís Vives que surten a l'estranger per fer una estada ho fan en el marc del programa Erasmus, tal i com es mostra al gràfic 10.5. Dos terços del 9,8% de la població estudiantil —la que ha fet alguna estada en el passat— declara haver-ho fet a través del programa Erasmus. Aquest programa és, doncs, amb un 66,8%, el que concentra el major grau d'ús per part dels estudiants de les universitats de la Xarxa Lluis Vives. Es tracta d'un resultat superior al que s'obtenia a *Eurostudent IV*, segons el qual la proporció d'estudiants que recorria a aquest programa se situava en un 50% (Pastor, 2011: 217; Orr, Gwosc i Netz, 2011: 185), si bé cal recordar que l'univers de l'enquesta d'*Eurostudent IV* era el conjunt d'Espanya.

Gràfic 10.5
Tipus de programa mitjançant el qual realitzà l'estada



Unitat: percentatges. Base: han realitzat alguna estada a l'estranger (n = 2.048).

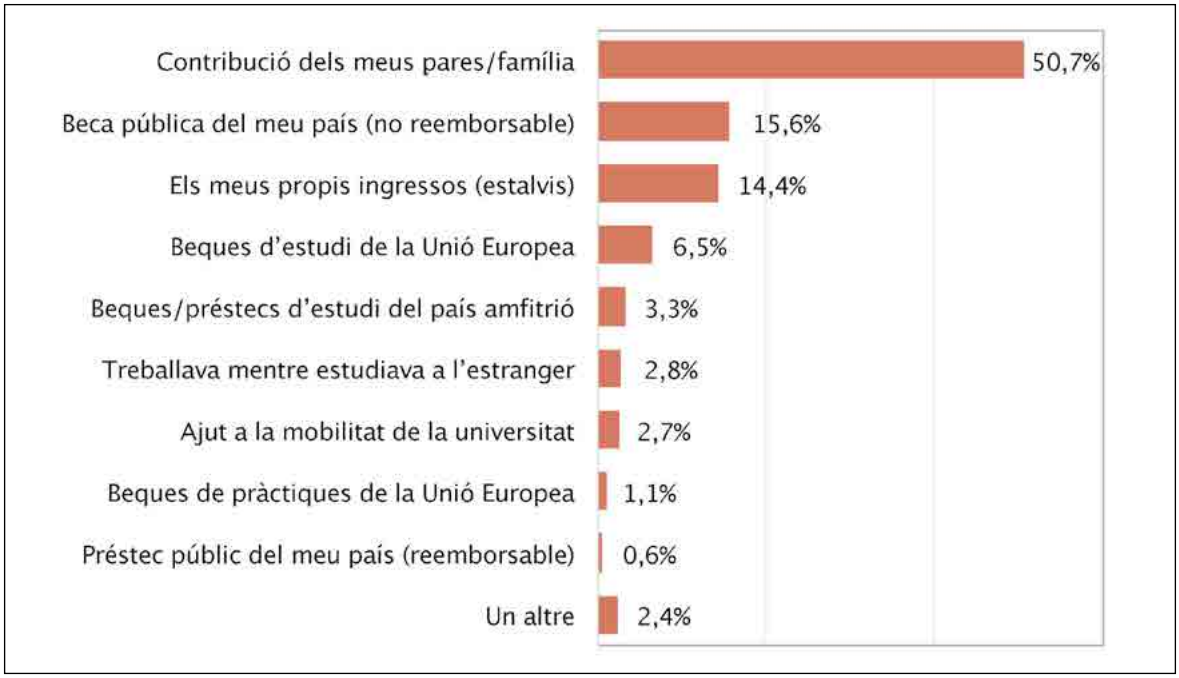
El gràfic 10.5 conté altres respostes dels estudiants que participaren en l'enquesta. Cal dir en primer lloc que les opcions Tempus i Lingua van obtenir proporcions al voltant del 0,1%, raó per la qual no apareixen al gràfic 10.5. Per altra banda, un 9,1% declarà que la seva estada formava part d'un programa d'estudis de tipus internacional, un 5% va mencionar un altre programa de la Unió Europea i un 10,8% altres programes distints. Finalment, un 8,1% no participà en cap programa.[2]

Quant al tipus de programa, també trobem algunes petites diferències en funció de l'origen social. L'anàlisi de les dades mostra un augment de la proporció d'estudiants que han fet una estada a l'estranger com a part del seu programa d'estudis, a mesura que augmenta el nivell educatiu de les mares. Els estudis de caràcter internacional, des del principi, són una de les vies d'excel·lència en què tenen més presència les classes altes.

La tercera variable per la qual ens hem interessat en l'enquesta es refereix a la font de finançament de l'estada en l'estranger. La principal conclusió que es pot extraure de les dades recollides és que la meitat dels estudiants s'han finançat bàsicament a partir de les contribucions dels seus pares, ja que eixa fou la resposta d'un 50,7% dels que l'havien realitzat alguna estada amb anterioritat (vegeu el gràfic 10.6). El resultat és molt similar a l'obtingut per al conjunt d'Espanya en la quarta ona del projecte *Eurostudent*, on aquesta era la resposta d'un 52,6% dels entrevistats (Pastor, 2011: 222).

[2] S'ha de tenir en compte que es tracta d'una mostra de 2.048 enquestats. Per això, quan es fan les anàlisis bivariables, ens trobem amb freqüències molt reduïdes, que en alguns casos són inferiors a cent.

Gràfic 10.6
Font de finançament per a la realització de l'estada



Unitat: percentatges. Base: han realitzat alguna estada a l'estranger (n = 2.048).

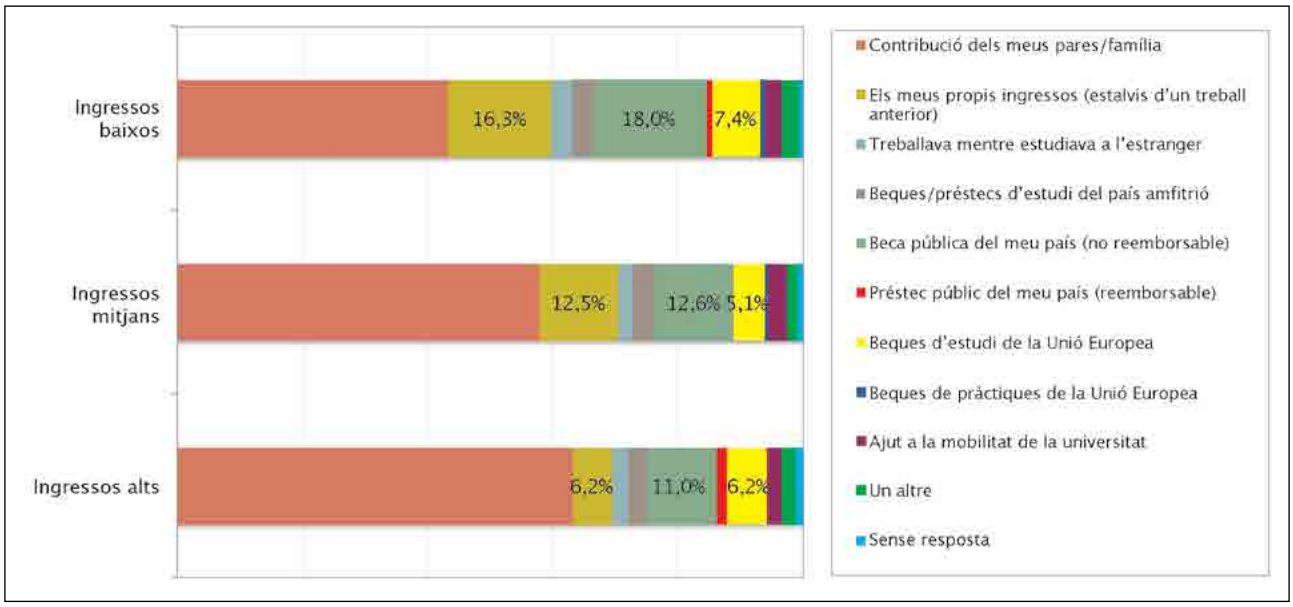
Per altra banda, com també mostra el gràfic 10.6, un 15,6% assenyala l'obtenció d'una beca pública no reemborsable, mentre que a *Eurostudent IV* fou un 19,5%, la qual cosa demostra l'efecte de la reducció de les ajudes públiques dels darrers anys. A continuació, un 14,4% addueix els ingressos propis procedents de l'estalvi i d'algun treball anterior, el que suposa un augment respecte a *Eurostudent IV,* que se situava en un 11,7%. Les beques d'estudi procedents de la Unió Europea són un 6,5% i les beques préstecs del país amfitrió suposen un 3,3%. Altres beques o préstecs tenen un pes minoritari. Els ingressos obtinguts de treballar mentre estudien a l'estranger són la principal font del 2,8% de la mostra.

La principal font d'ingressos de què es disposa per estudiar a l'estranger està també condicionada per l'extracció social dels estudiants. El gràfic 10.7 mostra els resultats de creuar la principal font de finançament de què disposen els estudiants amb el nivell d'ingressos de les mares. S'inclou aquesta anàlisi després d'haver comprovat que amb la resta de variables de caire socioeconòmic s'obtenien resultats molt semblants.

La contribució econòmica dels progenitors és molt més elevada en el cas de les famílies més acomodades. Mentre que el 63,3% dels estudiants les mares dels quals tenen ingressos alts depenen principalment de les contribucions dels seus progenitors, només 43,4% dels estudiants amb mares d'ingressos baixos mencionen eixa situació. Aquesta menor dependència s'explica, en part, perquè les beques tenen més pes en el finançament de les estades d'aquest grup d'estudiants, sobretot les beques públiques. De fet, les beques públiques no reemborsables són mencionades com a principal font de finançament pel 18% dels estudiants amb mares d'ingressos baixos, enfront de l'11% d'aquells amb mares amb ingressos alts.

Però la font de finançament que més importància guanya en el col·lectiu d'origen més humil és la dels propis ingressos o els estalvis d'un treball anterior, que per a aquests estudiants d'origen més humil passen de ser essencials per al 6,2% a ser-ho per al 16,3%.

Gràfic 10.7
Font de finançament per a la realització de l'estada en funció dels ingressos de la mare



Unitat: percentatges. Base: han realitzat alguna estada a l'estranger (n = 2.048).

Les raons per les quals els estudiants realitzen estades d'estudis en universitats estrangeres són nombroses i variades. Si es té en compte el que plantegen diversos documents relacionats amb les polítiques públiques de mobilitat, aquest tipus d'experiències proporcionen un ampli rang de resultats desitjables que van des del desenvolupament de la personalitat i la promoció de les seves capacitats lingüístiques fins a la generació d'experiències interculturals i competències professionals (European Commission, 2010; Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009). De manera coincident, els estudis sobre el tema assenyalen que els estudiants pretenen essencialment —tot i que no exclusivament— millorar les seves capacitats i habilitats en relació amb els idiomes, el nivell acadèmic i la seva formació amb l'objectiu d'afavorir la posterior inserció laboral. Ara bé, l'èmfasi en aquestes capacitats i habilitats no ens pot fer oblidar la importància que també donen al seu desenvolupament personal (Orr, Gwosc i Netz, 2011: 187).

D'acord amb aquests antecedents, l'enquesta de *Via Universitària* inclogué una bateria de frases amb la qual es pretenia que els estudiants valoressin el grau d'acompliment de les seves expectatives en relació amb la mobilitat internacional. Aquesta bateria de preguntes constitueix una versió adaptada a aquesta enquesta de la que ja hem fet servir amb anterioritat a la quarta ona de l'enquesta *Eurostudent* a Espanya (Ariño i Llopis, 2011). Òbviament aquesta bateria de preguntes es formulà únicament als estudiants que havien realitzat l'estada.

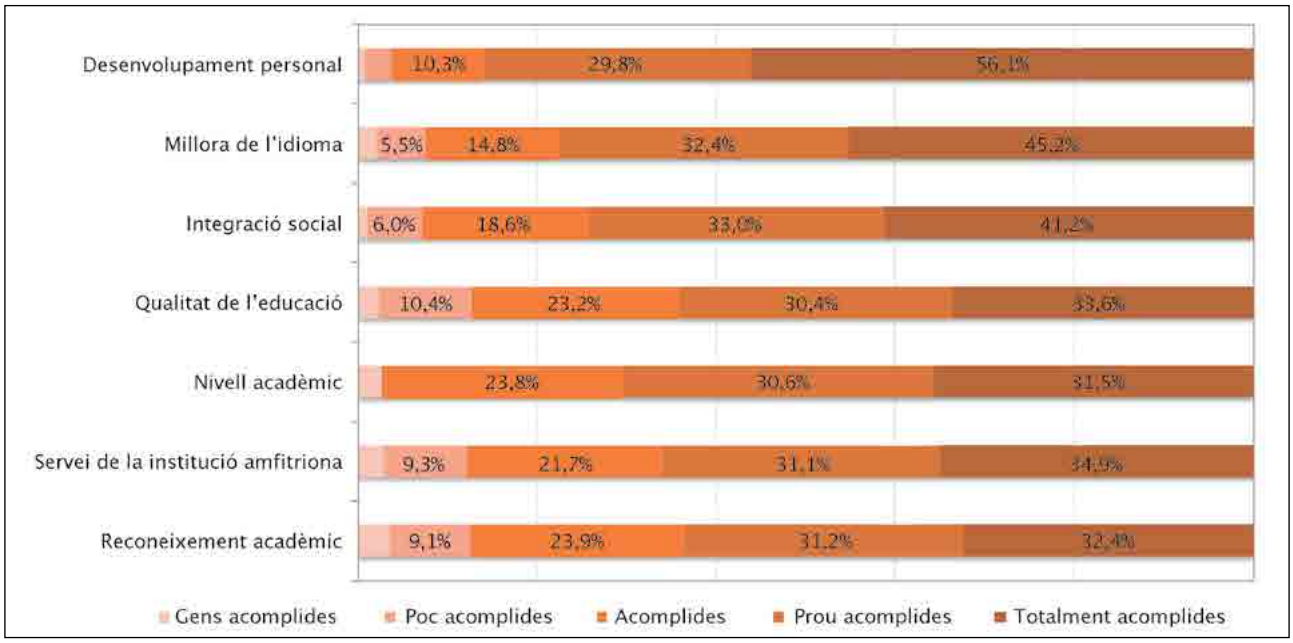
Com mostra el gràfic 10.8, les expectatives més acomplertes per als estudiants que havien realitzat alguna estada internacional foren les referides al desenvolupament personal. El 85,9% declara que aquest aspecte ha estat bastant o totalment acomplert. En segon lloc hi ha les expectatives respecte a l'idioma, que el 77,6% declara haver acomplert també en un grau bastant alt o totalment. En tercer lloc hi ha la integració social, amb la qual el 74,2% se sent bastant o totalment satisfet.

El servei de la institució amfitriona respon bastant o totalment a les expectatives del 66% dels estudiants que ha realitzat una estada en una universitat estrangera. Per altra banda, un 64% consideren que les seves expectatives pel que fa a la qualitat de l'educació rebuda en la institució

amfitriona s'han acomplit de manera suficient o total, i un percentatge molt semblant, que se situa en el 62,1%, es manifesta satisfet amb el nivell acadèmic de la institució.

Encara que en els tres casos la proporció d'estudiants que afirmen haver acomplert les seues expectatives supera el 60%, cal remarcar que també comença a créixer la minoria que es declara descontenta. Per exemple, en el cas del nivell acadèmic, el 14% no han trobat el que esperaven; i un 12,8% no han acomplert les seves expectatives en relació a la qualitat de l'educació que han rebut en la institució de destí.

Gràfic 10.8
Grau d'acompliment de les expectatives en relació amb l'estada a l'estranger



Unitat: percentatges. Base: han realitzat alguna estada l'estranger (n = 2.048).

Per concloure amb la informació sobre les pautes de mobilitat internacional dels estudiants, es va incloure un altra bateria de frases referides als diversos tipus d'obstacles que els mateixos estudiants consideren que dificulten o redueixen la probabilitat de que puguin realitzar estades d'estudis a l'estranger. El coneixement d'aquests obstacles és essencial per poder dur endavant polítiques d'impuls de la mobilitat internacional dels estudiants. Aquesta bateria de frases incloïa un total de quinze frases que —contràriament al que havia estat la pauta d'altres estudis previs (Ariño i Llopis, 2011)— s'aplicà al conjunt de la mostra i no tan sols als estudiants que prèviament havien assenyalat que mai havien realitzat una estada d'estudis en una universitat estrangera.

El principal obstacle que pateixen els estudiants a l'hora de plantejar-se una estada d'estudis a l'estranger és l'aspecte econòmic, tal com es pot apreciar al gràfic 10.9. Estudiar en un altre país suposa una càrrega financera addicional que limita bastant o molt el 53,1% de la mostra enquestada. El segon obstacle viscut pels estudiants és la separació de la parella, els fills i filles i els amics i amigues: el 38,6% de la mostra enquestada considera aquesta possibilitat com a bastant o molt important. En tercer lloc queda «el coneixement insuficient de l'idioma», que representa un obstacle bastant o molt important per al 33,5% de la mostra.

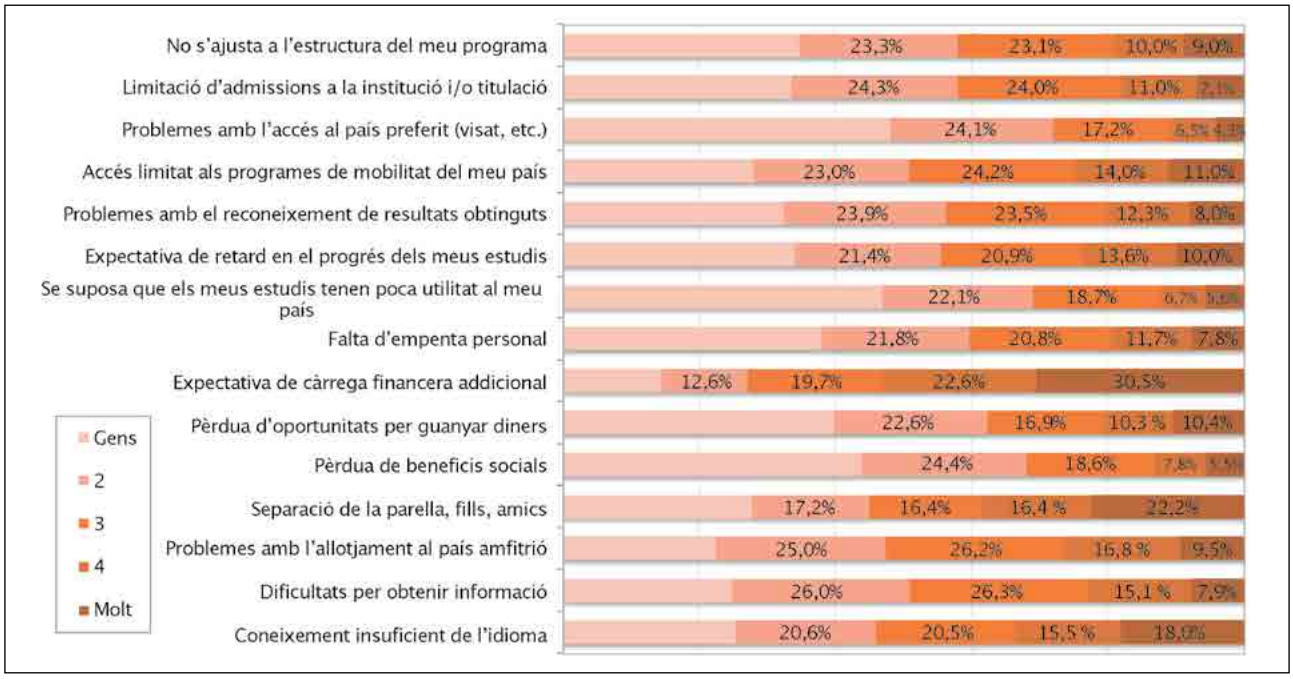
Un segon grup d'obstacles percebuts com a menys determinants, però també importants per a una part de la mostra, són els que es vinculen a problemes logístics, com l'allotjament al país

amfitrió (un 26,3% de la mostra el considera molt o bastant important) o l'accés limitat als programes de mobilitat del meu país (25%). També suposa un obstacle bastant o molt important per al 23,6% dels estudiants l'expectativa de retard en el progrés dels seus estudis o les dificultats per obtenir informació (23%).

Un tercer grup d'obstacles l'integren qüestions burocràtiques, com ara que l'estada a l'estranger no s'ajusta a l'estructura del seu programa d'estudis o la limitació d'admissions a la institució i/o titulació. Un motiu de caràcter més personal és la falta de l'empenta necessària per estudiar i viure en un altre país. També justifiquen les limitacions que suposa la pèrdua d'oportunitats de guanyar diners si marxes a l'estranger. En últim lloc, queden la pèrdua de beneficis socials, el poc valor que poden tenir els estudis al seu país o els problemes burocràtics d'accés al país preferit.

Les anàlisis realitzades, finalment, han evidenciat el pes determinant d'onze d'aquests quinze obstacles entre aquelles persones que no han fet cap estada d'estudis a l'estranger. Les quatre en les quals no hi ha diferències estadístiques significatives són: els problemes amb el reconeixement de resultats obtinguts, els problemes amb l'accés al país preferit, les dificultats per obtenir informació i la suposició que els estudis en curs tenen poca utilitat al país de la persona que els està realitzant. En les restants onze, les diferències són sempre estadísticament significatives i especialment elevades en els casos de separació de la parella, fills o amics, falta d'empenta personal, coneixement insuficient de l'idioma, expectativa de retard en el progrés dels estudis i expectativa de càrrega financera addicional. Aquests són, per tant, els obstacles que més separen les persones que han fet estades d'estudis a l'estranger d'aquelles que, pel contrari, no les han dut a terme.

Gràfic 10.9
Grau d'importància de diferents obstacles a l'hora de realitzar una estada a l'estranger



Unitat: percentatges. Base: total mostra.

