

Los estudiantes de la universidad actual

QUIÉNES SON, CÓMO SON
Y QUÉ ESTUDIAN

LIDIA DAZA
MARINA ELIAS



LOS ESTUDIANTES
DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL:
QUIÉNES SON, CÓMO SON,
Y QUÉ ESTUDIAN

Lidia DAZA y Marina ELIAS

LOS ESTUDIANTES
DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL:
QUIÉNES SON, CÓMO SON
Y QUÉ ESTUDIAN

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Los estudiantes de la universidad actual: quiénes son, cómo son y qué estudian

Consejo Editorial ICE/OCTAEDRO:

Editor:

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial:

Teresa Pagès Costas (jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología); Antoni Sans Martín (director del ICE-UB, Facultad de Educación); Mercè Gracenea Zugarramurdi (secretaria del ICE-UB, Facultad de Farmacia); Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro); Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, UB); Atilà Herms Berenguer (Facultad de Física, UB); Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, UB); Miguel A. Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada); Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares); Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Girona); Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza).

Secretaría Técnica del Consejo Editorial:

Lourdes Marzo Ruiz (ICE-UB), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Primera edición en papel: diciembre de 2015

Primera edición: enero de 2016

© Lidia Daza Pérez y Marina Elias Andreu

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 78-84-9921-784-0

Diseño, realización y digitalización: Editorial Octaedro

RESUMEN

Este libro constituye un ejercicio de análisis de la universidad actual, centrado fundamentalmente en sus estudiantes, desde una perspectiva sociológica. Por ello se trata de una visión parcial que aborda la dimensión social de la universidad,¹ es decir, cómo son los estudiantes universitarios actuales, cuáles son sus características principales y cómo viven la experiencia universitaria en el contexto actual, desde la perspectiva de la equidad social. Los diferentes capítulos en los que se estructura el presente trabajo tienen un escenario común: el Proceso de Bolonia y la crisis económica, que han coincidido en tiempo y espacio, y cómo todo ello puede estar afectando a la institución, y a su vez al comportamiento de sus principales actores. En este sentido, el libro pretende contribuir a desarrollar la sociología de la educación superior en nuestro territorio, abordando todas las cuestiones que tienen que ver con la desigualdad en las oportunidades educativas.

El Proceso de Bolonia se planteó en un momento de expansión económica general y se ha acabado implantando en unas condiciones de crisis económica. Esta situación ha comportado que la idea inicial en torno a la incorporación del EEES se haya visto, en cierto sentido, frenada y tergiversada. De este modo, los impactos iniciales han ido cambiando de rumbo. Por ello es fundamental analizar cómo la reforma universitaria, la crisis económica y las medidas económicas derivadas, aplicadas a la educación superior (aumento de las tasas universitarias y cambio en la política de becas), se entrelazan entre sí.

Los resultados y argumentos que se desarrollan a lo largo del trabajo derivan de la experiencia investigadora del Grupo de Investigación en Educación y Trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona (GRET), que colabora estrechamente con investigadores de la Universidad de Barcelona. En concreto, los datos aportados son el producto del trabajo de algunos de sus investigadores y colaboradores que se han centrado en el análisis de la educación superior. También se presentarán resultados de otras investigaciones que han indagado sobre la influencia de estas condiciones del entorno en los efectos primarios (rendimiento y abandono de los estudios) y secundarios (elección de carrera) en el desigual acceso, presencia y vivencia de los estudiantes que acceden a la universidad. Los efectos primarios centran la explicación de la desigualdad en cómo las familias disponen de desiguales recursos que afectan a la adquisición de competencias académicas y, por lo tanto, al rendimiento educativo de sus hijos, y los secundarios explican cómo la diferente posición de clase afecta directamente a las decisiones educativas sobre si continuar los estudios en la etapa posterior.

[1](#). Algo en lo que se incide a partir del año 2003 en el Comunicado de Berlín, que menciona expresamente la necesidad de «establecer sistemas de garantía de la calidad, teniendo en cuenta la dimensión social (ayudar a los estudiantes de sectores desfavorecidos) y la riqueza cultural y diversidad lingüística de Europa».

PRÓLOGO

El libro que el lector tiene en las manos es el producto tanto de la investigación directa de sus autoras como de la síntesis de trabajos de otros autores publicados en diversas revistas científicas y libros relacionados con el tema de los cambios producidos en la universidad a partir de la denominada Reforma de Bolonia, impulsada por la Unión Europea, y sus consecuencias en la igualdad de oportunidades de los estudiantes universitarios.

Los trabajos de investigación directa de las autoras se han producido en el contexto del GRET (Grup de Recerca, Educació i Treball) de la Universidad Autónoma de Barcelona, fundado por tres profesores de Sociología de la Escola Universitària de Magisteri de la UAB (J. Planas, J. Casals y J. M. Masjuan) en el año 1987. En este contexto se incorporaron a la investigación otros profesores vinculados a la educación² y se fueron estructurando las tres líneas de investigación que siguen vigentes en el momento actual, vinculadas a los intereses expresados en las tesis doctorales de los tres profesores fundadores del grupo de investigación.

Creo que puedo afirmar que la experiencia del GRET ha sido muy positiva para todos los participantes, combinando unas relaciones de trabajo muy exigentes, sin tensiones exageradas, hasta de amistad personal. En líneas generales siempre se han discutido con todo el grupo –profesores, doctorandos, ayudantes y colaboradores– los planteamientos de las investigaciones, sus resultados y los artículos científicos antes de publicarse, además de considerar las repercusiones de estos trabajos en la mejora de los programas de las diferentes materias docentes o en el funcionamiento de las instituciones docentes. Una vez hecha esta introducción sobre el contexto en el que se ha producido el libro, continuaré refiriéndome directamente al contenido de la publicación para terminar con una reflexión personal a partir de la temática abordada en esta publicación.

Las reformas universitarias a partir del Proceso de Bolonia

En el **primer capítulo** del libro se hace una amplia descripción de cómo se ha producido, en Cataluña y España, la implementación del denominado Plan Bolonia propuesto por la Comunidad Europea. Me ha parecido muy interesante el esfuerzo realizado por las autoras para recoger la literatura científica producida durante estos años, para fundamentar las afirmaciones sobre los aspectos positivos y negativos de la aplicación de reforma, sobre todo en lo que hace referencia a las consecuencias sobre la equidad del sistema universitario español y catalán. Se trata, pues, de un esfuerzo científico de

descripción y análisis y no de un texto especulativo sobre la realidad. Cualquier trabajo de este tipo está limitado por la información disponible, pero la que existe está recogida y analizada. El texto distingue entre los aspectos pedagógicos y los aspectos sociales de las directivas procedentes del Proceso de Bolonia y los resultados de su aplicación.

Las autoras resaltan el concepto de «recontextualización» de las políticas educativas como un elemento teórico fundamental a la hora de investigar sobre un proceso de cambio institucional, sobre todo cuando está dirigido por una agencia internacional.

Analizar la recontextualización de una política determinada, es decir, analizar cómo se traducen a un contexto concreto las directrices que provienen de la agencia en cuestión por parte de los actores afectados es de suma importancia para entender las consecuencias reales del proceso. Quiérase o no, de manera explícita o implícita, cada nivel de una organización contextualiza las propuestas e intenta de alguna manera adecuarlas a su contexto, para bien o para mal.

En el **segundo capítulo**, dedicado a los cambios en el perfil de los estudiantes universitarios, las autoras siguen la misma metodología que en el capítulo anterior y recogen las aportaciones de los autores que han tratado el tema en España, y también en el extranjero cuando han sido autores relevantes por sus aportaciones teóricas o por las aportaciones de resultados comparables con los que se han obtenido en nuestro contexto. La elaboración de un libro de divulgación científica es una buena manera de hacer llegar a los agentes interesados, más allá de la comunidad científica, los resultados de las investigaciones y, en este caso, de facilitar que repercutan en la mejora del sistema en relación con los objetivos de la investigación: la igualdad de oportunidades frente a la educación universitaria.

En el texto se constata que los aspectos sociales han estado muy poco presentes en los estudios sobre la universidad y, en general, en las políticas universitarias tanto en Cataluña como en España y Europa. Las reformas organizativas y pedagógicas se contrastan con el cambio en los perfiles de los estudiantes ocurridos en las últimas décadas y se evidencia hasta qué punto estos cambios han generado efectos perversos para aquellos estudiantes que disponen de menos recursos, por ejemplo cuando tienen que combinar los estudios con el trabajo remunerado.

En los **capítulos tercero y cuarto**, las autoras sobrepasan el nivel puramente descriptivo para analizar los mecanismos causales que explican las desigualdades sociales en el funcionamiento del sistema educativo del nivel universitario. Siguiendo la propuesta de Raymond Boudon, analizan en el capítulo tercero los efectos primarios de la desigualdad, o sea, aquellos que constituyen propiamente la herencia social de las familias, como los recursos culturales diferentes según clase social y su influencia en el rendimiento académico.

El **capítulo quinto** y último se centra en el análisis de los efectos secundarios, es decir, aquellos que se refieren a las elecciones de los estudiantes en cada encrucijada del sistema educativo, por ejemplo a la hora de elegir un grado determinado. Según Boudon, los efectos secundarios son más importantes que los primarios a la hora de determinar los condicionantes sociales del éxito escolar y posteriormente profesional. Las autoras

sintetizan en este capítulo los resultados publicados y amplían el análisis reutilizando con criterios específicos los datos recogidos en las diversas encuestas sobre estudiantes universitarios realizados en el contexto del GRET, orientando su análisis a las consecuencias de las reformas en la organización de los grados y en los cambios docentes en la disminución o el aumento de las oportunidades sociales de los estudiantes más desaventajados.

Algunas reflexiones personales sobre las desigualdades sociales

En el último apartado de este prólogo me permito expresar brevemente una reflexión personal sobre el tema de la igualdad social, anclándolo en las bases biológicas de la especie humana. Parto de la hipótesis de que las explicaciones en sociología deben realizarse teniendo en cuenta las interacciones sociales de individuos que no son totalmente iguales por el nacimiento, y que la socialización interacciona constantemente con los puntos de partida y con las experiencias individuales en contextos de desigualdad de recursos.

Robert Wright, en un libro a mi juicio indispensable para los estudiosos de la sociedad, resume en breves palabras la dinámica de la evolución cultural. La competencia es un juego de suma 0, puesto que lo que uno gana, el otro lo pierde. Pero gracias a ella se intensifica la cooperación de los que son más eficientes socialmente consiguiendo saltos en la complejidad social que benefician a todos. Los juegos de suma no nula son aquellos que, si se juegan bien, con información y confianza mutua, obtienen resultados mejores para todos los jugadores y, en definitiva, para toda la sociedad, puesto que la transmisión cultural de las innovaciones consigue que todos disfrutemos de sus ventajas sin pagar los costes. Un ejemplo fácil es un partido de fútbol. Los jugadores mejores compiten entre sí para ser los mejores, pero cuando trabajan en grupo, el éxito es el resultado de la cooperación. En la competición uno gana y el otro pierde, pero en la colaboración se consigue un resultado positivo más allá de la suma.

En este sentido, la universidad debería combinar la competencia entre los estudiantes vinculada al rigor y a la calidad de sus aprendizajes con la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes que consiguen entrar en la institución. Puesto que las desigualdades sociales y culturales funcionan desde la primera infancia, no es fácil que la universidad pueda resolver totalmente este problema. Así se expresa Raymon Boudon cuando concluye sus análisis sobre estos asuntos:

En fin, solo un sistema institucional muy constrictivo, poco compatible con las exigencias de autonomía consideradas como normales en las sociedades liberales, sería susceptible de atenuar las desigualdades escolares de una manera drástica. (R. Boudon)³

Esta sentencia es el resultado de contrastar con datos empíricos, su modelo sistémico sobre las desigualdades educativas y sus consecuencias en la movilidad social. A través de ella nos advierte implícitamente de las posibles consecuencias negativas de las políticas educativas muy igualitarias, históricamente vinculadas a las formaciones de

izquierda, que en lugar de la igualdad de oportunidades toman como objetivo la *igualdad de resultados*.

La *igualdad de oportunidades* se entiende como los esfuerzos que hace una sociedad para que los individuos puedan satisfacer sus aspiraciones sociales sobre la única base de sus esfuerzos y sus méritos, e independientemente de sus características adscriptivas, como el género, la raza o su clase social de origen.⁴

A partir de esta definición podemos considerar que la justicia en la educación es el resultado de la combinación entre la *igualdad* de derechos fundamentales con la proporcionalidad según las capacidades y el esfuerzo.

El problema político, a mi juicio, reside en delimitar hasta qué nivel de enseñanza deben dedicarse recursos públicos para asegurar la igualdad de oportunidades a que tienen derecho todos los individuos de una sociedad, o visto desde la sociedad, cuántos recursos debe utilizar un gobierno para conseguir este bien para todos, habida cuenta que, siendo los recursos escasos, puede que haya aplicaciones alternativas mejores para el conjunto social. Seguramente una política de becas según la renta familiar sería lo más adecuado para el nivel universitario, aun manteniendo el nivel actual de tasas.

Los resultados de los estudiantes siempre serán diferentes, puesto que las capacidades, la motivación, el esfuerzo o la elección de una profesión serán diferentes. En este sentido, en el texto de las autoras está muy claro que la información que ofrecen siempre es muy útil para conocer los mecanismos de funcionamiento del sistema universitario pero en algunos casos las consecuencias políticas que parecen darse por descontadas no son evidentes. Sigue siendo interesante la reflexión de Raymon Boudon.

Por último quiero resaltar una omisión. Las categorías utilizadas en el texto como las clases sociales son categorías estadísticas necesarias y útiles para informar sobre las desigualdades sociales, pero, a mi juicio, se echa de menos en el texto un análisis que utilice una clase natural que tenemos en sociología: el sexo. De hecho, los resultados que se han obtenido teniendo en cuenta el sexo y la clase social con los mismos datos utilizados por las autoras son muy interesantes, sobre todo cuando se trata de la elección de los grados y el sentimiento de deuda con los padres o la sociedad.⁵

Los puntos de equilibrio entre la igualdad de oportunidades como derecho de ciudadanía y la meritocracia a través de las recompensas según la contribución aportada por cada uno, son difíciles de encontrar pero los prejuicios ideológicos de determinados grupos de la izquierda o de la derecha, también pueden neutralizarse, reflexionando imparcialmente sobre la información objetiva que han aportado las autoras de este libro, a quienes felicito sinceramente.

JOSEP M. MASJUAN I CODINA

Profesor emérito de universidad, Universitat Autònoma de Barcelona

². La segunda generación de investigadores está formada por Isabel García, Rafael Merino, Helena Troiano, Marina Elias y Lidia Daza.

³. Boudon, R.; Bourricaud, F. (1986), *Dictionnaire critique de la sociologie* (pp. 309 y ss.), París: PUF.

⁴. Garvía, R. (1998), *Conceptos fundamentales de sociología* (p. 54), Madrid: Alianza Editorial.

⁵. Masjuan, J. M. (2012), «Diferències entre universitaris i universitàries pel que fa a l'elecció de l'àrea d'estudis, al respecte a les normes socials i al progrés acadèmic». En: Josep M. Masjuan (coord.), *Societat Catalana 2012* (pp. 187-207), Associació Catalana de Sociologia (filial del Institut d'Estudis Catalans).

1. LA REFORMA METODOLÓGICA Y LA DIMENSIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE BOLONIA

1.1. Introducción

Es muy recurrente preguntarse a día de hoy dónde nos encontramos y qué fue de la tan debatida Reforma de Bolonia. Especialmente para los que vivimos más de cerca dicho cambio, implicados de forma activa y directa en procesos de gestión y transformación de las titulaciones para su adaptación a las directrices del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, o bien participando en proyectos de investigación sobre las condiciones de partida del proceso y sus efectos. Principalmente porque son pocos, o bien parciales, los trabajos que abordan los resultados de una transformación de tan alta envergadura en el sistema universitario español. ¿A qué se debe la escasez de estudios en este sentido? Podemos señalar diversos motivos. El primero de ellos puede deberse al hecho de que el mismo esfuerzo por recontextualizar estas directrices educativas a nivel europeo en cada uno de los países comprometidos es lo que ha provocado que cada sistema haya hecho una aplicación diferente y adaptada, dificultando así una evaluación global de su implementación. Otro motivo es el cambio constante en las normativas que, en territorios como el nuestro, no ha ayudado a estabilizar y consolidar dicho proceso. O bien, la misma dificultad y lentitud a la hora de conseguir datos que puedan aportar evidencias sobre cómo se ha avanzado en el proceso. Podrían añadirse algunas causas más, pero no es nuestro propósito ocuparnos de ello en este capítulo.

Sin embargo, no podemos dejar de resaltar que lo que se produce durante estos primeros años de implantación de la reforma es que la crisis económica y financiera a nivel mundial ha sustituido parte de esos debates antes dominados por la reforma, y son principalmente los recortes presupuestarios y sus efectos en la educación, y en concreto en el sistema universitario, los que están actualmente en el punto de mira. Y por si fuera poco, están saliendo los primeros graduados de las universidades españolas cuando ya está sobre la mesa el más que controvertido Real Decreto 43/2015, publicado el 2 de febrero de este mismo año, por el que se establece una nueva ordenación de las enseñanzas universitarias.⁶ Su objetivo es pasar de la famosa estructura de enseñanzas 4+1 al 3+1 o 3+2, para asemejarse al resto de países europeos, al mismo tiempo que otorga la suficiente flexibilidad como para que una misma titulación tenga una duración de 3 o 4 años dentro del territorio español (Corominas y Sacristán, 2015).

Al igual que en la aplicación de cualquier otra política pública, a la implementación de una política educativa le sigue una fase de evaluación de sus resultados. Sin evaluación es difícil el aprendizaje, y sin aprendizaje no hay mejora ni expectativas de calidad en el proceso. A nivel europeo, la European University Association, con los diferentes informes *Trends*⁷ (el primero elaborado en 2001 y el último, en 2010), ha sido la encargada de hacer el seguimiento de esta transformación en los sistemas de educación superior. En ellos se ponía de manifiesto la evolución de cada país en estos términos mediante la realización de entrevistas a expertos y cuestionarios a las universidades; lo cual ha proporcionado una fotografía bastante aproximada del proceso de reforma desde un punto de vista estructural y de cumplimiento de objetivos. Pero la realidad de cada país requiere un análisis interno más pormenorizado que pueda evaluar el impacto de tal transformación en el sistema de educación superior de cada territorio. Aunque, como veremos más adelante, el análisis en profundidad se ha visto en muchos casos dificultado por la falta de información.

Con este capítulo queremos profundizar en dos cuestiones de la reforma de la educación superior española que tienen un impacto directo en el desarrollo educativo de las personas y el nivel de bienestar de la sociedad española. En primer lugar, la **reforma metodológica** que ha acompañado al Proceso de Bolonia en nuestro país, transformando la forma de entender la educación superior y, por consiguiente, la experiencia de ser universitario. Y en segundo lugar, la **dimensión social de la universidad**, que llama la atención sobre las condiciones de desigualdad existentes en la educación superior. Veremos que ambos aspectos guardan una estrecha relación desde el prisma de las consecuencias que tienen en términos de equidad y justicia social para el estudiantado. Abordaremos estas cuestiones desde una perspectiva sociológica, para contribuir a una reflexión profunda sobre el proceso que durante casi una década se fue gestando en las diferentes instituciones de educación superior y el resto de agentes implicados, teniendo en cuenta a su principal protagonista: el estudiante universitario.

1.2. La Reforma de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior

La Reforma de Bolonia recoge su nombre de la *Declaración de Bolonia* (1999), considerado el texto fundacional de dicho proceso de transformación del sistema de educación superior a nivel europeo. Diversas son las condiciones que conforman el caldo de cultivo para esta propuesta de transformación. Las políticas de convergencia europea desarrolladas política y económicamente, la duración excesiva de los estudios que ponen en entredicho la eficiencia de algunos sistemas educativos, las altas tasas de abandono y fracaso universitario y la escasa flexibilidad para pasar de unos estudios a otros evidencian la necesidad de sentar las bases para una armonización europea de la educación superior. Así surge el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A la *Declaración de Bolonia* le siguen nuevas declaraciones, encuentros y comunicados, a los que se irán incorporando de forma voluntaria diferentes países de la UE, y que concretarán y desarrollarán los principios motores de dicha transformación.

La implantación del EEES consiste, a grandes rasgos, en la búsqueda de mecanismos de compatibilidad y comparabilidad de todos los sistemas universitarios europeos que permitan a todos los estudiantes y titulados una mayor movilidad dentro de la UE, tanto en el ámbito académico como profesional. Lo cual se concreta en las siguientes acciones fundamentales (Salaburu, Haug y Ginés Mora, 2011):

- la adopción de un marco común de «cualificaciones» legibles y comparables a nivel europeo, mediante la aplicación del «suplemento al diploma»;
- la adopción de una escala de titulaciones que distinga entre los niveles de grado y de posgrado en todos los países, y que sean relevantes para el mercado de trabajo (grados de entre tres y cuatro años, másteres de entre año y medio y dos años, y doctorados con una duración máxima de tres años);
- la organización de los planes de estudio en unidades de aprendizaje definidas en términos de créditos ECTS;
- la introducción de una dimensión europea en los mecanismos de garantía de la calidad de la educación superior, con criterios y métodos comparables en los distintos países (acción más detallada en los siguientes años);
- por último, la eliminación de los obstáculos a la libre movilidad de los estudiantes universitarios y de otros programas de educación superior, los graduados y los profesores (así como los investigadores y administrativos de las instituciones de educación superior).

En condiciones, velocidades y tiempos diferentes, todos los países firmantes acordaron el año 2010 como el plazo máximo para alcanzar los objetivos marcados.

De los países grandes que firmaron la *Declaración de Bolonia* ya en el 1999, España es quizá el estado que ha acumulado más retrasos y sufrido más dificultades, según señala un informe de la OCDE (2008) sobre el estado de la educación superior española. Esto se debe a dos tipos de razones: la brecha entre el modelo universitario de España y el «modelo» de Bolonia era mayor que la de otros países, y muchas cosas se han entendido o hecho de una manera poco productiva.

1.2.1. La reforma metodológica en España

La reforma metodológica en España debe entenderse como un ejemplo de recontextualización de una política educativa (Troiano, Masjuan y Elias, 2010), en este caso, la concreción de la Reforma de Bolonia en nuestro territorio. El camino de adaptación de los diferentes sistemas de educación superior europeos que recorrieron durante la primera década del siglo XXI fue diferente para cada país. Concretamente, en España, Bolonia se tomó como bandera para llevar a cabo un cambio metodológico en sus aulas.

Esta ha sido una de las cuestiones que ha generado más esfuerzos, debates y discusiones, y que ha acompañado todo el proceso de transformación del sistema universitario español. Cuestión que se alinea con el principio básico de la importancia de

virar hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante (Méndez, 2012). Así, en España, a las declaraciones y comunicados que dibujan el marco político desde el que operan las universidades en su camino al EEES les acompañan otros tantos informes, guías y recomendaciones sobre cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nuevo contexto, el modo en que se traduce la función docente en las aulas y los objetivos de aprendizaje. Por todo ello, el Proceso de Bolonia se convierte en una oportunidad para transformar la universidad española.

1.2.1.1. ANTECEDENTES DE LA REFORMA METODOLÓGICA

Más allá de las críticas sobre si este cambio de metodología del que hablan algunos, constituye o no parte de la reforma (Carabaña, 2006; 2009), lo cierto es que para el sistema universitario español no supone en realidad ninguna novedad. La *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (Unesco, 1998), en su artículo 9 ya hacía referencia a los «métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad». En ella se habla de la necesidad de pensar un modelo de enseñanza superior más flexible, pero sobre todo centrado en el estudiante. Eso significa una reforma en profundidad de los sistemas educativos para que sean capaces de acoger perfiles más heterogéneos; renovar los contenidos, los métodos, las prácticas y los medios de transmisión del saber, basándose en nuevos vínculos y formas de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad. Y más allá de la especialización y formación en unas disciplinas, se afirma que la educación superior debe trabajar en la formación de ciudadanos y ciudadanas como personas bien informadas y motivadas, provistas de sentido crítico, y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales.

Pero estos no son los únicos referentes. Anteriormente, en 1969, el documento *La educación en España. Bases para una política educativa* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969) expresa algo que resulta muy familiar y actual de los programas de formación del profesorado y guías que marcan el proceso de adaptación al EEES: la universidad ha de intentar dotar a sus alumnos de una formación integral, sin limitarse a transmitirles una determinada masa de conocimientos.

La universidad no puede ser solo un centro donde el profesor imparte enseñanzas magistrales, distanciado de sus alumnos, con un escaso o nulo conocimiento de sus posibilidades, de su vocación, de su rendimiento y de las dificultades con que tropiezan en la adquisición de conocimientos, hábitos, actitudes y valoraciones. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969: 100)

Posteriormente, la Ley de la Reforma Universitaria (1983) introdujo en España un proyecto de cambio del sistema de educación superior, en la línea de las reformas europeas, con la idea de aproximarse a las demandas sociales. Aparte de los cambios en la estructura y contenido de los estudios, también se intentó mejorar la calidad de la docencia, poniendo más atención en el proceso de aprendizaje y en la introducción generalizada de una parte de formación práctica en todos los estudios (mediante créditos prácticos). Pero este propósito fue más difícil de alcanzar debido a la falta de coordinación en política universitaria y de recursos (Masjuan, Troiano y Elias, 2007). Parafraseando a Francisco Fernández Buey, la LRU cambió muchas cosas en la situación

del profesorado, pero su desarrollo fue muy insatisfactorio para la resolución de los problemas básicos de la universidad (2009: 251-252).

Bajo este marco, la reforma de los planes de estudio de principios de los noventa también fue un intento interesante de este cambio metodológico. Pretendió ajustar los diferentes estudios al aumento de efectivos que accedían a la universidad, la diversidad que presentaban y las nuevas demandas sociales. Todo ello mediante un nuevo estilo de enseñanza y aprendizaje, más focalizado en clases prácticas y tutorías y más flexible a las necesidades de sus estudiantes. No obstante, esta reforma se quedó en una reorganización de los viejos programas, con clases prácticas que, en muchas ocasiones, se convirtieron en prolongaciones de las clases magistrales (Mora y Vidal, 2005).

Por último, según el análisis que efectúa Francisco Fernández Buey en la obra *Por una universidad democrática*, el mayor esfuerzo de cambio para reformar la universidad no vino tanto de los equipos ministeriales del gobierno del Partido Popular que posteriormente prepararon y promulgaron la Ley Orgánica de Universidades-LOU (2001), sino del grupo de trabajo interuniversitario que elaboró el *Informe Universidad 2000*.⁸ En él, la palabra clave más veces repetida es *innovación*. Y entre otras medidas, se propone establecer en las universidades *tutorías* específicas para un número determinado y claramente identificado de estudiantes, y sustituir el método tradicional de exámenes sobre las diferentes materias por un tipo de pruebas o evaluaciones en las que los estudiantes pudieran dar cuenta, con su propio material, de su comprensión de las materias (Fernández Buey, 2009: 272-273).

De modo que, en el caso español, la reforma metodológica no es una novedad derivada del EEES, sino que esta recoge la voluntad expresada de anteriores intentos de transformación de la universidad en España y Cataluña. De hecho, Cano (2010) expresa que uno de los puntos débiles del cambio metodológico promovido por Bolonia en nuestro territorio ha sido creer que se debía partir de cero, invalidando todo lo que se había hecho hasta el momento.

Por una parte, es necesario hacer entender al profesorado que, hasta ahora, ya hemos formado a personas competentes y se ha trabajado con metodologías activas (simulaciones, aprendizaje basado en problemas, trabajo por proyectos, portafolios, casos, etc.). Se trata de generalizar estas experiencias, que permiten la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, para resolver situaciones de forma contextualizada. (Cano, 2010: 37)

El proceso de convergencia en el caso español vuelve a recoger parte de estos propósitos; plantea una revisión a fondo de los planes de estudio y el uso de métodos adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas. Se hace referencia a planteamientos pedagógicos que fomentan la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, donde la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia.

Posteriormente, la comunicación *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la*

*estrategia de Lisboa*⁹ insiste en la necesidad de ofrecer un sistema más flexible que no se quede en un cambio de estructuras. La educación superior ha de permitir también adquirir competencias transversales (trabajo en equipo o espíritu emprendedor).

A raíz de estas propuestas, se puede afirmar que no solo se pretende una reforma del sistema educativo y la traducción de los créditos que contabilizaban las horas de clase a los créditos ECTS, que incorporan las horas de trabajo del estudiante. Algunos países, como España, recogen el espíritu de la *Declaración mundial* de 1998: reflejar una voluntad de renovación educativa que no había conseguido completarse anteriormente. Se contempla esta reforma como la oportunidad de introducir un cambio de óptica en la función docente y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello conduce a toda una serie de acciones y medidas orientadas a formar a los profesores y desarrollar la investigación pedagógica en este campo.

1.2.1.2. ¿CÓMO SE TRADUCE EL CAMBIO METODOLÓGICO EN LAS UNIVERSIDADES? EL CASO CATALÁN

El desarrollo de la reforma ha tenido distintas velocidades y ha pasado por distintas fases en cada uno de los países que integran el EEES.¹⁰ Para el caso del Estado español, Cataluña fue pionera en el proceso de transformación de sus titulaciones universitarias. Sus impulsores adoptan la preocupación por la renovación pedagógica desde el mismo inicio. La reforma en las universidades catalanas se puso en marcha el año 2003, al aprobarse la Llei d'Universitats de Catalunya (LUC 1/2003), donde se concretan las normativas establecidas por la Ley Orgánica de Universidades (LOU 6/2001). En 2007, con la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU 4/2007), el gobierno socialista efectúa una modificación sustancial de la ley estatal promulgada por el gobierno del Partido Popular.

A partir de aquí, las diferentes universidades catalanas se pusieron a trabajar en el diseño de las nuevas titulaciones y su implementación.¹¹ Entre los cursos 2009-2010 y 2010-2011 culmina la fase de implementación y adaptación de todas las titulaciones de grado y máster de acuerdo con las orientaciones del Proceso de Bolonia. Se dedicaron grandes esfuerzos a conseguir una enseñanza que incentivase un aprendizaje más adecuado a la realidad actual, prolongado a lo largo de la vida; un aprendizaje activo por parte del estudiante, que permita aprender de una manera más constructiva para potenciar la capacidad de aprendizaje y equilibrar los conocimientos con la adquisición de habilidades. Y esto es algo que no es novedoso según los intentos de renovación antes referenciados. De hecho, la reforma metodológica que acompaña la introducción de los ECTS consiste en aplicar los principios del movimiento pedagógico de renovación que se iniciaron en Europa y en España desde finales del siglo XIX (Masjuan, 2004; Rué, 2007). Por otra parte, es importante apuntar que algunas universidades y titulaciones ya habían trabajado en esta línea, porque las condiciones de docencia lo habían hecho posible e iban acompañadas de una cultura institucional diferente y favorecedora de esta forma de hacer.

Por eso, en el caso catalán especialmente, la reestructuración del sistema de educación superior tiene lugar de forma estrechamente vinculada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que protagoniza también un giro sumamente interesante. En este esfuerzo por converger, se ve la posibilidad de una reforma curricular y pedagógica, y, por tanto, una transición hacia un paradigma educativo centrado en el aprendizaje y en la participación activa del estudiante; lo cual se traduce en la elaboración de proyectos institucionales, planes estratégicos y otros documentos internos, que se diseñaron desde las instituciones y que fueron definiendo la trayectoria para alcanzar los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior. Estos aparecen mayoritariamente a partir del año 2005, cuando todavía no se habían puesto en marcha los grados, pues no queda definida su estructura hasta el año 2007 con la LOU 4/2007, a excepción de un primer documento editado por la UAB en el año 2002 sobre las líneas estratégicas que hay que seguir para construir el camino de incorporación a las directrices de Bolonia.¹² Este constituye uno de los primeros documentos de trabajo en los que se concreta en una institución universitaria, más allá de los comunicados y declaraciones, la implementación del EEES.

De toda esta documentación se desprenden algunos elementos que se manifiestan como centrales y comunes a las cuatro universidades catalanas más importantes por dimensiones y número de estudiantes matriculados: Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña y Universidad Pompeu Fabra. En primer lugar, la manera como cada universidad hace operativo el sentido de la reforma, y cómo las acciones implementadas son fruto de la experiencia acumulada por cada una de ellas en las enseñanzas piloto del Departament d'Universitats i Societat de la Informació (DURSI), y las experiencias particulares llevadas a cabo a nivel de asignaturas o pequeños grupos de docencia. A pesar de trabajar bajo el plan de estudios existente (todavía no adaptado), van transformando el sistema de docencia para la futura estructura de grado y postgrado.

En segundo lugar, es un sentimiento generalizado, expresado en todos estos documentos, la oportunidad que plantean las directrices de Bolonia para introducir un cambio en la enseñanza universitaria, priorizando la calidad de la docencia. Cuatro son los elementos básicos que vehiculan esta voluntad de transformación y mejora: **las metodologías docentes y los sistemas de evaluación, la acción tutorial, la participación más activa del estudiante en su aprendizaje y en la institución, y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)**. Todos ellos son recogidos como ejes fundamentales en la *Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació a les titulacions a l'EEES* (AQU, 2005). Y por último, en todos los casos, el instrumento donde ha de verse reflejado este cambio real es el llamado plan o guía docente de la asignatura, que constituye el recurso que informa al estudiante de la organización de la asignatura —especificando los contenidos, los objetivos y definiendo las competencias que deben adquirirse una vez finalizada—, de la docencia y del sistema de evaluación (Daza, 2013a).

Todas estas cuestiones, que se van instaurando de forma paulatina antes de la puesta en marcha de los grados, dibujan –como lo habían hecho las declaraciones marco de Bolonia– un entorno de aprendizaje diferente. Es decir, insisten en unas condiciones para el estudio que difieren de las aplicadas mayoritariamente hasta el momento, lo cual tendrá consecuencias directas en la dedicación e implicación del estudiante en los estudios.

Estos nuevos contextos y procesos de aprendizaje que experimenta el estudiante son objeto de estudio y de discusión por parte de diferentes investigaciones y foros y congresos. Un ejemplo de ello es el trabajo de Troiano y Daza (2011), donde analizan los primeros efectos del rediseño de las titulaciones y la reforma metodológica.

El citado artículo revisa las principales evidencias empíricas con las que concluyen diferentes investigaciones.

- En primer lugar, se detecta la falta de recursos. Por un lado, la necesidad de recursos materiales adaptados a las nuevas metodologías, que no siempre se consiguen, debido a que los recursos son limitados y a la rapidez del cambio. Y por otro lado, la falta de recursos humanos suficientes que ponen en riesgo que el resultado final de la implementación acabe siendo un parche.
- En segundo lugar, se reconoce que es imprescindible un acompañamiento institucional del estudiante, debido a que se ha producido un cambio de rol del estudiante y del profesorado (Méndez, 2012) que afecta a la forma como se llevan a cabo las actividades docentes y de aprendizaje.
- A continuación, se observa que es necesario que haya por parte del estudiante una mayor implicación, lo que en la práctica significa una mayor dedicación de tiempo a las actividades de aprendizaje propuestas. Ello consigue un mayor grado de integración en la institución, pero también dificulta la compaginación de estudios y trabajo.
- En cuarto lugar, se constata que se han dado pasos importantes para incorporar una cierta orientación práctica en los estudios; aunque los estudiantes consideran que hay un salto entre el conocimiento adquirido y el necesario para desenvolverse bien en el puesto de trabajo.
- En quinto lugar, respecto a la metodología del trabajo en grupo, a pesar de las dificultades de aplicación, potencia el aprendizaje y la integración.
- Y por último, se evidencia que el cambio metodológico no se ha podido analizar en su versión generalizada en todas las titulaciones. No se hizo en su momento, y tampoco existen resultados claros en la actualidad. Las experiencias particulares parecen obtener buenos resultados, aunque los estudios más generales no son contundentes en sus conclusiones. Lo mismo ocurre con la evaluación continua. Pese a que los datos parciales indican una mejora del rendimiento, especialmente si nos centramos en cuestiones específicas como el abandono de las asignaturas y, a la larga, de los estudios.

De modo que, si nos detenemos en las consecuencias que tiene esta reforma metodológica para los estudiantes, los resultados son variables y las razones que pueden explicarlos también. Pero una de las causas principales se encuentra en el hecho de que las condiciones en que se aplican también lo son (Masjuan, Troiano y Elias, 2007).

Las valoraciones que hacen los estudiantes de la implementación del Proceso de Bolonia, que incide directamente en su aprendizaje, están desarrolladas exhaustivamente en el capítulo tercero, donde se analiza el impacto de diferentes variables en los resultados académicos.

1.2.2. La dimensión social de la universidad

Hasta aquí hemos revisado los principios vertebradores de la reforma desde el punto de vista de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios, y cómo han sido traducidos en el caso catalán. Hoy han pasado algunos años más, y, por tanto, las diferentes titulaciones analizadas han seguido evolucionando. Ahora bien, se ha observado cómo los efectos de la crisis económica se han cruzado en el camino, y han trasladado el debate sobre las consecuencias de la reforma a un segundo y tercer plano (Daza y Elias, 2012). Creemos que esto ha resultado ser uno de los detonantes o impulsores de sacar a la palestra nuevas discusiones sobre las dificultades de determinados colectivos para acceder o completar los estudios universitarios (Elias y Brennan, 2012).

Entre los debates pedagógicos, económicos, organizativos y de gobernanza que conlleva tal proceso de renovación de los sistemas de educación superior en Europa, es imprescindible dar el papel que se merece a la discusión sociológica relacionada con la equidad e igualdad de oportunidades educativas. Y es precisamente con el término *dimensión social* con el que se pretende prestar atención a la universidad como generadora de cohesión social, reductora de las desigualdades sociales y capaz de mejorar conocimiento, habilidades y competencias de la sociedad.

1.2.2.1. LAS CONDICIONES DE VIDA Y DE ESTUDIO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Sin duda, los recursos metodológicos, el entorno de aprendizaje, o, dicho de otro modo, las oportunidades que la institución pone al alcance del estudiante para desarrollar una formación superior son un factor fundamental para entender el éxito del proceso de aprendizaje. Pero no el único. En todo este recorrido de reforma poco se ha hablado de las características de los estudiantes universitarios. Y los datos de que disponemos son limitados. Se ha pretendido llevar a cabo una reforma de las metodologías docentes y pasar de un sistema centrado en la enseñanza, a uno centrado en el aprendizaje del estudiante, sin apenas preguntarse cómo estudia, cuánto tiempo dedica y cómo son los estudiantes universitarios. Tal y como afirma Ariño (2014: 20), configurar la oferta de una titulación desde la perspectiva de los resultados de aprendizaje supone un cambio en el diseño de la oferta formativa de las universidades, porque desplaza el foco de atención hacia los estudiantes y, consecuentemente, adquieren relevancia problemáticas y

conceptos nuevos, entre los que destaca cuál y cómo es la participación de los estudiantes.

Tal y como manifiestan algunos autores (Ariño, 2014; Kaiser y Moisander, 2014), la dimensión social de la universidad no se contempló como uno de los objetivos iniciales del EEES. Históricamente las universidades, hasta la Segunda Guerra Mundial, se han caracterizado por una composición de estudiantes clasista. Sin embargo, a velocidades distintas según países, durante la segunda mitad del siglo XX se produce una expansión de la educación superior sin precedentes. En un momento de expansión del Estado de bienestar y de crecimiento económico, la necesidad de mano de obra cualificada se tradujo en una creciente ampliación de la matrícula y una masificación de las aulas. Justamente por ello –porque la matrícula crecía incesantemente, y así sucedió hasta mediados de los años noventa, y también porque había demanda de mano de obra cualificada con competencias superiores– nadie se interrogó sobre los factores de desigualdad que determinaban la composición de la matrícula universitaria, y menos aún sobre los logros educativos de todas las personas (Ariño, 2014: 19).

Planteamientos explícitos sobre cómo ampliar la participación estudiantil no son identificados según la revisión de Ariño, hasta los años noventa en Australia, Francia o Inglaterra. Algo diferente se puede decir de dicha problemática en el contexto norteamericano. Según Gumbort (2007), la sociología de la educación superior constituye una subdisciplina de la sociología que goza de mucha relevancia dentro de la comunidad científica norteamericana. Se puede considerar que nace con el trabajo de Burton Clark (1973), obra en la que hizo una evaluación exhaustiva de la sociología de la educación superior. Consideró esta sociología como la que emerge después de la IIGM, con dos focos principales: la desigualdad educativa y el efecto de los *colleges* en los estudiantes.

El aumento en importancia de la sociología de la educación viene después de la expansión educativa producida con posterioridad de la Segunda Guerra Mundial. La mayor demanda de educación pone de manifiesto la necesidad de reordenar y repensar diferentes cuestiones educativas. A partir de los sesenta se observa en Estados Unidos una revitalización del estudio de la educación desde la economía, la ciencia política, la historia y el análisis de las organizaciones y, por supuesto, desde la sociología. Así pues, en los años sesenta se convierte en una subdisciplina con entidad. A partir de aquí se observan dos campos de investigación: el estudio de la desigualdad en la educación más allá de la *highschool*, buscando fuentes de desigualdad en elementos como clase social, raza, etnicidad y sexo.

Por otro lado, ya existía interés por la estratificación desde la sociología, pero ahora se extiende a la universidad. La segunda corriente es el estudio de los efectos de los años de universidad en el carácter, las creencias, los valores y pensamientos de los estudiantes (psicología social). Pensemos que son los años sesenta, y que los campus se observan como un nido de aparición de nuevos movimientos e ideas, y de ahí el interés de cómo puede una universidad inculcar ciertos valores o culturas en los jóvenes. Luego vinieron dos corrientes más, aunque menos relevantes: la educación superior como profesión y las organizaciones de educación superior como unidad de estudio.

Más adelante, en los ochenta, la instauración de una política social regresiva llevará a poner un mayor énfasis en el análisis de los colectivos más perjudicados en términos de oportunidades educativas. Mientras en 1980 los ingresos aportados por el Gobierno (a diferente nivel, local y estatal) constituía el 57,2% de la educación de Estados Unidos, en 2011 disminuye al 35,3%. Del mismo modo, mientras que las familias en los años ochenta pagaban el 30% de la educación, en 2011 pasan a pagar el 50,2%. Ello sin duda conduce a alterar las oportunidades de estudiar en la universidad para algunos estudiantes (Morterson, 2014).

Volviendo al escenario europeo de la educación superior, el caso es que la dimensión social no fue un aspecto que formase parte inicialmente del proceso. Pasó bastante tiempo hasta que fue reconocido como tal. La primera vez que se hace mención a esta cuestión es en la *Declaración de Praga* (2001), aunque sin llegarla a definir, para hacer referencia a la «dimensión social de la movilidad» y a la reclamación que hacen los propios estudiantes de prestar atención a la «dimensión social del Proceso de Bolonia».

Posteriormente, en los encuentros de Berlín (2003), de Bergen (2005) o de Londres (2007) volverá a aparecer el interés por la dimensión social del proceso de armonización, en tanto que se atiende a la importancia de que los estudiantes gocen de las condiciones de estudio y de vida adecuadas para que puedan finalizar sus estudios en el tiempo adecuado y de forma efectiva. Se requiere para ello tener un mayor conocimiento sobre la situación social y económica de los estudiantes. En la comunicación de 2003, la dimensión social es subrayada por primera vez como uno de los aspectos o principios que cabe reforzar en términos de cohesión social, y con la idea de proteger la educación superior como un bien público.

En la *Declaración de Bergen* (2005) se hace ya mención al acceso equitativo a la enseñanza de calidad y a crear las condiciones para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos socioeconómicos. Aunque no es hasta la cumbre de Londres (2007) cuando se convierte en una de las cuestiones más relevantes, aportando una definición clara del concepto. Se define en los siguientes términos:

Compartimos la aspiración social de que el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles, habrá de reflejar la diversidad de nuestros pueblos. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socioeconómica. Por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar los servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación en todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades.¹³

De tal manera que, abordar la dimensión social debe tener en cuenta tres factores clave que determinan el éxito educativo: la capacidad del alumno, los recursos materiales y no materiales (sociales y culturales) y las oportunidades que tienen al alcance. En concreto, factores no académicos, como el origen social y las aspiraciones, o las condiciones de estudio (por ejemplo, la combinación de estudios y trabajo), afectan a la participación y al éxito de los estudiantes en la educación superior.¹⁴

A partir de aquí, la dimensión social de la universidad ha adquirido tal importancia que se ha convertido en uno de los ejes vertebradores del proceso y adquiere un papel

fundamental el rol de los estudiantes. De este modo, se pone sobre la mesa la necesidad de recoger datos, construir indicadores y analizar las condiciones reales de vida, de acceso y participación de los estudiantes, y los resultados que esas condiciones les permiten lograr. Desde los inicios, el estudiantado se preocupó por estas cuestiones, como por ejemplo, el Sindicato Europeo de Estudiantes, tanto a nivel nacional como internacional (Kaiser y Moisander, 2014).

1.2.2.2. ¿CÓMO Y CUÁNTO SE HA TRABAJADO RESPECTO AL PRINCIPIO DE LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD?

Fundamentalmente, a nivel europeo, el hecho de establecer la dimensión social de la educación superior como un elemento prioritario del proceso significa la creación de un grupo de trabajo que se pone en marcha con dos objetivos fundamentales. El primero consiste en hacer un seguimiento de los avances que los diferentes países hacen en términos de ampliar la participación y finalización exitosa de los estudios universitarios mediante servicios, medidas y políticas de apoyo a los estudiantes, especialmente grupos con desventajas sociales. Y el segundo objetivo trata de promover la recogida de datos e indicadores comparables acerca de las condiciones y características de los estudiantes de educación superior.

El primer resultado es el informe preparado por el Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students within the Bologna Process en 2007, que se crea sobre la base de lo estipulado en el *Comunicado de Bergen* (2005). Dicho informe, titulado *Key issues for the European Higher Education Area-Social Dimension and Mobility*, concluye con las siguientes recomendaciones en términos de dimensión social: que para el año 2009 los diferentes países miembros hayan informado de las acciones y medidas adoptadas sobre esta cuestión y su impacto, y que se realice una encuesta a estudiantes para recoger información comparable y fiable sobre esta problemática.

Más tarde, el informe presentado en 2009 pone de manifiesto la dificultad de este propósito, dada la desigual especificidad, calidad e importancia que cada Estado miembro da a esta cuestión y a la forma de recoger los datos. De ahí que en el encuentro de ministros de 2009 (*Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve*), se insista en ello y se otorgue una prioridad máxima a la dimensión social del EEES, subrayando la importancia de trabajar para alcanzar la igualdad de oportunidades y la provisión de las condiciones de estudio apropiadas para todos los estudiantes, indistintamente de su situación particular (*widening access*).

A continuación, un nuevo informe presentado en la Conferencia de Bucharest (2012), por el mismo grupo, hace una revisión de lo que se ha hecho entre 2009 y 2012. El documento concluye sobre la necesidad de desarrollar un nuevo proyecto con el objetivo de apoyar a los países miembros y a las instituciones de educación superior en la implementación de las políticas referidas a la dimensión social: *Pilot initiative to promote Peer Learning on the Social Dimension of Higher Education* (PL4SD). Se trata de un proyecto a tres años, fundado por la European Commission Life long Learning Programme, orientado a asegurar el principio de la dimensión social en el EEES.¹⁵

Paralelamente, a nivel nacional, las recomendaciones principales que se dan respecto a la ampliación del acceso y de la participación en la educación superior en términos de equidad son las siguientes:

- Generar un mayor compromiso con la implementación de políticas socialmente inclusivas en la educación superior, centrándose en las causas y consecuencias de la exclusión en la educación. Los estudiantes procedentes de familias con pocos recursos están todavía infrarrepresentados en los estudios superiores, tienden a elegir disciplinas más accesibles y tienen menor probabilidad de estudiar en el extranjero.
- Incrementar la participación de los grupos infrarrepresentados¹⁶ en la educación superior, poniendo el énfasis en los beneficios de vías de acceso alternativas a la universidad.
- Las medidas para fomentar la participación de personas procedentes de entornos con dificultades, con especial atención a los futuros estudiantes de origen inmigrante, deben empezar en niveles educativos anteriores.
- El proceso de seguimiento de la composición del cuerpo estudiantil tiene que estar estrechamente relacionado con las políticas de dimensión social.

Para todo ello es imprescindible diseñar y proveer servicios adecuados para todos los estudiantes, en los que haya una participación del máximo de actores implicados, incluidos los propios estudiantes.

Hasta aquí no podemos olvidar que todos estos documentos son una declaración de intenciones y un compromiso de mínimos que adoptan los estados miembros para consolidar el EEES. No obstante, luego cada país parte de unas condiciones y recursos muy diferentes, caminando a velocidades también distintas. Así lo ponen de manifiesto algunos autores que han realizado una revisión de lo que se ha hecho en cada país con algo más de profundidad (Huisman *et al.*, 2012). En primer lugar, cabe decir que, si se compara el objetivo de la dimensión social con la reestructuración de las titulaciones, por ejemplo, el primero se introdujo mucho más tarde que el segundo, y por lo tanto, es razonable que sea una de las cuestiones menos desarrolladas a día de hoy. Si se atiende a medidas más concretas, por ejemplo, las relacionadas con la ampliación de la participación y acceso a la educación superior, se pueden identificar escenarios muy distintos. En términos de aumentar la flexibilidad en el acceso, un buen número de países ha adoptado procesos en los que se reconocen aprendizajes previos, ampliándose así el acceso de determinadas personas. De modo que se implementan nuevas vías de acceso, a veces antes de Bolonia, en un tercio de los países (ofreciendo educación a distancia, modalidad a tiempo parcial). También se pueden cursar estudios de ciclo corto y beneficiarse de la flexibilidad de algunos programas (módulos), aunque dicha flexibilidad no es generalizada.

En relación con los servicios de los estudiantes (guías y consejeros o tutores), en un tercio de los países se han desarrollado estos servicios, en otro tercio están menos

disponibles y en el resto no existen o no hay datos. O bien, respecto a la financiación, los patrones de cada país difieren enormemente. Por ejemplo, en los países del noroeste de Europa el modelo de financiación directa a los estudiantes es mayoritario y el estudiante paga poco; en cambio en el resto, sobre todo en el Este, hay poca financiación por parte del Gobierno.

Por todo ello, aunque ha habido avances importantes en este tema, poniéndose en la agenda política de los estados miembros, se puede afirmar que los resultados alcanzados en términos de la dimensión social son muy desiguales y limitados. Y el camino recorrido hasta el momento permite constatar tres puntos clave (Kaiser y Moisaner, 2014). En primer lugar, las condiciones de vida son muy diferentes entre los países de la UE, lo cual hace más complicado el diseño de políticas en este sentido. En segundo lugar, la falta de datos sobre las condiciones sociales de los estudiantes o potenciales estudiantes es una dificultad añadida tanto a nivel nacional como europeo. Y en tercer lugar, la crisis financiera y económica mundial también ha implicado retroceder en algunos aspectos, con la subida de tasas, la reducción de ayudas financieras, etc.

De todo ello se desprende la necesidad de dedicar esfuerzos por parte de los gobiernos y las instituciones de educación superior para intentar examinar esta cuestión. En primer lugar por la falta de información, y en segundo lugar porque siguen existiendo grupos que están infrarrepresentados en la universidad, como mostrarán algunas investigaciones que referenciamos en los capítulos siguientes: estudiantes de familias con niveles socioeconómicos bajos, estudiantes de origen inmigrante o con discapacidad y aquellos que se matriculan en la universidad por vías alternativas.

Se añade a ello que es un tema que necesita ser examinado y entendido en relación con el contexto socioeconómico y cultural de cada país. De acuerdo con lo desarrollado hasta el momento, Crosier y Parveva (2013) afirman que, aunque la mayoría de países expresan una preocupación política general por mejorar la dimensión social de la educación superior, muy pocos parecen relacionar realmente esta preocupación con el compromiso de Bolonia de elevar la participación de grupos infrarrepresentados, hasta el punto de que la distribución de la población de educación superior refleje la población general. De hecho es más común que los países tomen medidas orientadas a aumentar la participación general en la universidad con la esperanza de que, al hacerlo, el número de estudiantes pertenecientes a grupos infrarrepresentados también aumentará.

Ariño (2014) constata esta misma poca existencia de estudios sobre los estudiantes universitarios para el caso español. Señala a modo de excepción la tesis de Delia Langa (2003) sobre la influencia de la clase social del estudiante en la dedicación y participación en la universidad, y en definitiva, en cómo se define su experiencia universitaria. También hay alguna mención a esta cuestión en Masjuan (2005) y posteriormente Ariño (dir.) (2008) en *El oficio de estudiar en la universidad*. Pero no deja de sorprender que una reforma que decía centrarse en el estudiante no hubiera hecho un esfuerzo previo de conocer quiénes y cómo son, qué expectativas tienen, qué regímenes de dedicación siguen, qué opinan, qué estrategias y pautas de aprendizaje desarrollan, etc., los supuestos protagonistas de este cambio (Ariño, 2014: 21). Otra referencia son los

estudios llevados a cabo por la Fundación BBVA. Esta fundación ha realizado tres estudios, basados en encuestas, sobre la población estudiantil (2003, 2005 y 2006), y en 2010 realiza un estudio sobre los estudiantes internacionales que estudian en España; aunque en ellos se pregunta sobre todo por las actitudes y valores de dicho colectivo en diferentes ámbitos. Por el contrario, en ninguno de los informes que vienen realizándose desde 1960 sobre la juventud (Injuve) se ha dedicado siquiera un capítulo a los estudiantes universitarios.

A nuestro entender, en el momento actual, en el que uno de cada cuatro jóvenes llegan a la universidad, con el advenimiento de Bolonia y los cambios acontecidos en nuestro país, con los efectos que tiene la crisis en el sistema de tasas y becas para los estudiantes, se empieza a tomar una mayor conciencia de su centralidad y de la necesidad de conocer mejor este colectivo y no tratarlo como una masa homogénea. Así lo explicitan Elias y Brenan en un artículo de 2012 titulado «Implications of the Bologna Process for equity in higher education», en el que muestran cómo las desigualdades en la educación superior persisten en el acceso, la experiencia y el rendimiento de los estudiantes universitarios, y cómo Bolonia ha podido reforzarlo en algunos aspectos.

Institucionalmente, encontramos diferentes encuestas, informes y observatorios específicos puestos en marcha en los últimos años con el objetivo de conocer la situación real de los estudiantes. En 2011 se crea el Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes (Campus-Vivendi), vinculado al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, desde el que se pretende conocer el perfil del estudiantado universitario español en una perspectiva comparada, centrándose especialmente en la dimensión social del mismo, desde la convicción de que tal conocimiento es el punto de partida necesario para la elaboración de políticas universitarias bien informadas. Una de sus fuentes principales es la encuesta a nivel europeo Eurostudent (*Social and economic conditions of student life in Europe*), que se realiza de forma periódica desde el año 2000. Precisamente el objetivo de esta macroencuesta es proporcionar información fundamental sobre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, y generar indicadores comparables a nivel internacional. España ha participado en dos ocasiones; siendo en la cuarta oleada, que se llevó a cabo entre 2008 y 2011, en la que existen resultados publicados en el informe de Ariño y Llopis (2011). Más tarde se crea el Observatori de l'Estudiant de la Universitat de Barcelona (2012), con una participación muy activa de los estudiantes. También se financian diversos estudios en el marco del «Programa de estudios y análisis versados en el estudiante universitario». Aunque no deja de ser llamativo que un informe publicado en 2011 por la Academia Europea de Ciencias y Artes, donde se pone de relieve la situación de la universidad española respecto al EEES, no haga mención alguna a la cuestión de la dimensión social (Salaburu, Haug y Mora, 2011).