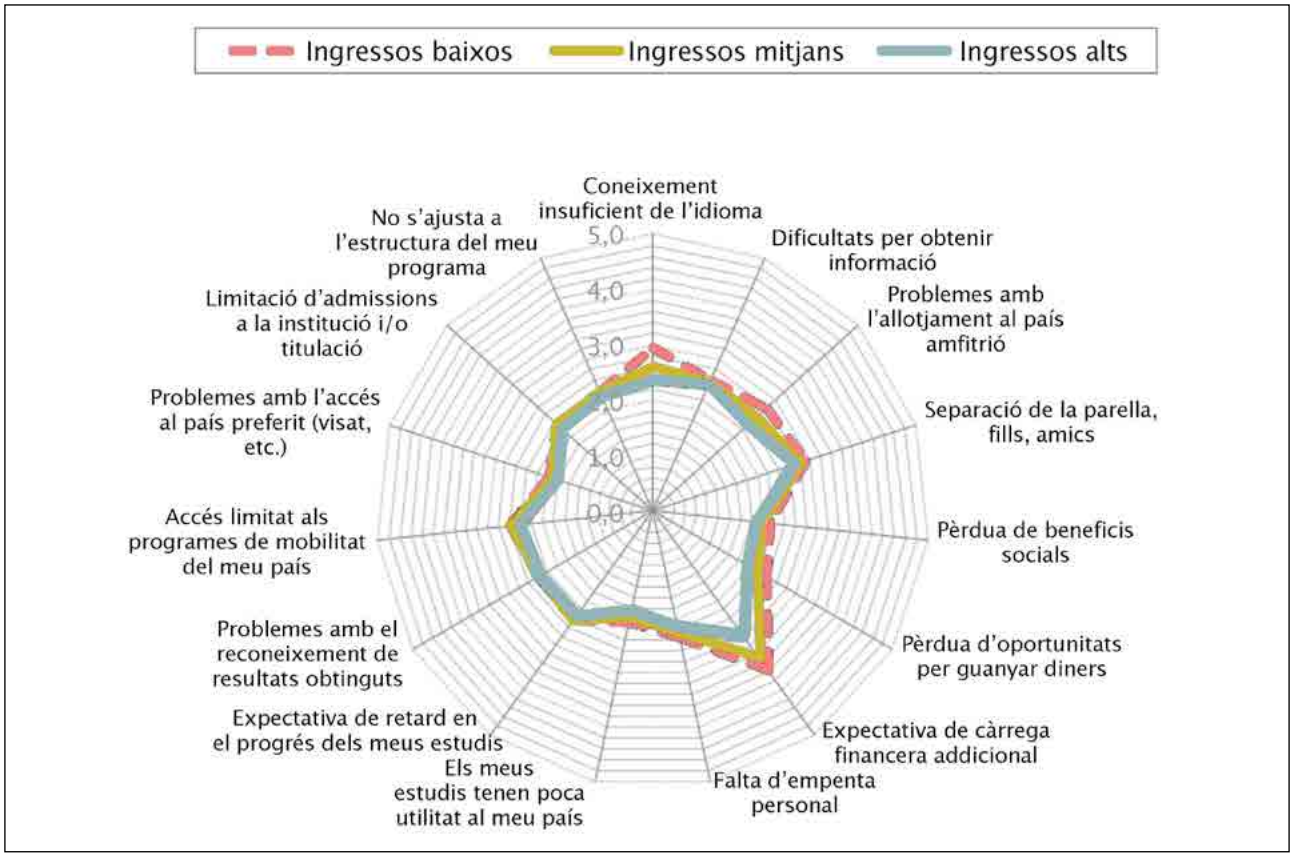
La percepció de les limitacions que suposen els obstacles valorats a l'hora de realitzar una estada d'estudis a l'estranger està condicionada per la classe social d'origen. S'observen diferències

en funció del capital educatiu, professional i econòmic dels progenitors. Al gràfic 10.10, però, només s'han representat les diferències en funció del nivell d'ingressos de les mares.

El principal obstacle per estudiar a l'estranger és de caràcter econòmic, però no suposa la mateixa limitació si les mares tenen uns ingressos alts que si les mares tenen uns ingressos baixos. La segona diferència més significativa rau en la percepció del problema de la llengua. Si el 37% dels estudiants amb mares d'ingressos baixos considera bastant o molt important el coneixement insuficient de l'idioma per marxar a l'estranger, en el cas de les mares amb ingressos alts són el 23%. Aquest resultat es pot explicar perquè els fills i filles de classes altes tenen un millor domini de llengües estrangeres.

Les altres diferències significatives es troben en la resta d'obstacles de caràcter econòmic, com és la pèrdua d'oportunitats de guanyar diners o de beneficis socials i els problemes amb l'allotjament.

Gràfic 10.10
Importància dels diferents obstacles per estudiar a l'estranger segons el nivell d'ingressos de la mare



Unitat: mitjanes. Base: total mostra.

No s'han detectat diferències en el grau que els esmentats obstacles afecten els estudiants en funció del sexe. En canvi, sí es pot afirmar que l'edat té una influència estadísticament significativa, encara que en alguns casos és de caràcter lineal positiu (és a dir, augmenta amb l'edat, com ara en el cas del coneixement insuficient de l'idioma, la separació de la parella o la pèrdua d'oportunitats per guanyar diners, entre d'altres). Per contra, els obstacles de tipus institucional o relacionats amb la manca d'informació semblen més rellevants entre els estudiants de menor edat.

10.4. Conclusions

L'objectiu principal d'aquest capítol ha estat l'anàlisi de les pautes de mobilitat internacional dels estudiants universitaris de l'àrea de la Xarxa Lluís Vives. El tipus d'informació estadística de què s'ha pogut disposar a partir de la matriu de dades de l'enquesta que es presenta en aquest llibre es referia als aspectes següents: a) l'estimació de la taxa de mobilitat actual i potencial; b) el programa institucional mitjançant el qual es portava a terme; c) la principal font de finançament; d) el grau d'acompliment de les expectatives prèvies entre aquells que ja havien gaudit d'una estada d'estudis en una universitat estrangera i; e) els obstacles que, en general, entrebanquen la mobilitat internacional dels estudiants

Atenent a les xifres disponibles en les principals fonts secundàries, les eixides a l'estranger corresponents als estudiants de les universitats espanyoles de la Xarxa Lluís Vives suposen el 25,8% del total del sistema universitari espanyol. Igual que en el conjunt espanyol, en la darrera dècada s'ha produït un important augment de la mobilitat internacional dels universitaris, si bé en l'espai de la Xarxa Lluís Vives l'augment és quelcom inferior al del conjunt espanyol (48% i 71% respectivament).

Un 9,8% dels estudiants han tingut algun tipus d'experiència de mobilitat internacional durant els seus estudis universitaris, i el 25,3% pensen tenir-la en el futur, uns resultats lleugerament superiors als que es registraven a la quarta ona de l'enquesta d'*Eurostudent* per al conjunt espanyol. El programa Erasmus és el principal protagonista de la mobilitat universitària, ja que concentra un 66,8% de les eixides dels estudiants enquestats. Dones entre 22 i 25 anys constitueixen el perfil amb una mobilitat més elevada i també els estudiants de les àrees d'Arts, Humanitats, Ciències Socials i Jurídiques. Per altra banda, l'estudi ha confirmat que la mobilitat internacional està clarament condicionada per l'origen social dels estudiants, i, a mesura que augmenta el nivell educatiu de les famílies, s'incrementa la proporció d'estudiants que han tingut una experiència internacional o tenen previst de fer-ne alguna.

Un 50,7% dels estudiants assenyalen que la contribució dels seus pares és la principal font de finançament de la seva estada d'estudis en una universitat estrangera. També en aquest aspecte s'adverteixen pautes d'estratificació social, ja que la contribució econòmica dels progenitors és molt més elevada en el cas de les famílies més acomodades.

Les expectatives amb relació a l'estada que van obtenir el més elevat grau d'acompliment foren les referides al desenvolupament personal, seguides de les referides a l'idioma i a la integració social. Quant als obstacles percebuts per portar a terme una estada a l'estranger, els més rellevants foren els econòmics, la separació de la família (parella, fills i amics) i el coneixement insuficient de l'idioma. També es constatà que la intensitat amb la qual són percebuts aquests obstacles està relacionada amb el capital educatiu, professional i econòmic dels progenitors i hi ha una major percepció dels esmentats obstacles entre els estudiants d'inferior nivell socioeconòmic.

10.5. Recomanacions en matèria de polítiques universitàries

El foment de la mobilitat internacional dels estudiants d'educació superior s'ha convertit en un dels elements clau de les polítiques universitàries arreu d'Europa. De fet, juntament amb la internacionalització de les universitats, es tracta d'un dels aspectes centrals del procés de Bolonya, per la qual cosa cal que les universitats disposin d'informació estadística tant respecte a l'evolució i les tendències dels seus estudiants com respecte a les condicions en què es produeix aquesta mobilitat.

Amb l'objectiu d'obtenir informació al voltant d'aquests temes, aquest capítol ha ofert una visió panoràmica de les pautes de mobilitat internacional dels estudiants universitaris de l'espai de la Xarxa Lluís Vives, que ha estat precedida per una revisió de les dades existents procedents de fonts secundàries. Del conjunt d'anàlisis portades a terme i de la discussió presentada a les pàgines anteriors, se'n deriven les següents recomanacions en matèria de polítiques universitàries amb les quals es conclou aquest capítol.

En primer lloc, les universitats de la Xarxa han de continuar realitzant un ampli esforç de cara a fomentar la mobilitat internacional dels seus estudiants universitaris. Les xifres d'estudiants que participen en aquest tipus de programes han continuat augmentant en els darrers anys —fins i tot en el període de recessió econòmica—, però la tendència ha estat menor de la que s'ha enregistrat en el conjunt de l'Estat espanyol, on el creixement ha estat major.

En segon lloc, cal portar a terme programes d'informació i assessorament que restin influència als factors que entrebanquen la mobilitat internacional dels estudiants universitaris. Aquest estudi ha palesat que els obstacles de caire econòmic i el coneixement insuficient de l'idioma resulten determinants en el fet que una part dels estudiants considerin que les estades a l'estranger estan fora de les seues possibilitats.

En tercer lloc, els obstacles identificats condicionen la mobilitat internacional d'aquelles persones els progenitors dels quals tenen un menor capital educatiu, professional i econòmic, per la qual cosa s'han de posar en marxa polítiques universitàries que tracten de reequilibrar les desigualtats que afloren quan no s'actua sobre les condicions socials que determinen les trajectòries dels estudiants.

Bibliografia

Ariño, A.; Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV).* Madrid: Ministerio de Educación-Secretaría General de Universidades.

Ariño, A.; Llopis, R.; Soler, I. (2014). *Desigualdad y universidad. La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España*. València: Universitat de València.

Ariño, A.; Soler, I.; Llopis, R. (2014). «La movilidad estudiantil universitaria en España». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, núm. 7 (1), ps. 143-167.

Ballatore, M.; Blos, T. (2008). «Affinité sélective entre établissements er reproduction sociale des étudiants: l'autre réalité du programme Erasmus». *Formation Emploi*, CEREQ, núm. 103, ps.57-75.

Bologna Joint Declaration (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bolonya: The European Higher Education Area.

Erlich, V.; Agulhon, C. (2012). *Les mobilités étudiantes*. París. La Documentation Française.

European Commission (2010): *Europe on the Move-An Initiative to Unleash the Potential of Young People to Achieve Smart, Sustainable and Inclusive Growth in the European Union*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2014). *Erasmus-Facts, Figures & Trends-The European Union Support for Student and Staff Exchanges and University Cooperation in 2012-2013*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2014). *Erasmus-Facts, Figures & Trends.* Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Findlay, A.; King, R.; Stam, A.; Ruiz-Gelices, E. (2006). «Ever Reluctant Europeans-The Changing Geographies of UK Students Studying and Working Abroad». *European Urban and Regional Studies*, núm. 13 (4), ps. 291-318.

Goldstein, S. B.; Kim, R. I. (2006). «Predictors of US College Students' Participation in Study Abroad Programs: a Longitudinal Study». *International Journal of Intercultural Relations*, núm. 30 (4), ps. 507-521.

Grabher, A.; Wejwar, P.; Unger, M.; Terzieva, B. (2014). *Student Mobility in the EHEA-Underrepresentation in Student Credit Mobility and Imbalances in Degree Mobility*. Viena: Institute for Advanced Studies.

INE (2015). *Encuesta sobre movilidad internacional de los estudiantes.* Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (2009). *The Bologna Process 2010-The European Higher Education Area in the New Decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain.la-Neuve, 28-29 April 2009.

OAPEE (2014). *Datos y cifras del Programa Erasmus en España 2012/13.* Madrid: Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos.

Orr, D.; Gwosc, C.; Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of Indicators Final Report. Eurostudent IV 2008-2011*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Orr, D.; Schnitzer, K.; Frackmann, E. (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of Indicators Final Report. Eurostudent III 2005-2008*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Pastor, J. M. (2011). «Movilidad internacional». A: A. Ariño; R. Llopis, (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV).* Madrid: Ministerio de Educación-Secretaría General de Universidades, ps. 210-232.

Sorbonne Joint Declaration (1998). *Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System, by the Four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*. París: La Sorbona.

Souto-Otero, M.; McCoshan, A. (2006). *Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students-DG EAC 01/05. Final Report to the European Commission*. Birmingham: ECOTEC Research and Consulting.

Teichler, U.; Ferencz, I.; Wächter, B. (eds.) (2011). *Mapping Mobility in European Higher Education,* 2 vols. DAAD: Bonn (Dok & Mat 69, 70).

11 Dades sociodemogràfiques

Joan Micó, Vicente Zapata

11. Dades sociodemogràfiques

Joan Micó
Director del Centre de Recerca Sociològica (CRES)

Vicente Zapata
Centre de Recerca Sociològica (CRES)

A l'apartat següent de l'informe es tracten les característiques de l'estudiantat en referència al seu perfil sociodemogràfic. Es veuran quines són les seves especificitats, tant de grau com de màster de les universitats de parla catalana (sexe, edat, situació familiar, nacionalitat...) i quin és el seu bagatge i origen social, en referència al nivell socioeconòmic i cultural dels seus progenitors, i de quina manera aquest condiciona l'entrada i el pas dels estudiants per la universitat.

Al primer apartat —perfil sociodemogràfic de l'estudiant— es responen les qüestions relatives a l'edat, el sexe i la situació familiar dels estudiants, el nombre de fills en el cas que els tinguin i la nacionalitat tant d'ells com dels seus progenitors o en quina comunitat autònoma han nascut i/o viuen els progenitors. A més, acaba amb un apartat —tendències i comparativa europea— on es comparen les dades obtingudes de l'enquesta amb els resultats a nivell europeu a partir dels informes *Eurostudent IV* i *V*. En aquest apartat es comparen dades referents a l'edat, el percentatge d'estudiants amb fills i el sexe de l'alumnat.

Al segon apartat —bagatge educatiu i econòmic— es presenten un seguit de variables relatives a l'origen social i nivell socioeconòmic i cultural dels progenitors dels estudiants: el nivell educatiu més alts assolit pels progenitors (les dades han estat recollides i analitzades seguint la norma de classificació ISCED: International Standard Classification of Education), la seva situació laboral (ocupat, aturat o inactiu), la seva ocupació (les dades han estat recollides i analitzades seguint la norma de classificació ISCO: International Standard Classification of Occupations), el seu nivell d'ingressos i la classe social a la qual pertanyen els estudiants.

Per acabar, hi ha l'apartat de conclusions i un seguit de propostes i recomanacions d'actuació política en matèria universitària a partir de les dades analitzades i obtingudes de l'enquesta *Via Universitària*.

Cal destacar que les dades han estat desagregades per cicle, és a dir, per 1r cicle (grau) i 2n cicle (màster), en els casos en els quals s'ha vist una diferència significativa que mereixia una explicació. Alhora, s'han comparat amb dades d'altres fonts com les de l'*EPA* (Enquesta de Població Activa) o *Eurostudent* (Social and Economic Conditions of Student Life in Europe) *IV* i *V*, en els casos en què aquestes enquestes estaven disponibles i resultava interessant la seva comparació i/o evolució.

11.1. Perfil sociodemogràfic

11.1.1. Perfil sociodemogràfic de l'estudiantat

En aquest primer apartat es presenten les dades relacionades amb el perfil sociodemogràfic dels estudiants enquestats d'acord amb les seves característiques quant a sexe, edat, situació familiar i la nacionalitat.

Com es pot observar a la taula 11.1, les dones constitueixen poc més del 61% del total dels individus enquestats; hi ha una diferència entre els dos sexes de quasi 23 punts. Aquesta diferència entre la mostra recollida i la realitat s'explica per la major disposició, en general, per part de les dones per participar en aquest tipus d'enquesta. Els resultats obtinguts, per altra banda, són pràcticament idèntics als recollits en el projecte *ECoViPEU* de l'any 2010, on els homes representaven el 38,7% de la mostra i les dones el 61,3%.

Taula 11.1
Sexe de l'estudiantat universitari espanyol, l'estudiantat matriculat a les universitats i l'enquestat

Sexe	INE[1]	Matrícula 2013-2014	Percentatge *Via Universitària*
Homes	45,7%	45,5%	38,6%
Dones	54,3%	54,5%	61,4%

Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20512).

Si se separen les dades recollides amb l'enquesta per sexe i cicle, es veu com els que cursen un grau universitari són un 38,3% d'homes i un 61,7% de dones. I, en el cas de l'alumnat de màster, un 57,7% són dones i un 42,3% homes.

Respecte a les dades ofertes per l'INE, es pot veure com el percentatge de matriculats de les universitats participants en l'enquesta són quasi idèntics pel que fa al sexe en l'àmbit estatal.

En relació a l'edat, les dades recollides difereixen significativament de les ofertes per l'Institut Nacional d'Estadística (aquesta diferència és motivada en part perquè a les dades de l'INE no consten els estudiants de màster) i encara més amb els alumnes matriculats, com es pot veure a la taula 11.2.

[1] Percentatges calculats respecte als alumnes matriculats en 1r, 2n cicle i grau a les universitats espanyoles en el curs 2012-2013. Font: INE.

Taula 11.2
Edat de l'estudiantat universitari espanyol, l'estudiantat matriculat a les universitats i l'enquestat[2]

Edat	INE[2]	Matrícula 2013-2014	Percentatge *Via Universitària*	Percentatge *Via Universitària* (Grau)	Percentatge *Via Universitària* (Màster)
Fins a 21 anys	42,2%	26,3%	38,1%	41,8%	0,4%
De 22 a 25 anys	27,9%	41,1%	36,9%	35,9%	46,9%
De 26 a 29 anys	12,3%	14,5%	9,9%	8,6%	23,4%
A partir de 30 anys	17,6%	18%	15%	13,7%	29,2%

Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20503), Grau (n = 18677) Màster (n = 1826).

La distribució dels estudiants per grups d'edat coincideix amb les estadístiques nacionals (el col·lectiu més nombrós és el més jove, seguit del de 22 a 25 anys, el tercer són els de més edat, i, per últim, el menys nombrós és el de 26 a 29 anys), mentre que els percentatges canvien bastant. A la mostra de *Via Universitària* s'observa que el grup de 22 a 25 anys augmenta 9 punts respecte les dades nacionals, fet que repercuteix amb valors inferiors als altres 3 grups. El primer (fins a 21 anys) 4 punts per sota (38,1%), el tercer (de 26 a 29 anys) amb més de 2 punts per sobre (9,9%), i, per últim, el col·lectiu de 30 o més anys amb quasi 3 punts menys que en les estadístiques nacionals (15%).

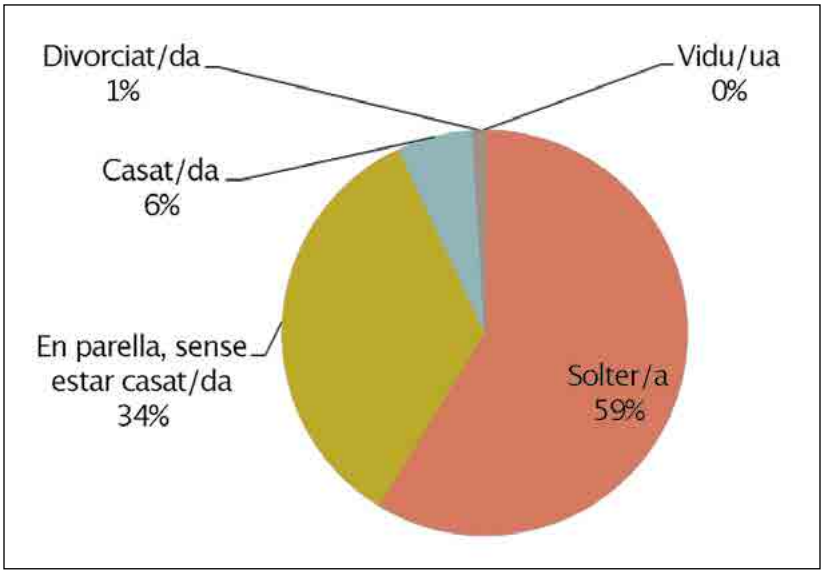
Si es compara amb les matrícules del curs 2013-2014, veiem com l'ordre entre els grups d'edat varia. Així, a les universitats de parla catalana el grup més nombrós és el de 22 a 25 anys amb un 40% del total, seguit dels més joves amb un 26%, dels més grans amb un 18%, i, per últim, els matriculats amb edats compreses entre els 26 i els 29 anys (14,5%).

Si s'analitzen les dades desagregades per tipus de cicle (1r i 2n), es pot apreciar com en els graus els estudiants són més joves, amb una mitjana d'edat de 24,3 anys, mentre que als màster (òbviament condicionats per la necessitat d'acabar prèviament un grau per poder cursar un 2n cicle) es veu com els estudiants es concentren més en les franges intermèdies. L'edat mitjana d'aquest col·lectiu es de 28,7 anys.

A continuació es representen les dades relacionades amb la situació familiar dels enquestats. Al gràfic 11.1 apareix l'estat civil de tots el homes i dones i s'observa com la majoria, un 59% del total dels casos, és solter o soltera. Aquests resultats són els esperats a causa de les característiques i l'edat del col·lectiu estudiat. El grup que està en parella però sense estar casat representa el 34%. Els casats tot just són un 6% del total i els vidus i divorciats quasi inexistents.

2. Ídem.
Les franges d'edat amb les quals ens permeten operar les dades de l'INE són: de 18 a 21 anys, de 22 a 25 anys, de 26 a 30 anys i més de 30 anys. Per tant, els percentatges poden patir algun canvi en referència a les franges exposades a la taula 11.2.

Gràfic 11.1
Situació familiar dels enquestatsI



Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20452).

Si es comparen les dades d'aquest any desagregades per cicle amb les recollides el 2010 pel projecte *ECoViPEU*,[3] com es pot apreciar a la taula 11.3, s'observa un augment del 12% dels que viuen en parella sense estar casats i d'un 1,6% dels casats, en detriment dels solters, que experimenten un descens del 14%.

En relació amb els estudiants de 2n cicle (cal recordar que en l'informe *ECoViPEU* no es va tenir en compte aquest col·lectiu i, per tant, no es poden comparar), s'aprecia com els que afirmen estar solters són menys que els de grau, un 52% dels casos, ja que aquests en general són més grans. Veiem també com tendeixen a estar més en parella (35,5%) i a estar casats (10,6%). Els divorciats també augmenten fins a l'1,2% i els vidus disminueixen a 0,1%. Aquests dos col·lectius segueixen sent molt minoritaris.

Taula 11.3
Situació familiar dels enquestats

	ECoViPEU 2010	Percentatge (Grau)	Percentatge (Màster)
Solter/soltera	73%	59,2%	52,6%
En parella, sense estar casat/casada	22%	34,2%	35,5%
Casat/casada	4%	5,6%	10,6%
Divorciat/divorciada	1%	0,8%	1,2%
Vidu/vídua	0%	0,2%	0,1%

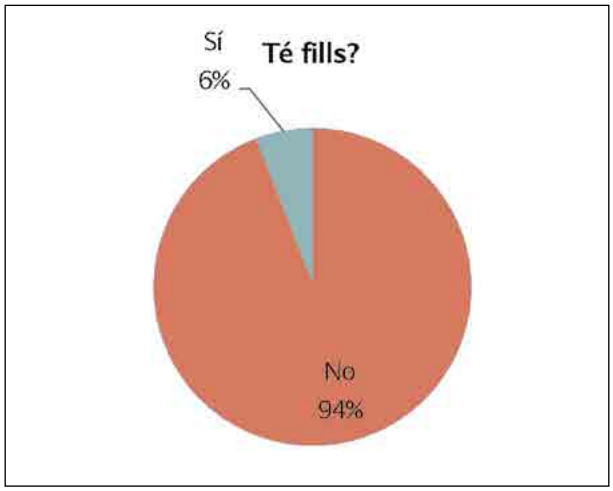
Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (Grau n = 18628, Màster n = 1824)

[3] *Enquesta de condicions de vida i participació dels estudiants universitaris* l'any 2010.

En relació amb aquestes dades, al gràfic 11.2 es pot observar com només el 6% dels enquestats té fills. És un percentatge bastant petit, però, tot i així, augmenta en 2 punts respecte als recollits l'any 2010. El fet de compatibilitzar els estudis amb els fills suposa una càrrega de temps i recursos molt important, però encara suposa una càrrega superior quan els fills són menors. Segons les dades recollides, més del 50% tenen 2 o més fills (gràfic 11.3) i del total de l'alumnat amb fills l'edat del més petit o de l'únic no supera els 18 anys en el 92% dels casos. L'edat mitjana dels estudiants que han dit que tenen fills se situa en els 42,7 anys i un 2,7% del total afirma tenir almenys un fill de 6 o menys anys, o, el que és el mateix, el 50,7% dels estudiants amb fills.

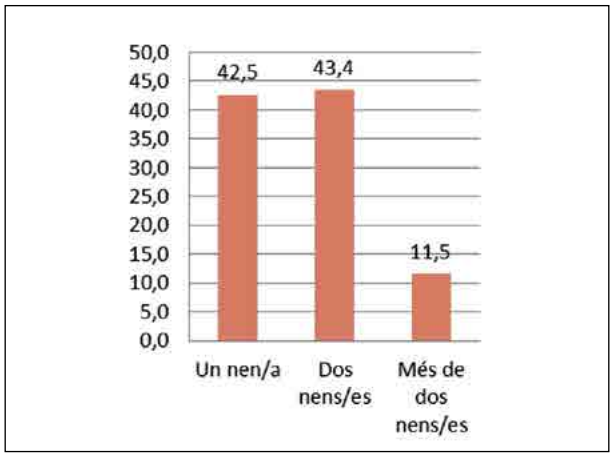
Si s'analitzen les dades per cicle, els estudiants de grau que contesten tenir fills són el 5,5% del total, mentre que els de màster augmenten fins a un 10%. Tot i així, el percentatge és molt reduït, cosa que ens permet intuir que potser el fet de tenir fills és un impediment a l'hora de decidir cursar uns estudis universitaris pel temps i la despesa que comporten.

Gràfic 11.2
Proporció d'estudiants amb fills



Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20448).

Gràfic 11.3
Nombre de fills



Font: Elaboració pròpia.
Base: Total estudiants amb fills (n = 1200).

Si s'intenta entendre la situació familiar segons les diferents variables, s'observa, per exemple, que, en funció del sexe, com es pot veure en la taula següent, no s'aprecia una gran diferència entre dones i homes, tret pel fet de que elles tendeixen a estar més en parella que ells (un 6% més).

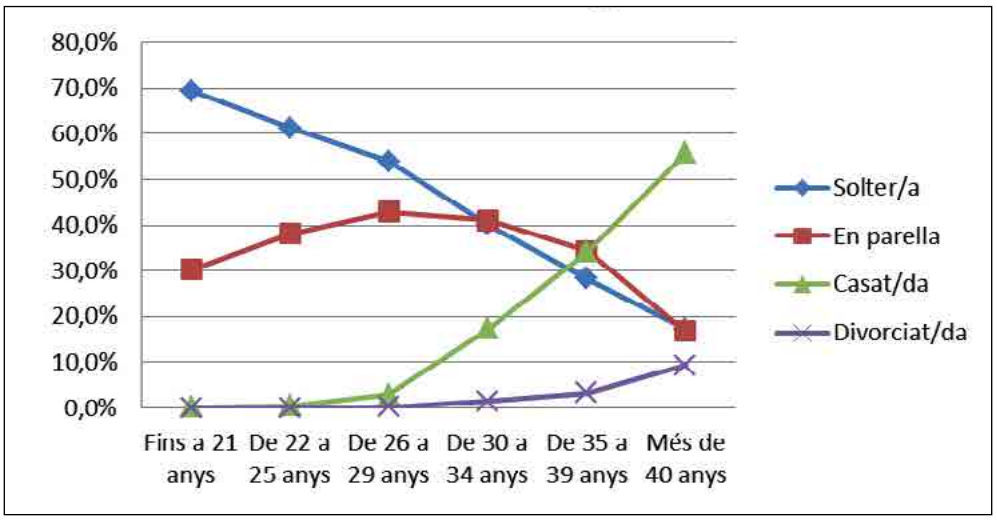
Taula 11.4
Situació familiar per sexe

	Homes	Dones
Solter/soltera	61,4%	56,9%
Casat/casada	7,2%	5,3%
En parella, sense estar casat/casada	30,6%	36,7%
Divorciat/divorciada	0,6%	0,9%
Vidu/vídua	0,2%	0,2%

Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20452).

Però si es fa l'anàlisi creuada per grups d'edat, es veu com aquesta variable sí que condiciona en gran mesura la situació familiar dels enquestats.

Gràfic 11.4
Evolució de la proporció d'estudiants en cada una de les situacions familiars proposades en funció de la seva edat



Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20443).

Al gràfic 11.4 es pot veure l'evolució de les principals situacions familiars: solteria, matrimoni i vida en parella. S'hi han inclòs els casos dels enquestats/ades que afirmen haver-se divorciat, ja que les seves dades són bastant interessants i significatives si les visualitzem gràficament.

S'observa un descens molt marcat i constant dels estudiants en situació de solteria, alhora que aquests augmenten d'edat (molt majoritaris en els primers trams d'edat). Quelcom semblant passa amb els individus que estan en parella, que, encara que és cert que passen d'un 30% a un

43% del total en les edats compreses entre els 21 i 29 anys, com en el cas dels solters, acaben perdent integrants a favor dels casats, els quals no conformen ni tan sols un 1% en els primers grups d'edat (fins a 21 anys i de 22 a 25 anys), però a partir dels 26 es disparen el nombre de casos fins a assolir el 56% en el col·lectiu de més de 40 anys.

Un cas semblant succeeix quan mirem els estudiants que tenen fills i els comparem per grups d'edat. En el cas dels més joves, fins als 29 anys no passen de l'1,5%, mentre que aquest percentatge es dispara fins al 32,1% en el col·lectiu de 35 a 39 anys, i arriba al punt més elevat en els estudiants de més de 40 anys, on el 63,5% declara tenir fills. Per tant i com es pot observar, són aquests col·lectius d'edats més avançades els que es veuen obligats a compatibilitzar la cura i el manteniment dels fills amb els estudis, cosa que acaba condicionant substancialment la seva dedicació a l'estudi.

Per acabar aquest apartat tractarem la nacionalitat dels estudiants. Com es pot veure a la taula 11.5, la majoria dels enquestats són de nacionalitat espanyola (el seu país de naixement és Espanya), amb un 92% dels casos. El segon col·lectiu és el d'altres nacionalitats, però no europeus o extracomunitaris, i després els europeus, amb la meitat de casos que el grup anterior. En aquest últim grup les nacionalitats més freqüents són la francesa amb un 0,9% i la romanesa amb un 0,7%. S'hi ha inclòs el cas d'Andorra, ja que, en aquest estudi sobre les universitats de parla catalana, els estudiants andorrans representen un col·lectiu interessant que mereix ésser tingut en compte.

Taula 11.5
Nacionalitat dels estudiants enquestats

Nacionalitat	Freqüència	Percentatge
Espanyola	18.867	92%
Europea (fora d'Espanya)	521	2,6%
Andorra	84	0,4%
Altres	1.030	5,0%

Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20502).

11.1.2. Procedència dels progenitors

En aquest apartat es continua amb la descripció referent a la procedència, però en aquest cas ens centrem en els progenitors dels estudiants enquestats. A la següent taula trobem la nacionalitat de les mares dels estudiants enquestats, i com es pot observar, tornem a trobar, de la mateixa manera que en el cas dels estudiants, una gran majoria de mares nascudes a Espanya (90%). Les mares nascudes fora d'Espanya, però a Europa, són el 3,9% del total, i les nacionalitats més freqüents tornen a ser la francesa i la romanesa amb un 1,5% i 0,7% respectivament.

Taula 11.6.
Nacionalitat de les mares i pares dels estudiants enquestats

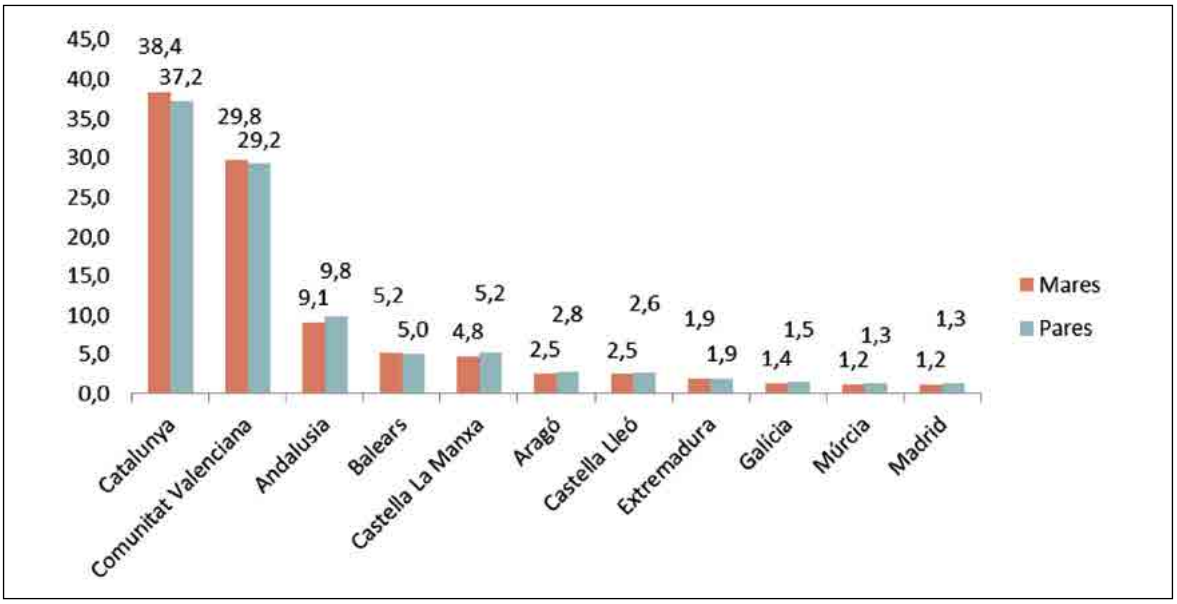
	Mares d'estudiants		Pares d'estudiants	
Nacionalitat	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
Espanyola	18.443	89,9%	18.488	90,1%
Europea (fora d'Espanya)	791	3,9%	779	3,8%
Altres	1.277	6,2%	1.244	6,1%

Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20511).

Respecte als pares, els percentatges són pràcticament idèntics. El 90% ha nascut a Espanya, el 4% a Europa i el 6% en altres països. Del segon grup, les nacionalitats més freqüents tornen a ser la francesa i la romanesa, amb un 1,3% en el primer cas i 0,7 en el segon. Amb un 0,3% també trobem les nacionalitats italiana i alemanya.

Si es desagreguen les mares i els pares nascuts a l'Estat espanyol per comunitat autònoma, els resultats obtingut són quasi idèntics entre els dos col·lectius. Al gràfic 11.5 s'observa com el 73% de les mares i el 71% dels pares ha nascut en una comunitat de parla catalana. En el cas de les dones, un 38% han nascut a Catalunya, un 30% a la Comunitat Valenciana i un 5% a les Balears. En el cas dels homes, els percentatges són 37%, 29% i 5%, respectivament, i en els dos casos (dones i homes) ocupen el primer, segon i quart lloc. En tercera posició trobem a Andalusia, on han nascut el 9% i el 10% de les mares i els pares respectivament. A continuació se situa Castella-la Manxa, amb un 5%, i la resta de comunitats autònomes no arriben al 3% de representació.

Gràfic 11.5
Comunitat autònoma de naixement de mares i pares d'estudiants[4]



Font: Elaboració pròpia.
Base: Total de mares i pares nascuts a Espanya (n = 18364).

Pel que fa a la residència familiar, el 97% dels estudiants tenen els pares que viuen dins el territori espanyol per la qual cosa es pot deduir una poca afluència d'estudiants que es desplacen des d'altres països. Per altra banda, com es veu a la taula 11.6, el 95% dels estudiants d'universitats de les comunitats de parla catalana tenen els pares que viuen en aquestes mateixes comunitats autònomes; per tant, tampoc es veu una afluència important d'estudiants d'altres zones d'Espanya. Tenim els residents a Catalunya amb quasi un 50% dels casos, seguits de la Comunitat Valenciana amb un 38,1% i per últim, a Balears amb un 7,2%.

[4] Al gràfic 11.5 no s'han inclòs les comunitats autònomes que no arriben a un 1% de representació ni en el cas del homes ni de les dones, que són: el País Basc, Canàries, Astúries, Navarra, Melilla, Cantabria, La Rioja i Ceuta.

Taula 11.7
Comunitat autònoma de residència dels progenitors que resideixen a Espanya

	Freqüència	Percentatge
Catalunya	9.859	49,7%
Comunitat Valenciana	7.563	38,1%
Balears	1.421	7,2%
Total	18.843	95,0%

Font: Elaboració pròpia.
Base: Total de mares i pares redisents a Espanya (n = 19833).

11.1.3. Tendències i comparativa europea[5]

A partir de les dades recollides es veu com l'edat mitjana dels estudiants de les universitats de parla catalana és de 24,7 anys i en l'àmbit europeu apareixen països com Eslovàquia, Sèrbia, Eslovènia, Holanda, Montenegro i Alemanya, amb una mitjana quasi idèntica a la pròpia, i, en comparació amb el total de països, ens situem en una posició intermèdia. Les universitats de parla catalana també es troben en la mitjana europea si calculem el percentatge d'estudiants de menys de 25 anys, que és el 70% del total, resultat semblant en països com Hongria o la República Txeca.

Si es comparen les dades dels estudiants amb fills amb els de la resta de països europeus, tornen a situar-se en la mateixa posició respecte a la resta. Els estudiants que diuen ser pares o mares són un 6% del total, el mateix percentatge que Letònia, un punt per sota d'Holanda i un per sobre de Suïssa i Sèrbia. I un 2,7% tenen un fill de 6 o menys anys, percentatge semblant a països com Holanda, Suïssa, Sèrbia, Alemanya o Rússia. Si s'observen aquestes dades per franges d'edat, dels estudiants de 21 o menys anys, només el 0,1% tenen fills; dels que tenen de 22 a 25, només el 0,3%; de 26 a 29 un 1,5%, i, a partir de 30, el percentatge es dispara fins al 37,3%. Això pot estar relacionat amb el fet que la mitjana d'edat de les mares a Espanya sigui de 32 anys[6] a l'hora de tenir el seu primer fill. En relació a Europa, si comparem aquestes dades amb l'*Eurostudent IV*,[7] on Espanya presentava un 30% dels estudiants majors de 30 anys amb almenys 1 fill, es veu com el percentatge en les universitats de parla catalana se situa 7 punts per sobre. Per últim i per acabar amb l'apartat dels fills, a partir de les dades de l'enquesta, es veu com del total de l'estudiantat que afirma tenir fills, el 95,3% té 30 o més anys, mentre que el 2,5% té entre 26 i 29 anys, l'1,7% té entre 22 i 25 anys, i, els més joves, amb 21 anys o menys, tan sols són el 0,4%.

Amb la intenció de seguir els mateixos criteris i ordre de presentació de l'informe *Eurostudent V*, es comparen, per acabar, el percentatge de les dones estudiants en global a la universitat i en els dos cicles per separat respecte als homes amb els diferents països europeus. Es veu curiosament com Noruega s'assembla en els tres casos. Mitjançant les dades obtingudes de l'enquesta *Via Universitària*, i com ja s'ha vist en apartats anteriors, les dones representen el 61,4% dels enquestats, mentre que en els graus aquest percentatge augmenta al 61,7% i als màsters baixa fins al 57,7%.

5. La comparació s'ha portat a terme a partir de les dades del capítol 4 d'*Eurostudent V*, 2012-2015.
6. Edat mitjana en la maternitat, per ordre del naixement segons la nacionalitat (espanyola/estrangera) de la mare.
7. La comparació s'ha portat a terme amb les dades del gràfic «Students with children by age» del capítol 4 de l'informe *Eurostudent IV*, ja que al *V* no apareix aquest gràfic ni tampoc Espanya com a país participant.

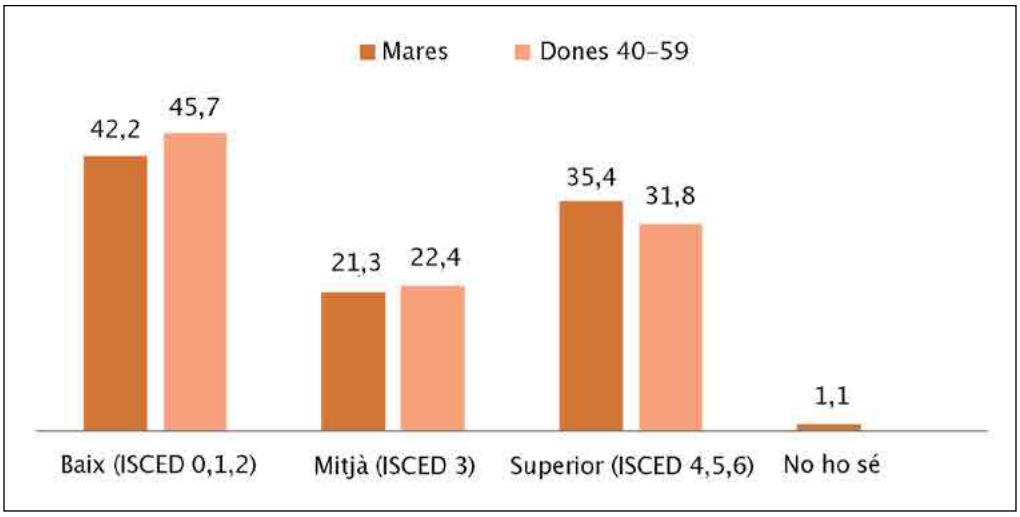
11.2. Bagatge educatiu i econòmic

En aquest segon subapartat s'examina el capital educatiu i econòmic de la mostra d'estudiants universitaris. Amb aquest objectiu, es farà ús de diferents indicadors, com són: el nivell d'estudis més elevat assolit per les seves mares i pares, la situació laboral, l'ocupació, el nivell d'ingressos de cada un dels progenitors i la classe social. Mitjançant aquests indicadors es podrà situar els estudiants des de la perspectiva del seu origen social de procedència i es podrà conèixer quines facilitats o, per contra, quines limitacions, es generen a partir dels seus orígens socioeconòmics abans i durant la seva etapa universitària.

11.2.1. Bagatge educatiu

En primer lloc, s'analitza el nivell d'estudis més elevat pels pares i les mares dels estudiants universitaris. Els gràfics 11.6 i 11.7 presenten les dades de la proporció de mares i pares segons el nivell d'estudis que han aconseguit assolir en els tres nivells educatius.[8] Alhora, se'ls compara amb la quantitat de dones i homes de la seva generació (s'estima que habitualment corresponen a les edats compreses entre 40 i 60 anys) que van assolir aquests mateixos nivells d'estudis.[9]

Gràfic 11.6
Nivell d'estudis més alt assolit per les mares dels estudiants i el de les dones de la seva generació



Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20512).

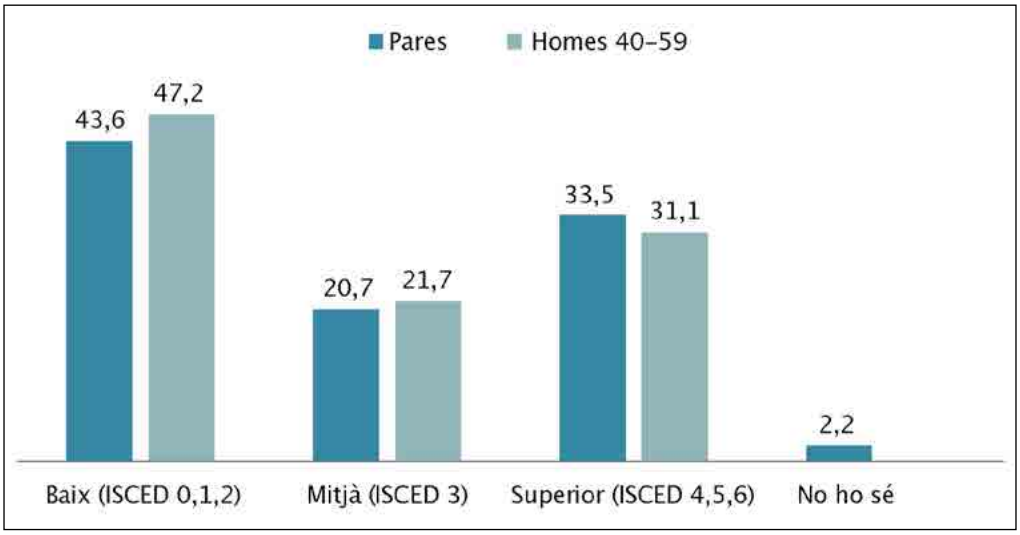
A diferència de l'informe *ECoViPEU*, en què les diferències eren molt més marcades en el primer i últim grup, en les dades que s'han recollit aquest any es veu com tant els pares i les mares dels estudiants universitaris com la població de entre 40 i 59 anys són molt semblants.