Una última iniciativa, llevada a cabo en el marco de la Xarxa Vives d'Universitats (XVU), y conducida por la Fundació Jaume Bofill (FJB), tiene el objetivo de realizar una encuesta a estudiantes universitarios para generar información rigurosa, objetiva y amplia sobre las condiciones de vida y las formas de vinculación con el estudio de la población estudiantil universitaria. Se trata de un proyecto de ámbito internacional que abarca un

total de veinte universidades, de cuatro estados del arco mediterráneo: Andorra, España, Francia e Italia.¹⁷

Desde el ámbito de la investigación académica se realizan recientemente investigaciones de tesis y algunos artículos o números monográficos de revista –como es el volumen 7 (número 1) de la *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (RASE)–, que ponen de manifiesto la diferente forma de estar y vivir la identidad de estudiante universitario; de aprender, interactuar y participar en la universidad; todo ello estrechamente relacionado con las condiciones de vida del estudiante.

La tesis *Capital social y aprendizaje en la universidad* (Daza, 2013a) arroja algunas conclusiones interesantes en un esfuerzo por examinar la relación existente entre los efectos de la reforma metodológica de Bolonia en términos de equidad, teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes de cada titulación. En primer lugar, a partir de un examen de los cambios en las prácticas docentes derivadas de la implementación de la reforma en nuestro territorio, la autora elabora una clasificación de tres modelos de contextos de aprendizaje. Con una muestra de diez titulaciones pertenecientes a las cuatro universidades públicas del Área Metropolitana de Barcelona (UB, UAB, UPC y UPF), se ofrece una primera fotografía acerca de la implicación que ha tenido Bolonia en términos de las metodologías docentes y los recursos disponibles para los estudiantes.¹⁸ En segundo lugar, mediante un análisis de caracterización de los estudiantes universitarios, se comprueba la importancia que tiene el efecto composición social en algunas titulaciones, así como algunas condiciones de estudio que suponen algunas limitaciones en el grado de implicación y participación del estudiantado en la universidad.

En la primera parte de la investigación, centrada en un análisis más institucional, se comprueba cómo el Proceso de Bolonia en Cataluña pone un énfasis importante en la dimensión metodológica de la reforma. La revisión documental, así como la información obtenida a partir de las entrevistas a los responsables de centro y de las titulaciones objeto de estudio, evidencian el énfasis que las universidades catalanas han puesto en la transformación de la docencia universitaria. Y por otro lado, se pone de manifiesto la diversidad de escenarios y las particularidades que presentan cada carrera y universidad. Lo cual permite concienciarse de que, a pesar de las directrices comunes que han de culminar en la consolidación del EEES, el camino recorrido y el que le queda por recorrer a cada titulación son muy diferentes. Por eso, a partir de esta investigación, se logran identificar tres tipos de titulaciones, que podrían situarse en una misma línea de gradación, a partir del análisis de las condiciones de aprendizaje disponibles para los estudiantes, en términos de los denominados factores de mantenimiento y factores motivadores.¹⁹

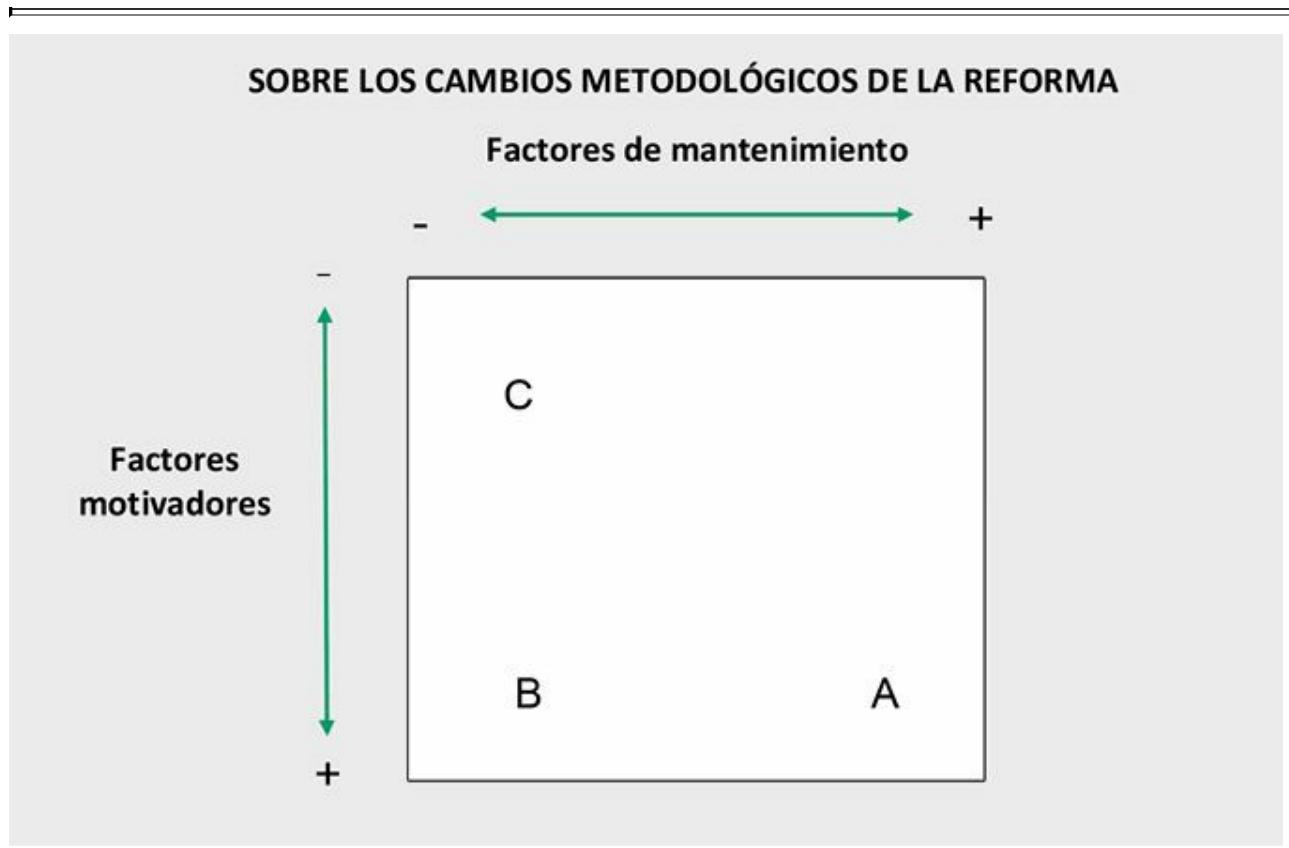
A partir de este trabajo se identifica, en primer lugar, una serie de titulaciones que son las que más se han adaptado a las directrices metodológicas de Bolonia. Es decir, presentan unas muy buenas condiciones de aprendizaje; los alumnos gozan de unas infraestructuras e información óptimas respecto a sus estudios, son titulaciones con una oferta de plazas reducida y con más recursos por alumno que el resto. Además de haber ensayado elementos de las nuevas metodologías que cabe introducir, como la evaluación

diversificada, el trabajo en grupo, las tutorías académicas o las tutorías de carrera, entre otras, que favorecen un mayor sentimiento de pertenencia, autoestima y autorrealización en su rol de estudiante. Son las titulaciones clasificadas en el **contexto de tipo A** o **contexto favorecedor del aprendizaje**.

En segundo lugar, un conjunto de titulaciones se sitúan en una posición intermedia, ya que, a pesar de presentar prácticas orientadas a motivar al estudiante en su aprendizaje, lo hacen en un estado de cierta contradicción. Es decir, trabajan en condiciones masificadas o con recursos insuficientes, y, por lo tanto, con más dificultades para conseguir un impacto de mejora educativa. Son carreras que cumplen con algunas de las condiciones de Bolonia, pero en unas condiciones bastante alejadas de las recomendadas. Se trata del **contexto de tipo B** o **contexto motivador aunque masificado**.

Finalmente, el tercer modelo se corresponde con titulaciones que presentan un contexto de oportunidades para el nuevo sistema de aprendizaje muy incipiente; sin unas condiciones mínimas que se aproximen a las directrices de Bolonia, y con una clara falta de elementos que impliquen y motiven al estudiante en el proceso de aprendizaje. Se trata del **contexto de tipo C** o **contexto delimitador**. La figura 1 representa gráficamente los tres modelos o tipos de contextos.

Figura 1. Tipos de contexto de aprendizaje



Estos resultados del análisis contextual arrojan información interesante sobre los primeros efectos de Bolonia en la experiencia universitaria del estudiante, y cómo se generan condiciones de desigualdad. Lo primero que llama la atención es que la vinculación del estudiante con la institución será desigual en función del tipo de titulación analizada. De modo que, aunque la voluntad de las universidades catalanas con Bolonia haya sido la de mejorar y modernizar el proceso de aprendizaje, los resultados obtenidos no han sido los mismos para todos los estudiantes.

En una segunda parte de la tesis doctoral, en la que se examina el perfil del estudiante mediante una encuesta por cuestionario a los estudiantes de las titulaciones que participaron en el estudio, se pudo establecer el tipo de relación existente entre las variables institucionales y las individuales. El objetivo fue comprobar si realmente las titulaciones más adaptadas a Bolonia –es decir, con mejores condiciones y recursos para el aprendizaje– favorecían una mayor implicación del estudiante en los estudios. O si bien, por el contrario, la implicación dependía exclusivamente de las características individuales de los estudiantes, y lo que se produce es una autoselección de los estudiantes debido al perfil mayoritario de la institución (Anyon, 1999).²⁰ Los resultados obtenidos mostraron que el contexto «más boloñés», con mayores prácticas docentes participativas, inducen a una mayor participación. Aunque no afectaba de la misma forma a todos los estudiantes.

Con Bolonia aumenta el nivel de implicación del estudiante motivado, de clase alta, y que vive en el hogar familiar o bien con otros estudiantes (lo que se define como el *estudiante tradicional*), en las actividades más participativas, como los seminarios, debates o presentaciones, entre otros. También es cierto que se trataba de las titulaciones con unas mayores oportunidades para este tipo de implicación. No obstante, el tipo de contexto de aprendizaje no se mostró como determinante en otros términos de la implicación del estudiante con los estudios.

En cambio, un elemento que sí influía a la hora de que el estudiante asistiese y participase más en los estudios era la composición social del estudiantado en cada titulación (concentración de estudiantes con un determinado perfil sociodemográfico). Se observó que en las titulaciones con condiciones más favorables al aprendizaje, los estudiantes se correspondían con un perfil de dedicación completa a los estudios mayormente, o lo que se denomina el estudiante tradicional. Mientras que en los contextos menos adaptados, se concentraban estudiantes de más edad, con otras responsabilidades, y que a menudo compaginan estudios y un trabajo remunerado.

Unos cuantos años después, ahora que Bolonia ya ha tenido tiempo de consolidarse en todas las titulaciones, quedaría por examinar qué impacto ha tenido en los estudiantes de las titulaciones que concentran un perfil de estudiante con unas condiciones de vida y de estudio más complejas o dificultosas para un aprendizaje e implicación motivada y completa. No obstante, tenemos la intuición de que los escasos estudios que se encuentran de carácter general sobre el impacto de la reforma –efectivamente, los hay parciales y en disciplinas determinadas– y la coincidencia de Bolonia con la crisis y los recortes derivados en educación dificultan hallar una respuesta clara a estas cuestiones.

Otras investigaciones de tesis desarrollan una tipología de estudiantes (Elias, 2009; Soler, 2013) y permiten conocer mejor sus condiciones de vida y su disposición al estudio. En el capítulo segundo y tercero volveremos sobre ellas para presentar algunas de sus conclusiones principales. Desde el lado de la institución también se han llevado a cabo análisis de los servicios de orientación y apoyo al estudiante. En ellas la dimensión social es entendida desde la perspectiva de los colectivos infrarrepresentados y la atención que la institución pone sobre ellos. Un ejemplo de ello es el trabajo de Egido y Galán (2014). Estos examinan la situación de tres colectivos con escasa presencia en la enseñanza universitaria (adultos, inmigrantes y personas con discapacidad), y los servicios y apoyo disponibles por parte de las universidades.

1.3. A modo de síntesis

En este primer capítulo hemos hecho un repaso cronológico de cómo ha avanzado el Proceso de Bolonia y, en concreto, cómo ha sido entendido e implementado en nuestro territorio. Lo hemos hecho atendiendo a dos cuestiones fundamentales que afectan directamente al estudiante universitario: una es la reforma metodológica; la otra la preocupación por ampliar la participación y la compleción de los estudios. A continuación destacamos las conclusiones más relevantes:

- Una evaluación del Proceso de Bolonia es compleja, ya que siempre deberá tener en cuenta la recontextualización.
- La reforma metodológica se ha instaurado a diferentes niveles, beneficiando a un tipo de estudiantado con mejores disposiciones y oportunidades al estudio, y perjudicando a los que trabajan y estudian al mismo tiempo. De modo que se pueden generar ganadores y perdedores del proceso.
- El efecto composición social emerge como uno de los elementos más importantes que hay que tener en cuenta en la educación superior, con influencia en los patrones y comportamiento de los estudiantes.
- La dimensión social de la educación superior, en términos europeos, sigue estando más presente en los papeles que en las políticas universitarias. En España se han hecho algunos avances, y ya existen líneas de trabajo que insisten en conocer mejor a nuestros estudiantes, aunque haya sido, en gran parte, como consecuencia de las drásticas medidas económicas adoptadas respecto al sistema de financiación y tasas sobre los estudios universitarios.
- Bolonia puede implicar una vuelta a la universidad clasista, un modelo de educación superior alejada de los principios de la dimensión social y en conflicto directo con conceptos como la equidad y la justicia social.
- Por ello es preciso dar paso a una mayor atención sobre los perfiles de estudiantes que tenemos en nuestras universidades y cuál es su distribución por titulación o área de conocimiento, para a continuación analizar y comprender mejor el efecto en el rendimiento académico y las elecciones educativas. Esto será abordado en los capítulos tercero y cuarto, respectivamente.

6. Para ver algunos elementos del debate consultar: <http://diarieducacio.cat/tres-claus-per-entendre-el-nou-model-universitari-de-lanomenat-32/>. Consultado el 10 de marzo de 2015.
7. Pueden consultarse en: <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>.
8. Este informe se conoce como Informe Bricall.
9. Comisión de las Comunidades Europeas. Comunicación de la Comisión, Bruselas, 20 abril 2005.
10. El último informe de la European University Association (EUA), *Trends 2010*, repasó los avances realizados en la última década por los diferentes territorios adheridos al proceso de convergencia.
11. El año 2004 el Departament d'Universitats i Societat de la Informació (DURSI) de la Generalitat de Catalunya inició un proyecto piloto para promover el proceso de cambio en la educación universitaria; y el marco que estableció en un primer momento concretaba que los grados tendrían 180 créditos ECTS. Lo que se vería posteriormente modificado al pasar a titulaciones de cuatro años (un máximo de 240 créditos ECTS) con el RD 1393/2007.
12. Se trata del documento: *La UAB i la creació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior. Eixos, perspectives i propostes d'actuació*, Vicerectorat d'Afers Acadèmics; aprobado por la Comissió d'Ordenació Acadèmica el 4 de diciembre de 2002.
13. Ver: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf. En la conferencia de Bergen de 2005, la «dimensión social» constituye un apartado específico dentro del capítulo dedicado a las prioridades para el futuro: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf. Consultado el 10 de febrero de 2015.
14. Ver: <http://www.pl4sd.eu/index.php/the-social-dimension/what-is-the-social-dimension>. Consultado el 10 de febrero de 2015.
15. Ver: <http://pl4sd.eu/index.php/pl4sd-project/objectives>. Consultado el 10 de febrero de 2015.
16. Según el informe *Bologna Process. Stock taking Report 2009*, se definen como grupos infrarrepresentados los siguientes: grupos de bajo nivel socioeconómico, inmigrantes y minorías culturales con un nivel educativo bajo, estudiantes con discapacidad, estudiantes no tradicionales (maduros, con titulaciones extranjeras), ratio hombres-mujeres (equilibrio de género).
17. Ver: <http://www.viauniversitaria.net/>. Consultado el 2 de marzo de 2015.
18. Los resultados de este trabajo se enmarcan en una investigación I+D+i (CSO2008-02812), financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, dentro del «Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica», y desarrollada por el Grup d'Investigació en Educació i Treball (GRET) de la UAB, que aborda los efectos de la reforma en los estudiantes de las universidades catalanas.
19. Según Herzberg (1959), una parte de la motivación de un individuo se explica por las condiciones ambientales en que hace un trabajo (factores de mantenimiento o higiénicos, como pueden ser en la universidad los recursos e infraestructuras en que se estudia), y la otra parte corresponde a condiciones relacionadas con la tarea que satisfacen necesidades individuales o psicológicas (factores motivadores, como pueden ser en el caso del estudiante universitario todos aquellos elementos que le implican a nivel emocional e intelectual con los estudios, fomentando su mayor integración y autorrealización).
20. Cada institución tiende a atraer un perfil específico de estudiante (autoselección), lo cual favorece la reproducción del sistema.

2. ¿QUIÉNES SON Y CÓMO SON LOS ESTUDIANTES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS?

2.1. Introducción

Como ya se anunció en el primer capítulo, uno de los efectos que ha traído la construcción del EEES al contexto del sistema universitario español, ha sido un mayor interés por conocer mejor a los estudiantes universitarios e identificar sus condiciones de vida y de estudio. Se trata de una respuesta a aquello que los documentos del Proceso de Bolonia expresan en términos de las políticas relacionadas con la dimensión social de la educación superior. Entre ellas, se ha de comenzar por definir e identificar los grupos infrarrepresentados en la educación superior de cada país para conseguir una mayor participación y equidad en las oportunidades sociales de todos los grupos de la sociedad (Crosier y Parveva, 2013). En este sentido, en nuestro territorio se han ido desarrollando una serie de investigaciones y reflexiones en torno a la importancia de la equidad de oportunidades educativas, partiendo de la importancia que tienen las características personales y familiares de los estudiantes en el acceso a la universidad, la finalización de los estudios y la futura inserción en el mercado laboral.

Se dejan así atrás algunas de las ideas que se desprenden cuando se hace referencia a la universidad de masas, fruto de la expansión educativa producida en España a partir de los ochenta. Esta expresión se ha utilizado a menudo para hacer referencia al crecimiento exponencial que se produce en el número de estudiantes que acceden a la educación superior. Pero, como apuntaba García Hoz (1996), el término *masa* no es casual. La masificación implicó también perder la esencia del estudiante como individuo para pasar a ser considerado como parte de una muchedumbre. A pesar de constatarse en el acceso a las aulas una mayor heterogeneidad de perfiles, procedentes de todas las capas sociales y de diferentes zonas geográficas (dimensión vertical y dimensión horizontal) (Zabalza, 2000), se tendió a una enseñanza despersonalizada al hacer coincidir en un mismo espacio individuos muy diferentes, a quien el profesorado se dirigía como masa, con muchas dificultades para conocer sus necesidades y motivaciones. Lo cual dio como resultado un espacio de aprendizaje en el que enseñar de forma personalizada resultaba dificultoso.

Para empezar, dedicamos este segundo capítulo a describir cómo son y quiénes son los estudiantes que tenemos en nuestras universidades; refiriéndonos a lo que se ha denominado la **composición social**, de acuerdo con la edad, el sexo, el estatus

migratorio, la dedicación a los estudios, o la procedencia familiar. Los efectos que estas cuestiones tienen en términos de desigualdad de oportunidades educativas están desarrollados en los siguientes capítulos.

Una vertiente que hay que considerar es la composición social global de la universidad, que ha ido variando debido a la mencionada expansión educativa. Este aspecto, que será tratado en este capítulo, es una cuestión que se ha abordado en niveles de educación primaria y secundaria; sin embargo, ha sido un tema poco trabajado en el nivel universitario, al menos en el contexto español.

La otra vertiente, que será tratada ampliamente en el capítulo cuarto, tiene en cuenta que, además, también se detectan diferentes composiciones sociales en las distintas carreras y facultades. Algunas de estas diferencias que se producen responden a la distinción entre carreras técnicas o superiores (tipo de estudios), disciplinas de letras/humanidades o ciencias (rama de conocimiento), carreras que obligan a una dedicación absoluta frente a las que permiten compaginarlas con una ocupación, o bien las que están más adaptadas o menos a Bolonia.

En relación con la composición global de la universidad, a continuación realizamos una revisión de las investigaciones más recientes, en las que se intenta clasificar a los estudiantes en diferentes perfiles o tipologías, yendo más allá de la clásica distinción entre el *estudiante tradicional* frente al *no tradicional*. La mayoría de estos trabajos se ubican en un período de tiempo convulso, en pleno proceso de transformación de la estructura de las titulaciones (paso de las diplomaturas y licenciaturas a los grados), que pese a añadir complejidad al análisis, lo cierto es que permite un cierto componente de comparabilidad, y a menudo miradas desde diferentes ópticas.

Como advertencia, antes de iniciar el análisis, es preciso enfatizar que aquí se analiza la composición social de los estudiantes que han decidido acceder a la universidad, para explicar, además de sus características y condiciones de estudio, qué colectivos, entrando antes en la educación superior, quedan ahora fuera del sistema. Es decir, solo se dispone de datos sobre las personas matriculadas, y es este nuestro objeto de estudio. Pero somos conscientes de la importancia de estudiar precisamente el colectivo que no llega a la universidad y conocer los motivos de ello.

2.2. Las características principales de los estudiantes en las universidades españolas

Las primeras muestras institucionales de apoyo e interés por abordar el tema de las condiciones de vida y de estudio de los estudiantes de las universidades españolas se traduce en tres acciones principalmente.

Cronológicamente, en primer lugar, es necesario mencionar el apoyo de la FREREF (Fundación de las Regiones Europeas para la Investigación en Educación y en Formación), como red de cooperación interregional en materia de educación y formación, que constituyó el impulso de los primeros estudios realizados sobre

estudiantes universitarios en el marco de la universidad catalana –llevados a cabo en el GRET desde el año 2000–, en comparación con otras regiones europeas.

En segundo lugar, la incorporación de España en el proyecto *Eurostudent*, que conlleva la implicación en las actividades de la red internacional, y la consiguiente adaptación y realización de la encuesta que lleva el mismo nombre a la población universitaria española, en su cuarta oleada. Y finalmente, la constitución de un Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios (Campus Vivendi), a cargo de Antonio Ariño y Ramón Llopis, de la Universitat de València, e impulsado desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Aunque ya anteriormente, en el año 2006 un grupo de universidades obtuvieron financiación en el marco del «Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario» (Ministerio de Educación y Ciencia) para desarrollar un proyecto sobre «Modalidades de vinculación al aprendizaje en la Universidad». En su informe de resultados se pone de manifiesto que dicho trabajo forma parte de una «sociología del oficio de estudiante universitario», de lo cual poco se sabía más allá de una cierta aproximación a perfiles sociodemográficos básicos, de aspectos parciales sobre estudiantes universitarios, o la información estadística sobre la evolución de la matrícula universitaria en general (Ariño, 2008).

España participó en la tercera y cuarta oleada de la encuesta *Eurostudent*. Aunque solo se dispone de los datos explotados de la cuarta. Con esta participación se quiso dar un salto cualitativo, institucionalizando una pauta sistemática de estudio de las condiciones de vida y las formas de participación de los estudiantes universitarios en España. Lamentablemente, esta participación no ha tenido continuidad, al menos hasta el momento.²¹ Se evidencian intentos posteriores de abordar el tema de los estudiantes universitarios en nuestro territorio, aunque de forma irregular, a veces localizados en territorios concretos, o bien analizando cuestiones parciales, dejando de lado elementos que permiten la comparabilidad a nivel internacional.

Los datos recogidos por el proyecto *Eurostudent* en su aplicación a las universidades españolas arrojan una primera fotografía sobre el perfil de los estudiantes universitarios en nuestro territorio. La información corresponde a la oleada cuarta de dicha encuesta, que se realizó entre finales de 2008 y finales de 2010. El trabajo de campo para el caso de España se llevó a cabo durante la primera mitad del año 2010 (datos del curso 2009-2010).²² Al tratarse de información que queda un tanto alejada en el tiempo, complementamos estos datos con una actualización de los mismos a partir de otras fuentes secundarias. De modo que es importante advertir al lector de que para presentar una descripción lo más completa y amplia posible del perfil de los estudiantes universitarios recurrimos a diferentes bases de datos y encuestas que iremos especificando en cada momento para saber cuál es la población de la que hablamos.

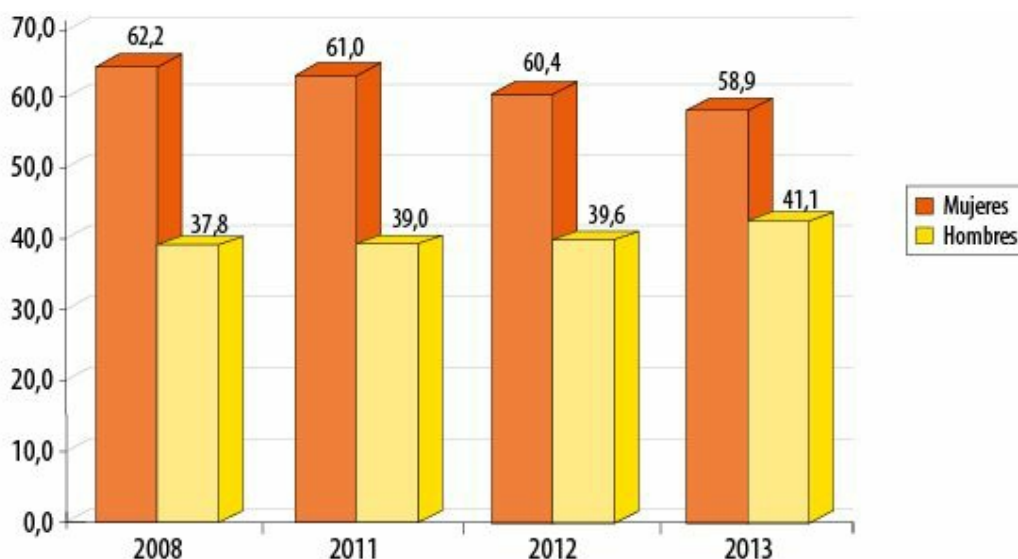
El informe español de *Eurostudent IV* constata un claro **proceso de feminización de la universidad española**. El porcentaje de mujeres no ha dejado de crecer en la educación superior, suelen ser más jóvenes que los hombres en los primeros ciclos, se dedican con mayor intensidad a los estudios y dedican menos horas a un trabajo

remunerado. En Cataluña, en el curso 2010-2011 las mujeres universitarias representaron el 58% del total de estudiantes, y los hombres, el 42% restante. Los datos del censo de 2011 proporcionan datos similares para el total de población estudiantil española. La distribución de estudiantes por género es del 54,7% de mujeres frente al 45,3% de hombres en el grado, y de 61,3% de mujeres y el 38,9% de hombres en el postgrado (Martínez y Pons, 2015). Esta diferencia en el tercer ciclo también es señalada en el informe de *Eurostudent IV*.

No obstante, información más reciente nos recomienda actuar con cautela, advirtiéndolo sobre el dinamismo de la composición social del estudiantado; especialmente si se tienen en cuenta los cambios institucionales (Bolonia) y económicos (política de becas y aumento de tasas) que han afectado en los últimos años a la universidad. Según datos de la *Estadística de estudiantes universitarios. Sistema integrado de información universitaria* (SIIU), del curso 2012-13 al 2013-14, si se habla en términos de estudiantes matriculados de grado, se pasa del 55,6% de mujeres al 55,3%. Paralelamente, Elias y Daza (2014a), a partir de datos del total de estudiantes de acceso a grado de la Universidad de Barcelona (UB) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), examinan los primeros efectos de estas variables contextuales en la elección de los estudios. En una primera radiografía que elaboran las autoras sobre el perfil que accede a la universidad, se observa una distribución más desequilibrada.