En el primer gràfic (gràfic 11.6), on es representen les dades del sector femení, es veu com les diferències entre unes i altres varien entre 1 punt i 4, fet que mostra que no hi ha una gran influèn-

8. La diferència fonamental amb els resultats d'*ECoViPEU* està en les dades recollides en l'EPA. Ara estan agrupades en una única categoria (educació superior) tant la formació professional de grau superior com la de formació universitària. Això obliga a agrupar en la mateixa categoria ISCED 4,5 i 6.
9. Població de 40 a 59 anys per nivell de formació assolit, sexe i grup d'edat. Enquesta de Població Activa. Mitjana trimestral 2014. INE.

cia (encara que no es pot dir que no existeixi) entre el nivell d'estudis assolits per les mares i que els seus fills arribin a la universitat. Però si ens fixem en les petites diferències, es pot dir que, a major nivell assolit per part de les mares, major és la probabilitat que els fills arribin a la universitat; com hem dit, al voltant d'un 3,6% més. De manera contrària, si les mares tenen un nivell d'estudis baix, la probabilitat descendeix un 3,5%. Aquests resultats són molt diferents als obtinguts en l'informe *ECoViPEU,* en què les mares amb baix nivell d'estudis representaven el 52,8% de la mostra i els seus fills només el 35,5% de l'alumnat universitari, amb una diferència de 17,3 punts negatius, i en el tercer grup, el nivell superior, hi havia una diferència de 9,6 punts positius. Pel que fa a les desigualtats socioeconòmiques, vistes aquestes diferències, es pot observar una tendència cap a la igualtat entre estudiants.

Gràfic 11.7
Nivell d'estudis més alt assolit pels pares dels estudiants i el dels homes de la seva generació



Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20512).

En el cas del pares, es troben uns resultats quasi idèntics als obtinguts en el grup de les mares, i de nou, un canvi substancial amb els resultats obtinguts l'any 2010 en el projecte *ECoViPEU*. Com es pot observar en les dades presentades en aquest informe, les diferències entre un grup i l'altre, pares d'estudiants i homes de 40 a 59 anys, no superen els 4 punts en cap col·lectiu, cosa que és una dada molt positiva com ja hem dit anteriorment, ja que s'intueix una tendència cap a la igualtat d'oportunitats i la no influència dels pares i la seva situació social en els fills, almenys en l'univers estudiat. En els resultats obtinguts fa 5 anys amb l'informe *ECoViPEU* s'observava una diferència entre aquests dos grups de 19 punts en el cas de pares amb estudis baixos (pares d'estudiants 32,2% i homes de 40 a 59 anys 51,3%) i de 13 punts en el cas de pares amb un nivell superior d'estudis (30,2% en el cas dels pares d'estudiants i 17,2% en el cas d'homes amb estudis superiors).

Amb la intenció de presentar les dades de manera més clara i poder comparar-les amb les d'Espanya de l'informe *Eurostudent IV*, a la taula següent es poden veure les ràtios dels pares i mares amb estudis més baixos i més alts en comparació amb les dades del 2010 d'*Eurostudent*.

Taula 11.8
Ràtios de mares i pares d'estudiants amb els nivells més alts i baixos d'estudis entre la població general amb el mateix nivell d'estudis

Ràtio	Eurostudent IV	*Via Universitària*
Mares amb educació alta dividit per mares potencials en la població en general amb educació alta (ISCED 4,5 i 6)	1,61	1,11
Mares amb educació baixa dividit per mares potencials en la població en general amb educació baixa (ISCED 0, I, 2)	0,73	0,92
Pares amb educació alta dividit per pares potencials en la població en general amb educació alta (ISCED 4,5 i 6)	1,72	1,08
Pares amb educació baixa dividit per pares potencials en la població en general amb educació baixa (ISCED 0, I, 2)	0,69	0,92

Font: Elaboració pròpia.

Si es té en compte que el valor 1 correspondria a un sistema universitari on la composició de l'alumnat representés la realitat i reflectís perfectament la composició de la societat, podem dir que, a la llum dels resultats de l'enquesta *Via Universitària,* els resultats són bastant positius. Tant en relació amb una quasi total igualtat on l'origen social no condiciona les oportunitats dels estudiants com en la diferència amb els resultats obtinguts en l'*Eurostudent* en l'àmbit nacional. A partir de la taula es veu que en els 4 casos la situació ha millorat, però sobretot en els estudiants amb pares i mares amb un nivell d'estudis alts, on han passat d'estar molt sobrerepresentats (1,61 en el cas de les mares i 1,72 en el dels pares) a situar-se prop de l'1,1. En el cas dels progenitors amb nivell més baix d'estudis, encara que en menor grau, també han millorat, ja que s'ha passat d'una infrarepresentació de 0,73 en les mares i 0,69 en el cas dels pares a un 0,92 en ambdós casos. Per concloure, cal remarcar que segueix existint una correlació positiva entre el nivell més alt d'estudis aconseguit pels pares i la probabilitat que els fills arribin a la universitat, és cert que és molt menys intensa que en anys anteriors, però encara existent i apreciable.

Per altra banda, creiem que és rellevant destacar el percentatge d'estudiants amb pares i/o mares universitaris.[10] Així, trobem que el 26,9% de l'estudiantat té pare amb estudis universitaris, el 25,4% mare amb el mateix nivell d'estudis, el 15,7% amb tots dos progenitors, i, de manera contrària, el 63,4% del total de l'alumnat no té cap dels dos progenitors amb estudis universitaris. Aquesta dada és molt positiva perquè vol dir que, si acaben els seus estudis, quasi dos terços de l'alumnat universitari superarà la formació acadèmica dels seus progenitors, cosa que facilitarà que puguin ascendir en la escala social i millorar les seves condicions de vida.

A la llum dels resultats obtinguts, es poden destacar dos fets. En primer lloc, que més d'un 40% dels estudiants enquestats prové de llars i d'un entorn familiar amb baix nivell formatiu, i, en tots dos casos, tant els pares com les mares superen els que van assolir una educació terciària. Per tant, es pot concloure que en la universitat espanyola de parla catalana s'ha produït i s'està produint un fenomen de mobilitat social, ja que un 40% d'aquests joves han aconseguit entrar a la universitat, tot i que els seus progenitors no ho van fer o no van assolir estudis superiors.

10. Dins d'aquest col·lectiu trobem els progenitors amb estudis universitaris tard de 1r, 2n, com de 3r cicle.

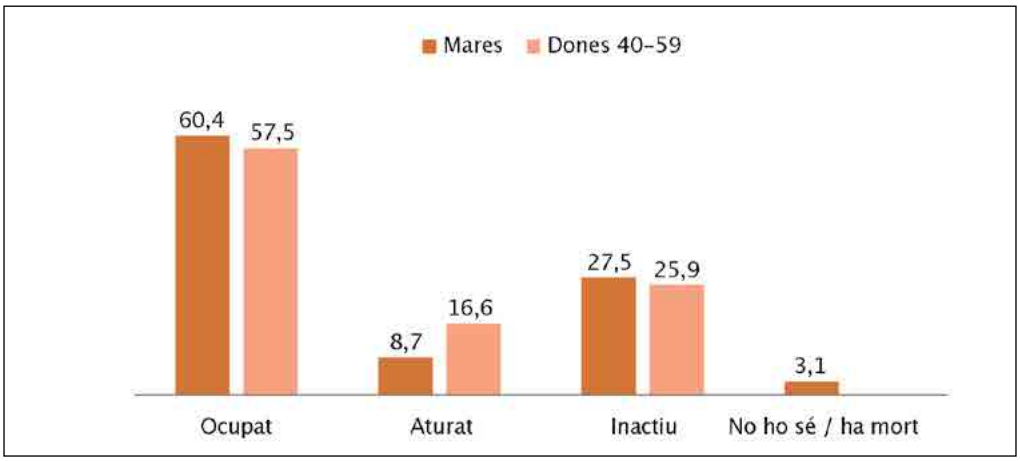
En segon lloc, a partir dels resultats i com s'ha dit abans, s'observa una influència com la de fa cinc anys (tot i que no tan agreujada), de l'origen social sobre els estudiants universitaris. Aquesta diferència entre els pares i els homes de la mateixa generació se situa sobre els 4 punts. És veritat que s'ha millorat molt des de l'estudi anterior (potser la diferència recau en el fet d'haver recollit dades dels estudiants de màster, cosa que no es va fer en el projecte *ECoViPEU*), però, tot i així, aquesta diferència segueix existint mínimament. Per tant, es pot acabar dient que un fenomen de reproducció social, encara que mínim i a menys escala, continua existint, i que la mobilitat social segueix sent relativa.

En definitiva, el que sí es pot assegurar és que la gran majoria d'estudiants tindrà altes possibilitats d'ascendir en l'escala social (tenint en compte que un alt nivell d'estudis no es l'únic condicionant) i que el 63,5% del total haurà superat la formació de les seves mares i el 64,3% la dels seus pares una vegada acabats els seus estudis.

11.3. Bagatge econòmic

A continuació, als gràfics 11.8 i 11.9 es pot veure la situació laboral de les mares i els pares dels estudiants universitaris comparats amb la població espanyola de la seva generació (40-59 anys).[11] A primera vista veiem que el col·lectiu més nombrós en tots dos casos és el d'ocupats, com s'espera per altra banda. En el cas dels homes és curiós, perquè els pares ocupats estan infrarepresentats, contràriament al que succeeix amb les mares. En el grup d'aturats, les mares d'estudiants pateixen un 50% menys d'atur que la resta de la seva generació, mentre que en el cas dels homes és quasi d'un terç.

Gràfic 11.8
Situació laboral de les mares dels estudiants i de les dones de la seva generació



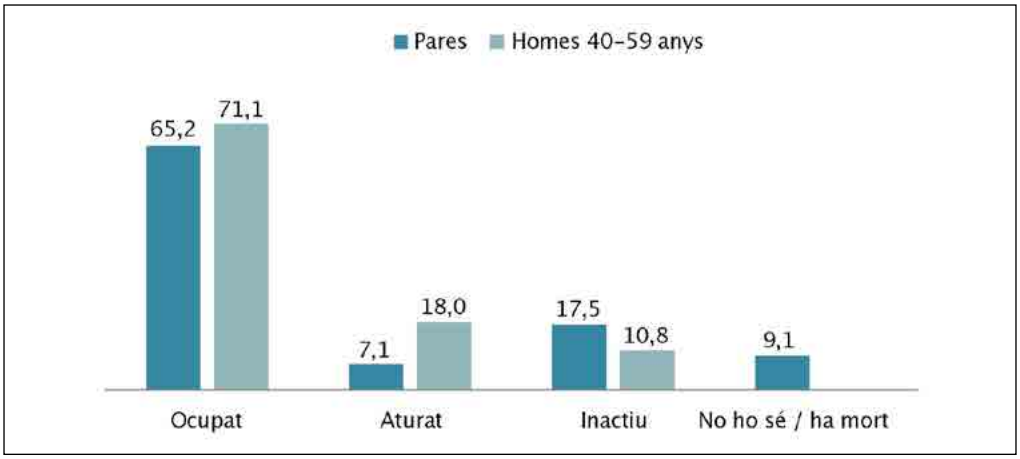
Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20213).

Però el més curiós és veure el grup tant d'homes com de dones inactives. En tots dos casos els progenitors superen la població espanyola, sobretot en el cas dels homes, que es posicionen quasi 7 punts per sobre.

A més, s'han de tenir en compte els estudiants que han contestat «No ho sé / ha mort», sobretot en el cas dels homes, que suposen més d'un 9% de la mostra.

[11] Ocupats, aturats i inactius per sexe i grup d'edat. Enquesta de Població Activa. Mitjana trimestral 2014. INE.

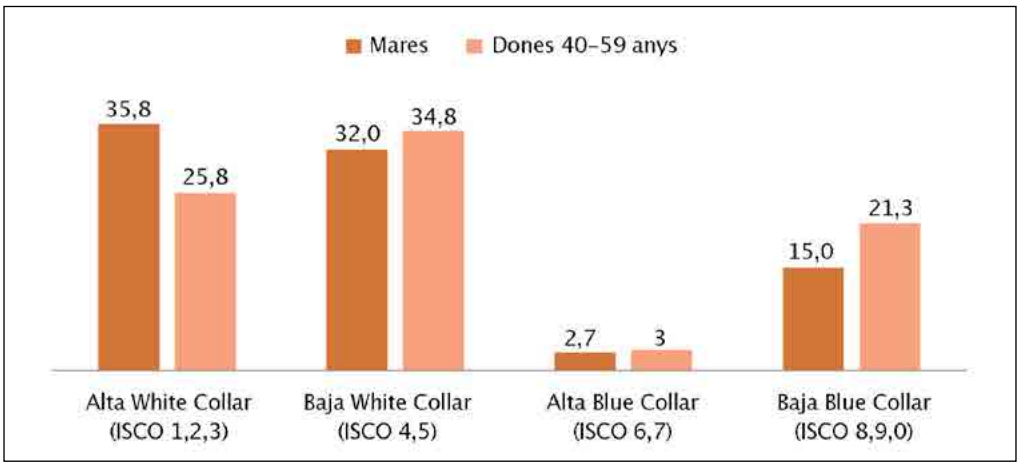
Gràfic 11.9
Situació laboral dels pares dels estudiants i dels homes de la seva generació



Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 20240).

A continuació, als gràfics 11.10 i 11.11, es presenta l'ocupació de les mares i els pares d'estudiants en comparació amb els homes i les dones de la seva generació. Si s'analitza el tipus de feina que tenen els progenitors dels estudiants, ens trobem de nou amb una situació semblant a la que es veia quan analitzàvem les dades sobre el nivell d'estudis, però, en aquest cas, molt més accentuada.

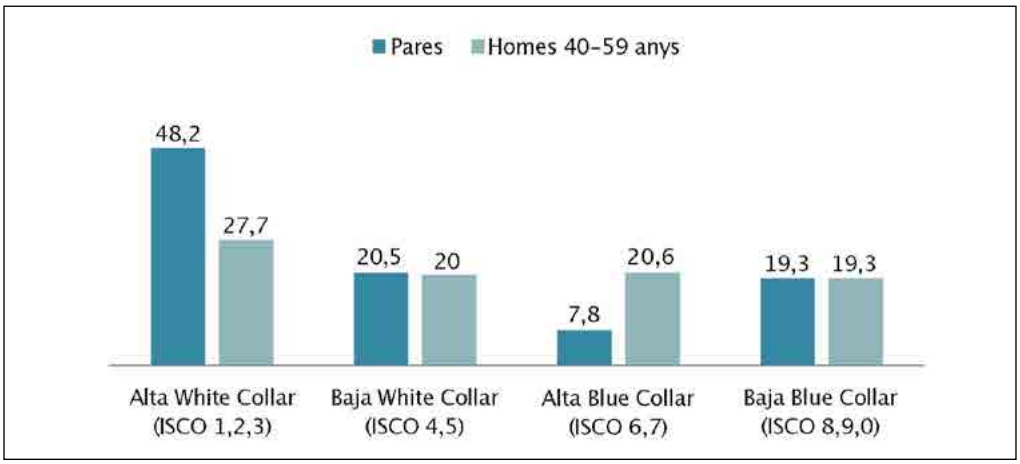
Gràfic 11.10
Ocupació de les mares dels estudiants i de les dones de la seva generació



Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 18915).
Nota: L'ocupació dels homes i les dones de 40 a 59 anys no sumen 100, perquè hem deixat fora dues categories referides a aturats[12] que no es contemplaven a l'enquesta.
Els pares i les mares d'estudiants tampoc no sumen 100, perquè hem deixat fora dues categories que no estaven contemplades en les dades de l'EPA.[13]

12. Els aturats que han deixat la seva última ocupació fa més d'un any i els que busquen la seva primera ocupació formaven part de les categories emprades a l'EPA.
13. «No ha treballat mai fora de casa» i «no ho sé».

Gràfic 11.11
Ocupació dels pares dels estudiants i dels homes de la seva generació



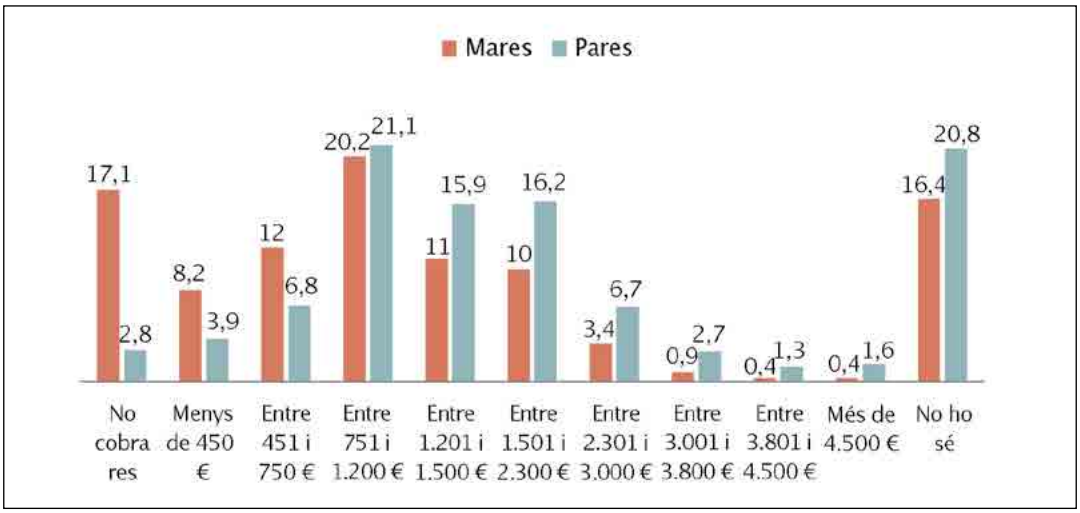
Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 17882).

Com podem veure als gràfics, el 36% de les mares i el 49% dels pares dels estudiants tenen ocupacions de nivell alt, mentre que els homes i les dones amb aquest nivell professional en el conjunt de la població és clarament inferior, el 26% en el cas d'elles i el 27,7% en el d'ells. Per tant, veiem sobrerepresentada aquesta franja de població. De manera més general, i més accentuada en el cas dels homes, veiem com els pares amb feines considerades «White Collar» conformen el 67% del total, mentre que en la franja d'edat 40-59 a Espanya només representen el 48,6%. Per altra banda, en les ocupacions de nivell més baix segons l'ISCO, es veu una clara infrarepresentació dels fills d'aquest segment a la universitat, sobretot en el cas de les dones de «Baixa Blue Collar» amb una diferència de més de 6 punts i dels homes d'«Alta Blue Collar», on la diferència és de quasi 13 punts.

Per tant, es poden mantenir i reforçar les dues conclusions adoptades abans en el cas del nivell educatiu: existeix una clara mobilitat social, però encara és relativa.

A continuació, i per acabar aquest apartat referent a les característiques socioeconòmiques dels estudiants d'universitats de parla catalana, s'estudia el nivell d'ingressos dels progenitors. Per portar a terme l'anàlisi es poden distingir tres categories: la primera englobaria aquells o aquelles amb ingressos inferiors a 1.200 euros mensuals (d'ara en endavant l'anomenarem «ingressos baixos»); la segona, a aquells amb ingressos entre 1.201 i 2.300 euros («ingressos mitjans»); i la tercera inclouria aquells pares i mares que tenen uns ingressos de 2.301 euros mensuals o més («ingressos alts»).

Gràfic 11.12
Nivells d'ingressos dels progenitors dels estudiants enquestats



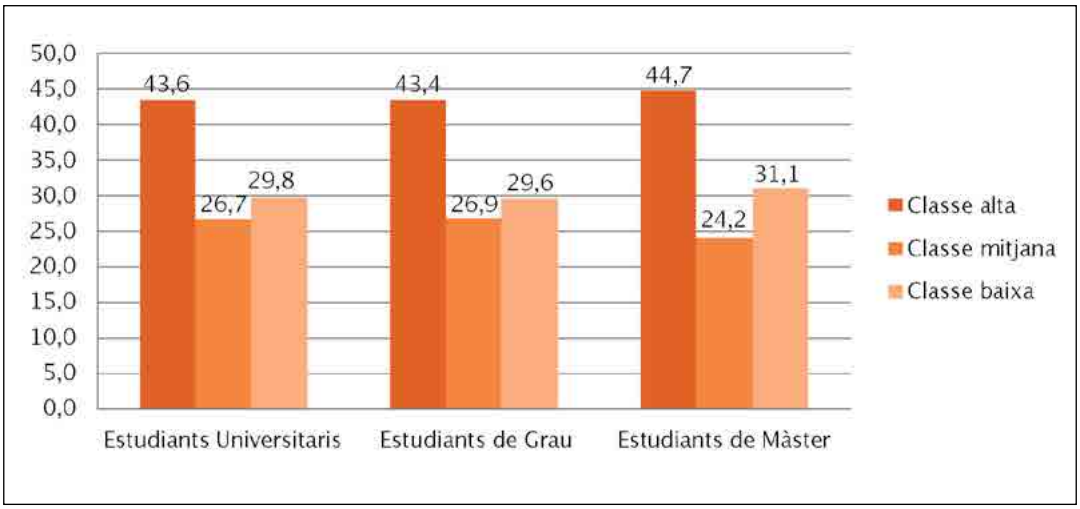
Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (Mares n = 19025, Pares n = 17898).

Primerament, cal destacar les semblances d'aquestes dades amb les recollides l'any 2010, tant en els percentatges de cada grup o categoria com en l'elevat nombre de respostes que acumula la categoria «No ho sé», amb un 16,4% en el cas de les mares i un 20,8% en el dels pares, més d'una cinquena part de les respostes recollides en aquest últim cas. Això és probablement a causa de la temàtica tractada, ja que és freqüent el desconeixement per part dels fills del salari dels pares, almenys de manera exacta i pel caràcter tabuístic que té tractar els temes relacionats amb els ingressos.

En primer lloc es veu com els percentatges més elevats estan entre els 751 i els 2.300 euros en el cas dels homes i 451 i 1.500 en el cas de les dones. Una possible causa d'aquesta diferència pot ser l'elevat nombre de mares que no cobren res segons les respostes dels seus fills, un 17,1%, fet que, a més, modifica molt significativament la simetria de la distribució d'ingressos. Si s'analitzen les dades fixant-nos en les diferències existents entre ambdós sexes, es pot veure una clara diferència en el nivell de sous. Les dones superen per molt els homes en les categories on els sous són més baixos o inexistents, amb un 37,3% d'elles en els tres primers grups, i, a partir de 751 euros mensuals, són ells qui les superen sense excepció i apareixen quasi exclusivament homes (encara que en percentatges molt petits) en les categories on els sous són més alts, a partir de 3.000 euros mensuals.

En relació a la classe social dels estudiants tant de grau com de màster, i com es veu en el gràfic següent, no varia gaire el percentatge entre un cicle i l'altre, però sí molt respecte al tipus d'estudiantat que ocupa les nostres universitats.

Gràfic 11.13
Percentatge d'alumnes universitaris segons la classe social i el cicle (%)



Font: Elaboració pròpia.
Base: Total respostes recollides (n = 18915).