Aunque lo que resulta interesante es una ligera disminución (-3,3 puntos) en el porcentaje de mujeres matriculadas que se produce desde el curso 2008-09 (antes de la implementación de Bolonia) al curso 2013-14 (después de aplicarse la subida de tasas y la nueva política de becas) (ver gráfico 1). La coincidencia en el tiempo de estos acontecimientos con un posible cambio de tendencia sobre la presencia femenina en la universidad, deja pendiente indagar una nueva hipótesis sobre los efectos de este nuevo contexto universitario en la composición social por género de los estudiantes.

Gráfico 1. Distribución de estudiantes universitarios de nuevo acceso de la UB y la UAB según el sexo (2008-2013)



Fuente: Elaboración propia a partir del Servei de Planificació Acadèmicodocent (SPA) de la UB y la Oficina de Gestió de la Informació i la Documentació (OGID) de la UAB.

* N: UB 2008-09: 9329, 2011-12: 9994, 2012-13: 10579, 2013-14: 10857; UAB 2008-09: 6379, 2011-12: 7084, 2012-13: 6891, 2013-14: 6843.

También resultan interesantes las diferencias por género que *Eurostudent IV* muestra según la rama de conocimiento para la muestra entrevistada de estudiantes españoles. Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Artes y Humanidades son áreas mucho más feminizadas (las mujeres representan entre el 72% y el 61% del total de estudiantes), mientras que apenas son más de una cuarta parte en las ingenierías (Ariño y Llopis, 2011: 74). Sobre ello han profundizado Masjuan, Elias y Troiano (2008), que muestran las diferencias entre hombres y mujeres en la elección de los estudios cursados. Las mujeres prefieren las titulaciones de Humanidades y Ciencias Sociales, y se muestra una tendencia con cierta estabilidad en el tiempo, pese al crecimiento global de la presencia femenina en todas las titulaciones. Aunque también es verdad que la mitad de los hombres eligen disciplinas sociales, entre otras razones, porque en esta categoría se encuentran titulaciones como derecho, económicas o políticas, que tienen un gran componente de agencia, que suele ser la motivación principal del sexo masculino. Mientras que las mujeres estudian titulaciones siguiendo motivaciones prosociales.

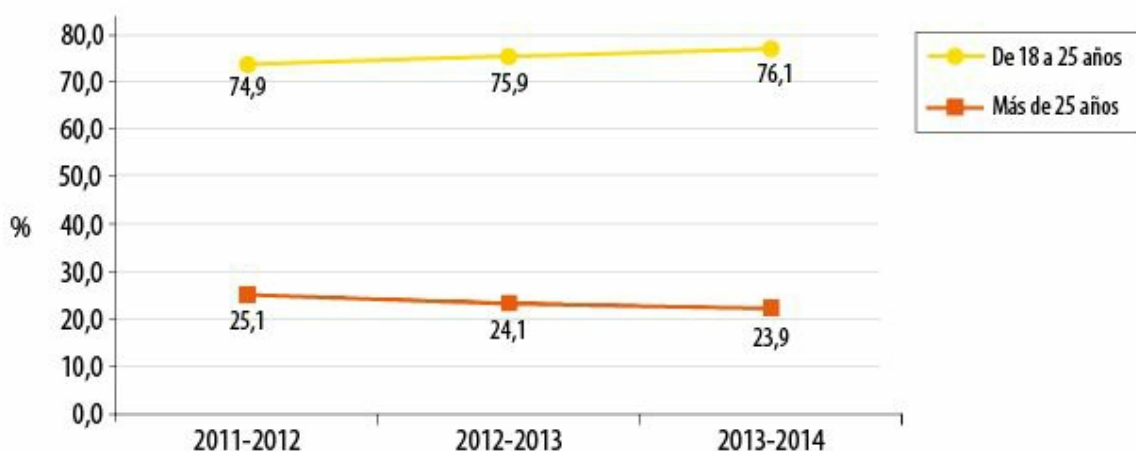
Los últimos datos publicados en *Datos básicos del sistema universitario español* (2014), también constatan la distribución de sexo por rama de los años precedentes. Es decir, se observa de nuevo una masculinización clara de las ingenierías y arquitectura, y una feminización de las Ciencias de la Salud. Paralelamente la presencia femenina sigue siendo mayor en el nivel de máster.

Según *Eurostudent IV*, también la **edad** del estudiantado universitario ha supuesto una transformación en su composición. En los últimos diez años, la edad de entrada ha aumentado de forma considerable, dando lugar a una mayor proporción de estudiantes maduros (aquellos estudiantes que empiezan los estudios con una edad superior a los 25 años). Lo cual ha hecho crecer también la edad media del universitario matriculado, con

los efectos derivados que ello tiene en la duración de los estudios. De modo que, pese a que se mantiene un colectivo importante de estudiantes (aproximadamente la mitad) con una trayectoria lineal que acceden a la universidad después de finalizar el bachillerato, tenemos ahora nuevos perfiles que se incorporan, a menudo con unas trayectorias discontinuas entre los estudios y el mercado de trabajo. Según datos de la Oficina d'Accès a la Universitat para el curso 2012-13, un claro ejemplo de estas trayectorias discontinuas es el hecho de que, algo más de un cuarto de los estudiantes, en este caso catalanes, que acceden a la universidad, han tenido una dedicación laboral previa (Martínez y Pons, 2015). Esto se ha mantenido en los últimos cursos. Poco se conoce sobre ellos, y serán necesarios estudios de trayectorias para analizar este nuevo perfil de alumnado, para adoptar así políticas institucionales de apoyo y orientación. Lo mismo sucede con los estudiantes con hijos. Esta variación en la edad también comporta que el estudiante con hijos sea otro nuevo perfil que tenga cada vez más presencia en las aulas.

No obstante, existen indicios de cambio en la composición por edad (gráfico 2). La información que proporciona el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, mediante la *Estadística de estudiantes universitarios*, pone de manifiesto que los estudiantes españoles de grado matriculados entre 18 y 25 años han ido aumentando ligeramente en los últimos cursos, en detrimento de los estudiantes de más de 25 años. Elías (2014) hace un seguimiento de los estudiantes de acceso, ahora de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus datos muestran un crecimiento de 8,7 puntos porcentuales de los estudiantes de 17 a 21 años entre 2008 y 2013, disminuyendo al mismo tiempo los estudiantes de más de 25 años (pasan de representar un 10,5% a un 6,3%). La tabla 1 muestra también este cambio de tendencia para las dos universidades más grandes en número de alumnado de Cataluña (UB y UAB),²³ en los dos últimos cursos de los que se dispone de datos (Elías y Daza, 2014a). De modo que, por un lado se produce un crecimiento de estudiantes con una trayectoria lineal de acceso a la universidad después del bachillerato, en muchos casos derivado, en el contexto actual, de la situación de crisis económica que convierte a la universidad en una opción frente a la falta de oportunidades laborales. Pero por otro lado, y también vinculado a este contexto de crisis, si bien se produjo un reingreso de mayores de 30 años en los años anteriores para continuar su formación, esta situación parece haberse transformado, dados los indicios de descenso en dicho colectivo.

Gráfico 2. Distribución de los estudiantes matriculados en grados de las universidades española según la edad



Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística de Estudiantes Universitarios, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla 1. Estudiantes de la UB y de la UAB según edad de acceso y curso académico

	Curso 2011-12		Curso 2012-13		Diferencial (%)
	N	%	N	%	
17-21 años	12.104	70,8	13.371	76,5	5,7
22-25 años	3.028	17,7	2.452	14,0	-3,7
26 o más años	1.946	11,4	1.647	9,4	-2,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Servei de Planificació Academicodocent (SPA) de la UB y la Oficina de Gestió de la Informació i la Documentació (OGID) de la UAB. * N: UB 2011-12: 9.994, 2012-13: 10.579; UAB 2011-12: 7.084, 2012-13: 6.891.

El estatus migratorio también aparece como otro elemento transformador de la composición social de los universitarios. La fuerza que han ido adquiriendo en los últimos años las políticas de movilidad en la educación superior, en un contexto de globalización política y económica, implica que en el curso 2009-2010 el estudiante extranjero represente en las universidades españolas el 4,9%, mientras diez años antes no era más que un 1,4% (*Eurostudent IV*). Pero su presencia es mucho mayor en el tercer ciclo (alcanzando hasta el 20%). Observando los datos del curso 2012-2013, esta tendencia se mantiene, aunque se detecta por primera vez una tasa de variación anual negativa de estudiantes extranjeros en el máster (*Datos básicos del sistema universitario español*, 2014).

En relación con el acceso, presentamos datos para los estudiantes que acceden a grados de la UB y la UAB. En este caso, vemos un aumento de los estudiantes con notas más altas. Y respecto a las vías de acceso, la tabla 2 muestra algunos pequeños cambios de un curso a otro. Se produce un incremento en el porcentaje de estudiantes procedentes del bachillerato y que realizan el examen de las PAU, y en menor medida de los estudiantes de formación profesional o ciclos formativos de grado superior. El resto de colectivos disminuye o se mantiene (tabla 3).

Tabla 2. Estudiantes de la UB y de la UAB según nota de acceso y curso académico

	Curso 2011-12		Curso 2012-13		Diferencial (%)
	N	%	N	%	
5-5.99	3.063	18,0	2.793	16,0	-2,0
6-6.99	5.734	34,0	5.651	32,3	-1,7
7-7.99	4.987	29,4	5.340	30,7	1,3
8-10	3.181	18,6	3.515	21,0	2,4

Fuente: Elaboración propia a partir del Servei de Planificació Acadèmicodocent (SPA) de la UB y la Oficina de Gestió de la Informació i la Documentació (OGID) de la UAB. * N: UB 2011-12: 9.994, 2012-13: 10.579; UAB 2011-12: 7.084, 2012-13: 6.891.

Tabla 3. Estudiantes de la UB y de la UAB según vía de acceso y curso académico

	Curso 2011-12		Curso 2012-13		Diferencial (%)
	N	%	N	%	
Bachillerato	10.925	64,1	11.269	64,7	0,6
Formación profesional	2.510	14,8	2.597	15,0	0,2
Diplomados/licenciados	501	3,0	510	3,0	0,0
Mayores de 25 años	559	3,4	502	3,0	-0,4
Otras carreras no finalizadas	2.431	14,3	2.405	14,0	-0,3
Mayores de 45 años	52	0,4	31	0,3	-0,1

Fuente: Elaboración propia a partir del Servei de Planificació Acadèmicodocent (SPA) de la UB y la Oficina de Gestió de la Informació i la Documentació (OGID) de la UAB. * N: UB 2011-12: 9.994, 2012-13: 10.579; UAB 2011-12: 7.084, 2012-13: 6.891.

Eurostudent IV también arroja datos interesantes sobre la composición social del estudiantado respecto a su **procedencia familiar** en términos de origen social. Es importante conocer este dato por las consecuencias que tiene en el rendimiento y en la trayectoria (Carabaña, 1993), y en la posterior movilidad social generacional derivada. Además, se contrasta el peso de cada uno de estos grupos en el alumnado universitario con respecto al que representan en el conjunto de la población de cuarenta a sesenta años, esto es, en la franja de edad de mayor correspondencia con la de los padres que tienen hijos universitarios. Para ello se analiza la ocupación y el nivel educativo de los padres.

Los resultados de dicha encuesta a los universitarios españoles en el año 2010, pusieron de manifiesto que el origen social de los estudiantes universitarios, tomando como referencia el indicador de la ocupación de padres y madres, sigue evidenciando una clara infrarrepresentación del estudiantado procedente de familias con estatus ocupacional más bajo. Los datos reproducen lo que Rahona evidenció en la universidad española de los años noventa. Tener un padre profesional o directivo incrementa la probabilidad de los hijos de estudiar en la universidad. Mientras que si el padre está desempleado, o bien es un trabajador no cualificado, generaba el efecto contrario (Rahona, 2009: 299). Los padres y madres que son trabajadores manuales están infrarrepresentados en el alumnado universitario español, si lo comparamos con el conjunto de la sociedad. Los hijos universitarios cuyos padres tenían ocupaciones manuales en el 2010 representaban el 26,9% del total de estudiantes.

Si se observan datos más recientes y su evolución, en este caso a partir del registro de estudiantes que acceden a grados de la UB y la UAB, se constata una disminución de dos puntos en la categoría de «Directores, gerentes o técnicos» para los padres, y en cambio son las madres las que se mantienen casi en la misma proporción en las diferentes categorías de ocupaciones de un año al otro. Así, en el nivel ocupacional familiar (NOF), disminuyen los «Directores, gerentes o técnicos», pasando de 37,2% a 36% (Elias y Daza, 2014a).

Volviendo a los datos de *Eurostudent IV*, al observar el nivel educativo de los progenitores, casi la mitad de los estudiantes universitarios españoles (un 49%) cuenta con un padre o una madre de nivel educativo superior, mientras que el porcentaje de los que provienen de familias con estudios bajos representa un 25%. Lo cual situaba a España en el 2010, no entre el grupo de países con un sistema educativo elitista, pero tampoco alcanzaba la banda alta de los países europeos con sistemas más inclusivos. Con respecto a la población en general, se produce una clara sobrerrepresentación de los padres de estudiantes universitarios con educación superior, mientras que lo contrario ocurre con los estudiantes cuyo padre tiene un nivel educativo bajo. Con respecto a las madres de los estudiantes universitarios, ellas tienen un nivel educativo más bajo en general, y hay menos mujeres con niveles educativos altos. A pesar de ello, los resultados de *Eurostudent IV* para España manifiestan que tener un hijo en la universidad no se relaciona con tener unos estudios superiores, como ocurre con los padres. Tema que resulta interesante, y que ya han puesto de manifiesto otros estudios, a la hora de profundizar en el apel que juegan las madres en las estrategias de decisión sobre el hecho de seguir estudiando una vez finalizado el bachillerato.

Respecto a lo que sucede en los últimos años, y tomando como referencia la UB y la UAB, se observa un aumento del nivel formativo familiar alto respecto a los estudiantes que acceden a la universidad (todavía más destacado al analizar el nivel educativo de la madre, donde la categoría de estudios superiores aumenta en un 1,5% de un curso a otro y el del padre la mitad, un 0,7%) (Elias y Daza, 2014a).

Tabla 4. Estudiantes de la UB y de la UAB, según nivel formativo familiar de los padres y curso académico²⁴

	Curso 2011-12		Curso 2012-13		Diferencial (%)
	N	%	N	%	
Primarios	5.036	31,8	5.135	31,4	-0,4
Secundarios	4.368	27,6	4.373	26,8	-0,8
Superiores	6.418	40,6	6.830	41,8	1,2

Fuente: Elaboración propia a partir del Servei de Planificació Acadèmicodocent (SPA) de la UB y la Oficina de Gestió de la Informació i la Documentació (OGID) de la UAB. * N: UB 2011-12: 9.994, 2012-13: 10.579; UAB 2011-12: 7.084, 2012-13: 6.891.

Finalmente la clase social, basándonos en los mismos datos, al agrupar todo lo comentado hasta ahora, se queda prácticamente igual; un 30,5% de los estudiantes se agrupan en la CT y el 69,5% restante de clase media y alta (CM+CA).

Otro rasgo relevante que caracteriza a muchos de los estudiantes universitarios es la **compaginación entre estudios y trabajo**. Veremos en los siguientes capítulos cómo esta condición tiene unos efectos directos en el itinerario y rendimiento académico del estudiante, jugando un papel fundamental en términos de equidad. En el seno de nuestras universidades, en los últimos años se ha constatado un aumento del porcentaje de estudiantes que combinan ambas actividades, llegando a la cifra un 83% de estudiantes que tiene algún tipo de trabajo que compagina con los estudios (*Eurostudent IV*).

Además, se observa la fuerte asociación que existe entre el hecho de trabajar durante los estudios y la clase social de procedencia, especialmente reforzado en los últimos cursos como consecuencia del aumento del coste de los estudios universitarios. Elias y Brennan (2012), a partir de datos de una muestra de 857 estudiantes de las universidades catalanas UB, UAB, UPC y UPF²⁵ y una muestra de las universidades inglesas, afirman que los estudiantes de clase trabajadora (CT) que compaginan estudios y trabajo representan el 66%, mientras que en el caso de las clases medias y altas son un 55%. Se trata de una estrategia que adoptan, sobre todo, aquellos estudiantes que vienen de familias con recursos económicos más escasos, y que realizan los estudiantes para tener dinero propio y no tener que pedirlo a los padres. Si se comparan con los datos de la mayoría de países europeos, un hecho diferencial de los universitarios españoles es que estos trabajan habitualmente para subsanar sus gastos en ocio u otras cuestiones menores. Hasta en los casos de los estudiantes que viven fuera del hogar familiar, los gastos referidos a la vivienda y los estudios son pagados por los progenitores. En cambio, según los datos de *Eurostudent V*, la mayor parte de estudiantes europeos que trabajan durante los estudios lo hacen para financiarse los estudios y la vivienda (Hauschild, 2015).

Posteriormente, en un análisis sobre cómo se distribuyen los diferentes perfiles de estudiantes según titulación a partir de la muestra anteriormente mencionada de estudiantes de las universidades UB, UAB, UPF y UPC, Troiano y Elias (2013) observan que los estudiantes que tienen que trabajar suelen elegir carreras donde esta opción les sea posible y no tengan que estar presentes todo el día en la facultad (porque son de horario intensivo mañana o tarde, porque el tipo de metodología lo hace más viable, o porque no hay prácticas que les hipotequen todo el día, por ejemplo). En este sentido, se mantiene una clara composición social según titulaciones, de acuerdo a si estas contemplan algún tipo de itinerario flexible, más o menos formalizado, que permita la compaginación de ambas actividades.

No obstante, de nuevo los datos más recientes para el caso de los estudiantes de la UAB, nos llevan a ser prudentes ante un posible cambio de tendencia. Elias (2014) observa una caída de casi seis puntos porcentuales entre 2008 y 2013, del colectivo de estudiantes que estudian y trabajan en el momento de acceder a la universidad. La tabla 5 también muestra un descenso entre el curso 2011-12 y 2012-13, en los estudiantes de nuevo acceso de la UB y la UAB. Cabe advertir que los porcentajes no son comparables con los datos aportados por *Eurostudent IV*, que habla del estudiantado en general y, por tanto, de los que están en cursos más avanzados; no solo de los que acceden al primer

curso de universidad. Ocurre que muchos estudiantes empiezan a trabajar una vez están en el segundo o tercer curso de sus estudios. Sin embargo, se evidencia una caída de aquellos que trabajan. Es difícil saber la causa de todo ello, pero se puede hipotetizar que sea el aumento del desempleo entre la población joven de un curso al otro. Otra razón podría venir por el miedo a suspender y pagar matrículas aún más altas al no superar los créditos. Finalmente, otro aspecto que puede influir es que los que trabajaban antes de entrar a la universidad, sabiendo la dificultad que les comportará compaginar estudios y trabajo, decidan no arriesgar y, finalmente, no matricularse.

Todos estos datos, si nos referimos a los obtenidos a partir de la encuesta *Eurostudent IV* y los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ponen de manifiesto que la universidad española ha experimentado en la última década un cambio muy importante en cuanto al estudiantado que tiene en las aulas, y proporciona una instantánea clara de las condiciones de estudio y de vida del estudiante actual. Lo cual implica diferentes formas de estar y pasar por la universidad, o, siguiendo los términos de Antonio Ariño (2008), la existencia de compromisos flexibles respecto a los estudios universitarios. Aunque, a partir de datos más recientes del registro de universidades como la UB y la UAB, también es evidente su dinamismo. Somos conscientes de que se trata de información de corto recorrido. No obstante, proporcionan algunas pistas sobre un posible cambio de tendencia y una vuelta a cierta homogeneización de perfiles en algunos de sus rasgos.

Tabla 5. Estudiantes de la UB y de la UAB según situación laboral del alumnado de nuevo acceso y curso académico

		Curso 2011-12		Curso 2012-13		Diferencial (%)
		N	%	N	%	
Trabajo alumno	Sí	5.997	35,4	5.684	32,8	-2,6
	No	10.928	64,6	11.617	67,2	2,6

Fuente: Elaboración propia a partir del Servei de Planificació Acadèmicodocent (SPA) de la UB y la Oficina de Gestió de la Informació i la Documentació (OGID) de la UAB. * N: UB 2011-12: 9.994, 2012-13: 10.579; UAB 2011-12: 7.084, 2012-13: 6.891.

Pero no solo eso, la revisión de estos resultados evidencia la importancia de contextualizar estos perfiles en determinadas tipologías de titulaciones, tipo de estudios, o condiciones metodológicas de estudio como vimos con los diferentes estados de implementación de la Reforma de Bolonia en las universidades catalanas. Se ha observado que existe una diferente composición social de las titulaciones de acuerdo a las características personales y familiares de los estudiantes. La autoselección que se produce, independientemente de las estrategias que adopten los propios estudiantes, y que se verán más adelante, en el capítulo cuarto, va en contra de la equidad y la igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta que existen titulaciones con más o menos prestigio, con más o menos recursos institucionales, o con una calidad de inserción diferencial.

2.3. Tipologías de estudiantes

Hasta aquí hemos realizado una radiografía del estudiantado universitario, analizando de forma independiente cada una de sus características personales y familiares. A continuación recogemos algunos intentos de clasificación e identificación de perfiles de estudiantes, teniendo en cuenta otra serie de variables como son las vinculadas a la experiencia, las expectativas personales o las institucionales. Se observa cómo estas también desempeñan un papel importante en las estrategias de elección de los jóvenes, en su distribución y trayectorias dentro del sistema universitario.

El aumento relativo de las oportunidades de acceso a la educación superior que se ha dado en los últimos cincuenta años ha tenido como resultado una heterogeneidad creciente del perfil de estudiantes. Lo cual ha implicado la entrada a la universidad de colectivos que hasta ahora no habían participado en la educación superior. La bibliografía científica los ha identificado como *estudiantes no tradicionales*, por ser colectivos atípicos o con poca participación en la universidad. La investigación internacional ha caracterizado este grupo o perfil principalmente por ser estudiantes mayores (maduros), con una dedicación parcial a los estudios, que no viven en el campus (se desplazan a diario para ir a la universidad –también denominados *commuters*–), o bien que presentan una combinación de estas características.

Sin embargo, teniendo en cuenta nuestro contexto, se hace difícil hallar un prototipo de estudiante no tradicional. Sanchez-Gelabert y Elias (2013) ponen de manifiesto cómo las características de este perfil de estudiantes difieren ligeramente de las de los países anglosajones. Aunque algunos de los factores que vertebran el perfil del estudiante no tradicional versus al tradicional son similares, su peso e interrelación son diferentes debido a dinámicas y patrones propios del caso español. Elementos como el lugar de residencia, la independencia económica y la etnia, no introducen un eje diferenciador para el análisis del perfil de estudiante no tradicional. Nuestro sistema universitario en el territorio muestra un mapa de universidades suficientemente amplio como para que la mayoría de estudiantes no tengan que desplazarse a vivir a otra ciudad para acudir a la universidad. Los estudiantes con responsabilidades familiares también representan un porcentaje relativamente bajo si se compara con otros sistemas vecinos. Y aunque algunos de ellos tengan que desplazarse a otra ciudad para cursar los estudios deseados, muchas veces mantienen la dependencia económica respecto a los padres. La generación de jóvenes procedentes de otros países todavía es minoritaria, como vimos con los datos del apartado anterior, sobre todo en los primeros y segundos ciclos o grados. Así que, fundamentalmente, este nuevo perfil de estudiante se corresponde con el incremento en la participación universitaria de las personas que compaginan estudios y trabajo, y las personas con una edad más avanzada a la hora de acceder a la universidad. Sin olvidar que los datos más recientes apuntan un giro en este sentido.

A partir de un análisis con estudiantes de la Universidad Autónoma de Barcelona,²⁶ se observa que el 68,4% se ajustaría a lo que se denomina el estudiante tradicional, mientras que el 31,6% restante se corresponde con esta concepción del estudiante no tradicional. Dentro de este perfil, existe un estudiante fundamentalmente trabajador (16,2%), un estudiante mayor²⁷ (6,4%), y un estudiante que combina las dos características (9%)

(Sanchez-Gelabert y Elias, 2013). Cada uno de ellos presenta un perfil diferenciado en términos de género y nacionalidad, aunque todos ellos coinciden en proceder de familias con niveles formativos bajos. También tienden a concentrarse en determinadas áreas de conocimiento o titulaciones, en respuesta al proceso de autoselección al que hemos hecho referencia en el apartado anterior, y que se desarrollará extensamente en el capítulo cuarto.

En una investigación de tesis doctoral²⁸ realizada con una muestra de estudiantes del sistema universitario español, se combinan un mayor número de variables como determinantes de su perfil. En este caso, Soler (2013) contempla en su modelo tipológico cuestiones de régimen de dedicación al estudio, modalidades de vinculación, valoración de la experiencia universitaria y expectativas futuras sobre la inserción laboral. El resultado es la identificación de cuatro tipos de estudiantes que pasamos a describir a continuación:

- El **estudiante integrado** se correspondería con lo que comúnmente se conoce como el estudiante tradicional. Es un estudiante a tiempo completo, cuya única actividad es la de estudiar, y además con una dedicación alta a las tareas docentes (asistencia y tiempo dedicado a tareas de estudio). Son estudiantes con notas de acceso elevadas, con buenos rendimientos una vez dentro de la universidad, y con la idea de que la universidad les proporcionará un buen empleo, aunque sin perder de vista los beneficios que pueden obtener en cuanto a su desarrollo personal. Estos representan en la universidad española el 22,1% del total de universitarios.
- El denominado **estudiante desajustado** es también un estudiante a tiempo completo, aunque con un mayor desapego a la universidad. Sin tener otras responsabilidades paralelas, dedica poco tiempo a la universidad, y sus notas son poco satisfactorias. Accedió también con notas bajas. Y respecto a sus expectativas, no espera mucho de su paso por la universidad, ni a nivel personal ni laboral. Es un estudiante desvinculado, desmotivado. Y representa el 25,1%.
- El **estudiante trabajador**, como indica su nombre, se corresponde con un estudiante cuya actividad principal es la laboral, compaginándola con los estudios. Pese a las limitaciones de tiempo y su absentismo por el hecho de trabajar, tiene una dedicación y esfuerzo elevado a los estudios. Accedió con notas medias/bajas y sus expectativas respecto a la universidad se muestran relativas. En este caso, este perfil representa el 15,7%.
- Finalmente, el **estudiante vocacional** es el grupo mayoritario (35,5%), y algo más heterogéneo. Es un estudiante que accedió con notas más bajas que el resto, y sin obligaciones laborales de peso. Pero no tiene una dedicación elevada a los estudios. De su paso por la universidad valora el crecimiento y desarrollo personal más que los rendimientos laborales que pueda obtener a partir de su titulación.

En el contexto catalán, se lleva a cabo un ejercicio similar de categorización de los estudiantes. En esta ocasión, en vez de destacar la valoración que hace el estudiante sobre su experiencia universitaria y sus expectativas, como elementos que acaban configurando su posición frente a la universidad y por tanto su implicación y rendimiento, Daza y Alcaide (2013) llaman la atención sobre las oportunidades o condiciones de estudio, además de sus características personales. Las autoras elaboran una tipología de estudiantes universitarios, a partir de los datos de la encuesta realizada en el año 2010 a universitarios de la Región Metropolitana de Barcelona (n = 857).²⁹ Se recoge una representación de estudiantes matriculados en titulaciones que abarcan las siguientes características (ver tabla 6): enseñanzas de ciencias (de salud, ingenierías y ciencias) y de letras (letras y ciencias sociales); y de un perfil profesional más definido y de uno menos definido.

Tabla 6. Titulaciones analizadas durante el curso 2010-2011

Áreas de conocimiento		Definición del perfil profesional	
		Más definido	Menos definido
Ciencias	Salud	Enfermería (UB)	Farmacia (UB)
	Ingenierías	Arquitectura (UPC)	Ingeniería en Telecomunicaciones (UPC)
	Ciencias	Biociencias (UPF)	Química (UAB)
Letras	Ciencias Sociales	Educación Social (UAB)	Empresariales (UB)
	Letras	Traducción e Interpretación (UAB)	Humanidades (UPF)

El objetivo fue identificar unos perfiles de estudiantes universitarios que mostrasen cómo se estructuran los estudiantes en relación a su composición social y el contexto académico en el que se encuentran. Para ello se seleccionaron 14 variables cualitativas, organizadas en los siguientes grupos de variables:

- Las **personales**, que recogen características atributivas propias de los individuos como el sexo, la edad, la clase social de origen, la situación laboral y el orden de preferencia en el que eligió los estudios (denominado de forma resumida «motivación»).
- Las **contextuales**, que recogen aquellas características o atributos que no tienen que ver con el individuo directamente, sino que se configuran por características del entorno del estudiante (familiar, laboral, relacional, académico, etc.). Se tuvieron en cuenta aquí características que se atribuyen a los individuos, no porque sean inherentes a ellos, sino porque nos ayudan a conocer el entorno o contexto en el que se desenvuelven. Aquí se diferencia entre aquellos elementos del contexto que tienen que ver con lo académico, y aquellos otros que tienen que ver con el contexto más social del estudiante³⁰ (Tinto, 1993):
 - Variables del **contexto social del individuo**. Recogen elementos como la forma de convivencia (si está independizado y vive con otros estudiantes,

o bien si vive con los progenitores), si el entorno de amistades de fuera de la universidad es mayoritariamente universitario, la participación en actividades de campus (no incluidas en el plan de estudios, y por tanto voluntarias), y la asistencia a tutorías en grupos reducidos con el profesorado. Con estos indicadores se pretende describir el nivel de integración social del estudiante, medido mediante la presencia de relaciones con pares, en tanto que la interacción con los iguales puede ser un elemento favorecedor de la permanencia y dedicación a los estudios.

- Variables del **contexto de la universidad o contexto académico**. Se consideran la titulación, el horario de la misma (si se puede cursar de forma intensiva, de mañana o de tarde; o bien de jornada partida), la dedicación a actividades de carácter Bolonia (clases más participativas, que no sean teóricas o de prácticas) y la presencia del trabajo en grupo en la titulación. Estos indicadores informan del grado de integración académica, en tanto cuánta presencia tienen en la facultad por la organización de los estudios y cuánto participan de prácticas docentes más participativas que implican una mayor interacción con el profesorado y con el centro en general.

El resultado obtenido fue una tipología de tres grupos de estudiantes con una muestra total trabajada de 867 estudiantes (UB, UAB, UPF y UPC),³¹ y desarrollada en profundidad en una tesis doctoral (Daza, 2013a). El valor de esta clasificación es que, además de recoger información de los estudiantes mediante una encuesta por cuestionario, combina información cualitativa de las titulaciones y la institución, recogida mediante diferentes técnicas. Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a los responsables de centro y a una muestra de ochenta estudiantes, y se elaboraron unos informes por titulación recogiendo datos sobre las infraestructuras, la organización y el funcionamiento de la titulación. Esta información de carácter cualitativo permitió entender mejor la relación entre algunas variables y mejorar el modelo analítico.

En primer lugar, encontramos un **perfil de estudiantes que se aleja de la idea del estudiante tradicional, ubicado en contextos de aprendizaje con prácticas pedagógicas en Bolonia y que mostraron escasa integración en el entorno**. Este grupo representaba el 35,6% de los casos.

Los estudiantes universitarios cuyo perfil se recogió aquí eran en su mayoría los que estudiaban Ciencias Empresariales (88,6%). En cuanto al sexo era un grupo equilibrado. Este perfil presentaba edades de 23 a 26 años (30,7%) con una tendencia hacia la etapa más adulta de 27 a 35 años (12,3%). En lo que se refiere a su dedicación académica, se caracterizaron por hacer un horario intensivo en la universidad (95,3%), pero a su vez no solían asistir a las tutorías de grupos reducidos con profesorado (66,6%), presentaron una baja participación en las actividades de campus (58,2%) y dedicaron pocas horas a las clases más participativas, entre 0 y 10 a la semana (88,2%), y los trabajos los realizaron solo en algunas ocasiones en grupo (55%). En cuanto a las relaciones fuera del

ámbito universitario y compañeros de clase, el 37,6% declaró tener algún amigo universitario y el 10,7% casi nunca mantenía relaciones con los compañeros de clase o bien eran esporádicas (21,9%). Ello se explica porque se trataba de un perfil de estudiante que compaginaba los estudios con un trabajo remunerado, y a menudo vivían independizados. El 36% de los estudiantes tenían una ocupación a tiempo parcial, mientras que el 11,2% tenían una ocupación de más de media jornada, y principalmente vivían solos o en pareja (19,6%). Y respecto a la motivación para realizar estos estudios, el 21,2% eligió esta carrera como segunda preferencia y el 15,2% en otra opción.

Perfil de estudiante universitario emancipado y adulto que además de estudiar de forma intensiva tiene un empleo. No participa demasiado en el ámbito académico ni tiene excesiva relación con los compañeros o con personas universitarias fuera del ámbito académico y presenta un perfil mayoritariamente de Ciencias Empresariales. Se puede hablar de un perfil de estudiante considerado como lo opuesto al estudiante tradicional, cuyas condiciones personales dificultan su integración académica y social a la universidad.

El segundo grupo es el de **estudiantes tradicionales que se concentran en contextos de aprendizaje con prácticas pedagógicas medianamente adaptadas a Bolonia y que presentan una elevada integración en el entorno**. Este grupo representó el 34,5% de los casos. Los estudiantes de este grupo pertenecían a diversas titulaciones. El 49,3% realizaban estudios de Farmacia y el 13,4% de Química. Otras titulaciones también presentes fueron Traducción e Interpretación y Humanidades, aunque con un papel minoritario. El grupo se componía principalmente de mujeres (76,8%) muy jóvenes, de entre 19 y 22 años (90,8%), y con una parte importante compartiendo piso.³² En cuanto a la dedicación académica, seguían un horario partido (82,9%). Solían asistir una y dos veces a tutorías de grupos reducidos con profesorado (30,8%), presentaban una alta participación en las actividades de campus (40,2%) y dedicaban entre cero y diez horas a las clases de carácter más participativo (84,4%). Solo en algunas ocasiones realizaban los trabajos en grupo (57,3%). En cuanto a las relaciones fuera del ámbito académico, el 12,1% declaró que todos sus amigos eran universitarios y el 66,5% que la mayoría de sus amigos fuera de la universidad también lo eran. Respecto a las relaciones con los compañeros de clase, eran habituales (50,3%). En cuanto a la vinculación que presentaban con el mercado de trabajo, los estudiantes o bien no trabajaban (55,4%), o bien tenían trabajos complementarios o esporádicos (38,3%), y residían en un piso compartido o en una residencia (35,1%). La clase social de origen era principalmente de empresarios y profesionales (47,3%), que escogieron la titulación en primera opción (79,5%).

En resumen, este perfil recoge a un estudiante universitario completamente dedicado a los estudios ya que es su actividad principal. Se trata de un perfil mayormente femenino y muy joven, que comparte piso y que procede de familias bien posicionadas en cuanto a su clase social. Presenta una participación más elevada que el perfil anterior en el ámbito académico, y su entorno relacional se caracteriza por amigos

universitarios, además de tener relaciones de forma habitual con los compañeros de clase. Se corresponde con el perfil de estudiante tradicional de dedicación completa.

Por último, las autoras identificaron un grupo de **estudiantes semi-no tradicionales** en contextos de aprendizaje con prácticas pedagógicas adaptadas a Bolonia y con integración media en el entorno. Este suponía el 29,9% de los casos. Las principales titulaciones que aparecieron en este grupo fueron Enfermería (37,2%), Ingeniería técnica en sistemas de telecomunicaciones (23,4%), Arquitectura (22,1%) y Educación social (5,5%). En este perfil se hallaron tanto hombres como mujeres de edades intermedias que estudiaban con horario partido (92,9%). Presentaron una gran dedicación a las clases más participativas, más de diez horas (34,3%) semanales, y en un 42,7% dijeron tener una participación alta en actividades de campus, además de asistir varias veces durante el semestre a tutorías de grupos reducidos con profesorado y realizar los trabajos en grupo en la mayoría de las asignaturas (79,6%). Las relaciones con sus compañeros de clase eran habituales (50,2%) y tenían algunos amigos universitarios fuera del ámbito académico (31,9%). La titulación fue elegida en este perfil en primera opción (82,5%), igual que en el perfil anterior. A pesar de que la situación laboral y la clase social no aparecieron como variables determinantes en la definición de este perfil, la situación laboral del estudiante con trabajos complementarios se mostró como lo opuesto a la tendencia de este perfil. Sucedió lo mismo con respecto a la clase social: no apareció como una variable representativa para definir el perfil, pero se oponía a una composición de clases medias-altas.

Se trata de un perfil de estudiantes, tanto hombres como mujeres, de edades intermedias, con mucha dedicación académica como en el caso anterior, pero que provienen de clases sociales más bajas. Este perfil fue definido como *semi-no tradicional* en correspondencia al colectivo de clase baja o media baja que accede a la universidad en el momento en que esta experimenta una apertura a las diferentes clases sociales (entrados los años ochenta), y que experimentan un nivel de integración considerable, tanto social como académica con la institución.

De nuevo, en este intento de identificar perfiles de estudiantes teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje y el contexto social, se constata que existe una determinada composición social por titulación o grupo de titulaciones. El perfil de estudiante que no se corresponde al tradicional; adulto, que trabaja y vive normalmente emancipado, que estudia en la universidad pero que se integra muy poco en la vida académica y social de la misma, se concentra en estudios con pocos espacios y tiempos para relacionarse con el resto de compañeros, y de ciclo corto y menos profesionalizadores. El perfil de estudiante tradicional; caracterizado por ser de una clase social media o alta, que se dedica en exclusiva a los estudios, y por tanto la mayoría de su tiempo y relaciones se producen en el entorno universitario, lo hallamos en estudios que requieren de una mayor dedicación de horas presenciales en la universidad, carreras más largas y de mayor dificultad. Y por último, el tercer perfil es un tipo de estudiante con una elevada

dedicación a los estudios pero con un origen de clase más diverso, pero más bajo, y con una edad algo más elevada. Lo que hace pensar que puede tratarse de estudiantes que han seguido diferentes itinerarios académicos, que han entrado y salido del sistema educativo, intercalándolo con experiencias en el mercado laboral. En este caso se sitúan en titulaciones más diversas, aunque la mitad de ellas son diplomaturas o estudios técnicos. Lo cual nos vuelve a dar pistas acerca de la autoselección por parte de los estudiantes que acceden a la universidad, que funciona con el sistema de titulaciones actual, dadas sus características institucionales y dinámicas culturales generadas internamente. Como conclusión en relación a este aspecto, vemos cómo es aplicable en este contexto el conocido efecto Mateo,³³ ya que aquellos estudiantes que acceden con peores condiciones de vida (de familias menos favorecidas socioeconómicamente, que trabajan o tienen cargas familiares), acceden a titulaciones con menos prestigio tanto académico como en el futuro ejercicio profesional. Ocurre lo contrario con los estudiantes con mejores condiciones de vida: acceden a carreras más prestigiosas, con más recursos y/o con mayores rendimientos laborales.

2.4. A modo de síntesis

Cada vez es mayor la cantidad de datos recogidos y de estudios realizados para avanzar en el conocimiento de quiénes son y cómo son nuestros estudiantes universitarios. Además del reconocimiento que se le otorga por ser imprescindible cuando se trata de elaborar políticas y reformas universitarias, implementarlas, y llevar a cabo una adecuada evaluación para conocer sus efectos en sus principales protagonistas; los estudiantes.

A partir de los resultados recogidos en este capítulo, destacamos las cuestiones más relevantes.

Por un lado, la radiografía elaborada sobre los rasgos principales de los estudiantes universitarios que estudian actualmente en las diferentes universidades de nuestro territorio permiten afirmar lo siguiente:

- Hasta hace muy poco, el conocido como *estudiante tradicional* ha ido perdiendo representación dentro del sistema universitario. Han aparecido nuevos perfiles. Ejemplos de ello son los estudiantes que trabajan o los estudiantes procedentes de familias con niveles educativos inferiores y menores recursos económicos.
- Denominar los nuevos perfiles aparecidos como *no tradicionales*, por oposición al tradicional, al contextualizarse en la realidad de nuestro sistema universitario, pone en entredicho la adecuación del término. Se observa que en cada territorio y situación coyuntural, este conjunto *no tradicional* puede estar refiriéndose a perfiles muy diferentes sobre los que es preciso indagar más.
- Volviendo a esos *nuevos perfiles*, lo que hemos visto en este capítulo pone de relieve que reducir la desigualdad de oportunidades no puede limitarse a ampliar la participación de los grupos infrarrepresentados en la universidad. Ya se ha visto que estos están presentes, aunque todavía existen desigualdades en las

proporciones en que se presentan. El trabajo no se acaba una vez los colectivos con menor presencia históricamente entran en la universidad. Existe jerarquización entre las titulaciones y las condiciones de estudio que ofrecen. Cada uno de ellos presentan diferentes condiciones de vida y oportunidades de estudio. Estas formas de pasar por la universidad marcan claras diferencias en la dedicación e implicación a los estudios, con los consecuentes efectos en los rendimientos académicos. Se verá a partir de diferentes análisis en el capítulo siguiente. Si se quiere seguir trabajando en términos de equidad, deben tenerse en cuenta resultados como los aquí presentados.

- Ahora bien, un análisis de los datos más recientes que nos proporcionan los análisis realizados sobre los estudiantes de nuevo acceso a la UB y la UAB, sugieren ser cautelosos en el discurso de la heterogeneidad y de los nuevos perfiles. La caída, aunque solo ligera por el momento, en la proporción de mujeres; entre el colectivo de estudiantes maduros; o entre los estudiantes que compaginan estudios y trabajo, hacen preguntarse sobre si podemos estar frente a un cambio de tendencia y una *relitización* de la institución universitaria. Factores contextuales, como ha sido la crisis económica combinado con Bolonia, y sus efectos en la economía de las familias, así como en la política de tasas universitarias y becas, pueden estar dando sus frutos en el acceso y compleción desigual de los estudios universitarios.

Por otro lado, los intentos de clasificar al estudiantado universitario ponen de manifiesto que la caracterización de perfiles de estudiantes y el peso dentro del sistema universitario puede variar en función de dónde se ponga el foco de atención. Pero hay una serie de elementos comunes mostrados en los trabajos referenciados que es preciso compendiar:

- El alumnado vive y se aproxima a la universidad de forma muy diversa; generando expectativas varias, manifestando diferentes niveles de implicación, así como de dedicación a los estudios, y estableciendo relaciones sociales con distinta intensidad. Esto es lo que ha llevado a hablar de la existencia de diferentes *oficios de estudiante*. Lo cual va intrínsecamente vinculado a las condiciones de vida del propio estudiante.
- Estas experiencias universitarias no se entrecruzan al libre albedrío, sino que tienden a producirse en las mismas titulaciones. La creciente heterogeneidad estudiantil ha sido un rasgo característico de nuestro sistema universitario en los últimos años. Pero se trata en cierto modo de una diversidad ordenada según titulación o área de estudio (según cómo se organiza, qué tipo de prácticas docentes predominan, su duración, etc.).
- La asociación que hemos podido ver que se establece entre los perfiles y las titulaciones para una muestra de universitarios en cursos avanzados de las universidades UB, UAB, UPC y UPF evidencia una cierta jerarquización dentro

de la universidad. Los perfiles más tradicionales, de dedicación completa, de origen social más elevado e integrados, están presentes en titulaciones más largas y menos profesionalizadas. En cambio, el resto de perfiles con unas trayectorias más discontinuas y con otras responsabilidades además de las de estudiar se ubican en titulaciones más cortas y profesionalizadoras. A esto se añaden diferentes niveles de prestigio; pues al analizar el contexto de aprendizaje que ofrece Bolonia en las titulaciones que más rápidamente se adaptaron, se observó que los estudiantes con más recursos a sus espaldas se concentran en titulaciones mejor dotadas y con mejores oportunidades de aprendizaje, mientras que los estudiantes con menos recursos acaban coincidiendo en las titulaciones con peores condiciones para aprender. Aparece un efecto Mateo que genera claras desigualdades educativas.

Lo que queda claro es que la Reforma de Bolonia ha supuesto un punto de inflexión en la investigación en el ámbito español sobre estudiantes universitarios. Los datos revelan que no se puede hablar de los estudiantes como una masa homogénea, y que la masificación no se puede confundir con la democratización del acceso y de la trayectoria por la universidad. Hay evidencias de perfiles de estudiantes claramente identificados, con una presencia visiblemente diferencial en la educación superior con respecto a su peso en el total de la población, y con una distribución particular según ramas de conocimiento o tipo de estudios.

21. España no ha participado en la quinta oleada. Los resultados de esta última encuesta para el resto de países participantes pueden consultarse en: www.eurostudent.eu. Tampoco está previsto que participe en la VI.

22. Para detalles sobre la muestra y metodología de trabajo, consultar Ariño, A.; Llopis, R. (2011), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Secretaría General Técnica. La muestra fue de un total de 11.298 estudiantes matriculados en diplomaturas, licenciaturas y titulaciones de segundo ciclo, pero también en los nuevos estudios de grado y máster, así como en dobles titulaciones; además de los estudiantes de universidades a distancia. Lo cual puede dar idea de la diversidad de perfiles que hallamos en cada una de ellas.

23. Sin contar la UOC por tratarse de una universidad a distancia y por lo que ello implica en cuanto al perfil del alumnado matriculado, la UB ha representado el 28,6% de estudiantes de nuevo ingreso, y la UAB, el 17,9% para el curso 13-14 del total de estudiantes que han accedido al sistema universitario catalán (<http://winddat.aqu.cat/ca/>).

24. El nivel de estudios de los padres está agrupado en tres categorías: estudios básicos (incluyendo sin estudios, estudios primarios u obligatorios, formación profesional de primer grado), estudios secundarios (bachillerato y formación profesional de segundo grado) y estudios superiores (estudios universitarios). El nivel formativo familiar (NFF) se construye a partir de la combinación de los estudios del padre y de la madre, teniendo en cuenta el nivel máximo del núcleo familiar.

25. «Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria» (CSO2008-02812), desarrollada por el Grup d'Investigació en Educació i Treball (GRET) de la UAB, que aborda los efectos de la reforma en los estudiantes de las universidades catalanas.

26. Se trabajó con una muestra de 6.367 estudiantes de nuevo acceso de la promoción 2008-2009, de todas las titulaciones ofrecidas en la UAB. Se analizaron sus condiciones de estudio durante cuatro cursos consecutivos, hasta el 2011-12.

27. Se consideró la edad de 22 años como edad de selección para clasificar al individuo en el grupo de estudiantes mayores, asociado a itinerarios de acceso retardado a la universidad y vías de acceso no tradicionales (ciclos formativos).

28. Investigación que se enmarca en el desarrollo de la *Encuesta de condiciones de vida y participación de estudiantes universitarios* (ECoviPEU), dirigida a la población estudiantil de la mayor parte de las universidades del Estado español. Se realizó en el año 2011, y la muestra recogió un total de 17.512 estudiantes de primero, segundo ciclo y grado de las universidades presenciales.

29. I+D+i «Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria» (CSO2008-02812).

30. Tinto (1993) entiende la integración como un proceso por el cual el individuo se implica en actividades de la universidad. La integración social ocurre cuando el estudiante desarrolla lazos sociales primarios fuertes como resultado de las interacciones del día a día con otros miembros de la comunidad universitaria (profesores/as y otros compañeros/as). La integración académica es el resultado de compartir información, perspectivas y valores con otros miembros de la comunidad; normalmente, lo que se aprende en clase y lo que los estudiantes aplican en otras materias u otros aspectos académicos.

31. La tipología se obtuvo mediante la aplicación de dos técnicas de análisis multivariante que se presentan como complementarias en la construcción del modelo tipológico; el análisis de correspondencias múltiple (ACM) y el análisis de clasificación automática o de Clúster (ACL) (Fachelli *et al.*, 2012; López-Roldán, 1996).

32. Cabe advertir sobre el hecho de que son muchos estudiantes de Farmacia y que son estudios que solo se pueden cursar en Barcelona; por lo que vienen estudiantes procedentes de diferentes puntos de Cataluña que han de trasladar su lugar de residencia.

33. El efecto Mateo se refiere al fenómeno según el cual al que tiene se le dará y al que no tiene, aun lo que no tiene, se le quitará. Robert K. Merton (1977) lo utilizó por primera vez para analizar lo que pasa en el caso de la ciencia en términos de la estratificación y desigualdad social existente. Los científicos más

conocidos serán más reconocidos que otros investigadores menos conocidos por contribuciones equivalentes.

3. EQUITAT EDUCATIVA: EFECTOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS

3.1. Introducció

Siguendo el argumento desarrollado en el capítulo primero en relación a la dimensión social como elemento fundamental del Proceso de Bolonia, en este capítulo y el siguiente se elabora un análisis en profundidad de la realidad en nuestro contexto a partir de los diferentes resultados que se han obtenido en las investigaciones realizadas en los últimos años en nuestro grupo de investigación, el GRET (Grup de Recerca en Educació i Treball), del Departamento de Sociología de la UAB, que cuenta con investigadores de la misma universidad y de la Universidad de Barcelona.

El discurso que defiende la dimensión social en torno a Bolonia insiste en ampliar la participación de los grupos infrarrepresentados en la universidad. Se sustenta además que no es suficiente con ampliar la participación, sino también garantizar una adecuada participación en la universidad para obtener unos buenos resultados académicos, que a su vez aportan beneficios tanto a nivel individual como social. Los colectivos infrarrepresentados están claramente definidos en los diferentes informes de Bolonia, como vimos en el capítulo primero. Y sobre ellos aportamos datos de participación en el capítulo segundo, atendiendo a variables como el sexo, la edad, la clase social de origen, o la situación laboral. En los capítulos tercero y cuarto nos centraremos fundamentalmente en las diferencias por origen social, aunque se hace un apunte, al final de este capítulo tercero, de otros colectivos también minoritarios, de los que se dispone de algunos datos interesantes.

3.2. La estratificación del sistema universitario: efectos primarios y secundarios

Análisis recientes sobre la relación entre el nivel socioeconómico y cultural familiar en los resultados educativos de sus hijos sustentan que en España en 2006 la determinación de la posición de la clase social adulta viene dada por el nivel educativo obtenido por el estudiante, pero matizada por la posición de clase social de la familia de origen, en el sentido de que los estudiantes obtienen mejor rendimiento académico cuánto más alta es su posición social de procedencia (Martínez Celorrio y Marín, 2012).

Estudios similares en el ámbito de la población catalana llevados a cabo por estos mismos autores (Martínez Celorrio y Marín, 2011) llegan a resultados similares. Afirman

que para Cataluña, desde las cohortes de los años cincuenta hasta los ochenta hay un aumento progresivo en todas las clases sociales de la probabilidad de obtener un título universitario. Aunque, a pesar de esta tendencia positiva, no se accede a una situación de igualdad de oportunidades, debido a que la probabilidad de acceder a la universidad para hijos de universitarios es claramente más alta.

Siguiendo el hilo explicado en el capítulo segundo, si bien es cierto que la expansión del sistema universitario catalán y español de las últimas décadas ha provocado un aumento de los estudiantes con orígenes sociales más bajos en la universidad (clase trabajadora), su presencia no es proporcional al colectivo en la estructura social. Además, las características de acceso de este colectivo no son exactamente las mismas que las del resto de los estudiantes universitarios. Estas diferencias tienen que ver con la tendencia a escoger determinadas titulaciones y las diferentes condiciones de vida de las que gozan mientras realizan sus estudios. De este modo, el sistema universitario en nuestro contexto continúa caracterizándose por cierta estratificación interna que pone en entredicho la equidad educativa.

Los dos capítulos siguientes presentan una panorámica de las diferencias entre estos dos colectivos, los de orígenes sociales más bajos y los de clase trabajadora (CT) comparándolos con el resto de estudiantes universitarios: estudiantes de clase media y alta (CM+CA). En nuestras investigaciones, para analizar la clase media y alta se incluyen los hijos de empresarios con más de cinco trabajadores, directivos y profesionales de alta calificación con estudios secundarios y superiores, y la clase trabajadora incluye trabajadores con o sin calificación con estudios primarios. En ambos capítulos se comparan los dos colectivos viendo diferencias tanto en los resultados académicos como en la elección de acceder a la universidad y qué estudios realizar.

Partimos de las aportaciones de Boudon (1983), que separa entre los efectos primarios y los secundarios para explicar la estratificación interna todavía existente en el sistema universitario. Los efectos primarios hacen referencia al efecto de la clase social en el rendimiento, y los secundarios al efecto de la clase social en las decisiones educativas que van tomando los estudiantes en cada una de las intersecciones educativas. Por lo tanto, respecto a los efectos secundarios, en nuestro sistema educativo se deben considerar las decisiones que toman los estudiantes después de la escolarización obligatoria; es decir, la elección de cursar ciclos formativos, bachillerato o abandonar el sistema, y más adelante, la decisión de acceder a la universidad y la elección de una carrera determinada. Nuestro foco de atención precisamente es este último punto que hace referencia al acceso a la universidad.

En este capítulo tercero se aborda uno de los principales aspectos tratados por la sociología de la educación superior: los factores sociales que más influyen en el rendimiento o éxito académico, es decir, los efectos primarios. Y en el capítulo cuarto abordamos los efectos secundarios.

3.2.1. Efectos primarios: el rendimiento académico

La relación entre la clase social y el rendimiento académico ha sido ampliamente tratada en niveles educativos de la escolarización primaria y secundaria. Del mismo modo, la literatura pedagógica es amplia en el análisis del rendimiento académico. Sin embargo, en el ámbito español y europeo, el efecto de las variables familiares en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios ha sido poco analizado desde un punto de vista sociológico.

Solo por citar uno de los últimos estudios en nuestro contexto a partir de los datos PISA 2012, una reciente publicación de Xavier Bonal *et al.* (2015) pone de manifiesto que las desigualdades educativas han empeorado en Cataluña del año 2003 al 2012. Los datos muestran que el estatus social y cultural de las familias condiciona un 23% más los resultados académicos de los jóvenes de 15 años en las pruebas PISA. Si se compara el resultado en las pruebas PISA en matemáticas y se analizan dependiendo de la clase social de los padres, se constata cómo en 2003 esta relación era menor que en el caso de 2012. Dicho incremento de la relación de los resultados académicos según el origen social pone en entredicho la equidad educativa del sistema, y plantea la necesidad de elaborar proposiciones políticas para su mejora en el futuro. A la vez que, en el ámbito de la investigación, clama la necesidad de llevar a cabo estudios que analicen la situación de la educación en todos los niveles, incluyendo la equidad de la educación superior.

En relación con el nivel de educación superior, recordemos que en la investigación norteamericana existe una larga tradición (*colleges studies*) sobre los diferentes efectos que tiene la universidad en el rendimiento y el abandono, pero también en los comportamientos de integración y participación del estudiante en la vida de campus. En este sentido, resulta de máximo interés examinar el régimen de dedicación del estudiante en la universidad y su forma de vinculación, en el rendimiento académico (Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 2000). Sabemos que el peso de la familia de procedencia para los estudiantes de estas edades es cada vez menor en comparación con estudiantes de niveles educativos obligatorios (Primaria y Secundaria) (Enguita, Mena y Riviere, 2010), por ello se incluyen en el análisis los efectos del entorno, como la institución y los pares.