Com es pot observar, la classe social predominant tant en el 1r com en el 2n cicle és la classe alta. Està representada per un 43% en el cas dels estudiants de grau i un 45% en els de màster. Per darrere i amb força diferència es troben la classe baixa i la mitjana. La primera, amb un 30% en els Graus i 31% als Màsters, i la segona amb un 27% i 24% respectivament. A partir d'aquestes dades es veu com el percentatge d'estudiants majoritari és el de classe alta, fet que posa en relleu la falta de mobilitat absoluta descrita abans. També és sorprenent com la classe mitjana té menys representants que la baixa, potser a causa d'una tendència a posicionar els alumnes en un extrem o altre (classe alta o baixa) a partir de les dades recollides i creuades. Per últim, cal destacar el lleu augment d'estudiants de classe alta i baixa al segon cicle respecte el primer, d'1,3 punts en el primer cas i d'1,5 en el segon, que contraresta amb el descens de la classe mitjana, del 27% a 24%.

11.4. Conclusions

Una vegada feta l'anàlisi de les variables sociodemogràfiques, es poden definir millor algunes característiques dels estudiants de les universitats de parla catalana. Es pot dir que en aquest col·lectiu, com a la resta de l'Estat, existeix una preponderància de les dones vers el sexe masculí, i majoritàriament es troben entre els 18 i 25 anys, amb un 75% del total de la mostra obtinguda. En general i a causa de la seva joventut, els estudiants romanen solters (en un 59% dels casos) o en parella, però sense casar-se (en un 34% dels casos), encara que la seva situació familiar va canviant a mesura que fan anys. Així, el nombre de casats va augmentant en detriment dels solters i també creix, però, en menor quantitat, el nombre de divorciats. Només el 6% tenen fills i l'edat mitjana d'aquests estudiants s'eleva fins als 42,7 anys, cosa que explicaria que més del 95% dels estudiants amb fills té 30 o més anys. La majoria són de nacionalitat espanyola (un 92% del total) i els seus progenitors viuen en les comunitats autònomes de parla catalana generalment: Balears, Catalunya, València i el Principat d'Andorra. I, en comparació amb la resta d'Europa, veiem que les universitats de parla catalana, tant en relació amb l'edat dels estudiants, de l'alumnat amb fills, com en el percentatge de dones, estan situades en la mitjana europea, cosa que vol dir que no destaquem negativament, però que encara hi ha marge de millora.

Quant a l'origen social dels estudiants universitaris, com s'ha explicat en els resultats anteriors, ens indiquen l'existència d'un fenomen de mobilitat social, és a dir, una tendència cap a la disminució de les desigualtats d'accés a la universitat. Això es pot afirmar pel gran nombre i pes que han adquirit els fills de famílies amb baix nivell educatiu i ocupació a les universitats estudiades. Però, tot i així, segueixen estant infrarepresentats, no tant des del nivell d'estudis (encara que sí existeix una lleu desigualtat), però sí clarament des del professional (l'ocupació de pares i mares), quan es compara els progenitors dels estudiants amb la població espanyola de la seva generació.

En termes d'anàlisi del que es coneix com a dimensió social de l'Espai Europeu d'Educació Superior i més en concret d'equitat participativa, el sistema universitari espanyol, com molts altres, té encara un important recorregut a fer.[14]

11.5. Propostes i recomanacions d'actuació de polítiques universitàries

A partir de les dades i les conclusions d'aquest apartat, s'observen una sèrie de problemàtiques que poden trobar solució a partir de l'actuació i la implementació de diverses accions polítiques.

Com ja s'ha vist en altres estudis, les estudiants són més nombroses tant en grau com en màster, però, a l'hora de cursar un 2n cicle, el col·lectiu redueix el seu nombre en favor dels homes. Cal estudi i atenció sobre aquest fenomen per tal de saber si s'està produint per raons relacionades amb la universitat o alienes a ella, si té a veure amb el mercat laboral i de quina manera pot solucionar-se.

El nombre d'estudiants amb fills representen un 6% del total, i, d'aquests, més del 95% són majors de 30 anys. Aquesta dada no es preocupant, tenint en compte que l'edat mitjana actual de les dones per tenir el seu primer fill se situa en els 32 anys, però sí cal veure si el fet de ser pares comporta un impediment real a l'hora de portar a terme uns estudis universitaris i de quina manera (beques, assessorament, servei de suport acadèmic, horaris adaptats...) es pot aconseguir que quedin fora del sistema universitari el menor nombre de persones possible.

Segons les dades, també s'observa un nombre d'alumnes de nacionalitat estrangera molt baix i caldria promoure de manera més intensiva els programes de mobilitat internacional, també nacionals. De la mateixa manera, cal veure si la població immigrant pateix dificultats a l'hora de poder accedir a la universitat i, si és el cas, promoure mesures semblants a les proposades als pares amb fills o les que es considerin oportunes, incloent-hi potser programes relacionats amb els idiomes.

Per últim, cal destacar que la classe alta segueix, encara que en menor grau que anys anteriors, estant sobrerepresentada a les universitats de parla catalana. El mateix passa quan ens fixem en els universitaris amb progenitors de nivell alt ocupacional o d'estudis. Per tant, és necessari prendre mesures tant amb l'alumnat universitari com amb el que algun dia pot ser-ho, donant-los suport ja des de l'ESO i batxillerat per tal d'evitar que els alumnes amb menys recursos puguin quedar exclosos pel seu origen social.

14. Paràgraf copiat literalment de l'informe del projecte *ECoViPEU 2010*.

Bibliografia

Ariño, A.; Llopis, R.; Soler, I. (dirs.) (2012). *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y de participación de los estudiantes Universitarios en España. ECOVIPEU*. València: Campus Vivendi.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Madrid: Secretaría General de Universidades, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-2015*. Madrid: Secretaría General de Universidades, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Orr, D.; Gwosć, C.; Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student life in Europe: Synopsis of Indicators. Final Report. Eurostudent IV 2008-2011*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hauschildt, K.; Gwosc, C.; Netz, N.; Mishra, S. (2015). *Eurostudent: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Soler, I. (2015). *Informe de resultats de l'enquesta Via Universitària. Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris.*

12 El gènere dels estudis universitaris

Inés Soler Julve

12. El gènere dels estudis universitaris

Inés Soler Julve
Tècnica de l'Observatori d'Igualtat a la Universitat de València. Doctora en Sociologia per la Universitat de València. Investigadora del projecte *ECoViPEU* (Enquesta de condicions de vida i participació de l'estudiantat universitari) i codirectora del llibre *Desigualdad y Universidad. ECOVIPEU 2012* (Valencia, 2014).

12.1. Introducció

La asimetria en les relacions de gènere dins de la universitat s'expressa en la jerarquització dels sabers i dels rangs institucionals, on els més elevats han estat tradicionalment ocupats pels homes, i segueixen sent-ho encara en l'actualitat. Segons l'últim informe *She Figures,* publicat per la Comissió Europea el 2015, en el sistema universitari espanyol, en cap camp de la ciència la proporció de dones investigadores supera la dels homes. El fet destacable és que, des de fa més de dues dècades, la realitat a les aules universitàries és la contrària. La majoria de carreres es troben feminitzades, sobretot les que responen a l'extensió de papers tradicionals de gènere, encara que no tan sols aquestes.

Els dos conceptes clau que guiaran l'anàlisi portada a terme en aquest capítol, i que, per tant, val la pena definir i diferenciar des del primer moment són: *el sexe* i *el gènere*. Utilitzarem la variable *sexe* com a eix des del qual interpretar les respostes a l'enquesta. Prenent les definicions del sociòleg Anthony Giddens, diríem que: *el sexe* es limita a «les diferències anatòmiques i biològiques que defineixen el cos de l'home i de la dona». Mentre que el *gènere* «afecta les diferències psicològiques, socials i culturals que existeixen entre home i dona». Són, en definitiva, les expectatives socials sobre el comportament que es considera apropiat per als membres de cada sexe (Giddens, 2001: 153).

Al llarg del nostre procés de socialització, segons siguem home o dona, aprenem i posem en pràctica una sèrie de comportaments acceptats com a femenins i/o masculins, comportaments que seran considerats apropiats o no, tot afavorint la nostra inserció com a membres de la societat a la qual pertanyem o provocant reaccions adverses. Aquests comportaments es denominen *rols de gènere*, i estan directament relacionats amb el repartiment de tasques entre dones i homes. Així, per exemple, a les dones se'ls assignen uns rols vinculats amb l'exercici de tasques en l'àmbit domèstic, relacionades amb la cura de la llar i amb la cura de les persones en l'entorn familiar, mentre que als homes se'ls assignen rols relacionats amb l'àmbit públic: l'ocupació remunerada i la participació en els òrgans de presa de decisions que afecten el conjunt de la societat. De tot això es deriva que, des de la infància, els xics i les xiques es plantegen futurs diferents, tenen aspiracions molt desiguals. I, un cop convertits en homes adults i dones adultes, no pot sorprendre que ells ocupin la major part dels llocs de responsabilitat i que siguin elles les que sol·licitin una reducció de jornada, que molt probablement perjudicarà la seua promoció professional, per a la cura de persones dependents al seu càrrec.

La major part de les investigacions que s'interessen per la temàtica del gènere en l'educació se centren a explicar com en els sistemes educatius (principalment en les etapes anteriors a la universitat) es reprodueixen les desigualtats de gènere.[1] El nostre plantejament serà des de la perspectiva de les i els estudiants universitaris, per tal d'analitzar com construeixen les seues trajectòries educatives i com exerceixen l'ofici d'estudiar elles i ells. Presentarem els resultats de l'enquesta *Via Universitària* a partir de l'anàlisi bivariable de les principals dimensions abordades en el qüestionari i la variable *sexe*.

Partim de la hipòtesi que l'educació universitària no pot ser neutral a les desigualtats de gènere que existeixen en el mercat de treball i en la societat en què vivim. La igualtat formal i la superioritat numèrica de les dones en totes les etapes educatives, inclosa la universitària, és el resultat d'importants avanços socials per al col·lectiu de dones. No obstant això, no s'ha traduït en millores cap a la igualtat laboral i salarial entre dones i homes.

D'acord amb el que Bourdieu explica a *La dominación masculina* (1998), entenem que les diferències entre els sexes estan immerses en un conjunt simbòlic que organitza tota la vida social; les persones aprehenen aquesta divisió mitjançant les pràctiques quotidianes i els conceptes sobre el femení i el masculí estructuren la percepció de la realitat i aquestes estructures de pensament es tradueixen en *habitus* o «esquemes no pensats de pensament» on l'ordre social masculí i dominant està tan profundament arrelat que no requereix justificació, s'imposa a si mateix i és considerat com «natural» gràcies a estructures socials com l'organització social de l'espai i el temps, la divisió sexual del treball i estructures cognitives inscrites en els cossos i en les ments.

A partir de l'anàlisi de les diferències en els itineraris, comportaments, pràctiques i modalitats d'estudi de les i els estudiants en clau de gènere; es pretén contribuir a explicar la paradoxa que, en una societat on el mercat professional està estructurat en funció de les titulacions acadèmiques, les dones no aconsegueixen traduir la seua superioritat acadèmica en una superioritat professional. En resum, es defensa la tesi que, en l'àmbit universitari, les diferències que trobem no són fruit de decisions individuals, en funció d'unes capacitats o interessos lliurement elegits, sinó que responen a uns patrons de comportament marcats per una socialització de gènere, en què les diferències entre homes i dones tenen com a rerefons la subordinació d'aquestes últimes.

12.2. Dades generals de la població universitària i l'eixida al mercat laboral

12.2.1. La presència de les dones en el sistema educatiu

En primer lloc, val la pena analitzar des d'una perspectiva històrica l'evolució de la presència de les dones en els nivells del sistema educatiu postobligatori. La taula 12.1, que es remunta a l'inici dels anys noranta, mostra com el col·lectiu femení ha anat guanyant terreny al masculí tant en els estudis de batxillerat com en els estudis universitaris. En les branques de formació professional segueixen sent majoritaris els homes, sobretot en el grau mitjà. Per tant, la proporció cada vegada més gran de dones, que allarguen els seus estudis més enllà de l'educació obligatòria, s'orienta fonamentalment cap a la formació universitària.

[1] Vegeu algunes obres com *Triunfantes perdedoras*, de Glòria Arenas (2006), que analitza l'etapa infantil; o les obres de Marina Subirats sobre l'etapa obligatòria: *Rosa i Blau. La transmissió dels gèneres a l'escola mixta* (1988); *Pilotes fora. Reconstruir els espais a partir de la coeducació* (2007).

Taula 12.1
Proporció de dones (%) en els diferents nivells educatius entre els anys 1991-1992 i 2013-2014

	Anys desenvolupats								
Nivells educatius	**1991-92**	**1994-95**	**1997-98**	**2000-01**	**2003-04**	**2006-07**	**2009-10**	**2010-11**	**2013-14**
Batxillerat	-	54,08	54,87	53,76	55,15	54,68	53,78	53,23	52,7
Cicles Formatius (grau mitjà)	51,97	43,67	44,46	42,69	45,61	46,85	46,01	45,18	42,5
Cicles Formatius (grau superior)	49,65	50,21	49,87	48,56	50,37	51,30	50,38	49,65	46,4
Superior universitària	**50,83**	**52,32**	**53,07**	**53,30**	**54,39**	**54,24**	**53,97**	**53,77**	**54,4**
Primer Cicle	48,19	50,15	51,03	51,26	52,76	53,14	52,96	52,19	
Primer i Segon Cicle	52,30	53,74	54,34	54,68	55,73	55,10	53,62	53,38	49,7
Grau							56,99	54,84	55,3
Llicenciatures	55,55	57,96	58,81	59,67	61,41	60,59	59,52	59,83	
Enginyeries i arquitectura	22,95	26,38	27,99	29,15	30,40	30,80	30,97	31,44	
Dobles titulacions	-	-	-	-	55,48	58,75	58,54	58,41	
Màster						51,42	53,52	53,31	53,7
Doctorat	45,48	47,49	50,37	50,72	50,59	51,80	51,85	50,99	
Tesis llegides							48,4	47,4	49,2

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE i l'informe de *Datos y cifras del SUE* 2014-2015.

Quan indaguem dins dels dos primers cicles universitaris, el predomini de les dones no s'ha produït en la mateixa mesura en totes les branques d'estudi. A la taula s'aprecia la gran distància que hi ha actualment entre la presència de les dones en les llicenciatures (un 60% el 2011) enfront de les carreres d'Arquitectura i Enginyeries Superiors (un 31% el 2011). Aquesta dada reflecteix que les branques més tècniques del coneixement estan encara en la seua major part copades per homes, fet que implica que segueix existint una desigualtat segregativa per sexe, encara que, si es té en compte la perspectiva temporal, es pot constatar una evolució lenta, però positiva, des de l'any 1991 fins al 2011, amb un creixement de més de huit punts percentuals.

Malgrat que les dones segueixen sense accedir en el mateix grau que els homes a les carreres d'alt prestigi com són les Enginyeries, s'han dirigit en major mesura cap a les dobles titulacions. Pràcticament des que han nascut aquests nous títols que agrupen dues carreres en una, amb un elevat nivell d'exigència i selecció dels estudiants, les dones han representat al voltant del 59% de les matrícules. Sens dubte, això reforça la hipòtesi sobre la superioritat acadèmica de les dones, ja que els millors resultats han afavorit la seua posició majoritària en les noves titulacions d'excel·lència.

És en el tercer cicle on s'ha produït el canvi més significatiu pel que fa a la presència femenina a les aules en els darrers anys: en els estudis de màster, les dones representen una majoria en constant creixement (el 53,7% el 2013); i, en els estudis de doctorat, aquestes representaven el 45% el 1991 i han passat a ser majoria en 2011: el 51%. No obstant això, en aquest últim esglaó de la carrera educativa segueixen sent els homes els que més culminen amb èxit la lectura de la tesi doctoral. En el nivell més alt, les dones que acaben la seua tesi doctoral són el 49% el 2013, cosa que indica que és l'únic moment en què tenen una taxa d'abandonament superior als homes.

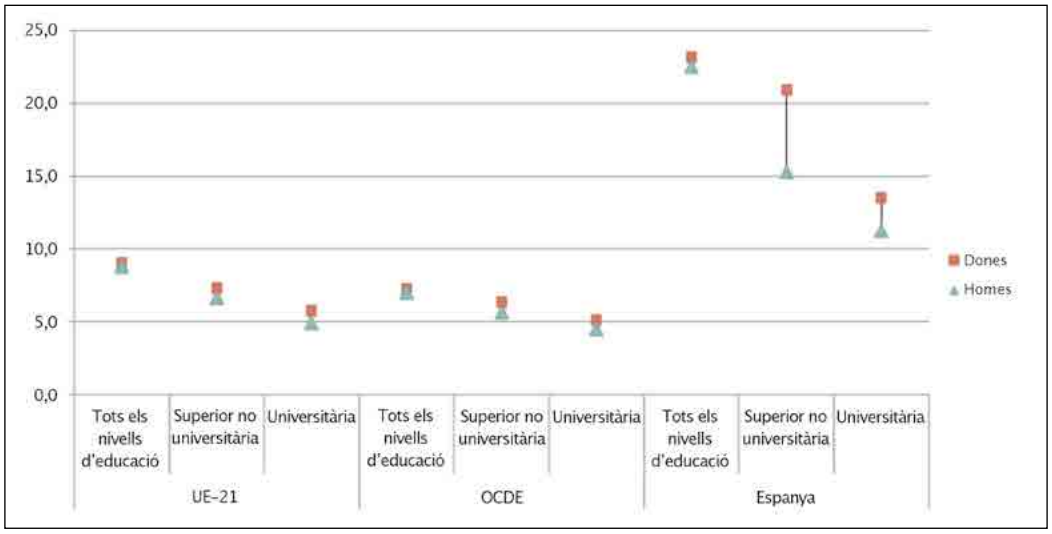
12.2.2. La situació laboral dels universitaris i les universitàries

La importància que el mercat laboral de cada país concedeix als estudis universitaris pot inferir-se de la diferència entre les taxes d'atur de les persones amb més o menys nivell de formació. La revisió de diversos informes europeus,[2] de publicació periòdica, ens permet emmarcar la situació espanyola en un context internacional: el mercat de treball espanyol històricament ha valorat poc la formació universitària, però, a partir de l'any 2008, quan la crisi econòmica comença a sentir-se amb major força, la distància entre les taxes d'atur dels més i menys formats s'ha disparat. Aquesta nova realitat podria suposar una revaloració dels títols universitaris, encara que en un context de pèrdua de benestar generalitzat es tracta més aviat d'un deteriorament de les condicions dels menys formats.

Pel que fa a les diferències per sexe, es pot dir que, tot i que continua havent-hi menys dones actives que homes, la seua taxa d'atur segueix sent superior a la d'ells en tots els països.

Què passa amb el valor dels títols universitaris per als homes i per a les dones? Al gràfic 12.1, s'han representat les diferències entre les taxes d'atur d'homes i dones amb estudis superiors, segons si són o no universitaris, per a Espanya, en comparació amb la mitjana de països de la Unió Europea i l'OCDE.

Gràfic 12.1
Taxa d'atur de la població de 25 a 64 anys (%) amb educació superior per sexe. Any 2012



Font: Datos y Cifras del SUE 2014-2015.

D'aquestes dades podem extreure dues conclusions:

- La primera seria que la distància existent entre les taxes d'atur d'homes i dones a Espanya és molt més accentuada que en la mitjana de la resta de països.
- La segona és que aquesta desigualtat només es veu suavitzada a mesura que augmenta el nivell educatiu. Per a les dones resulta especialment rendible apostar per la formació universitària, ja que la taxa d'atur baixa des del 20,9% fins al 15,5% i s'escurça la distància amb els homes, de 5,6 punts percentuals en els estudis superiors no universitaris a 2,3 en el nivell universitari.

[2] Publicacions periòdiques d'informes amb anàlisi de dades estadístiques: *Education at a Glance* (OCDE), *Key Data on Education in Europe* (Eurydice-Eurostat), *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key Indicators on the Social Dimension and Mobility* (European Commission).

Cal assenyalar que en aquest gràfic només ens estem referint a la formació superior. Si completem les dades amb una comparació amb la població amb menor nivell educatiu, les diferències són molt més importants (taula 12.2).

Taula 12.2
Taxa d'atur de la població de 25 a 64 anys (%) per sexe i nivell educatiu. Any 2014

	Inferior a 1a etapa d'Educació Secundària	1a etapa d'Educació Secundària	2a etapa d'Educació Secundària	Educació Superior	Diferència entre nivells educatius
TOTAL	39	29	21,6	13,8	-64,6%
DONES	38,6	31,6	24,1	15,2	-60,6%
HOMES	39,2	27,3	19,4	12,3	-68,6%
Diferència entre sexes	0,6	-4,3	-4,7	-2,9	

Font: *Encuesta de población activa*. INE. Estadístiques del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. https://www.educacion.gob.es/educabase/

Respecte a les dues conclusions assenyalades a dalt, cal afegir que:

- La distància entre les taxes d'atur masculines i femenines és de la meitat entre el col·lectiu de persones amb educació superior si ho comparem amb els que només tenen l'educació secundària.
- La taxa d'atur disminueix un 65% entre els que menys i els que més formació tenen. Val la pena ressaltar que aquest descens és encara més gran en el col·lectiu de dones, que arriba a caure fins a un 69%.

L'experta Marina Subirats afirma sobre aquest punt que: sense posar en dubte que les posicions de les dones en el mercat de treball milloren notablement quan tenen educació superior, «el valor econòmic dels títols en el mercat de treball no és el mateix segons si els portadors són homes o dones» (Subirats, 2012: 76).

En el context actual de crisi econòmica, tot i que la pèrdua de llocs de treball s'ha produït principalment en sectors molt masculinitzats, com el de la construcció, les taxes d'atur femenines segueixen superant les masculines. Malgrat que des de fa dècades les dones obtenen millors resultats i són més nombroses en tots els nivells d'estudis, especialment en els universitaris, això no s'ha traduït en canvis substancials en l'àmbit laboral.

12.3. Caracterització de la mostra enquestada

La població enquestada presenta una mostra en què les dones són una majoria del 61,4% i els homes són el 39,6%. Es pot constatar que les dones estan sobrerepresentades respecte a les dades de matrícula de les universitats participants per al curs 2013-2014, en què les dones són el 54,4%. Quant a la distribució de la mostra per edat, es pot apreciar que el col·lectiu més jove (fins als 21 anys) està lleugerament més feminitzat i el dels més grans (a partir de 30 anys) més masculinitzat: el 40% de les dones enquestades tenen menys de 21 anys, enfront del 34% dels homes; i el 18% dels homes tenen més de 30 anys, enfront del 13% de les dones.