Existen muchas diferencias entre el sistema universitario norteamericano y el europeo, entre ellas, la misma experiencia universitaria. La gran mayoría de los estudiantes norteamericanos estudian y viven en los conocidos campus universitarios, en interacción constante, compartiendo expectativas e intereses, con personas cada vez más heterogéneas, y ello es lo que pone las bases para desarrollar esa línea de investigación. En el caso español se observa lo siguiente: los cambios metodológicos de Bolonia apuntan a un estudiante que está más presente en el aula, que realiza actividades de aprendizaje más interactivas, de las que se desprende una mayor interacción con el profesorado y con el resto de compañeros de clase o de estudios. Por tanto, aparte de los beneficios pedagógicos, Bolonia incide en el nivel de integración del estudiante en la universidad. Sin embargo, el efecto no es el mismo para todos los estudiantes. Trataremos esta cuestión más adelante, ahora analizamos en primer lugar el papel del rendimiento académico en los estudiantes universitarios.

Las investigaciones que se han realizado desde nuestro grupo de investigación muestran que utilizar (dimensionalizar y operacionalizar) la variable rendimiento, como variable dependiente, entraña grandes dificultades (Troiano, Elias y Sanchez-Gelabert, 2014; Elias, 2009; Meyer y Shanahan, 2003). Se sabe que la relación entre una mejor nota y un mejor y más profundo aprendizaje (que se caracteriza básicamente por buscar la comprensión de aquello que se aprende) no es clara ni directa, ya que influyen de manera fundamental la evaluación y el criterio del profesorado en el momento de decidir las notas. En este sentido, en ocasiones la nota tiene poca relación con el aprendizaje adquirido por el estudiante. Además, en la universidad se añade una utilización de las calificaciones diferencial según disciplinas o titulaciones. Por ejemplo, en el ámbito de ciencias de la educación, tradicionalmente es más frecuente calificar con notables y excelentes que en ingenierías, donde los suspendidos son mucho más predominantes. Por supuesto, este fenómeno tiene que ver con la dificultad de las carreras, pero también con cierta tradición disciplinar a poner unas notas u otras.

Por eso, finalmente, en nuestras investigaciones hemos tendido a analizar la aparición del aprendizaje profundo (que busca la comprensión de lo que se aprende) y la permanencia en los estudios, como una variable dependiente que nos permite relacionar factores pedagógicos y sociales con el rendimiento.

Una tesis que abordaba el aprendizaje de los estudiantes universitarios en el marco del Proceso de Bolonia desde una perspectiva sociológica (Elias, 2009), relacionaba las diferentes variables, pedagógicas, psicológicas y sociológicas, que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, y por lo tanto en el rendimiento. De este modo también se analizaban los efectos primarios: la relación entre clase social y rendimiento. En esta exhaustiva tesis se intentó relacionar el aprendizaje profundo con el rendimiento de los estudiantes a partir de sus notas, y se vio cierta relación entre el aprendizaje profundo o estratégico, que combina acciones superficiales (repetición) y profundas (comprensión), desarrollado por los estudiantes y el aumento de las notas altas en el expediente académico. Cabe decir que dicha relación no siempre se daba, tal y como han constatado otras investigaciones (Makinen y Olkinoura, 1999). En diferentes ámbitos, la relación entre aprendizaje y rendimiento obtenido no siempre es directa, ya que depende, tal y como se comentó anteriormente, del método de evaluación, el criterio del profesor y en este caso incluso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo cuando hay mucha carga de trabajo los estudiantes universitarios priorizan las asignaturas o tareas que conlleven un mejor resultado en la asignatura).

Dicha tesis analizó si se producían cambios en el aprendizaje según si las asignaturas cursadas eran más próximas a la metodología docente que se propuso con el Proceso de Bolonia. Esta metodología comportó un aumento de la enseñanza centrada en el estudiante con la implementación bastante generalizada de la evaluación continuada, trabajos en grupo, reducción de las clases magistrales y un número más elevado de prácticas.

Tal y como se presenta en una publicación derivada de la tesis (Elias, 2011), las valoraciones de los estudiantes en relación con la introducción de los cambios pedagógicos del Proceso de Bolonia son tanto positivas como negativas.

En la vertiente positiva, los estudiantes valoran estos cambios porque pueden significar mejoras en los aprendizajes que adquieren desarrollando un tipo de aprendizaje más profundo, con mejores resultados en las notas y con una disminución de la cantidad de asignaturas abandonadas a medio curso. Sin embargo, en la vertiente negativa consideran que, del modo en el que se estaban implementando los cambios, comportaban finalmente efectos negativos para ellos. La forma exageradamente rápida en la que se llevó a cabo la implementación, con poca previsión, falta de coordinación, sin recursos y con poca reflexión previa, comporta altas cargas de trabajo tanto para estudiantes como profesores que acaban en intentos fallidos en las innovaciones.

Siguiendo la vertiente negativa, se constatan efectos perversos en otra investigación sobre los estudiantes de ingeniería en la misma universidad. Se pudo observar que la nueva metodología didáctica, con más trabajos en clase y evaluaciones frecuentes, era percibida por los estudiantes como una pérdida de autonomía y un aumento de control por parte del profesorado (Elias, 2006).

Los datos sacan a la luz resultados preocupantes. Solamente una tercera parte de los estudiantes valora positivamente los procedimientos de evaluación utilizados y todavía menos considera que el procedimiento de evaluación se ajusta a los objetivos de la materia (Masjuan, Elias y Troiano, 2009). Elton (1996, 2003), entre otros, concede enorme importancia a este aspecto para juzgar la buena calidad de la docencia, puesto que para el estudiante la evaluación es un aspecto fundamental, ya que no es posible que se pueda conseguir un aprendizaje profundo si los discursos del profesorado sobre cómo debe ser el aprendizaje entran en contradicción con su práctica evaluadora.

De este modo, se constató que, ante la alta carga de trabajo, los estudiantes acaban convirtiéndose en actores estratégicos que se adecuan según las tareas demandadas por el profesorado. Anteponen la superación de la asignatura (u obtener una nota determinada) al aprendizaje en profundidad. En este sentido se concluyó que para que los efectos positivos de los cambios pedagógicos se visualizaran y consolidaran, era necesario que ciertos factores lleguen a un mínimo nivel de calidad.

Este mínimo nivel de calidad requiere de recursos humanos y económicos suficientes, más formación, mayor coordinación y una gestión de la implementación más reflexiva, tranquila y adaptada (recontextualizada) a cada una de las facultades y titulaciones implicadas (Masjuan, Troiano y Elias, 2007; Troiano, Masjuan y Elias, 2010).

Además de la variabilidad de las acciones de los estudiantes, dependiendo de las asignaturas y las tareas que se tengan que realizar, se puede comprender que no siempre se da una relación clara entre aprendizaje profundo y un mayor rendimiento y que, por lo tanto, el análisis de la variable rendimiento y el papel de los efectos primarios entraña grandes dificultades.

Los resultados de un proyecto de tres años titulado *Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria*, que analizó estudiantes de tercer curso de diez titulaciones de las cuatro universidades de la Región Metropolitana de Barcelona, permitió relacionar el

expediente académico de los estudiantes universitarios con su clase social.³⁴ La población de estudiantes universitarios analizada se distribuía entre un 39,1% de empresarios y profesionales, un 24,1% de clases intermedias, un 15,4% de pequeños empresarios y un 21,4% de clase trabajadora.

De los análisis se concluyó que los estudiantes de clase trabajadora acceden a la universidad con notas más bajas que el conjunto. En cada grupo de titulaciones se mantiene la media de nota de los estudiantes de clase trabajadora un poco por debajo de la media de la nota del conjunto, indicando que no existe una sobreselección por nota entre los estudiantes de clase trabajadora.

Es decir, se podría suponer que solo los estudiantes de clase trabajadora que obtienen mejores expedientes académicos previos a la universidad optan por titulaciones de alta dificultad (con tasas de rendimiento bajas), pero no es la relación que encontramos en nuestros datos, sino que la proporción de clase trabajadora que opta por este tipo de titulaciones más arriesgadas es la misma, y siempre más baja que los de clase media y clase alta, independientemente de su expediente académico previo (Troiano y Elias, 2011).

Además, una vez que acceden a la universidad, se ha constatado que las dificultades, el progreso académico y el expediente académico que obtienen los estudiantes de clase trabajadora (CT, en adelante) son similares a los del resto de estudiantes universitarios. Sin embargo, no hay que dejar de tener presente que el acceso es diferencial según titulaciones, accediendo a las que tienen unas tasas de rendimiento más altas; es decir, realmente tienen un proceso académico similar al resto, pero acceden de forma global a carreras más fáciles (con tasas de rendimiento altas). Precisamente por ello no es de extrañar que la propia valoración de los estudiantes de CT sea que han encontrado la universidad menos difícil de lo que se esperaban.

Siguiendo el mismo hilo de investigación, se constató que entre los estudiantes que tienen un expediente previo a la universidad con notas más bajas (hasta 6,99 de media), los de clases medias y altas escogen titulaciones cortas (diplomaturas) en menor proporción (64,4%), que los de CT (74,6%), tal y como se puede ver en la tabla 7. Estas conclusiones permiten constatar, tal y como lo hacen también Bernardi y Cebolla (2014), que las diferencias aparecen entre los que tienen notas bajas, no entre los que obtienen notas más altas. Además, esta relación vincula los efectos primarios y secundarios, ya que muestra cómo afecta el rendimiento académico a las elecciones educativas de los estudiantes, aspecto que será tratado en profundidad en el capítulo cuarto.

Tabla 7. Proporción de estudiantes con expediente académico de notas bajas

Clase media y alta	Ciclo corto	64,4% (112)
	Ciclo largo	35,6% (62)
Clase trabajadora	Ciclo corto	74,6% (53)
	Ciclo largo	25,4% (18)

Por otro lado, la medida de sus propias capacidades y su percepción apunta también a diferencias. Así, los estudiantes de CT entran en la universidad con notas altas con menos frecuencia (12%) que los de clase media y alta (CM+CA en adelante) (24%). Del mismo modo, hay menos con la percepción de que su preparación previa está por encima del nivel que ha encontrado en la universidad (CT: 76% / CM+CA: 83%).

En la investigación realizada que se está explicando en este punto se analizaron diez titulaciones de las cuatro universidades públicas de la Región Metropolitana de Barcelona. Se seleccionaron dos titulaciones de cada área de conocimiento, una con un perfil profesional más definido y la otra de perfil profesional menos definido. De todas ellas, se hicieron entrevistas a cargos de gestión y se analizó la documentación institucional para definir aquellas titulaciones que se acercaban al paradigma pedagógico propuesto por Bolonia (tenían asignaturas con más trabajo en grupo, seminarios, tutorías, evaluación continuada...). Dicho análisis institucional nos permitió elaborar una comparativa del efecto de titulaciones más o menos adaptadas a Bolonia y el efecto que estos cambios podían estar causando en los estudiantes.³⁵

Retomando las conclusiones presentadas en capítulos anteriores en referencia a los diferentes perfiles de estudiantes, concluimos en este punto que la metodología propuesta por Bolonia ha beneficiado especialmente a perfiles concretos de estudiantes, aquellos que pueden tener una dedicación plena a la universidad, sin responsabilidades familiares y sin tener que combinar los estudios con un trabajo de más de 15 horas semanales. Por lo tanto, los estudiantes que no pueden disponer de una dedicación completa a los estudios no tienen las mismas oportunidades individuales para poder participar de estas nuevas metodologías.

También se concluye la importancia que adquieren las tutorías como espacio que genera capital social o relaciones de apoyo en el proceso de aprendizaje y, por tanto, la importancia de los dispositivos que desde la institución pueden ayudar a la adaptación y éxito del estudiante en la universidad.

3.2.1.1. FACTORES INFLUYENTES

La incidencia de la clase social de origen en los resultados académicos se da a través de diferentes mecanismos como la socialización familiar. En el ámbito universitario, donde esta socialización ya no es tan directa, hay otros mecanismos o variables intermedias a destacar. Las investigaciones que hemos realizado nos permiten afirmar que las más relevantes son la motivación hacia los estudios, la integración del estudiante en la universidad y la composición social de los estudios.³⁶ A continuación destacamos los resultados más relevantes.

a) La motivación de los estudiantes como variable intermedia

La motivación hacia los estudios es una de las variables fundamentales a analizar para comprender el aprendizaje que desarrollan los estudiantes universitarios, y por lo tanto,

su rendimiento. La literatura pedagógica es amplia y profunda en este sentido, y la literatura sociológica también ofrece aportaciones interesantes. Pero sobre todo el papel de la clase social en la configuración de las motivaciones de los estudiantes es clave para comprender los efectos primarios. Por eso dedicamos este apartado a analizar de qué modo la clase social, además de tener un efecto directo en el rendimiento académico, puede tener una influencia indirecta mediante la configuración de las motivaciones de los estudiantes. En nuestras investigaciones, para captar la motivación de los estudiantes universitarios preguntamos por la motivación en el momento de la elección de la carrera.

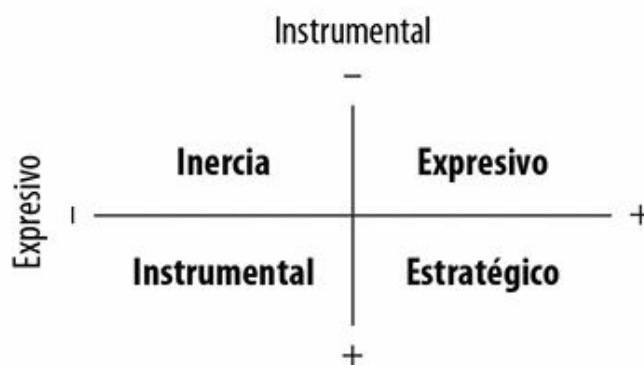
Es necesario mencionar también en este punto que no encontramos una relación directa entre la motivación del estudiante y las notas que estos obtienen. Una de las razones de esta débil relación puede ser la que ya hemos venido mencionando, que las tradiciones de las diferentes titulaciones o la diferente manera de evaluar pueden provocar que haya gran disparidad en los procedimientos y criterios de evaluación.

Conceptualmente, desde la sociología de la educación, una de las aportaciones clásicas para el análisis de las motivaciones de los estudiantes es la propuesta por Bernstein (1971), y traducida a nuestro contexto escolar por Fernández Enguita (1988), en la que se distingue entre motivación expresiva (intrínseca) y motivación instrumental (extrínseca). Mientras la primera está relacionada con el disfrute y satisfacción de desarrollar la actividad misma, la motivación instrumental está asociada con la obtención de alguna recompensa, resultado o beneficio separable de la actividad en sí.

En el contexto universitario, la adaptación de la distinción entre motivaciones instrumentales y expresivas a las motivaciones de elección de carrera se ha hecho cruzando los dos ejes de motivación, considerando que los estudiantes pueden sostener ambas motivaciones al mismo tiempo (Masjuan y Troiano, 2009). De esta manera, un estudiante puede elegir una titulación por la satisfacción o disfrute de aprender, teniendo en cuenta asimismo la necesidad de obtener un título o la preparación para realizar una profesión concreta.

Así, teniendo en cuenta a los autores que sugerían cruzar los ejes de motivaciones instrumentales y expresivas, Elías y Sánchez-Gelabert (2014) elaboran una nueva conceptualización en la cual recogen las aportaciones de las diferentes visiones. El resultado son diferentes perfiles de estudiantes según cómo combinan ambos tipos de motivación.

Tabla 8. Combinación de motivaciones, instrumental y expresiva



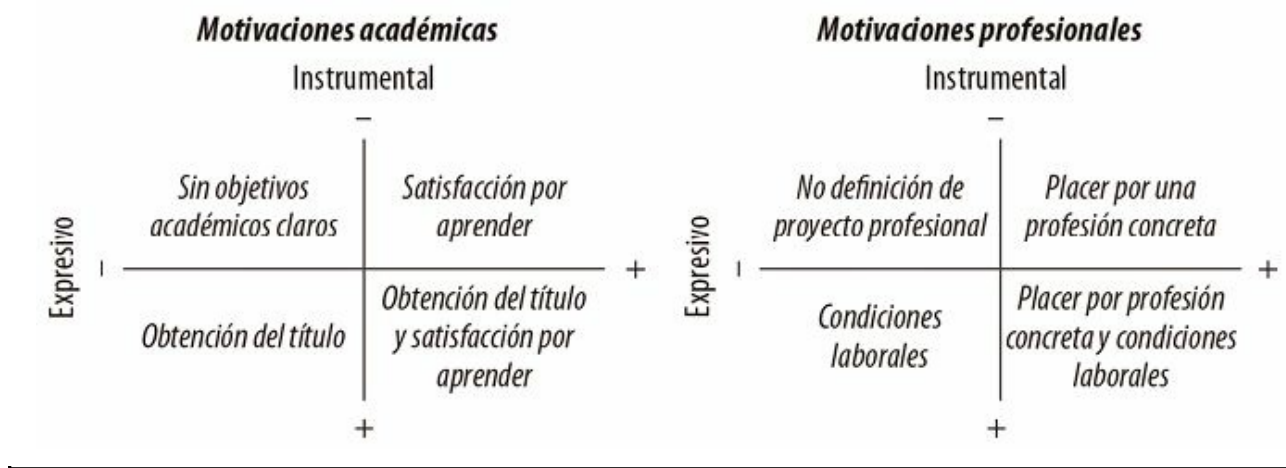
En el contexto laboral actual parece oportuno y necesario traer a colación el carácter profesionalizador de la universidad en relación a las motivaciones de los estudiantes universitarios. De esta manera, la propuesta que aquí se plantea en la tabla 9, es mantener el binomio clásico instrumental/expresivo, e incorporar dos dimensiones de motivaciones: por un lado, una dimensión académica, referente a aspectos relacionados con los estudios y, por otro, una dimensión profesional relacionada con el perfil profesional asociado a los estudios a cursar.

Tabla 9. Conceptualización de la motivación de los estudiantes universitarios

	Dimensión académica	Dimensión profesional
Motivación instrumental	Obtener el título	Condiciones laborales
Motivación expresiva	Satisfacción de aprender	Placer por una profesión concreta

De este cruce surgen 16 tipos de motivaciones que incorporan el cruce de las dimensiones instrumental/expresiva y académica/profesional.

Tabla 10. Tipos de motivaciones académicas y profesionales



En este sentido, se sustenta que las motivaciones académicas y profesionales no son excluyentes, ya que un estudiante puede elegir una titulación por la satisfacción o disfrute de aprender teniendo en cuenta asimismo la necesidad de obtener un título. Se asume, entonces, que las razones de los estudiantes para elegir una titulación y participar en la universidad pueden responder a diferentes motivaciones, y estas pueden repercutir en el aprendizaje y rendimiento desarrollado por los estudiantes universitarios.

Los resultados de nuestras investigaciones que provienen del proyecto antes citado, *Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria*, muestran que no se ha encontrado una congruencia directa entre las motivaciones y el aprendizaje desarrollado. En los últimos años dicha disonancia ha ido tomando interés por parte de varios investigadores, quienes concluyen que viene explicada por la relevancia que tiene la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios (Meyer y Shanahan, 2003; Vermunt y Minnaer, 2003).

Los resultados de la investigación publicados en el artículo de Elías y Sánchez-Gelabert (2014) concluyen que los estudiantes que acceden a la carrera con motivaciones profesionales son los que desarrollan en mayor porcentaje acciones profundas de aprendizaje.

Parece claro que el perfil de motivación más centrada en el futuro profesional tiene efectos en el tipo de aprendizaje de los estudiantes. Se podría sustentar que esta visión más profesional podría comportar un aprendizaje más superficial por parte de los estudiantes, pero el presente artículo muestra el resultado contrario. Quizá precisamente porque en nuestro contexto, el Proceso de Bolonia, las titulaciones se adecuan a las peticiones más profesionalizadoras de los estudiantes, tiene como consecuencia que los estudiantes desarrollen un aprendizaje más profundo. En esta línea parece importante incentivar la motivación de los estudiantes basada en la vocación profesional y que por lo tanto las titulaciones tengan en cuenta resaltar este carácter en su currículum educativo.

Al analizar las diferencias por clase social, por lo que respecta al retorno esperado, los estudiantes de CT muestran una clara tendencia a darle importancia a la inserción laboral, de manera que la motivación profesional a la hora de elegir los estudios está más presente en su caso (42%) que entre la CM+CA (28%).

Siguiendo con la misma tipología de motivaciones y con el objetivo de simplificar, se agruparon las motivaciones mediante un análisis de correspondencias múltiples (Sanchez-Gelabert, 2011). El resultado fue una tipología de estudiante con seis categorías, según las motivaciones académicas y profesionales, que se puede ver resumida en la figura 2.

- **Inercia:** Estudiantes que presentan bajas puntuaciones en todas las motivaciones (intrínsecas y extrínsecas) tanto académicas como profesionales.
- **Instrumental:** En este caso, las motivaciones más significativas son extrínsecas tanto en la dimensión académica como en la profesional. En este tipo, los estudiantes muestran más interés por obtener el título académico o por las condiciones laborales que ofrece la titulación que están cursando que por el gusto o la satisfacción de aprender o ejercer una profesión concreta.
- **Vocacional profesional:** Estudiantes que, en relación con las motivaciones profesionales, muestran altas puntuaciones en las motivaciones expresivas. Por lo tanto, están motivados intrínsecamente para ejercer una profesión concreta en el futuro.
- **Estratégico académico:** Este tipo de estudiantes muestra altas puntuaciones tanto expresivas como instrumentales en la dimensión académica. Es decir, se interesan por obtener el título y escogieron la titulación porque les gustaban los contenidos.
- **Académico:** Universitarios que básicamente cursan los estudios porque les gusta el contenido y por la satisfacción de aprender (motivaciones académicas expresivas).
- **Profesionalizador:** Estudiantes con altos índices de motivaciones tanto expresivas como instrumentales, en la dimensión profesional.

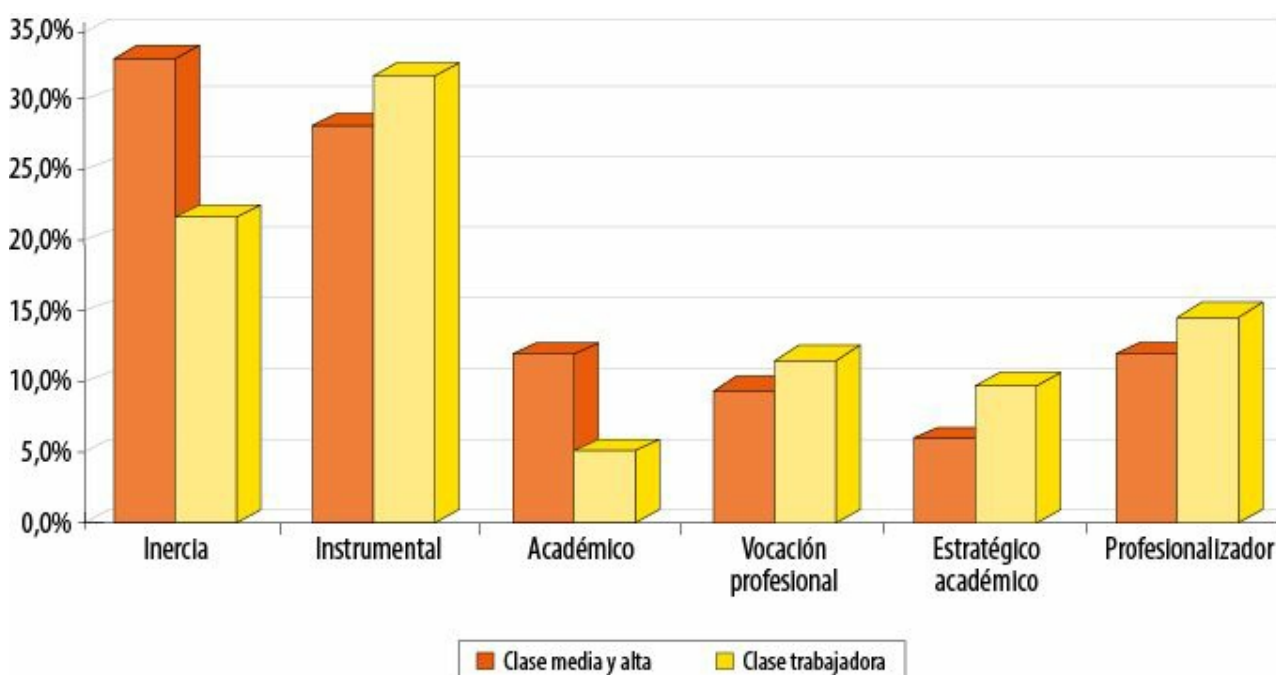
Figura 2. Tipología de motivaciones de elección de estudios universitarios

Tipos	Motivación			
	Instrumental		Expresiva	
	Académicas	Profesionales	Académicas	Profesionales
Inercia	–	–	–	–
Instrumental	+	+	–	–
Vocacional profesional	–	–	–	+
Estratégico académico	+	–	+	–
Académico	–	–	+	–
Profesionalizador	–	+	–	+

Fuente: Elías y Sánchez-Gelabert (2014)

Las conclusiones principales de este artículo es que existen diferencias en las motivaciones que presentan los estudiantes según su origen social. Los estudiantes de clase trabajadora muestran puntuaciones más altas en las motivaciones profesionales (vocación hacia la profesión y perfil profesionalizador), así como las más instrumentales (instrumental y estratégica). Por otra parte, los estudiantes de origen social más alto muestran puntuaciones superiores en las motivaciones académicas expresivas y en las de inercia (bajas puntuaciones intrínsecas y extrínsecas, tanto en la dimensión académica como en la profesional).

Gráfico 3. Relación entre tipología de motivación³⁷ de elección de carrera y clase social



Fuente: Sanchez-Gelabert (2014).

* N = 857. El estadístico del chi-cuadrado es significativo a nivel 0.05.³⁷

Como se puede suponer, las aspiraciones económicas y sociales de los estudiantes también son diferentes según su origen social. En este sentido, evitar la movilidad social descendente es fundamental para los de clase media y alta, mientras que la movilidad social ascendente es el objetivo mayoritario entre la CT. Se constata la misma tendencia, incluso más acusada en relación a las aspiraciones económicas. Precisamente debido a esta diferencia es fácil comprender que los estudiantes de CT acostumbran a tener una motivación más instrumental que el resto de estudiantes universitarios.

b) La integración de los estudiantes como variable intermedia

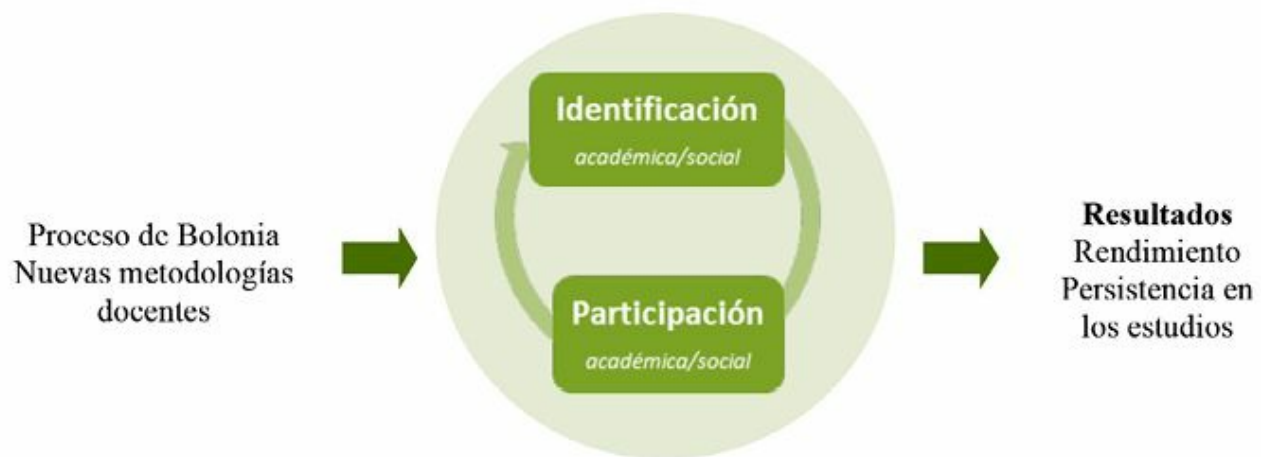
Otro de los elementos que puede estar influyendo en los efectos primarios es la integración de los estudiantes en la universidad, tanto en su vertiente social como académica. Hacia los años ochenta diferentes autores norteamericanos (Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 2000) se centraron en el estudio de la influencia de las

interacciones informales en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. Los diferentes estudios, que relacionan las interacciones y el entorno social con los resultados del aprendizaje, concluyen que las interacciones que establecen, producen una mejora en la satisfacción sobre el entorno, lo que puede ayudar a un mayor arraigo de los estudiantes en la universidad –es decir, la sensación de que son parte de algo–, percepción que ayuda tanto en la persistencia en los estudios, como en la adquisición y mejora de las competencias, el desarrollo personal (Pascarella y Terenzini, 1991), los resultados académicos (Eggens *et al.*, 2007) y la satisfacción sobre el entorno. El arraigo, o integración, también se produce en función de la cantidad de actividades que el estudiante realiza en la universidad –asociaciones, grupos de estudio, clubes– (Tinto, 2000; McInnis, 2002) y por las interacciones establecidas entre estudiantes, como con los profesores o con el personal de administración (Daza, 2013b; Masjuan, Elías y Troiano, 2009).