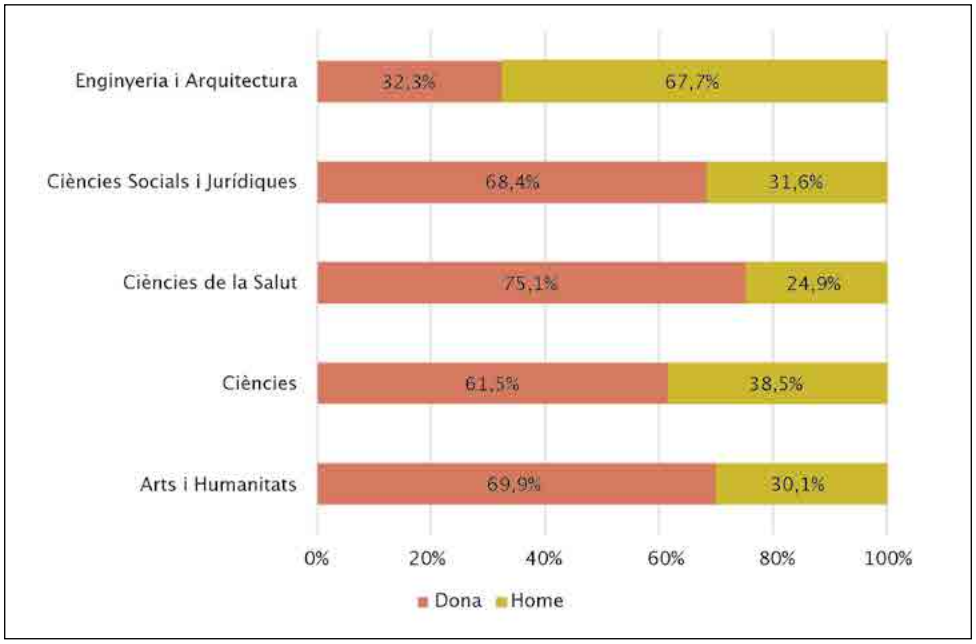
Respecte a les condicions de vida, en general, les dones deixen el domicili familiar abans que els seus companys homes. La franja d'edat on trobem la diferència més gran és entre els 26 i 29

anys, en què el 50,4% dels homes enquestats viu amb els seus progenitors, i la proporció entre les dones enquestades és del 44,2%. També formen abans una parella, majoritàriament sense casar-se: un 46% de dones i un 39% dels homes d'aquest grup d'edat. En canvi, no són elles les que tenen més probabilitat de tindre fills i filles mentre estan estudiant. La proporció d'estudiants que en té és minoritària, però és lleugerament superior entre els homes (7%) que entre les dones (5%).

Per aprofundir en la caracterització acadèmica, assenyalem que no hi ha diferències significatives per sexe respecte el cicle d'estudis ni la modalitat: una àmplia majoria de la població enquestada es troba en els graus en modalitat presencial.

Ara bé, convé analitzar la distribució per sexe de l'estudiantat de cada branca de coneixement (gràfic 12.2). Es pot dir que aquesta distribució és representativa de la població real, en la mesura en què les dones es posicionen com a col·lectiu majoritari en totes a l'excepció de la branca d'Enginyeria i Arquitectura. No obstant això, cal apuntar que no es corresponen amb les proporcions reals, ja que la taxa de resposta a l'enquesta té un biaix a favor de les dones.[3] Això es tradueix en el fet que les àrees ja molt feminitzades, com és la de Salut (69,7%), a la mostra enquestada la diferència (75,1% de dones) encara és més pronunciada. I, al contrari, àrees que estan molt masculinitzades, com és la d'Enginyeria i Arquitectura (un 74,1% d'homes), a l'enquesta la diferència està més suavitzada (un 67,7% d'homes). O bé, àrees més equilibrades, com és el cas de l'àrea de Ciències (un 51,8% de dones), a l'enquesta estan més feminitzades (un 61,5%).

Gràfic 12.2
Distribució de la població universitària enquestada per àrees de coneixement i sexe



Aquest fort increment de la presència femenina a la universitat no s'ha produït per igual en totes les àrees d'estudi. Mentre les dones estan sobrerepresentades en carreres com Periodisme, Humanitats o Magisteri, segueixen infrarepresentades en algunes carreres de Ciències i en les Enginyeries.

[3] En aquest capítol no s'han utilitzat els resultats corregits amb el coeficient de ponderació aplicat a la base de dades combinant les variables sexe i edat, com sí que es fa a la resta del llibre. El motiu és que l'anàlisi se basa en encreuaments per la variable *sexe*, i es tracta de constatar les diferències per sexe de la manera més fidel possible a les respostes proporcionades per la població enquestada.

Les trajectòries sexuades minoritàries, que suposen una transferència d'estudiants homes cap a carreres feminitzades o viceversa, van ser estudiades al país veí per Kieffer i Marry amb les dades de l'enquesta de l'Observatori francès el 2009. Troben més reticències entre les dones a l'hora de seguir estudis on són minoritàries, encara que les que s'aventuren a fer-ho comencen a una edat més jove que els seus homòlegs masculins, que tendeixen a convertir-se en «transferits» amb reorientacions tardanes (Galland, Verley, Vourc'h, 2011).

A continuació, comencem l'anàlisi dels resultats de la mostra aprofundint en els motius que tenen homes i dones a l'hora de triar els seus estudis universitaris.

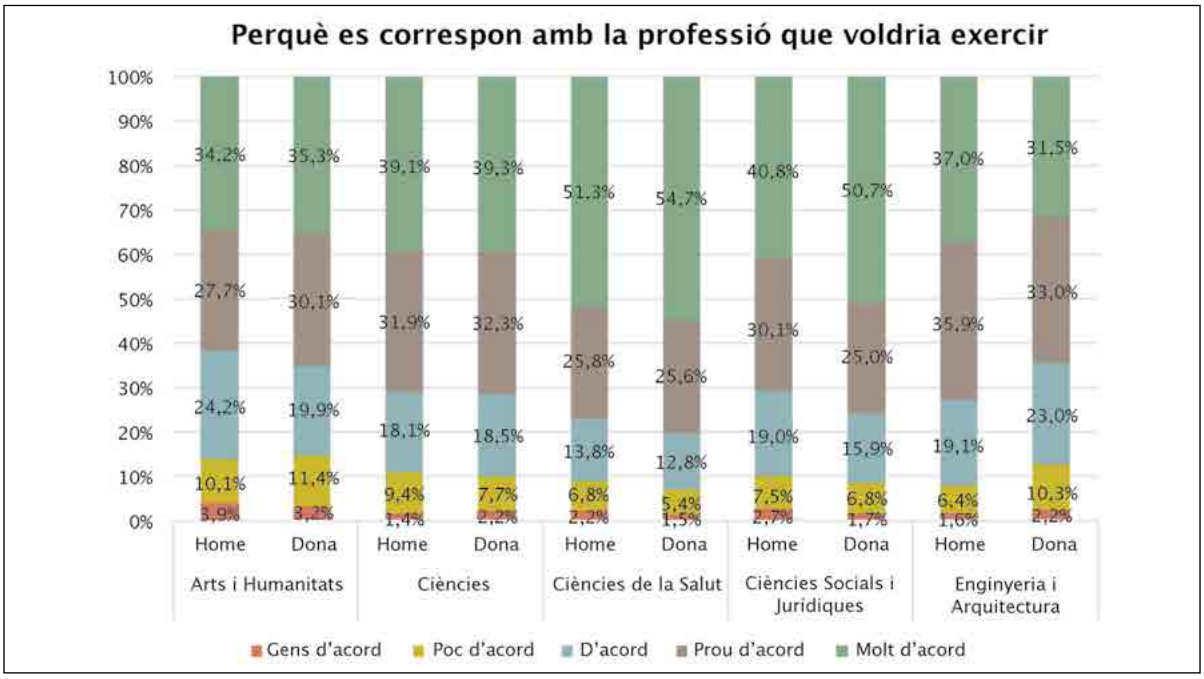
12.4. L'elecció d'estudis: una decisió condicionada

En valorar les principals raons per elegir els estudis universitaris, la jerarquia de respostes reflecteix que entre l'estudiantat enquestat prevalen els motius més *vocacionals*, vinculats a la professió, enfront dels de caràcter *instrumental* o *expressiu*.

Ara bé, els motius per triar la carrera són ben diferents en funció del sexe de l'estudiant i l'àrea de coneixement a què pertanyen els estudis. Les diferències més importants les trobem en la *vocació professional*, identificada amb la resposta: «perquè es correspon amb la professió que voldria exercir» (resultats recollits al gràfic 12.3).

A l'àrea de Ciències Socials i Jurídiques són més les dones (50,7%) que els homes (40,8%) els que afirmen estar molt d'acord amb el motiu d'estudiar una carrera que «es correspon amb la professió que volen exercir». A l'àrea de Ciències de la Salut, la diferència és menys significativa, però va en el mateix sentit. En canvi, a l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura, la vocació professional la tenen més marcada els homes (un 72,9% afirmen estar prou o molt d'acord amb aquest motiu) que les dones (un 64,5% hi estan prou o molt d'acord).

Gràfic 12.3
Grau d'acord amb la vocació professional en funció de l'àrea i el sexe



Quan es refereixen a l'altre motiu vinculat a la *vocació professional*, i valoren la correspondència de les seues aptituds amb els estudis triats, trobem les mateixes diferències per sexes i àrees de coneixement. De nou, són les dones de Ciències Socials i Jurídiques (i Salut amb menys diferència) les que estan més segures d'haver triat els estudis d'acord amb les seues aptituds; i els homes de l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura i els de Ciències.

Aquestes dades il·lustren molt clarament la major desconfiança que genera per a l'estudiantat triar uns estudis on tradicionalment és majoritari el sexe contrari. Les dones, a les àrees masculinitzades d'Enginyeria i Arquitectura i en les Ciències pures, es mostren més insegures a l'hora d'identificar els estudis amb la professió que volen exercir o amb les seues aptituds. Aquesta inseguretat està més present en el grup dels homes que estudien carreres de les àrees de Ciències Socials i Jurídiques i de la Salut.

Pel que fa a les motivacions de caràcter *instrumental* i *expressiu*, també presenten diferències significatives en funció del sexe de les persones enquestades, encara que en aquest cas totes les àrees van en el mateix sentit.

D'una banda, els homes són majoritaris a l'hora d'elegir els seus estudis per factors instrumentals vinculats amb les eixides laborals, en qualsevol de les àrees considerades. Quan comparem les respostes «molt d'acord» amb l'afirmació: «perquè té nombroses sortides professionals», les diferències més significatives amb les dones es produeixen a les àrees d'Enginyeria i Arquitectura (7,1 punts percentuals) i Ciències de la Salut (6,2 punts percentuals).

De l'altra, les dones són majoritàries entre les persones que declaren haver triat els seus estudis per motius expressius, «per acomplir un somni». En aquest cas, les diferències més significatives amb els homes es produeixen a les àrees de Ciències de la Salut (11,2 punts percentuals) i Ciències Socials i Jurídiques (9 punts percentuals).

Aquestes dades ens permeten constatar una diferència fonamental en l'actitud enfront dels estudis que adopten des de l'inici els homes i les dones. Mentre ells tenen una major tendència a triar una carrera universitària fent un càlcul instrumental del rendiment que obtindran en el futur; en el cas de les dones són més les que es decanten per acomplir un somni, més vinculat al desenvolupament personal que professional.

12.5. L'accés i la trajectòria universitària

L'accés a la universitat es continua fent molt majoritàriament per la via tradicional de la Prova d'Accés a la Universitat (PAU), amb una continuïtat des dels ensenyaments de secundària. En el cas de les dones, la proporció d'accés via PAU és encara més important (un 73% enfront del 69% dels homes). L'accés masculí és un poc més heterogeni perquè utilitzen en un percentatge major les vies d'accés des dels Cicles Formatius de Grau Superior o bé per a majors de 25 o 40 anys (5% enfront del 2,5%).

A la pregunta de si hi accedeixen directament o amb alguna interrupció, la proporció de dones que afirma no haver interromput mai els seus estudis fins a l'obtenció de la titulació universitària és cinc punts superior (un 76% de les dones enfront del 71% dels homes).

El motiu principal declarat per l'estudiantat —de qualsevol dels dos sexes— per interrompre els seus estudis és: haver trobat una feina; encara que no té el mateix pes en les respostes masculines (34%) que en les respostes femenines (25%). Entre les dones, assenyalen amb major freqüèn-

cia com a raó per interrompre els estudis les raons econòmiques (20%), els problemes familiars (9%, tres punts percentuals per damunt dels homes) o les raons de salut (7,5%, tres punts de diferència).

En qualsevol cas, les dones tenen taxes d'abandó de la carrera universitària inferiors a les dels seus companys masculins. Si prenem les últimes dades publicades a nivell de l'Estat espanyol, la superioritat numèrica de les dones matriculades a la universitat, encara és més acusada si ens referim a les titulades del curs 2013-2014. En els estudis de grau, les dones titulades tenen una proporció 3,2 punts percentuals superior al pes que tenien en la matrícula. A nivell de màster, la diferència arriba fins al 4,4 punts.

Podem comentar dos aspectes interessants a partir de les diferències per àrea de coneixement mostrades a la taula 12.3.

Taula 12.3
Diferència percentual entre les dones ingressades i matriculades segons el cicle. Curs 2013-2014

	Grau	Màster
Arts i Humanitats	3,4	2,6
Ciències	7,0	3,2
Ciències de la Salut	4,6	0,5
Ciències Socials i Jurídiques	4,5	0,7
Enginyeria i Arquitectura	1,5	4,4
TOTAL	3,2	2,5

Font: *Datos y cifras del sistema universitario español*. Curs 2014-2015.

D'una banda, constatem la major supervivència de les dones en àrees masculinitzades (o no tan feminitzades). Sobretot en l'àrea científica, la proporció de les dones que aconsegueixen la titulació universitària és significativament superior a la dels homes respecte al pes que tenien en la matrícula, tant a nivell d'estudis de grau (7 punts percentuals de diferència), com a nivell de postgrau (3,2 punts). Aquesta situació es reprodueix també a l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura, encara que les diferències són menors.

De l'altra, les dades estadístiques mostren que, en els estudis de grau, les diferències entre homes i dones a l'hora d'obtenir la titulació universitària són majors que en els estudis de màster.

En resum, podem dir que els homes tenen un accés a la universitat més heterogeni que les dones, amb una major presència de col·lectius que accedeixen per vies no tradicionals a edats més madures. Respecte a les trajectòries, la incidència de la interrupció en la carrera acadèmica i la taxa d'abandó dels estudis universitaris és més elevada que per a les dones, especialment pel que respecta als estudis de grau i en menor mesura als de màster.

Podem interpretar aquests resultats a partir de la presumpció teòrica que relaciona el cicle vital de les persones amb la desigual assumpció de responsabilitats domèstiques i conjugals entre els homes i les dones. En diversos estudis realitzats des de l'Observatoire de la Vie Étudiante francès (OVE), plantegen que les dones assumeixen aquestes responsabilitats a una edat més primerenca que els homes, i això suposa per a elles un obstacle per a la prolongació de les trajectòries universitàries fins als més alts nivells (Gruel, L., Thiphaine, B., 2004). En analitzar les dades de

les enquestes dels anys 2000 i 2003 des d'una perspectiva de gènere, aquestos autors afirmen que els avantatges escolars amb què les dones arriben a la universitat s'inverteixen a mesura que avancen en els nivells d'estudis, en particular l'estancament es produeix en el tercer cicle. Com hem vist en les dades presentades en el primer apartat d'aquest capítol, el pes de les dones en el tercer cicle no és tan elevat com en les etapes prèvies, encara que la tendència és a l'augment.

12.6. Modalitat de dedicació als estudis

La variable del règim de dedicació, que incorpora quatre modalitats possibles en funció de si compagina o no els estudis amb una feina remunerada, ens permet analitzar la modalitat en la qual l'estudiantat realitza la seua carrera.

El 46% dels estudiants i el 45% de les estudiantes de la mostra responen al perfil d'estudiant tradicional que es dedica a l'estudi a temps complet. En segon lloc hi ha un col·lectiu de la mostra que compagina l'estudi amb feines intermitents. La proporció de dones en aquesta situació (26%) és superior a la dels homes (23%). En tercer lloc, un 16% d'estudiants i un 18% d'estudiantes són també treballadors a temps parcial. I, per acabar, el 15% dels estudiants tenen com a activitat principal la feina a temps complet, que compaginen amb l'estudi, enfront de l'11% de les estudiantes.

En resum, les dones tenen més tendència a compaginar els estudis amb feines remunerades intermitents o parcials. Els homes són majoritaris en el treball a temps complet, tant en grau com en postgrau. Aquestes situacions estan directament relacionades amb la variable edat, és a dir, amb el cicle vital de les persones. Mentre les dones compaginen els estudis amb el treball en edats més joves en major mesura que els seus companys homes, aquestos són més nombrosos a l'hora de treballar i estudiar a edats més avançades.

És veritat que les dones són més disciplinades i constants en l'estudi?

A partir d'algunes preguntes de l'enquesta, s'analitza la manera com l'estudiantat distribueix el seu temps entre les activitats d'assistència a classe, les tasques d'estudi i la feina remunerada, si de cas en té. La variable *intensitat de dedicació a l'estudi*[4] ens permet observar el grau de dedicació a l'ofici d'estudiant que fan homes i dones. A més, una part important d'aquest ofici està relacionada amb la variable d'*assistència a classe*, tenint en compte els possibles motius per no fer-ho.

Comencem per comparar la dedicació horària mitjana que els estudiants i les estudiantes destinen a cadascuna de les activitats plantejades (taula 12.4).

L'agenda setmanal, tant dels homes com de les dones, supera les 40 hores de dedicació a la feina i a l'estudi si sumem les hores entre setmana i les del cap de setmana. Les xiques, amb 44,14 hores de dedicació setmanal, superen en una hora i vint i nou minuts la càrrega de treball dels xics (42,86). Les activitats en què les filles inverteixen més temps són les vinculades a l'estudi, ja sigui l'assistència a classe, i, en major mesura, les tasques d'estudi. En canvi, els xics dediquen de mitjana una hora setmanal més al treball remunerat.

4. Construïda a partir de la pregunta sobre la dedicació horària a les diferents activitats.

Taula 12.4
Dedicació horària mitjana a cada activitat segons el sexe de l'estudiant

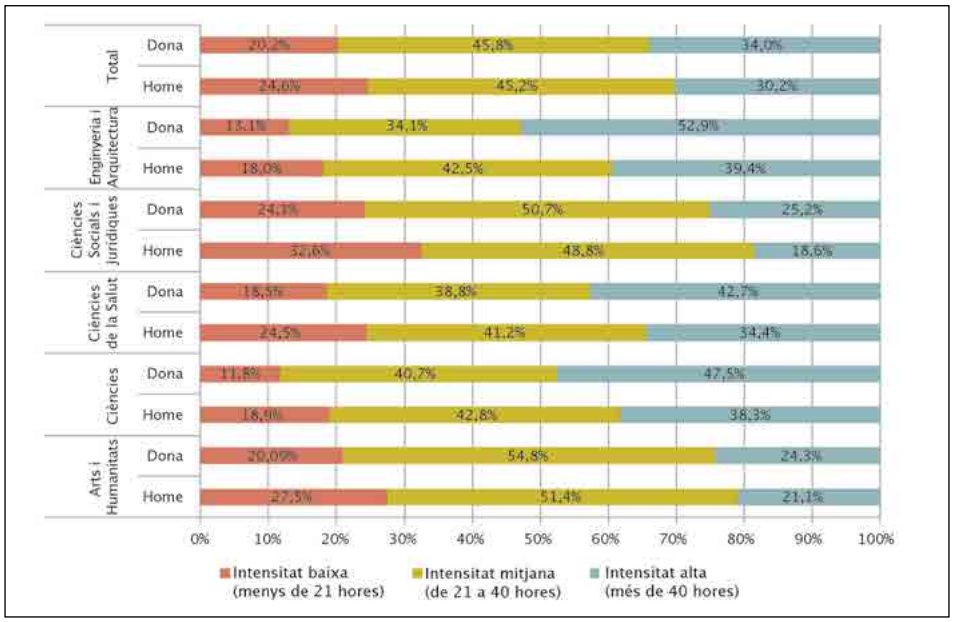
	Home		Dona	
	Hores entre setmana	Hores cap de setmana	Hores entre setmana	Hores cap de setmana
Assistència a classe	16,01	0,51	16,68	0,54
Tasques d'estudi	10,46	6,06	11,13	6,82
Feina remunerada	8,06	1,75	7,12	1,86
Total	**34,53**	**8,32**	**34,93**	**9,22**

A continuació, ens centrem en les responsabilitats acadèmiques que assumeixen els uns i les altres. És interessant analitzar com es comporta la variable *intensitat de dedicació a l'estudi* d'homes i dones en les diferents àrees de coneixement.

Al gràfic 12.4 s'observa que, globalment, la proporció de dones amb intensitat de dedicació a l'estudi alta (34%) és lleugerament superior a la dels homes (30,2%). Ocorre el contrari amb la intensitat de dedicació a l'estudi baixa. Però les diferències són molt variables en funció de l'àrea d'estudi que considerem.

L'estudiantat de les àrees científiques i d'Enginyeria i Arquitectura es dediquen amb més intensitat a l'estudi que la resta d'àrees. Hi ha una distància molt significativa entre la proporció de dones que tenen una dedicació a l'estudi alta i la dels homes, amb 13,5 punts de diferència en l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura, i amb 9,2 punts en l'àrea científica. És a dir, les dues àrees més masculinitzades dels estudis universitaris és on trobem les majors diferències en la dedicació a l'estudi d'homes i dones. Les estudiantes que trien carreres on són minoria s'esforcen molt més a respondre a les exigències acadèmiques del que ho fan els seus companys. Aquesta inversió en temps té la seua recompensa en el rendiment acadèmic d'elles i d'ells; com hem vist en parlar de la trajectòria acadèmica, hi ha més abandonament dels estudis dels estudiants que de les estudiantes.

Gràfic 12.4
Intensitat de dedicació a l'estudi en funció de l'àrea de coneixement i el sexe



Quan analitzem aquestes variables en funció del cicle d'estudis, trobem que la proporció de dones que estudia amb «intensitat baixa» és 4 punts menor que la dels homes en estudis de grau; i 7,6 punts menor en estudis de postgrau. En resum, la superioritat en la dedicació a l'estudi de les dones sobre la dels homes és més acusada en els estudis de postgrau respecte als de grau, on les diferències són menors.

Per últim, les diferències en la dedicació a l'estudi d'homes i dones segons la modalitat també ens proporcionen algunes dades interessants. En el col·lectiu d'estudiants a temps complet és on trobem la major diferència en el grau de dedicació dels homes i les dones. La proporció de dones dedicades a l'estudi amb «intensitat alta» és 4 punts superior a la dels homes. A les dues modalitats d'estudi amb treballs intermitents o a temps parcial, les diferències van en el mateix sentit (3,4 punts percentuals). És en la modalitat d'estudi on treballen a temps complet quan s'inverteix aquesta relació: la proporció de dones que poden compaginar aquest treball amb una dedicació a l'estudi amb intensitat alta és lleugerament inferior (0,7 punts) a la dels homes. Podem tornar a interpretar aquestes dades amb l'explicació vinculada amb l'edat i el moment vital, en què ja hi ha responsabilitats familiars que s'interposen.

No obstant això, globalment, la major dedicació que tenen les dones respecte a l'estudi es tradueix en un millor rendiment acadèmic. La nota mitjana aproximada que declaren tindre en el seu expedient acadèmic universitari és de 7,03 per a les dones i 6,94 per als homes. Aquestes xifres són similars a les últimes dades estadístiques que hi ha recollides per al curs 2012-2013, amb una nota mitjana de l'expedient acadèmic de les persones titulades de grau de 7,38 en el cas de les dones i de 7,05 en el cas dels homes.

L'absentisme està més associat amb el col·lectiu masculí?

Com hem vist a l'inici de l'apartat, en què hem analitzat la distribució horària, les principals diferències entre homes i dones les trobem en el temps dedicat a les tasques acadèmiques, però també pel que fa a l'assistència a classe. Globalment, són les dones les que assisteixen a més del 75% de les classes en els estudis de grau (el 77,4%, percentatge 2,6 punts per damunt de la proporció d'homes).

Igual com constatàvem en parlar de la dedicació a l'estudi, també pel que fa a l'assistència a classe, les dones que treballen a temps complet són més absentistes (4 punts de diferència) que els homes que es troben en la mateixa situació professional.

Quant als motius principals pels quals han faltat a classe, la distribució de les respostes és molt similar entre els i les estudiantes. Els tres motius principals serien: la consideració que en algunes assignatures aprofiten més el temps pel seu compte; la manera com el professor impartia les classes i per preparar un examen o un treball.

A més, altres raons que expliquen les seues absències serien: les càrregues familiars, la feina remunerada o la incompatibilitat d'horaris.

L'única raó per a la qual trobem diferències en funció del sexe és quan afirmen no assistir a classe amb motiu de càrregues familiars, marcat per un 18,2% de dones i un 13,1% dels homes. Tenint en compte que l'edat mitjana dels homes enquestats és superior a la de les dones i que la proporció d'homes a la mostra amb fills i filles també és superior, hauríem d'esperar que les càrregues familiars suposessin un obstacle major per als homes. El fet que siga al contrari corrobora l'assumpció teòrica que plantejàvem abans, respecte de les dificultats afegides que tenen les dones per compaginar l'estudi amb altres responsabilitats. Aquestes responsabilitats familiars poden ser una qüestió relativament poc rellevant quan parlem de la població universitària

més jove, però, a mesura que la proporció d'estudiants majors augmenta, la problemàtica de la conciliació es trasllada també a l'àmbit universitari.

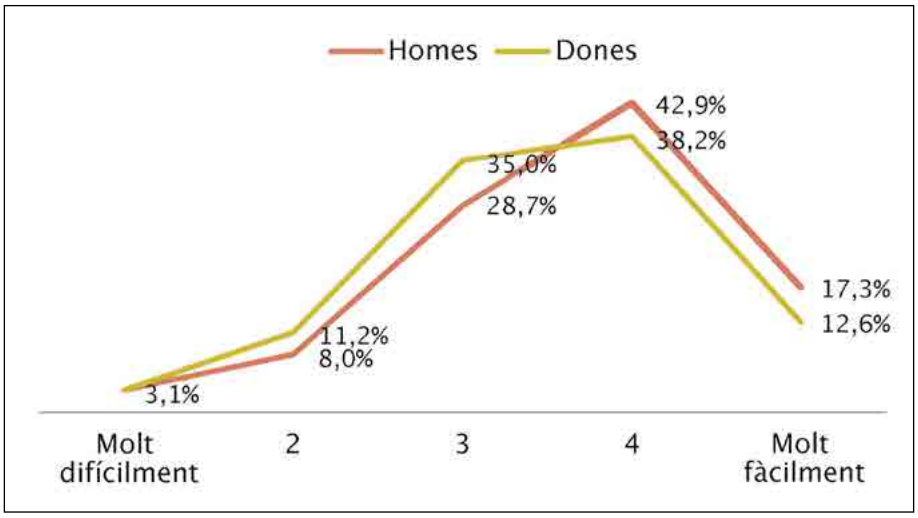
12.7. Les expectatives futures

Les expectatives futures que els estudiants i estudiantes esperen assolir amb l'obtenció de la titulació universitària estan vinculades al tipus de feina que tindran i a altres desitjos personals, que varien molt en funció de l'àrea de coneixement i el sexe de l'estudiantat.

A l'enquesta, es plantejava la següent pregunta: «Penses que la formació que estàs adquirint et permetrà trobar una feina relacionada amb els teus estudis o aconseguir-ne una de millor a la que ja tens?».

L'esperança d'aconseguir una feina relacionada amb els estudis cursats no està assegurada en temps de crisi en el mercat de treball. Els homes són més optimistes en aquest punt, i, com hem analitzat en el primer apartat, tenen més raons per ser-ho. Les dues àrees més masculinitzades (Enginyeries) o més equilibrades (Ciències) és on trobem les majors diferències entre les respostes en funció del sexe, especialment a l'àrea de Ciències (vegeu el gràfic 12.5): el 60% dels estudiants pensen que l'assoliran amb facilitat (4 i 5) enfront d'un 50% de les seues companyes de la mateixa àrea.

Gràfic 12.5
Facilitat d'aconseguir una feina en l'àrea de Ciències en funció del sexe



La utilitat principal que l'estudiantat acorda als seus estudis universitaris és per poder cultivar-se i enriquir els seus coneixements. En aquest cas són els homes de Ciències i de l'àrea d'Arts i Humanitats els que més contundentment es posicionen a favor d'aquesta afirmació, respecte a les seues companyes. I és en les Ciències Socials on elles responen estar més d'acord amb aquest objectiu.

L'expectativa d'aconseguir una feina interessant en el futur té més suport de les dones, amb una valoració mitjana de: 3,916, lleugerament superior a la dels seus homòlegs masculins (3,867). Les principals diferències les trobem a l'àrea feminitzada d'Arts i Humanitats, on el 52% de les estudiantes consideren els seus estudis prou o molt útils per aconseguir-la, i el 44% dels estudi-

ants. Així com a l'àrea de Ciències Socials i Jurídiques, on el 32,6% de les dones troben els seus estudis molt útils en aquest sentit, enfront del 27,4% dels homes.

Respecte a la utilitat dels estudis per poder contribuir a la millora de la societat, en aquest cas no hi ha un dels dos sexes que valore per damunt de l'altre aquesta expectativa de futur. En funció de l'àrea de coneixement atribueixen més o menys utilitat als seus estudis. En aquest sentit, el 35,5% dels homes de l'àrea d'Arts i Humanitats consideren els seus estudis molt útils per millorar la societat on viuen, enfront del 28% de les dones. En canvi, són les dones de Ciències de la Salut i les de Socials i Jurídiques les que més d'acord estan amb aquesta futura contribució a la millora de la societat.

Les dues expectatives que tenen menys suport són assegurar-se uns bons ingressos i aconseguir una posició social alta. En aquestes dues afirmacions, són els homes els que tenen una valoració mitjana superior i les diferències són més acusades a l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura.

En resum, es confirma que a les dues àrees més masculinitzades, com són les Enginyeries i les Ciències, el col·lectiu d'estudiants homes té unes expectatives més optimistes de trobar una feina relacionada amb els seus estudis i que els permeta assegurar-se uns bons ingressos i aconseguir una posició social alta. En canvi, són les dones de les àrees més feminitzades, com les d'Arts i Humanitats i les Ciències Socials i Jurídiques, les que més esperen trobar una feina interessant en el futur. Pel que fa a la tercera àrea feminitzada, com són les Ciències de la Salut, destaquen les dones que pensen contribuir a millorar la societat amb els seus estudis.

12.8. Conclusions

La superioritat numèrica de les dones que continuen els seus estudis més enllà de l'educació obligatòria ha invertit les proporcions entre els sexes en les estadístiques de tots els països desenvolupats a partir de la segona meitat del segle XX. En particular a Espanya, on s'orienten fonamentalment cap a la formació universitària, la distància entre sexes cada vegada és més gran a favor de les dones. Per tant, no tan sols s'ha produït una democratització amb equitat participativa per sexe, sinó que hi ha hagut una inversió estructural. Es pot afirmar que l'estructura universitària per sexe ha donat un gir a l'estructura social, canvi que sembla confirmar-se com a durador en el temps.

No obstant això, el predomini de les dones no s'ha produït en la mateixa mesura en totes les branques d'estudi. Aquestes s'orienten fonamentalment cap a les branques de Ciències de la Salut, Arts i Humanitats i Ciències Socials i de l'Educació i deixen per a ells les carreres més prestigioses com Arquitectura o les Enginyeries Superiors. Aquesta dada reflecteix que les branques més tècniques del coneixement estan encara en la seua major part ocupades per estudiants de sexe masculí. Queda, per tant, un camí per recórrer en la senda de l'equitat entre els sexes per a les àrees d'estudi científiques, més llarg a Espanya que en altres països del seu entorn. Es pot afirmar que les carreres reprodueixen externalitzades i professionalitzades tasques de l'àmbit domèstic marcades pel gènere. Així, elles s'orienten cap a les àrees de salut i de cura dels altres, mentre que ells ocupen les que tenen a veure amb l'espai exterior de poder i presa de decisions. A l'enquesta *Via Universitària*, la vocació professional és la més assenyalada pel conjunt de la mostra, però si atenem les diferències per sexe: les dones trien els seus estudis en major mesura buscant acomplir un somni i el seu desenvolupament personal; mentre que els homes tenen un càlcul més instrumental del rendiment futur que els proporcionarà la titulació.

També la superioritat del rendiment escolar manifestada per les dones recorre tots els nivells de la trajectòria formativa, encara que es va atenuant a mesura que avancen cap a les etapes més altes d'estudis. A l'enquesta *Via Universitària*, elles presenten unes pràctiques d'estudi més «responsables», amb una millor gestió del temps i un major compliment de les exigències acadèmiques. Destaca especialment la major intensitat en la dedicació a l'estudi en carreres masculinitzades, en les quals elles obtenen un millor rendiment.

Tot i la millor preparació acadèmica de les dones, la seua taxa d'atur segueix sent superior a la dels homes en tots els països del nostre entorn. A Espanya la distància és encara més pronunciada que a la mitjana de la resta de països, de manera que el rendiment obtingut del seu esforç formatiu és menor que el que obtenen ells. Aquesta desigualtat només es veu suavitzada a mesura que augmenta el nivell educatiu, fet que sens dubte és un incentiu per a elles a l'hora de seguir estudiant. En general, a l'enquesta s'observa que elles es mostren més insegures de la seua vocació professional en el moment de l'elecció dels seus estudis i més pessimistes respecte al seu futur professional.

Com diu Marina Subirats, «la discriminació de les dones no ha desaparegut de l'àmbit educatiu, sinó que ha esdevingut invisible [...] damunt la base d'una igualtat formal s'assumeix que les desigualtats procedeixen de característiques individuals, no d'una forma d'organització social que les reprodueix sistemàticament» (Subirats, 2012).

En definitiva, tant les pràctiques d'estudi com les trajectòries acadèmiques i laborals estan condicionades per la variable *sexe*. Les dones estudien més i millor, però estudien carreres amb menys prestigi, i, a mesura que avancen en el cicle vital, tenen dificultats afegides relacionades amb les responsabilitats domèstiques que competeixen amb els estudis en els nivells més alts de la carrera acadèmica i, finalment, obtenen pitjors resultats a nivell laboral.

12.9. Propostes i recomanacions d'actuació de polítiques universitàries

- Més èmfasi des de les institucions universitàries per equilibrar la matrícula de les carreres més feminitzades i masculinitzades.
  - Donar visibilitat a models masculins i femenins que trenquen amb els estereotips de gènere.
  - Donar suport a les persones que s'aventuren en estudis on el seu sexe és minoritari. Donar suport a les xiques enginyeres que es dediquen amb més intensitat que els seus companys a l'estudi.
- Tractar d'equilibrar també els cossos docents i investigadors.
- Introduir la problemàtica de la conciliació en la població estudiantil, tot afavorint els canvis de grup i els horaris adaptats a persones amb càrregues familiars. Treballar per a afavorir una docència universitària amb més flexibilitat que possibilite la prolongació d'estudis al llarg de tota la vida.
- Donar suport, mitjançant mesures d'acció positiva, a la inserció laboral de les titulades universitàries.

Bibliografía

Arenas, Gloria (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Bohonnek, A.; Camilleri, A. F.; Griga, D.; Mühleck, K.; Miklavi, K.; Orro, D. (2010). *Envolving Diversity–An Overview of Equitable Acces to Higher Education in Europe*. Informe publicat a www.eurostudent.eu

Bourdieu, Pierre (1998). *La dominación masculina*. Trad. Joaquín Jordá (2000). Barcelona: Anagrama.

Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-2015. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Durán, Mª Ángeles (2007). *El valor del tiempo ¿Cuántas horas te faltan al día?* Madrid: Ed. Espasa Calpe.

EACEA (2012). *The European Higher Education Area 2012: Bologna Process.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012, informe publicat en www.eurostudent.eu

Galland, O.; Verley, E.; Vourc'h, R. (dirs.), (2011). *Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010*. París: La documentation française.

Giddens, Anthony (2001). *Sociología*. Trad. Jesús Cuéllar Menezo. Madrid: Alianza Editorial.

Gruel, L.; Galland, O.; Houzel, G. (2009). *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Gruel, L.; Thiphaine, B. (2004). *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. París: Observatoire de la Vie Etudiante.

Hirata, Helena; Laboric, Françoise; Hélène Le Doaré; Danièle Senotier (coord.) (2002). *Diccionario crítico del feminismo*. Trad. Teresa Agustín. Madrid: Ed. Síntesis.

La Caixa (2009). *Informe de la inclusión social en España*, por el Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU). Barcelona: Ed. Fundación Caixa Catalunya.

Marrero, Adriana; Mallada, Natalia (2009). *La universidad transformadora. Elementos para una teoría sobre educación y género.* Uruguay: Publicaciones Universidad de La República.

She Figures 2015. Gender in Research and Innovation. Statistics and indicators, European Comission.

Soler Julve, Inés (2011). «Características socio-demográficas». A: A. Ariño y E. Llopis, *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España* (*Eurostudent IV)*, ps. 43-60. Madrid: Ministerio de Educación.

Soler Julve, Inés (2013). *Los estudiantes universitarios: Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. Universitat de València. Disponible en: http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30171/TESIS%20INES%20SOLER.pdf?sequence=1

Subirats, Marina (2012). «L'èxit educatiu de les dones: s'ha acabat la discriminació?». *Temps d'Educació*, núm. 43, ps. 73-84. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Subirats, Marina (1981). *El empleo de los licenciados*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Téllez, Anastasia (2001). «Trabajo y representaciones de ideologías de género. Propuesta para un posicionamiento analítico desde la antropología cultural». *Gazeta de Antropología*, núm. 17-17.

Conclusions generals

Antonio Ariño Villarroya

Conclusions generals

Antonio Ariño Villarroya
Catedràtic de Sociologia
Universitat de València

Atès que en cadascun dels capítols s'ha presentat un breu resum de les conclusions fonamentals, en aquest apartat final solament subratllarem alguns elements que considerem de singular importància. Com hem sostingut en la introducció, les qüestions clau tenen a veure amb la desigualtat, la diversitat, la qualitat i l'autonomia. No ha estat possible abordar-les totes i amb la mateixa profunditat. Ens hem centrat de manera especial en les lògiques de la desigualtat i de la diferència. En tal sentit, la primera pregunta a contestar és en quina mesura el sistema universitari esdevé cada vegada més igualitari. Hem vist que la manera d'abordar-la, en el marc de l'EEES, consisteix a reduir-la a una qüestió d'equitat: en quina mesura el perfil sociodemogràfic de l'estudiantat universitari reprodueix (representa) els trets del perfil social predominant, fins al punt que la universitat seria una espècie de microcosmos de l'ordre social. La segona qüestió té a veure amb els factors de diversitat i diferenciació que operen en l'actualitat entre el estudiantat universitari, tant en l'accés com en la trajectòria i en la sortida.

Sintetitzarem en diversos punts les troballes que considerem més rellevants.

1. Caminem cap a l'equitat, però queda molt recorregut per aconseguir la igualtat

Recordem que en parlar d'equitat ens plantegem si els grups o categories socials tenen una «representació» en el sistema educatiu que sigui «proporcional» a la seva presència en l'estratificació de la societat; en canvi, quan parlem d'igualtat, s'efectua una interrogació més radical i s'aborda la correcció d'asimetries i desigualtats heretades, tot identificant la desigualtat amb la injustícia social.

La informació reunida en aquesta enquesta de *Via Universitària* ha permès constatar que s'està produint un indubtable progrés cap a un sistema universitari més inclusiu, però amb clares asimetries en funció de si observem el capital educatiu dels progenitors o el seu capital econòmic i la seva posició social.

En les anàlisis d'*Eurostudent* s'estudia l'obertura social dels sistemes d'educació superior construint els índexs d'alt i baix nivell educatiu, analitzant la correspondència entre si i construint una tipologia de sistemes educatius superiors. En concret, serien sistemes excloents aquells en els quals es produeix una alta representació de persones amb nivell educatiu alt i una infrarepresentació de les persones amb nivell educatiu baix; per contra, serien sistemes oberts o incloents aquells en què la població amb baix nivell educatiu es troba ben representada i, al seu torn, les persones amb nivell educatiu alt tenen una representació relativament baixa. Al mig, es trobarien

els que podem denominar sistemes de transició. En aquesta situació hi ha les universitats de la Xarxa Vives, d'acord amb els valors dels índexs que oferim en la taula 1.

Taula 1
Índexs d'educació i ocupació de progenitors d'estudiants universitaris

	Valor
Índex d'educació alta pares	1,0
Índex d'educació baixa pares	0,9
Índex d'educació alta mares	1,1
Índex d'educació baixa mares	0,9
Índex d'ocupació alta White Collar pares	1,7
Índex d'ocupació baixa Blue Collar pares	1,0
Índex d'ocupació alta White Collar mares	1,3
Índex d'ocupació baixa Blue Collar mares	0,7

Font: elaboració pròpia, dades de *Via Universitària*.

Quan la puntuació d'un índex té un valor d'1 indica que estem davant d'una situació d'equitat (és a dir, que els estudiants universitaris, per exemple, amb progenitors d'elevat nivell educatiu, es troben presents a la universitat en el mateix percentatge que els homes i les dones d'una edat equivalent a la dels seus progenitors, consensualment entre 40 i 60 anys). Per contra, en la mesura que s'allunyen del valor 1, cap al 0 o cap al 2, ens trobem en situació de falta d'equitat i, en general, també de desigualtat.

Així, en la taula 1, en mirar els índexs de nivells educatius alts i baixos de pares i mares, trobem valors propers a 1, la qual cosa indica que s'ha caminat cap a l'equitat, ja que en l'enquesta *ECoViPEU* del 2010 existien diferències clares.

En canvi, quan centrem la mirada en la situació ocupacional, les diferències són notòries tant entre els pares com entre les mares. La lògica d'aquestes diferències també indica que hi ha un pes major dels pares amb ocupacions altes de coll blanc en relació amb les mares.

D'altra banda, en comparar la lògica asimètrica entre capital educatiu i capital ocupacional, es pot concloure que existeixen rendiments socioeconòmics molt diferents del capital educatiu: a igual nivell educatiu, pesen els tipus de capital educatiu adquirit, és a dir, les carreres cursades. Aquest és un aspecte molt més important del que pot creure's per a la vida universitària, com després veurem.

En suma, el nostre sistema universitari és creixentment obert o inclusiu en clau de capital educatiu, però no de capital ocupacional. I en la mateixa adreça apunten les dades sobre els ingressos i la classe social dels progenitors. La universitat té encara un recorregut important per aconseguir l'equitat, per ser una representació de l'estructura social i encara més per funcionar amb una lògica d'igualtat que suposi una inversió de desigualtats històricament consagrades.

Aquesta desigualtat es fa patent especialment en estudiar la lògica de la mobilitat: si la universitat acull un grup relativament selecte en clau de classe social, aquesta selecció s'incrementa en els qui practiquen la mobilitat Erasmus, que és la més comuna de totes.

2. Una universitat sustentada pel familisme

Entendrem aquí per familisme, en perspectiva sociològica i de polítiques del benestar, aquella situació en la producció i la provisió dels béns i serveis (en aquest cas, el bé de l'educació superior), en la qual el pes fonamental en l'assumpció dels costos recau sobre la família. Seran, per contra, sistemes desfamiliaritzats aquells en els quals el pes fonamental recau sobre l'Estat (sistemes de beques salari, com a Alemanya) o sobre el mercat (préstecs reemborsables al llarg de la vida laboral dels individus, com a Xile o a EUA).

El familisme és omnipresent entre el estudiantat universitari, atesa l'absència d'emancipació i autonomia, tant per raons econòmiques (duresa de la crisi) com culturals (manteniment de llaços estrets amb la família de procedència). Es pot destacar la seva importància crucial en tres aspectes: residència, finançament d'estudis i de la mobilitat, sigui nacional o internacional.

Quan s'analitzen les condicions de vida dels estudiants a les universitats de la Xarxa Vives, s'observa que tant la residència com el finançament de les despeses corren majoritàriament a càrrec de la família. La majoria de l'estudiantat viu amb els seus progenitors (un 52% de la població enquestada); si a això hi sumem el 23% que utilitza un habitatge llogat de manera comunal i altres formes que mostren falta d'emancipació residencial, no hi ha el menor dubte que la immensa majoria necessiten progenitors per pagar el seu allotjament durant l'etapa d'estudis.

En segon lloc, quan es pregunta en quina mesura contribueixen diferents fonts d'ingressos per pagar els estudis, el 52% contesta que els progenitors; les beques tenen un pes que pot qualificar-se de complementari o residual. Com es comenta en el capítol 7, els progenitors assumeixen majoritàriament el cost de les despeses comunes, com és ara l'habitatge, l'alimentació, la roba, el transport, el telèfon i Internet; i també les principals despeses d'estudi, com ara la matrícula i els llibres. Les úniques excepcions a aquesta norma, les trobem en les despeses de vacances i viatges i altres despeses de lleure, en què la proporció d'estudiants que afirma pagar-les treballant durant el curs (30 i 35%) és superior a la dels pares (21 i 20%)

Finalment, i com ja ho hem avançat, la mobilitat en general i l'Erasmus en particular els porten a terme una minoria del 10% de les persones enquestades i estan condicionats clarament per l'origen social (vegeu el capítol 10).

Al llarg de l'anàlisi dels diferents aspectes i àmbits, hem recorregut a variables com el capital educatiu i l'ocupació professional. Els resultats obtinguts permeten concloure que el capital educatiu de les mares i el nivell ocupacional dels pares tenen un paper decisiu com a factors determinants de les desigualtats existents entre la població universitària (a major capital educatiu de les mares i major nivell ocupacional dels pares, majors oportunitats en tots els àmbits i trajectòries i règims de dedicació més eficaços). No es tracta que les competències i el talent tinguin un efecte neutre, perquè no és així, sinó que, en igualtat de condicions en qualsevol altre sentit, el capital educatiu i l'ocupació (més ingressos, etc.) determinen les oportunitats d'obtenir millors resultats.