Otra forma de abordar este tipo de variables ha sido la perspectiva del capital social, aspecto poco tratado en las investigaciones europeas, pero que va tomando relevancia en la actualidad. Coleman (1990) se puede considerar uno de los pioneros en tratar el capital social y en abordar su relevancia a nivel institucional. En nuestro contexto los trabajos de Villar (2006, Villar y Font-Mayolas, 2007) constituyen una contribución reciente en relación a la importancia del capital social en tanto que aporta a los estudiantes tanto beneficios presentes como para su futura inserción laboral. También la reciente tesis de Daza (2013a), en la que se relacionan los cambios de Bolonia con una potenciación de las relaciones sociales, y su efecto en el aprendizaje. Sin duda, la integración en la universidad a través del aumento del capital social es uno de los motivadores fundamentales del aprendizaje.

Veamos algunos resultados que aportan información sobre estas cuestiones. A partir de un trabajo de carácter cualitativo, en el que se realizaron ochenta entrevistas³⁸ en profundidad a estudiantes universitarios de tercer curso de diez titulaciones de cuatro universidades catalanas, se exploró la influencia de estas variables. El modelo conceptual planteado fue el siguiente:

Figura 3. Modelo conceptual



Se concluye de forma general que los cambios institucionales han promovido modificaciones en las relaciones entre estudiantes y la institución, y entre los diferentes miembros de la universidad, ya que las metodologías docentes centradas en el estudiante han comportado un aumento en la participación e identificación académica de los universitarios.

En el contexto de las universidades catalanas analizadas, la introducción del Proceso de Bolonia provoca que los estudiantes tengan que pasar más tiempo en la universidad, pues las metodologías pedagógicas (trabajo en grupo, seminarios, prácticas, evaluación continuada...) así lo requieren. Los resultados de la investigación realizada muestran cómo estos cambios docentes comportan un aumento del volumen de tareas, incrementando así su dedicación al estudio y las horas que los estudiantes tienen que estar físicamente en la universidad. Este hecho supone un incremento de la participación que tiene consecuencias en la identificación académica de los universitarios con la institución.

En general, en este sentido se puede resumir que las innovaciones implementadas a partir del Proceso de Bolonia se han convertido en un elemento aglutinador que ha provocado un incremento de la identificación de los estudiantes con la institución universitaria.

Los resultados que se han obtenido de la investigación muestran que las interacciones con compañeros, profesores y personal de la universidad hacen incrementar la sensación de los estudiantes universitarios de formar parte de la vida universitaria, incrementando así la identificación social con la universidad. De ahí que la identificación social con los compañeros haya venido acompañada por cambios en las relaciones entre ellos y también con los diferentes actores institucionales.

A partir de las aportaciones de los estudiantes, se constató cómo en ocasiones, el incremento de interacciones ha significado la creación de nuevas amistades entre los

compañeros universitarios; en especial en aquellos centros o titulaciones donde se ha apostado de forma más importante por metodologías más participativas que obligan a pasar más tiempo en la universidad, tal y como se expuso en el capítulo primero al hablar de los diferentes contextos de aprendizaje identificados tras los primeros años de implantación de Bolonia. Estas nuevas relaciones comportan frecuentemente un cambio progresivo en el grupo de referencia y una paulatina pérdida de contacto con los amigos de fuera de la universidad que no han entrado en el sistema de educación superior. Para los estudiantes que crean amistades y cambian de grupo de referencia, el proceso de identificación con la universidad es claro. Estos estudiantes sienten que forman parte del colectivo de estudiantes universitarios con los que comparten normas, valores e intereses. También se detecta que el incremento de la identificación social con el grupo de referencia universitario puede tener efectos positivos en la identificación académica de los estudiantes.

Finalmente, se concluyó que la identificación social (que incluye la relación con compañeros, participación en actividades extraacadémicas y el sentimiento de vinculación con la universidad) y académica (que incluye la relación con el profesorado, participación en actividades académicas y el sentimiento de vinculación con el contenido académico de la carrera) tiene consecuencias en el aprendizaje y los resultados académicos de los estudiantes.

Los estudiantes entrevistados manifestaban la necesidad de una cierta identificación académica con la institución (sea aquella instrumental o expresiva), para obtener buenos resultados académicos. Y por su parte, la identificación social es un añadido a la identificación académica. Por lo tanto, si un estudiante se siente identificado académicamente y socialmente con la institución tiene más probabilidades de obtener todavía mejores resultados académicos.

La conclusión final del artículo es que se observan ciertos indicios de reintegración –o revinculación de los estudiantes con la institución–, dejando atrás la anterior tendencia de desarraigo y lejanía entre estudiante e institución (Elias, Majuan y Sanchez-Gelabert, 2012). Otro modo de evidenciarlo es el hecho que, al analizar la asociación entre clase social y nivel de implicación en las actividades docentes y el campus universitario, Daza (2013a) no obtiene datos concluyentes. Los rasgos individuales tienen cierta influencia cuando se habla de la implicación en términos de presencia en clases de teoría, horas de dedicación a las clases tradicionales o participación en actividades de campus o tutorías. La asistencia a clase (teóricas y prácticas) depende de la edad del estudiante, en tanto que una mayor edad implica una mayor probabilidad de compaginar los estudios con un trabajo remunerado que deja menos tiempo a los estudios. Y también el sexo, ya que las mujeres muestran una mayor dedicación a los estudios, que contagian a sus compañeros cuando se trata de titulaciones feminizadas.

En cambio, implicarse en actividades más innovadoras o clases más adaptadas a Bolonia (tutorías, trabajo en grupo, seminarios, etc.) es una cuestión vinculada al contexto de aprendizaje que ofrece la titulación. Los contextos más reformados han favorecido que los estudiantes asistan más a clases prácticas, dediquen más horas a las

clases tradicionales, también más horas a las clases más participativas, a las *actividades de campus* y a aquellas de carácter no tan formal (tutorías); lo cual corrige el sentimiento de desvinculación (*disengagement*) del que habla McInnis (2002), como consecuencia directa de la masificación de la universidad. Y, por tanto, da la razón a autores que anteriormente consideraron la importancia de los elementos contextuales a la hora de analizar la experiencia universitaria, entre ellos la densidad de las relaciones sociales (Feldman, 1972; Dannefer, 1984).

Ahora bien, un análisis más en profundidad sobre estas cuestiones puso de manifiesto el efecto composición social. El hecho de que exista una concentración de estudiantes con un perfil determinado en algunas titulaciones es lo que explica el comportamiento del conjunto de estudiantes. Las titulaciones más adaptadas a Bolonia (tutorías, trabajo en grupo, seminarios, aprendizaje basado en proyectos, etc.) son aquellas en las que se concentra un estudiantado con mejores condiciones de vida y estudio, con mucha más disponibilidad de tiempo y recursos para el estudio. Mientras que, en las menos adaptadas, encontramos una mayor proporción de clase trabajadora. Esto significa que la clase social influye de forma indirecta en la implicación del estudiante y en sus consecuentes beneficios para un buen rendimiento académico. Por lo tanto, al hablar de los beneficios de Bolonia en términos de aumentar la integración del estudiante y su repercusión en el rendimiento está claro que no ha sido igual para todos los perfiles. Se corre el riesgo de que Bolonia, junto al aumento de tasas y la crisis económica, obstaculice el acceso y la persistencia de los estudiantes con menos recursos económicos, que tienen que trabajar mientras estudian. Y como consecuencia pierden también el acceso a oportunidades de relaciones y capital social en definitiva. El proceso puede comportar un retorno hacia un modelo de universidad más elitista. Entre otras cuestiones, habrá que ver qué papel pueden jugar aquí la semipresencialidad y las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a los procesos de aprendizaje.³⁹ Puede ser una respuesta a la dificultad en el acceso y permanencia de algunos colectivos en la educación superior. Aunque queda por ver si el capital social que se genera como consecuencia de una mayor presencia y contacto con el resto de la comunidad universitaria juega el mismo papel en un espacio virtual.

En resumen, la clase social de origen de los estudiantes tiene también un papel relevante, aunque indirecto, en el nivel de integración en la universidad. Por un lado, por cómo contribuye a configurar la elección de la titulación de los estudiantes y, por tanto, a crear una determinada composición social que acaba afectando los comportamientos y estrategias internas a la institución; y por otro lado, por las oportunidades de tiempo y de recursos (opciones posibles) que ponen a su alcance y que limitan la dedicación y vinculación a los estudios. Esto indica que evitar mecanismos de segregación (mayor diversidad de perfiles indistintamente de la titulación) y asumir reformas con los recursos de aprendizaje suficientes (metodologías de Bolonia extendidas a todas las titulaciones) puede acabar fomentando una mayor equidad participativa en términos de clase social.

De todos modos, investigaciones posteriores nos han mostrado que este proceso de nuevo arraigo solo se produce claramente para estudiantes de un determinado perfil.

Estudiantes que tienen unas condiciones de vida que les permiten pasar más horas en la universidad y cumplir con todas las tareas, y que además tienen tiempo para relacionarse con otros miembros de la universidad. Por lo tanto, este proceso positivo no es tan frecuente entre estudiantes que trabajan o tienen otras responsabilidades; o sea, estudiantes que en gran proporción provienen de familias de clase trabajadora.

En este sentido, al analizar las diferencias de *integración* –concepto operativizado mediante tres indicadores; sentimiento de pertenecer, participación en la universidad y cantidad de amigos universitarios– según el origen social de los estudiantes, los resultados constatan que entre los de clase trabajadora la integración es un poco menor que entre el conjunto de estudiantes; pero se incrementa entre este mismo colectivo en titulaciones donde la clase trabajadora es minoría. Así, se contradice con la idea de que los ambientes con menor número de estudiantes de clase trabajadora son más hostiles hacia este perfil (Elias, Majuan y Sanchez-Gelabert, 2012). De todos modos, tal y como se ha ido mencionando, no es fácil distinguir el efecto titulación del efecto composición social, pues puede ser tanto un efecto del perfil de estudiante mayoritario en la titulación como de las acciones institucionales que se llevan a cabo en la titulación con el objetivo de acoger a estos estudiantes.

c) La composición social como variable intermedia

En el capítulo segundo se ha desarrollado la importancia fundamental de los cambios en la composición social de la universidad, y como esta se ha venido modificando en los últimos años debido a factores internos (básicamente el Proceso de Bolonia y aumento de las tasas universitarias) y externos (crisis económica y paro juvenil). En este punto se quiere hacer hincapié en la diferente composición social de las titulaciones debido al proceso de autoselección que ejercen los estudiantes en el momento de elegir una carrera universitaria.

Tal y como se ha mencionado en la introducción, los estudiantes tienden a elegir un tipo de carreras u otras según sus preferencias, expectativas y motivaciones, pero estas están influidas entre otras cosas por su origen social. Esta autoselección que realizan los estudiantes hace que en unas titulaciones se concentre un determinado perfil con características similares. Como bien es sabido, dicha autoselección puede venir marcada por otras variables como el sexo o la edad, pero en este caso nos centramos en las diferencias según origen social.

Cómo afectan dichos mecanismos en la elección de la carrera se abordará en el capítulo cuarto. No obstante, aquí se debe añadir el peso de la composición social de las titulaciones, ya que el entorno o ambiente estudiantil acaban afectando también al aprendizaje y rendimiento de los estudiantes universitarios.

La autoselección antes mencionada que llevan a cabo los estudiantes al acceder a la universidad se debe a los requerimientos académicos de acceso. De este modo, tal y como se ha expuesto en apartados anteriores, la nota media del conjunto de estudiantes de clase trabajadora es en global algo más baja que la del resto, manifestándose así las consecuencias de las desigualdades en el rendimiento de las etapas educativas anteriores; aspecto este que será ampliamente tratado en el capítulo siguiente. Hemos constatado

que los estudiantes de clase trabajadora, cuando toman decisiones sobre la continuidad de estudios y escogen una titulación concreta, buscan minimizar el riesgo vinculado a las condiciones económicas adversas. Una de las formas que tienen de minimizar este riesgo es escogiendo titulaciones que son más fáciles de finalizar (ya sea porque son titulaciones más cortas o porque el nivel de exigencia es menor), más baratas, o porque tienen perfiles profesionales claros que permiten una inserción laboral mejor.

Esta elección diferencial provoca que en ciertas titulaciones se concentre un elevado porcentaje de estudiantes de un origen social concreto, que acaba conformando un perfil de estudiante dominante. Este proceso repercute a la vez en las dinámicas internas de la titulación, y a la larga genera que la institución capte más estudiantes del mismo perfil, incrementando así la segregación del sistema.

A modo de ejemplo, si en una titulación se concentra un mayor perfil de clase trabajadora que de forma global tiende a presentar unos porcentajes mayores de combinación de estudios y trabajo, institucionalmente estas titulaciones llevan a cabo acciones que acaban permitiendo en mayor medida que sus estudiantes trabajen. Es decir, la institución acaba adaptándose a las necesidades de sus estudiantes; lo que a largo plazo provoca que, en el momento de escoger carrera, los estudiantes que combinen estudios y trabajo elijan en mayor medida estas titulaciones institucionalmente más flexibles. Se perpetúa así la autoselección y diferenciación institucional que lleva a cuestionar seriamente la equidad del sistema (Troiano y Elias, 2011).

Los resultados del proyecto *Los estudiantes ante la reforma universitaria* mostraron que los estudiantes de clase trabajadora compaginan con mayor frecuencia que el resto los estudios con un trabajo remunerado. Aunque trabajan menos en las titulaciones donde no es posible esta combinación, aumentando así las diferencias por clase social una vez se controla por titulación, debido a que los estudiantes de clase trabajadora se concentran en las titulaciones donde la compaginación entre estudios y trabajo es más viable.

Las razones para combinar estudios y trabajo también difieren según origen social. Los estudiantes de CT tienen unas condiciones de financiación de sus estudios peor que el resto de estudiantes. Según la investigación citada, a estos estudiantes de orígenes más humildes sus padres les financian un 40% de los costes de los estudios, frente a un 70% entre los de clase media y alta. Sin embargo, entre los estudiantes de CT se detecta un mayor sentimiento de deuda hacia sus progenitores.

La composición social de las titulaciones estudiadas en términos de clase social de origen es la que se muestra en la tabla 11.

Tabla 11. Composición de las titulaciones analizadas⁴⁰ (2010)

Hasta un 10% de estudiantes de familias de clase trabajadora	Entre un 20% y un 25% de estudiantes de familias de clase trabajadora	Entre un 30% y un 35% de estudiantes de familias de clase trabajadora
Biología humana: 5,9% Arquitectura: 7,2% Humanidades: 8,8% Farmacia: 10,7%	Traducción e interpretación: 19,6% Química: 25% Ciencias empresariales: 25,1%	Educación social: 30% Ingeniería Técnica en Sistemas de Telecomunicación: 31,7% Enfermería: 33,7%

En algunos países europeos se detectan factores de contraste cultural como una causa fundamental en la baja preferencia de determinadas instituciones por parte de estudiantes de clase trabajadora que tienen miedo de no encajar en ciertos entornos con estudiantes que son socialmente alejados al suyo. Es importante puntualizar aquí que, en general, en nuestro contexto no parece haber una autoselección de los estudiantes por razones de contraste cultural.

d) Otros colectivos infrarrepresentados en la universidad

Consideramos necesario hacer un breve apunte sobre otros colectivos tradicionalmente minoritarios en la universidad, aparte del colectivo de estudiantes que provienen de orígenes sociales más bajos, como se ha tratado hasta ahora. Tal y como se ha introducido en el capítulo segundo, la universidad española de las últimas décadas se ha caracterizado por captar perfiles de estudiantes diferentes al tradicional, predominante antes de la expansión educativa.

En un reciente artículo (Sanchez-Gelabert y Elias, en prensa), a partir de los datos de preinscripción de todos los estudiantes de primer curso de la Universidad Autónoma de Barcelona se ha analizado el efecto de pertenecer a un colectivo tradicionalmente minoritario en la universidad. Concretamente se analizan mujeres, los mayores y los que provienen de ciclos formativos, y su efecto en el rendimiento académico y en la persistencia.

Aunque la teoría indicaba que los estudiantes que pertenecen a colectivos estereotipados son más propensos a sufrir consecuencias negativas (mal rendimiento y abandono), los resultados aquí presentados no siempre van en esta línea. El ejemplo del mayor rendimiento de las mujeres y la mayor persistencia de la clase trabajadora son claras excepciones a este fenómeno.

También se ha examinado el efecto de pertenecer a un colectivo estereotipado en titulaciones donde la proporción numérica del colectivo analizado es mayor, equilibrado o menor. En la mayoría de los casos, los grados con una representación equilibrada entre colectivos conllevan un mayor beneficio para ambos colectivos (estereotipado y no estereotipado). La excepción a esta regularidad se observa al tener en cuenta la edad; tanto los jóvenes como los maduros tienen una persistencia mayor en titulaciones donde hay una minoría del colectivo estereotipado (maduros).

La literatura sobre los estudiantes maduros y los no tradicionales ha destacado la especificidad de este colectivo en relación con los procesos de integración (Metzner y Bean, 1987) y una falta de correlación clara del binomio rendimiento/persistencia. Las responsabilidades externas a la universidad, que pueden repercutir tanto en procesos académicos (notas) como en procesos sociales (integración social), pueden obligar a tomar decisiones de abandono aun teniendo buen rendimiento (Bean y Metzner, 1985; Ozga y Sukhnandan, 1998; Sanchez-Gelabert y Elias, 2014.)

Finalmente, se intentó dilucidar si el rendimiento y la persistencia variaban más por pertenecer a un colectivo estereotipado o por la composición social de los grados. Los

resultados nos permiten constatar que la composición social de los grados tiene una mayor incidencia en los resultados. Estas conclusiones van en la misma línea de los últimos hallazgos, que resaltan el peso de la autoselección de los individuos al acceder a la universidad y, por lo tanto, el peso de la composición social de las titulaciones (Troiano y Elias, 2014; Elias y Daza, 2014a), tal y como se ha ido mencionando en diferentes puntos de este libro.

3.2.2. Efectos secundarios: las elecciones educativas

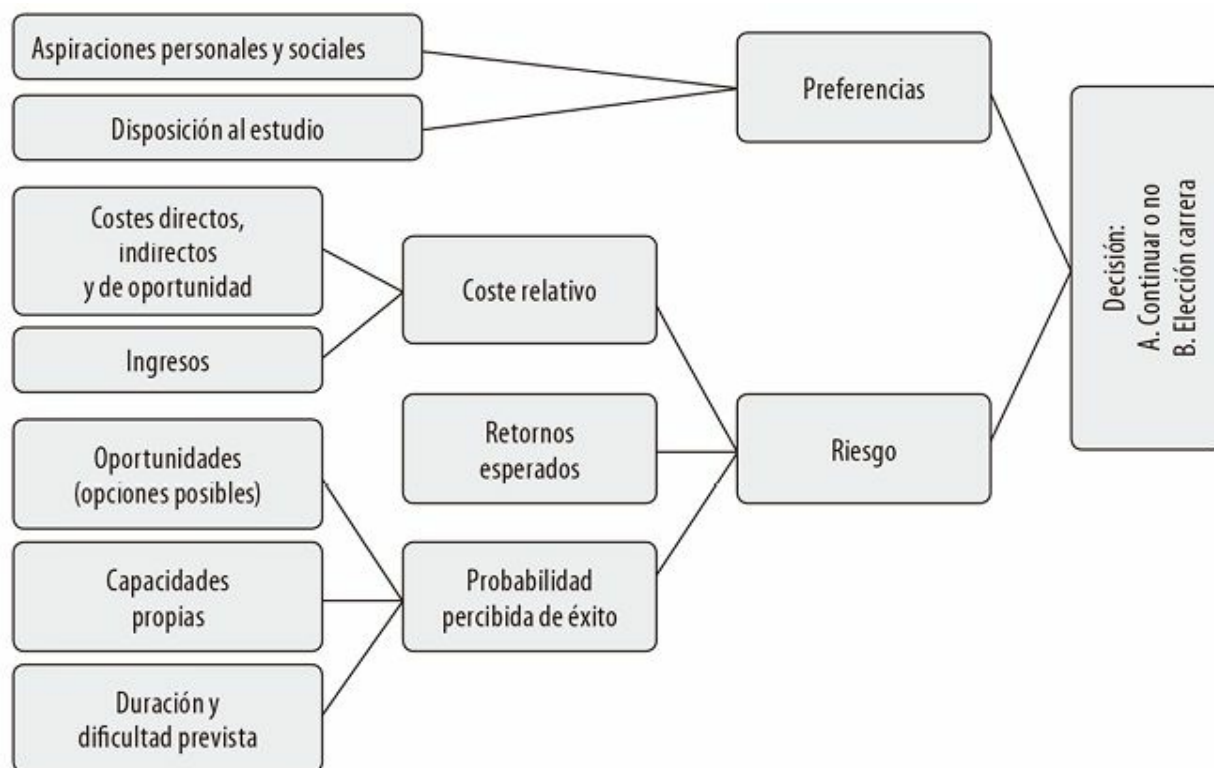
Numerosos estudios en nuestro contexto muestran que tanto el rendimiento académico como las elecciones educativas están influidas por el origen económico y sociocultural familiar. Ambas variables acaban influyendo en dos decisiones cruciales. La primera se refiere al acceso o no al sistema universitario, y la otra, a unos estudios concretos. Dicha autoselección que realizan los estudiantes a la hora de escoger unos estudios universitarios u otros contribuye a que las diferentes titulaciones tengan una composición social determinada (Ariño y Llopis, 2011; Langa Rosado, 2003).

En este punto cabe preguntarse sobre qué factores o mecanismos condicionan esta probabilidad diferencial. Así, en los últimos años, el GRET ha estado analizando estas cuestiones desde una perspectiva enmarcada en el individualismo metodológico de carácter más sociológico. Se ha venido elaborando un marco conceptual centrado en el estudio de los efectos secundarios, incorporando los efectos primarios en los mecanismos de influencia.

Estos estudios han constatado cómo la clase social de origen influye tanto sobre los efectos primarios como sobre los secundarios. Aunque no es una tarea fácil, muchos investigadores dedican esfuerzos a distinguir un efecto del otro, tal y como se muestra en algunos estudios comparativos en el ámbito internacional (Jackson, 2013). Pero el problema ha resultado de gran complejidad precisamente porque los contextos de los países son muy diferentes. Además de esta dificultad, Bernardi y Cebolla (2014) muestran que existe cierta interacción entre las variables. Estos autores encuentran, con datos españoles, que hay una influencia directa de la clase social sobre efectos primarios y secundarios.

El marco conceptual elaborado por el GRET, y utilizado en la mayoría de investigaciones y artículos que se resumirán en el capítulo siguiente, es el representado en la figura 4, y se puede consultar su explicación completa y extendida en la página web del grupo⁴¹ (Troiano, 2015).

Figura 4. Modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la universidad y de la elección de estudios



El modelo intenta explicar cómo la decisión de acceder o no a la universidad y el tipo de carrera elegida dependen básicamente de las preferencias y la estimación del coste/beneficio esperado en los estudios. Por una parte, las preferencias, aportación más sociológica al modelo de elección racional clásico, se configuran a partir de las aspiraciones personales y sociales, y de la disposición al estudio. En este punto, el impacto de la clase social a través de la socialización aparece de forma más clara. En relación con la estimación del coste/beneficio de estudiar pesan tres elementos. En primer lugar los costes, que incluyen costes directos, indirectos y de oportunidades –salario perdido al dedicarse a estudiar–, combinados con los ingresos; en segundo lugar, los retornos esperados, variables, dependiendo de la situación contextual macroeconómica, como por ejemplo, el índice de paro; finalmente, la probabilidad percibida de éxito, que depende de las opciones posibles del sistema educativo, de las capacidades propias, que entre los estudiantes universitarios se ven bastante plasmadas en el expediente académico, y de la dificultad y duración prevista de los estudios.

La decisión final de acceso a la universidad es variable según diferentes características contextuales y personales. Lo que nos centramos a analizar es cómo varían estas elecciones dependiendo de la clase social de origen de los estudiantes universitarios, ya que es la que presenta en nuestros estudios mayor influencia. La variabilidad de la elección de acceso y tipo de acceso según clase social, tiene además clara incidencia en la equidad educativa del sistema universitario.

Además, esta adaptación de los estudiantes a las condiciones que les ofrecen los estudios configura unas decisiones que son las más habituales según las diferentes tipologías de estudiantes. Y de esta forma, las diferentes titulaciones acaban teniendo una composición social concreta que se va perpetuando con características parecidas año tras año, ya que un perfil de estudiantes mayoritario en una titulación capta el mismo perfil de los que acceden a la universidad.

Esto introduce una jerarquización respecto al acceso a la universidad, ya que no se trata solo de estar allí o no, sino también de qué elección se relaciona con la estratificación del sistema; es lo que se ha definido como *Maximally Maintained Inequality* (acceso o no) o bien *Effectively Maintained Inequality* (titulaciones jerarquizadas que acogen estudiantes de diferentes perfiles sociales) (Lucas, 2001; Boliver, 2011).

A nivel empírico, cabe analizar los cambios recientes en las condiciones de estudio y estructura del sistema que pueden estar afectando la evolución del acceso y la distribución de estudiantes en las diferentes titulaciones. En los últimos años, aparece primero la reforma del Proceso de Bolonia, que introduce cambios tanto metodológicos como estructurales. A nivel estructural hace desaparecer las titulaciones de ciclo corto (diplomaturas), y a nivel metodológico provoca el cambio hacia una enseñanza más centrada en el estudiante, que incrementa los requerimientos de presencialidad y exigencia. En segundo lugar, casi de forma simultánea a la implementación de Bolonia, se extiende una crisis económica que afecta a nivel económico a muchos jóvenes, y también modifica sus expectativas respecto a los estudios y su futuro laboral. Finalmente, en el curso 2012-13 se produce un incremento en las tasas de matriculación que sitúa la universidad catalana en la séptima posición del ranking europeo de precios de los grados universitarios (Sacristán, 2014), a la vez que se endurecen las condiciones para la obtención y mantenimiento de las becas, ya que van ligadas al rendimiento. Recuperando el modelo conceptual, todos estos cambios contextuales afectan tanto a los factores de coste, como al de probabilidad de éxito y a los retornos esperados.

En este sentido, desde un punto de vista sociológico, la elección de estudiar en la universidad y de matricularse de unos estudios determinados se enfrenta a nuevas reglas del juego que es preciso considerar; nuevas oportunidades y constricciones derivadas de las expectativas que genera el propio contexto económico y educativo del país. Evidentemente, la crisis económica y sus directas consecuencias en las dificultades de estudiantes y familias para pagar los estudios y las altas tasas de paro juvenil constituye una pieza crucial para analizar la situación actual. Los resultados respecto a los efectos secundarios serán abordados en el siguiente capítulo.