En aquesta mateixa direcció, pot assenyalar-se per exemple el contrast marcat que existeix entre l'ús del servei de biblioteques, bé sigui per obtenir llibres o revistes o bé com a espai d'estudi, d'un costat, i l'ús dels serveis de mobilitat, de l'altre. El 95% de les persones enquestades afirmen utilitzar el servei de biblioteques, mentre que només el 19% acudeixen al de mobilitat. Mentre que el primer servei és, doncs, general i transversal, el segon està condicionat pel nivell educatiu dels progenitors (a major nivell, major ús) i, per descomptat, pel nivell d'ingressos del pare (vegeu capítol 8), i és minoritari i selectiu.

Però tal vegada l'aspecte en què millor es pot observar la influència de la classe social és en la voluntat o no de prosseguir els estudis una vegada aconseguit el grau: el 46% dels estudiants procedents d'una classe social alta tenen la intenció de continuar estudiant un màster.

3. L'enfonsament de la fe en l'ascensor universitari

Des dels anys seixanta del segle passat, el sistema universitari ha experimentat un increment del volum de la matrícula que ha suposat una democratització relativa de la seva base social. En la mesura que la producció de títols era inferior a la demanda d'ocupació qualificada, el sistema educatiu superior va operar com un potent ascensor social, mitjançant el qual, els fills i filles de famílies humils milloraven la seva posició social relativa en clau intergeneracional. De fet, a Espanya, des de mitjan anys vuitanta es produeix una mobilitat intergeneracional ascendent que permet una clara convergència amb la mitjana europea: «En analitzar les destinacions socials dels fills en relació amb les dels seus pares, es comprova que un terç de les classes dels pares han deixat d'existir i han donat pas a un terç de noves professions i posicions de classe». Un 40,8% de les persones adultes, segons les dades de l'enquesta del CIS del 2006, ascendeix de classe, en relació amb la dels seus progenitors, i un 22% descendeix, mentre que un 37% es manté o es desplaça horitzontalment a noves ocupacions. L'anàlisi de la dissimilitud entre orígens i destinacions mostra «l'augment de la professionalització i qualificació de l'estructura de classes durant els últims quaranta anys» (Martínez Celorrio i Marín, 2012a: 138).

La fluïdesa social s'ha produït, sobretot, des de la classe obrera cap amunt, i ha trobat el seu basament i catapulta en la millora del capital educatiu. Encara que existeixen mecanismes d'ascens social com el matrimoni, la loteria o el clientelisme polític, «el principal criteri massiu i funcional» és el diferencial d'assoliment educatiu (Martínez Celorrio, 2013), i, com més alt és el nivell educatiu dels fills, més augmenta la fluïdesa social i les destinacions s'alliberen més fàcilment dels orígens (Martínez Celorrio i Marín, 2012b :41). Aquest fet indica que opera una «lògica meritocràtica» quan les destinacions estan determinades per l'educació més que per l'origen de classe.

Ara bé, la mobilitat predominant, en general, ha estat de curt recorregut, entre classes adjacents, de manera que en les categories o classes socials dels extrems (directius, d'un costat, i obrers, d'un altre) existeix una gran rigidesa que es tradueix en altes taxes de reproducció. Les causes són molt diferents en un cas i en un altre, ja que mentre per als de baix el capital educatiu és absolutament imprescindible per a la mobilitat, per als de dalt hi ha moltes altres oportunitats per adquirir aquell o per substituir aquesta.

Quan Marquès analitza si l'accés als títols universitaris és més equitatiu a Espanya i si existeix una major probabilitat per als qui tenen títol universitari d'accedir a les posicions de la classe de servei, la resposta no deixa lloc a dubtes: els majors beneficiats de l'expansió educativa han estat els fills de la classe mitjana i l'origen social continua sent important a l'hora de conèixer o explicar la classe social a la qual arriben els universitaris espanyols.

De fet, en l'actual situació d'embús dels titulats universitaris al mercat de treball espanyol, on molts es veuen obligats a l'emigració, les probabilitats d'accedir a la classe de servei han descendit per a tots amb independència de l'origen familiar (devaluació general de les credencials universitàries); però els fills de la classe de servei tenen més probabilitats de romandre-hi: en 1996 la seva probabilitat era major que la de la resta de titulats en un 6%; en 2008 ha augmentat i és d'un 8%.

En suma, hi ha hagut i continua havent-hi mobilitat intergeneracional, però uns es mouen més de pressa i arriben més lluny que uns altres; hi ha qui ascendeix i hi ha qui descendeix. No tots els individus parteixen amb els mateixos avantatges i «el punt de partida que suposa un progenitor amb major nivell formatiu i salarial, i fins i tot ser un home» obre major ventall d'oportunitats per a l'ascens (Herrera *et al.*, 2015: 768). Això depèn, sense el menor dubte, d'aquesta herència que denominem origen social (més que del mèrit individual), que actua de forma directa i indirecta. De forma directa mitjançant el capital econòmic, el cultural, el polític i el relacional (els contactes i connexions); de forma indirecta a través del capital educatiu.

Aquests són els fets registrats per diversos estudis i que són corroborats pel recent informe de l'OCDE, *Estudiants de baix rendiment: Per què es queden enrere i com ajudar-los a tenir èxit* (2016), en què es fa patent que els fills de famílies desfavorides obtenen pitjors qualificacions.

L'enquesta *Via Universitària* ha trobat, a més, l'existència d'un percentatge important d'enquestats que tenen una visió pessimista del futur. Aquest aspecte queda reflectit quan se'ls interroga sobre la utilitat dels seus estudis. Així, la majoria consideren que els estudis universitaris els són i seran útils per conrear-se i enriquir els seus coneixements (un 81% els considera molt o bastant útils per a això), però solament un 40% entén que seran útils per aconseguir uns bons ingressos i un escarit 25% per aconseguir una posició social millor.

En observar aquests fenòmens en el marc de la Gran Recessió i l'actual crisi, se sol sostenir que les classes mitjanes són les grans perdedores d'aquesta conjuntura històrica, però, segons Marquès, es tracta més aviat de l'existència d'un canvi dràstic en «la motivació diferida de promoció» (20015: 199). El problema fonamental no consisteix en una reducció quantitativa rellevant de la grandària de la classe mitjana o en una substancial pèrdua d'ingressos, estatus i prestigi, ja que més aviat mitjançant la pràctica de l'homogàmia educativa, ocupacional i matrimonial, adquireix major consistència interna com ja havia assenyalat Young en els anys cinquanta. Es tracta, per contra, d'un esvaïment, o d'una anihilació, de les expectatives de reproducció en els seus descendents i de la irrupció de la incertesa en l'horitzó personal. En una enquesta del Pew Research Center, un 71% de les persones espanyoles entrevistades reconeixien que gaudien d'un nivell de benestar superior al que tenien els seus pares a la mateixa edat que ells en el moment de ser enquestats. Però podran dir el mateix els seus fills? (2012:17). Des de la situació actual, òbviament no: els ascensors descendeixen.

4. La rellevància, creixent, de les titulacions

Al llarg de tots els capítols d'aquest estudi, s'ha assenyalat que la carrera que s'estudia i el títol que s'obté importa molt. No existeix ni una sola dimensió de totes les que hem estudiat, des de la via d'accés a les expectatives de futur, des de la trajectòria als règims de dedicació, des de les motivacions a l'ús dels serveis universitaris, des de la mobilitat a la participació associativa i política, que no es trobi influïda clarament per l'àrea de coneixement i la titulació cursada.

En parlar de les expectatives de trobar feina, es fa especialment palesa aquesta diferenciació i rellevància de les àrees. Les carreres on s'imposa el pessimisme són les de l'àrea d'Art i Humanitats, en les quals el percentatge dels qui esperen trobar una feina adequada amb relativa facilitat només aconsegueix un 36%, mentre que en Salut és del 67% i en Enginyeria del 62%. D'altra banda, a més del fet de trobar feina o no, també hi ha l'oportunitat major o menor d'experimentar un procés de mobilitat intrageneracional, és a dir, al llarg de la pròpia trajectòria vital. En aquest sentit, les persones que estudien Magisteri tenen confiança a trobar feina amb relativa facilitat, però no confien experimentar mobilitat ascendent intrageneracional.

En quina mesura aquestes expectatives afecten el règim d'estudi i de dedicació i viceversa? Aquest és, sens dubte, un aspecte important de recerca futura. Del que no hi ha el menor dubte és que a cada àrea de coneixement i més específicament a cada titulació existeix una cultura de l'ensenyament-aprenentatge diferenciada, en gran part implícita, i de la qual participen tant l'estudiantat com el professorat i l'organització de la titulació.

En la mesura que les oportunitats laborals de les diferents titulacions s'han diferenciat en el context de la crisi, atesa la gran asimetria al mercat de treball, pot sostenir-se que aquest factor —àrees de coneixement/titulacions— està incidint encara més en les cultures d'ensenyament/aprenentatge. D'altra banda, els processos d'automatització i d'implantació de la denominada quarta revolució industrial afectaran de manera molt diferent unes professions i carreres que unes altres. Com a conseqüència, també s'hi veuran implicades les titulacions i les trajectòries dels estudiants.

5. On es troba la centralitat dels estudiants?

La documentació emanada de les reunions ministerials per a la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior ha reiterat sense parar que el nucli central d'aquest procés tenia a veure amb la centralitat dels estudiants. No és qüestió ara de plantejar-se quin paper real han tingut en l'esmentat procés, però hi ha almenys dos fenòmens que indiquen que la centralitat proclamada no s'està traduint en la pràctica: ens referim als règims de dedicació i als sistemes d'ensenyament-aprenentatge.

En estudiar les vies d'accés, hem constatat que les vies retardades constitueixen una oportunitat excel·lent per als qui procedeixen de famílies modestes; de la mateixa manera, hem vist que entre els fills i filles d'aquestes famílies es produeixen més interrupcions en les trajectòries a la universitat; que tenen majors dificultats per seguir estudis a temps complet i modalitat presencial; que no tan sols troben dificultats econòmiques per a la mobilitat Erasmus, sinó que han tingut menys oportunitats d'estudiar i dominar una llengua estrangera; que en concloure el grau han de posar-se a buscar feina i obtenir ingressos, etc. En quina mesura les universitats, els centres i els equips de govern tenen en compte aquests aspectes?

Vegem el que succeeix amb els règims de dedicació. En el capítol 6, s'analitzen detalladament. Allí s'obté que un 41% estudien a temps complet; que un 24% preferentment estudien, però que realitzen a més tasques intermitents; que un 19% tracten de compaginar estudi i treball a temps parcial i que un 15% treballen a temps complet i, a més, estudien.

En aquest capítol s'analitzen també els règims de dedicació en relació amb les raons per les quals determinats estudiants treballen mentre estudien. Es pot fer una agrupació en tres tipus de raons: les fundades en la *necessitat* (on predominen estudiants d'origen social humil), en *l'expressivitat* (on predominen estudiants de classes mitjanes) i en la *instrumentalitat futura* (més neutra en clau social).

Entre els qui treballen a temps complet al mateix temps que estudien, predominen dos tipus de raons: «necessito diners per portar una vida independent» i «necessito diners per finançar els meus estudis». Ambdues raons tenen molt menys pes entre els qui preferentment estudien al mateix temps que realitzen alguna feina intermitent. Per contra, els percentatges d'aquests sobresurten en les raons que hem denominat expressives: «tinc ganes de fer alguna cosa pràctica, de tenir altres experiències i vull guanyar diners per poder-me pagar les despeses».

Els percentatges dels qui esgrimeixen raons d'instrumentalitat futura («millore les possibilitats de ser contractat en el futur gràcies que faig relacions i contactes i així em prepare per a la futura professió, perquè m'aporta una qualificació complementària») no es diferencien entre els diferents règims de dedicació.

Tenen les universitats en compte aquests fets i dades a l'hora d'organitzar els seus calendaris escolars i els requeriments de presencialitat? Tant l'experiència com les opinions de les persones entrevistades coincideixen que la filosofia amb la qual s'ha implantat el Pla Bolonya va en sentit contrari: requeriment de dedicació a l'estudi a temps complet. No obstant això, cap document del procés d'implantació de l'EEES ha exigit ni tan sols insinuat que s'haurien d'incorporar metodologies que obliguessin a una dedicació a temps complet o a seguir estudis en línia en universitats a distància. Justament, la filosofia de la centralitat dels estudiants va en una direcció oposada.

El segon aspecte on es fan patents les insuficiències en la centralitat de l'estudiantat té a veure amb el canvi en els processos d'ensenyament-aprenentatge que han de prestar una atenció creixent a l'«aprenentatge situat».

En *Creating a Learning Society*, Sitglitz i Greenwald (2015) sostenen que existeixen quatre processos fonamentals d'aprenentatge: *Learning by Doing* ('el que fem i com ho fem'), *Learning by Learning* ('creació d'oportunitats per aprendre'), *Learning by Others* ('el coneixement es troba incorporat en les persones i es transmet en contacte amb elles, bé en marcs formals o informals') i *Learning by Trade* ('les interaccions fomenten l'aprenentatge').

Els canvis que s'estan donant en la producció i les tecnologies del coneixement alteren les formes d'aprenentatge i, per tant, queden afectades les formes com s'ha d'ensenyar a la universitat. En cert sentit, pot dir-se que la centralitat històrica de la universitat és desplaçada en un context en què s'aprèn al llarg de la vida i en l'itinerari laboral. Per tant, posar al centre de l'EEES l'estudiantat suposa conèixer bé les transformacions en la manera de producció de la societat, en la manera de producció del coneixement i, com diu Michel Serres, conèixer bé els estudiants: «abans d'ensenyar el que sigui a qui sigui, almenys cal conèixer-lo» (Serres, 2014).

Bibliografia

Ariño, Antonio (dir.) (2008). *El oficio de estudiar en la universidad*. València: PUV.

Ariño (2016). «La investigación sociológica sobre los estudiantes universitarios en España». *Revista de Estudios de Juventud* (en prensa).

Brynjolfosn, Erik; Andrew McAfee *et al.* (2014. *The Second Machine Age. Work, Progress and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. Norton.

Carabaña, Julio (coord.) (2015). «El sistema de enseñanza», ps. 499-611. A: C. Torres (ed.) *España 2015. Situación social*. Barcelona: CIS.

Dubet F. *et al.* (2010). *Les sociétés et leur* école. *Emprise du diplôme et cohésion sociale*. París: Seuil.

Herrera, Manuel *et al.* (2015). «La movilidad social», ps. 752-767. A: C. Torres (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.

Marqués, Ildefonso (2015). *La movilidad social en España*. Madrid: Catarata.

Martínez Celorrio, Xavier; Antoni Marín (2012a). *Educación y movilidad social en España*. Informe España 2012, Fundación Encuentro.

Martínez Celorrio, Xavier; Antonio Marín (2012b). *Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)*. Barcelona: Fundació Bofill.

Martínez Celorrio, Xavier (2013). «Tendencias de movilidad y reproducción social por la educación en España». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE),* vol. 6, núm. 1.

Martínez Celorrio, Xavier (2015). «El 40% de abajo y la nueva clase media desclasada: Las políticas redistributivas deben volcarse en la capa popular que engloba a obreros, el precariado joven y la fracción empobrecida de la clase media». *Alternativas Económicas*, núm. 22, p. 52.

Merle, Pierre (2009). *La démocratisation de l' enseignement*. París: La Découverte.

OCDE (2016). Low Performing Students: Why they Fall Behind and How to Help them Succeed». http://www.oecd.org/education/helping-the-weakest-students-essential-for-society-and-the-economy-says-oecd.htm

Rivera, L. A. (2015). *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs. Princeton:* Princeton University Press.

Serres, M. (2015). *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.

Stiglitz, J.; Greenwald, B.C. (2015). *Creating a Learning Society. A New Approach to Growth, Development and Social Progress*. Nova York: Columbia University Press.

Metodologia de l'enquesta

1. Àmbit poblacional: univers i mostra

L'univers d'estudi el conformen la totalitat d'estudiants matriculats a les titulacions de 1r cicle (Grau, Bàtxelor, Licence, Laurea) i de 2n cicle (Postgrau, Master, Laurea Magistrale/Specialistica) (alumnes de grau, postgrau i màster en endavant) de les universitats participants en el projecte. L'enquesta s'adreça a 332.307 estudiants de les següents universitats:

Universitat d'Alacant
Universitat de València
Universitat de Barcelona
Universitat Abat Oliba CEU
Universitat d'Andorra
Universitat de Girona
Universitat de Lleida
Universitat de les Illes Balears
Universitat Jaume I
Universitat Miguel Hernández d'Elx
Universitat Oberta de Catalunya
Universitat Politècnica de Catalunya
Universitat Pompeu Fabra
Universitat de Perpinyà Via Domitia
Universitat Ramon Llull
Universitat Rovira i Virgili
Universitat de Vic · Universitat Central de Catalunya
Universitat Autònoma de Barcelona
Universitat Politècnica de València

De la mostra teòrica de l'estudi, 20.547 estudiants completen l'enquesta, un 6,2% del total (un 7,5% si ponderem el nivell de participació per universitat).

La base de dades final va constar de 20.547 enquestes, de les quals només se'n van eliminar 35, ja sigui perquè corresponien a estudiants de doctorat o a estudiants que no podien ser assignats a una àrea de coneixement per no haver indicat la seva titulació. Amb això, la mostra final analitzada va ser de **20.512** enquestes.

2. Treball de camp i característiques tècniques de l'enquesta

2.1. Procediment de contacte i selecció mostral

El mètode de recollida de la informació és l'entrevista individual mitjançant un qüestionari autoemplenat per Internet (CAWI) a l'estudiantat matriculat en els graus i màsters de les universitats

participants en el projecte. D'acord amb l'experiència adquirida en *ECoViPEU,* s'opta per utilitzar el procediment d'enquestació en línia, ja que proporciona una major rapidesa en l'obtenció de les dades, un accés a una mostra molt més àmplia i un important estalvi de recursos econòmics en relació a altres mètodes d'enquestació.

El qüestionari ha estat disponible en català, castellà, anglès i francès.

El treball de camp es va iniciar el 23 de febrer de 2015, amb el llançament de l'enquesta en el primer grup d'universitats participants. Estava previst que es prolongués fins al 17 d'abril, amb l'enviament de tres correus electrònics recordatoris en cada universitat. Com que moltes de les universitats s'incorporaren més tard al projecte i feren els llançaments de l'enquesta en diferents moments, la plataforma es va mantenir activa fins a l'11 de maig de 2015, de manera que es garantia que l'estudiantat de totes les universitats participants havien tingut almenys dues setmanes per contestar el qüestionari.

2.2. Treball de camp i suport tècnic

El suport tècnic necessari per al desenvolupament de l'enquesta va ser proporcionat per ESAM Tecnologia, una *spin-off* de la Universitat de València. La infraestructura de *hardware* va estar constituïda pels servidors situats a les instal·lacions de l'ICMol que es troben dins de la xarxa informàtica de la mateixa Universitat de València. En aquests servidors hi ha allotjada l'eina E-NQUEST, propietat d'ESAM Tecnologia, amb la qual es va realitzar el llançament de l'enquesta en línia.

El procediment de contacte va consistir en l'enviament d'un correu electrònic a cadascuna de les adreces de correu electrònic que componien la mostra de partida. L'enviament va ser realitzat per les 19 universitats participants, a la totalitat del seu alumnat matriculat en estudis de grau i màster. Aquest correu electrònic contenia una carta de presentació de l'estudi, i una petició formal de participació i un URL (*uniform resource locator*) que permetia establir un hiperenllaç amb la pàgina web en la qual s'allotjava el qüestionari de l'estudi. Així, doncs, l'accés al qüestionari de *Via Universitària* per part de l'estudiantat al qual es pretén entrevistar es realitza mitjançant un enllaç únic personalitzat. Aquest accés (URL), generat automàticament per l'aplicació de manera completament aleatòria i distribuït de forma personal a través de correu electrònic, és plenament anònim.

3. Àmbits temàtics del qüestionari

Respecte als **continguts de l'enquesta**, es va elaborar un qüestionari basat fonamentalment en el que es va utilitzar per a l'*Encuesta de condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios (ECoViPEU)*, que es va revisar i complementar amb preguntes provinents d'altres enquestes de referència internacional com ara el projecte europeu *Eurostudent*; la *National Survey of Student Engagement* (*NSSE)*, realitzat a les universitat dels Estats Units i Canadà; l'estudi *Conditions de vie* fet per l'*Observatoire de la Vie Etudiante (OVE)* del Ministeri d'Educació de França; o els diversos estudis realitzats per la Fundación BBVA i experts consultats.

L'elaboració del qüestionari es planteja d'acord amb tres preguntes clau:

1. Què volem conèixer de les trajectòries estudiantils i pot contribuir a la millora de les polítiques universitàries?

2. Tothom gaudeix de les mateixes oportunitats? Com podem millorar les condicions per a l'estudi en termes d'equitat?

3. Com de diverses són aquestes trajectòries? Podem construir-ne una tipologia? Com és avui dia l'«ofici» de l'estudiant universitari?

El qüestionari està dividit en quatre grans blocs que abasten 12 grans àmbits d'estudi de les característiques dels estudiants i de les seves condicions de vida i d'estudi i del recorregut de la seva trajectòria universitària. El primer bloc recull preguntes relatives a la trajectòria educativa anterior a l'entrada a la universitat; el segon bloc se centra a analitzar la vida universitària; el tercer pregunta sobre les expectatives de futur i els valors, tot incorporant l'experiència d'estudis a l'estranger, i el quart i darrer bloc registra les característiques sociodemogràfiques dels entrevistats.

La versió en francès està adaptada al sistema educatiu d'aquest país. Per assegurar la comparabilitat amb el conjunt de l'enquesta, s'han mantingut 47 preguntes, se n'han eliminat 5 i se n'han modificat 5. L'anàlisi dels resultats es fa conjuntament.

4. Tractament de les dades

Una part important del treball de neteja de les dades es va dedicar a corregir inconsistències. Com a mesura general enfront de les inconsistències s'han reemplaçat les respostes inconsistents per un «No resposta». En el següent apartat s'explica amb més detall les inconsistències trobades i les mesures preses en cada cas.

A partir de les preguntes de l'enquesta, es van crear noves variables necessàries per a l'anàlisi desitjada i la seva comparació amb altres estudis.

En algunes preguntes on s'aplicaven filtres, es va incloure l'opció de «No correspon», per permetre després la seva adequada anàlisi.

L'anàlisi estadística de l'enquesta es va realitzar utilitzant els programes estadístics Stata i SPSS, i per a la presentació de taules i gràfics, l'Excel.

Després d'una anàlisi de la mostra final i de les dades de matrícula enviades per les universitats, es va decidir incloure coeficients de ponderació per sexe i grups d'edat, de manera que es corregissin els biaixos observats en la mostra en aquests dos factors.