³⁴. Variable construida a partir del nivel formativo familiar y el nivel ocupacional familiar. Se compara la clase trabajadora con el resto de estudiantes que son de clase media y alta. Se considera clase trabajadora cuando los dos progenitores son trabajadores manuales, calificados o semicalificados de la industria, comercio y servicios o el campo (camarero, conductor, taxista, asalariado, mecánico asalariado...) o no calificados (peón, conserje...), o cuando uno es trabajador manual y el otro es inactivo o no contesta.

³⁵. Para más información se puede consultar la tesis de Lidia Daza (2013).

³⁶. En la página web de nuestro grupo de investigación se pueden consultar los informes generales donde se encuentran los análisis que muestran las variables que presentaron incidencia y las que no lo hicieron. Ver: <<http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/resultats-projecte-idi-%E2%80%99Clos-estudiantes-ante-la-nueva-reforma-universitaria%E2%80%99D>>. Consultado el 5 de junio de 2015.

³⁷. Es importante destacar que la construcción de los índices de motivación se realizaron a partir de la media de las puntuaciones obtenidas en las respuestas del cuestionario con una escala original de valoración construida con cinco opciones de respuesta. Esto supone una desviación de la campana de Gauss que se debe considerar para interpretar las puntuaciones de los estudiantes, ya que sus respuestas se concentran mayoritariamente en puntuaciones más altas de las motivaciones expresivas. Por lo tanto, no se puede concluir que la mayoría de estudiantes mantengan motivaciones básicamente instrumentales o de inercia.

³⁸. Estas entrevistas forman parte del mismo proyecto «Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria». Dicho volumen de entrevistas acompañado de los resultados de las encuestas obtenidas nos permiten afirmar las conclusiones que se presentan en este punto. Para más información se puede consultar el artículo de Elias, Masjuan y Sanchez-Gelabert (2012).

³⁹. Algunas de las universidades más prestigiosas del mundo han apostado por cursos online gratuitos utilizando diferentes plataformas creadas por universidades como Stanford, Harvard, MIT o la misma Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (VentureLab, Coursera, Udacity o UNED Abierta) (Méndez, 2012).

⁴⁰. Las diez titulaciones analizadas se pueden encontrar en la tabla 6.

⁴¹. Ver: <<http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/un-modelo-conceptual-para-el-an%C3%A1lisis-de-la-decisi%C3%B3n-de-ir-la-universidad-y-de-la-elecci%C3%B3n>>. Consultado 26 de marzo de 2015.

4. ELECCIONES EDUCATIVAS Y VARIACIONES DEBIDO AL CONTEXTO: CAMBIOS ESTRUCTURALES, CRISIS ECONÓMICA Y AUMENTO DE TASAS UNIVERSITARIAS

4.1. Introducción

Este capítulo se centra en los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones respecto a los efectos secundarios, es decir, en las diferentes elecciones que hacen los estudiantes a la hora de acceder a la universidad. La explicación del modelo de análisis de la toma de decisiones de los individuos ha sido desarrollada en el capítulo anterior. En el presente capítulo, a partir de los resultados obtenidos se tratará de analizar cómo las elecciones educativas, efectos secundarios, varían según variaciones contextuales como los cambios estructurales introducidos con el Proceso de Bolonia (eliminación de diplomaturas), la crisis económica (con un muy destacable aumento del paro entre la juventud) y el aumento de las tasas universitarias. En este sentido, el contexto hace variar las decisiones educativas ya diferentes según clase social. Así, se cuestiona la equidad educativa a partir del acceso diferencial a la universidad.

El sistema educativo español sigue el modelo comprensivo y el acceso a la universidad es poco selectivo y segmentado, aunque un análisis más profundo sobre el tema plantea algunas desigualdades educativas que ponen en cuestión la equidad del sistema universitario. El cambio en la estructura de licenciaturas/diplomaturas a grados de cuatro años, el aumento de las tasas universitarias, los cambios en la política de becas, el hecho de haber cursado el bachillerato en una escuela pública o concertada o el sentimiento de deuda de los estudiantes respecto a los padres son algunas de las cuestiones que tienen un papel relevante en la elección de los estudios, además de que comportan cambios en su comportamiento y estrategias de estudio, trabajo y matriculación en la universidad. Dichos resultados indican que es necesario el análisis del fenómeno por sus consecuencias institucionales y su impacto en la equidad social.

Pero antes de entrar en ello es preciso hacer un apunte sobre la metodología, que será válida para los diferentes estudios que se presentan a continuación. Únicamente en el punto 4.3.5, sobre el sentimiento de deuda de los estudiantes universitarios, las conclusiones derivan de otra investigación, que se explica en ese mismo apartado.

4.2. Metodología

4.2.1. Población/muestra

Los análisis estadísticos presentados se realizan a partir de los datos secundarios de acceso en la preinscripción de la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma. Son obtenidos por el SPA y la OGID, respectivamente. Con estos datos, que abarcan el período 2008-2013, se analizan cambios en la composición del perfil del estudiantado, diferencias entre titulaciones y su relación con cambios estructurales, como son la duración de las carreras, la crisis económica, el aumento de las tasas y la política de becas. De este modo, se plantean los resultados sobre el tema del acceso a la universidad –teniendo en cuenta los elementos que inciden en la decisión de acceder y escoger unos estudios u otros (preferencias y riesgo balanceando entre coste y beneficio)–, el perfil social de los estudiantes matriculados, la persistencia en los estudios y el rendimiento académico. Tales análisis se enmarcan en el modelo teórico que examina el papel que desempeñan los efectos primarios (rendimiento y abandono) y secundarios (elección de carrera) en el desigual acceso, presencia y vivencia de los estudiantes que acceden a la universidad.

El objetivo de los diferentes artículos que se han ido publicando y que quedan aquí resumidos a partir de los datos de las dos universidades (UB y UAB) no pretenden elaborar una comparación entre las dos instituciones. Precisamente por ello se han agrupado los estudiantes de las diferentes titulaciones de las dos universidades, buscando similitudes para aquellos casos en los que una titulación se oferta en una universidad y no en la otra.

4.2.2. Operacionalización de las variables

Los análisis que se presentan a continuación recogen una gran cantidad de variables. Y una gran parte de ellas constituyen índices y tipologías construidas a partir de indicadores del cuestionario de preinscripción, o bien de información extraída de normativas (como el «Coste de la matrícula») o de estadísticas de rendimiento de las universidades (como la «Dificultad de la carrera»). De aquí que consideremos oportuno describir a priori qué información recoge cada una de dichas variables, y las diferentes categorías de respuesta.

- **Clase social:** se ha dicotomizado esta variable en dos categorías («Clase trabajadora»/«Clase media y alta»), construida a partir de la combinación del nivel de estudios y categoría ocupacional de los progenitores, y se ha tomado el mayor nivel y categoría del padre o de la madre. La tabla 12 muestra cómo se han combinado las diferentes opciones para construir esta variable.
- **Nivel de estudios:** básicos (sin estudios, primarios u obligatorios, primer grado de FP); secundarios (bachillerato, segundo grado de FP); superiores (educación superior). El nivel formativo familiar (NFF) se construye a partir de la combinación de estudios del padre y de la madre, teniendo en cuenta el nivel máximo del núcleo familiar.
- **Categoría ocupacional:** ocupación trabajadora (empleado no cualificado, empleado cualificado de la construcción y minería, industria, servicios y agricultura, ganadería y pesca, sin trabajo retribuido, fuerzas armadas), ocupación

media y alta (técnico o empleado relacionado con un título universitario, y director o gestor de empresa o instituciones públicas). El nivel ocupacional familiar (NOF) se construye a partir de la combinación de estudios del padre y de la madre, teniendo en cuenta el nivel máximo del núcleo familiar (seguimos la clasificación de Goldthorpe, 1992 y Francés, 2009).

Tabla 12. Construcción de la variable «Clase social» según nivel de estudios y categoría ocupacional del padre y de la madre

Categoría Ocupacional	Nivel de estudios		
	Básicos	Secundarios	Superiores
Ocupación trabajadora	Clase trabajadora	Clase trabajadora	Clase media
Ocupación media y alta	Clase media	Clase media	Clase alta

Fuente: elaboración propia.

- **Vía de acceso:**⁴² ciclo formativo de grado superior, bachillerato, mayores de 25 años, acceso a través de otras carreras.
- **Notas:** nota de acceso a la titulación, que combina la nota del expediente durante los estudios previos y la nota de las pruebas específicas de acceso a la universidad. Para los años en que la puntuación llegó a los 14 puntos se ha normalizado a 10 para que fuera comparable. Se han definido dos grupos a partir de la mediana de las notas (notas bajas/notas altas). Aparecen en el modelo analítico como un proxy de capacidades propias.
- **Dedicación a los estudios:** se considera que los estudiantes a tiempo completo son aquellos que se matriculan de 60 créditos o más, y los estudiantes a tiempo parcial los que se matriculan de menos de 60 créditos.
- **Dificultad de la titulación:** se elabora a partir de la tasa de rendimiento de los estudiantes de la titulación,⁴³ ya que dicho dato afecta a la percepción de la dificultad de la carrera. Se han definido dos grupos a partir de la mediana (dificultad alta/dificultad baja). Cabe advertir que, debido a la diferencia existente en el rendimiento entre las titulaciones duras (ciencias) y blandas (letras) (según clasificación de Becher, 2001), se ha hecho la clasificación teniendo en cuenta la mediana de cada grupo.
- **Coste de matrícula:** en relación con el coste de los estudios, la clasificación se ha realizado según el baremo del coste de los créditos en las diferentes titulaciones, por criterio de grados de experimentalidad.⁴⁴ Se han considerado como titulaciones de bajo coste las que cuestan 25,27€ y 35,77€ por crédito y las de alto coste las de 39,53€ por crédito.
- Construcción de la variable **tipología titulaciones** según coste y dificultad: para llevar a cabo los análisis se ha creado una variable dependiente que combina la dificultad de la carrera (mediante la variable «Tasa de rendimiento» = créditos superados/créditos matriculados) y el coste de los estudios (precio por crédito ECTS). La variable resultante es una tipología con cuatro categorías: titulaciones de bajo coste y rendimiento alto, titulaciones de bajo coste y rendimiento bajo,

titulaciones de alto coste y rendimiento alto, y las de coste alto y rendimiento bajo. La creación de esta variable dependiente se realizó para poder comprobar las diferencias en el acceso de los estudiantes en la universidad. Partiendo de la revisión de la literatura realizada y el modelo de análisis planteado, la hipótesis principal es que la elección depende de la dificultad y el coste de los estudios.

Figura 5. Tipología de titulaciones según dificultad y coste

	Coste alto	Coste bajo
Rendimiento bajo	Riesgo moderado	Mayor riesgo
Rendimiento alto	Menor riesgo	Riesgo moderado

4.3. Resultados

El modelo conceptual referido a los efectos secundarios, es decir, las elecciones educativas variables según clase social, explicado en el capítulo anterior (apartado 3.2.2), tiene en cuenta analíticamente gran cantidad de variables a la vez. Los resultados que presentamos a lo largo de este apartado examinan y relacionan diferentes partes del modelo, ya que de este modo también somos más capaces de entrever las explicaciones o mecanismos que permiten interpretar dichas relaciones. El análisis de los efectos secundarios, o sea, la elección diferencial según clase social (Boudon, 1983) permite sacar conclusiones interesantes respecto a la estratificación interna de la universidad y la equidad del sistema. Para que en cada momento del análisis el lector pueda situarse dentro del modelo, señalamos al inicio de cada apartado el esquema del mismo, destacando qué variables son las que entran en el análisis.

4.3.1. El acceso diferencial a la universidad

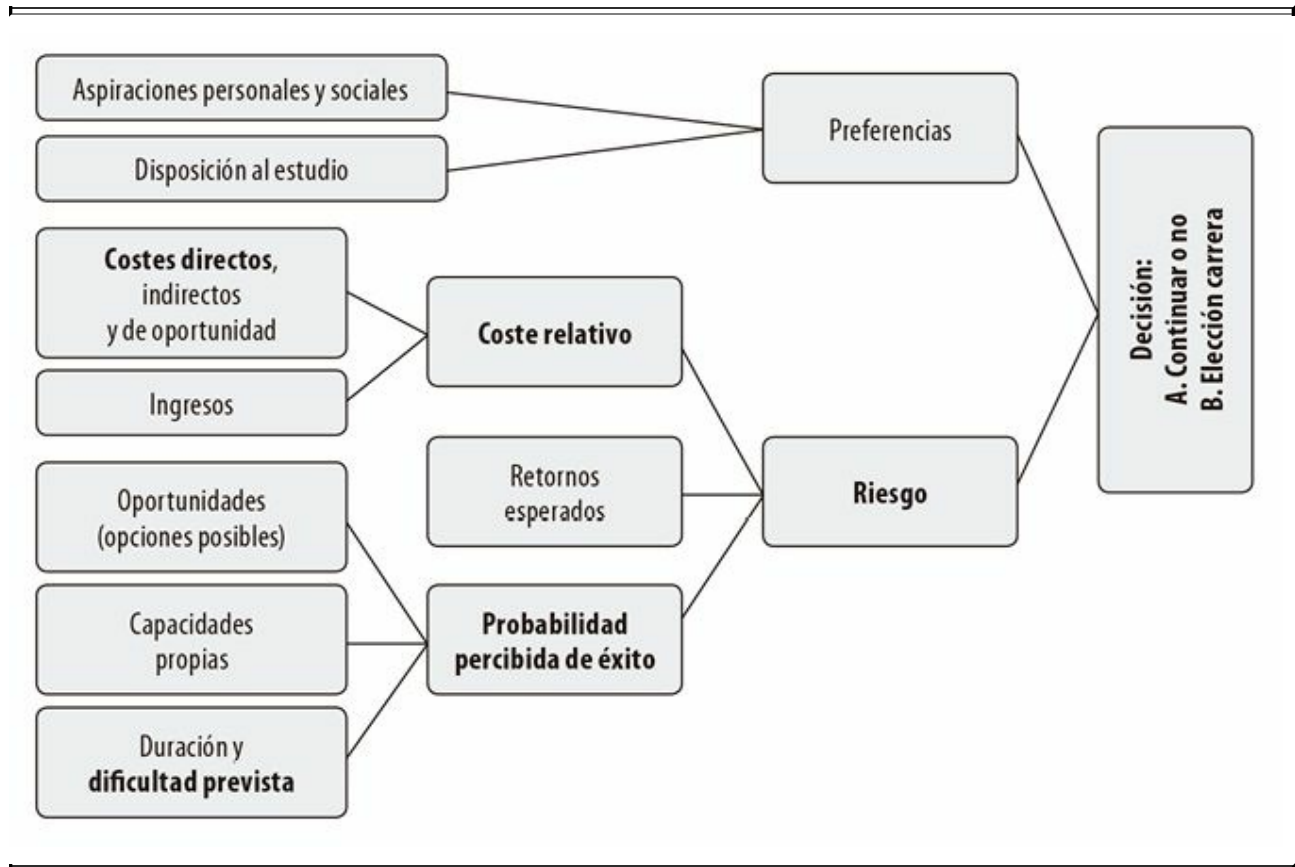
Para empezar, en este punto se analiza la elección diferencial de los estudiantes universitarios según su origen social, es decir, la clase social de los progenitores. El argumento de que los diferentes perfiles de estudiantes, en este caso teniendo en cuenta su clase social, eligen carreras diferentes haciendo un balance del coste/beneficio queda sustentado con los resultados que presentamos a continuación. Se constata así el papel fundamental de los efectos secundarios, por lo que afirmamos la idea de la autoselección de los estudiantes a unas carreras u otras. Además, al encontrar poca variación de un curso a otro, parece ser que el perfil mayoritario de una titulación capta a estudiantes de nuevo ingreso del mismo perfil.

Siguiendo el modelo conceptual referido a los efectos secundarios y, por tanto, a las elecciones educativas variables según clase social, a continuación destacamos en **negrita** las variables a las que hace hincapié este apartado.

Las diferentes variables dan una idea de la diferente elección que llevan a cabo los estudiantes teniendo en cuenta la clase social de sus progenitores. Esta diferente elección acaba configurando una composición social diferente de las titulaciones. En este caso la variable dependiente se analiza con una tipología de titulaciones más o menos arriesgadas elaborada, como se ha explicado en el apartado sobre metodología, a partir del coste de

los estudios y la tasa global de rendimiento (ver figura 6). En este sentido, los elementos que se analizan del modelo son la dificultad prevista y los costes directos. De este modo se construye una nueva variable que intenta medir la idea de riesgo que hace variar la elección de unas titulaciones u otras.

Figura 6. Marco analítico centrado en la elección de carrera, según coste y dificultad



Fuente: Elaboración propia publicado en Troiano y Elias (2014).

A modo de ejemplo de estas relaciones, en el artículo de Daza y Elias (2014b) donde se presentan estos resultados, se constata que la CM+CA se decanta, tal y como se puede ver en la tabla 13, por escoger en mayor proporción titulaciones de coste alto y rendimiento alto, es decir con imagen social de mayor facilidad para aprobar y obtener el título. La segunda preferencia son titulaciones de coste bajo y rendimiento bajo (más económicas pero con dificultades para aprobar). La tercera opción son las de coste bajo y rendimiento alto (las más seguras/menos arriesgadas), y, por último, las de coste alto y rendimiento bajo (las más arriesgadas).

En cambio el orden de preferencias cambia para la CT. Los estudiantes de CT optan en mayor proporción a las titulaciones menos arriesgadas (coste bajo y rendimiento alto). En segundo lugar eligen las de coste y rendimiento bajo (más económicas pero con

dificultades para aprobar). A continuación, las de coste y rendimiento alto. Finalmente, la última preferencia son las más arriesgadas (igual que el caso de la CM+CA, pero en este caso tres puntos por debajo).

Tabla 13. Distribución de estudiantes por clase social y tipología de titulación. Curso 2012-13

Tipología titulaciones		Clase social		
		Trabajadora	Media-alta	Total
Coste bajo y rendimiento alto	<i>N</i>	1.535	2.386	3.918
	% clase social	31,3%	21,3%	24,4%
	<i>Residuos corregidos</i>	13,6	-13,6	
Coste alto y rendimiento bajo	<i>N</i>	171	1.924	2.641
	% clase social	14,6%	17,2%	16,4%
	<i>Residuos corregidos</i>	-4,1	4,1	
Coste bajo y rendimiento bajo	<i>N</i>	1.482	3.398	4.480
	% clase social	30,3%	30,4%	30,4%
	<i>Residuos corregidos</i>	-0,2	0,2	
Coste alto y rendimiento alto	<i>N</i>	1.164	3.466	4.630
	% clase social	23,8%	31%	16,069
	<i>Residuos corregidos</i>	-9,4	9,4	100%
Total		4.898	11.171	16.069
%		100%	100%	100%

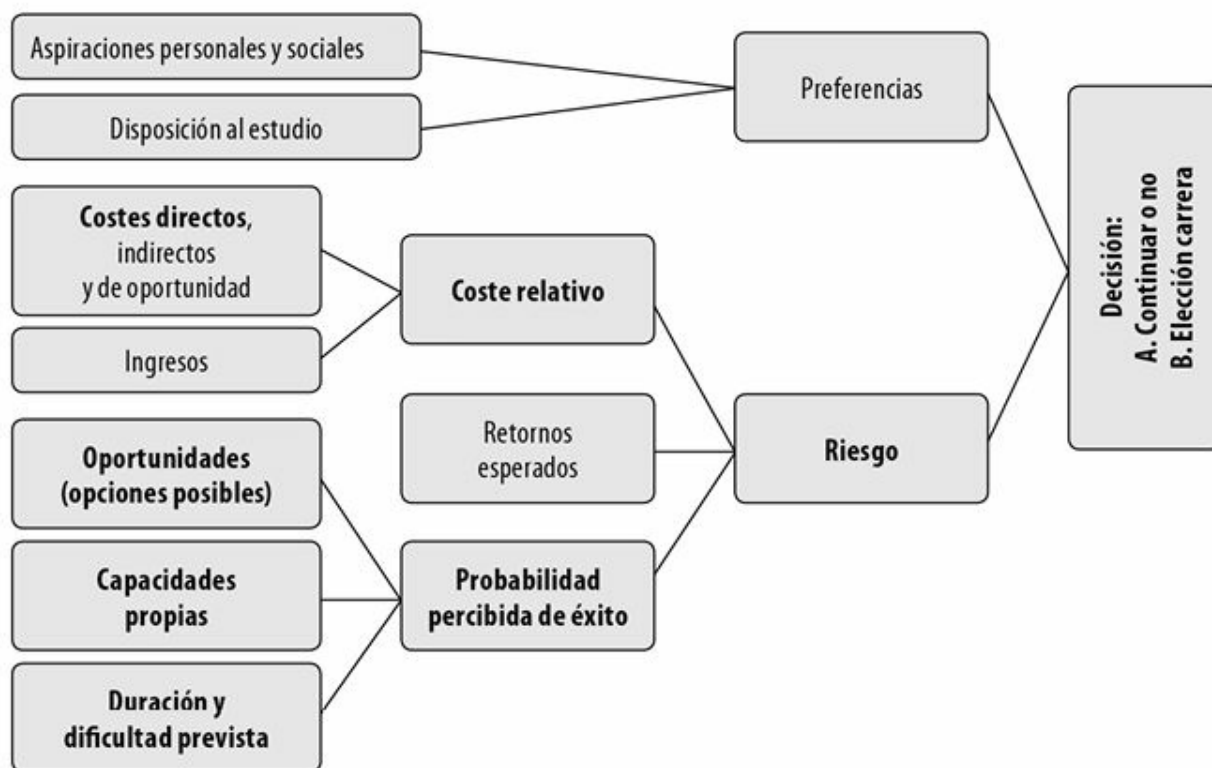
Fuente: Elaboración propia a partir de la SPA de la UB y la OGID de la UAB

* N: UB 2012-13: 10.579; UAB 2012-13: 6.891. El estadístico del chi-cuadrado es significativo a nivel 0.05.

4.3.2. El cambio de diplomaturas/licenciaturas a grados (4+1)

De nuevo, siguiendo el modelo conceptual referido a los efectos secundarios, las elecciones educativas variables según clase social, se intenta analizar en este punto si se produjeron cambios en las elecciones educativas de los estudiantes de diferentes clases sociales frente al cambio estructural que se aplicó con el Proceso de Bolonia, consistente en el paso de titulaciones de ciclo corto (diplomaturas de tres años) y titulaciones de ciclo largo (licenciaturas de cuatro años), a grados de cuatro años.⁴⁵

Figura 7. Marco analítico centrado en la duración de los estudios



Fuente: Elaboración propia publicado en Troiano y Elias (2014).

Respecto al modelo, se analiza la duración de los estudios (utilizada como proxi) como otro de los elementos que ayudan a valorar el riesgo y que pueden producir cambios en la **probabilidad percibida de éxito**. Como variable dependiente también se utiliza la tipología de titulaciones explicada en el apartado anterior, que recoge tanto la dificultad de la carrera (tasa de rendimiento) como el coste de los estudios (coste del crédito). Por lo tanto, también se incluye el análisis de los costes directos en el modelo.

Cabe decir que las diferencias de consideración social y prestigio entre titulaciones han venido constituidas según el área de conocimiento (ciencias e ingenierías por encima de ciencias sociales y humanidades), y especialmente según duración entre las titulaciones de ciclo corto (las diplomaturas de tres años de duración) y las de ciclo largo (las licenciaturas de entre cuatro y seis años). El cambio estructural vinculado a la Reforma de Bolonia modifica esta estructura y todos los grados surgidos de la reforma se equiparan a una duración mínima de cuatro años. Este proceso se implementó a ritmos diferentes en las diversas titulaciones y universidades españolas, aunque puede considerarse como culminado para los primeros cursos el año académico 2010-11. Específicamente los datos utilizados procedían solo de la Universidad Autónoma de Barcelona (información proporcionada por la Oficina de Gestión de la Información y Documentación-OGID).⁴⁶ Son datos que se refieren a nuevas cohortes de estudiantes universitarios que accedieron a titulaciones de la UAB en los cursos 2008-09 y 2011-12.

Se analizan solamente las titulaciones de tres años ofrecidas en 2008 y los grados de cuatro años que les corresponden después de la adaptación a la reforma en 2011. Además, en este caso se han seleccionado los estudiantes que accedieron por las vías del bachillerato superior y de los ciclos formativos de grado superior, porque durante esos años cambiaron los criterios de acceso, y se intentó primar el análisis del efecto de cambio de duración de los estudios. La muestra resultante, como puede verse en la tabla 14 (en página siguiente), está compuesta por 11 diplomaturas en 2008 (767 estudiantes) y sus correspondientes 13 grados en 2011 (1.151 estudiantes).

En el período de cambio estructural de las titulaciones no se dieron cambios significativos en el coste directo (tasas de matrícula) de los estudios universitarios. Así, los cambios en la composición de las titulaciones se atribuyen a características inherentes a tales estudios, principalmente la dificultad de compleción que conlleva el incremento de un curso para la obtención del título y, por lo tanto, la rebaja en la percepción de probabilidad de éxito de los estudiantes.

Tabla 14. Correspondencia entre diplomaturas y grados de la UAB

Diplomaturas en 2008 (3 años)	Grados en 2011 (4 años)
Diplomado en Ciencias Empresariales	Gestión y Administración de Empresas
Ciencias Empresariales	Contabilidad y Finanzas
Ciencias Empresariales	Empresa y Tecnología
Educación Infantil	Educación Infantil
Educación Primaria	Educación Primaria
Educación Social	Educación Social
Logopedia	Logopedia
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas	Ingeniería de Sistemas de Telecomunicación
Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones – Sistemas Electrónicos	Ingeniería Electrónica de Telecomunicación
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión	Ingeniería Informática
Ingeniería Técnica Industrial – Especialidad Ingeniería Química	Ingeniería Química
Estadística	Estadística Aplicada
Relaciones Laborales	Relaciones Laborales

Tal y como se ha comentado, los cambios en las elecciones educativas acaban produciendo cambios en la composición social de la universidad, ya que algunos colectivos quedan excluidos (autoexcluidos) en el acceso a la educación superior. En este caso, en general, los resultados muestran que hay una reducción significativa de nuevos estudiantes universitarios con padres de clase trabajadora, que pasa de 45,7% en 2008 al 40,8% en 2011.

En estos análisis introducimos también el papel de otras variables que explican diferencias de los estudiantes según la clase social de sus progenitores. **Utilizamos como proxi de vía de acceso el apartado de oportunidades (opciones posibles)**, ya que se dan unas opciones posibles diferenciales según si se accede por una vía o por otra.

Como proxi también utilizamos la nota de acceso para analizar las capacidades propias.

En cuanto a la vía de acceso, cabe analizar la eliminación de las cuotas de acceso a la universidad a través de los ciclos formativos de grado superior (CFGS), mostrándose así un ligero incremento de los estudiantes de CFGS cuando se comparan los años 2008 y 2011. En este sentido, es clara la relación entre vía de entrada y clase social. Así, los estudiantes de origen trabajador proceden de ambas vías (CFGS: 47,5%, bachillerato: 52,2%), mientras que los de clase media y alta provienen sobre todo del bachillerato (CFGS: 30%, bachillerato: 70%). Esta relación se mantiene en el 2011 a pesar de la modificación de los años de duración de las titulaciones.

Los cambios estructurales también han afectado las notas de entrada. En el año 2008 se daba una relación más fuerte entre notas altas y vía CFGS. Esto es debido al hecho de que el sistema de cuotas seleccionaba a los estudiantes con mejores notas que accedían a través de esta vía. En 2011, en cambio, las cuotas se eliminan y las notas de los estudiantes procedentes de ambas vías se equiparan. Recordemos que en el modelo analítico las notas de entrada aparecen como un proxi de capacidades propias.

Con todos estos elementos de caracterización, cabe analizar la elección de estudios que realizan los estudiantes y las estrategias de dedicación a los estudios. En 2008, las diferencias basadas en clase social solo son estadísticamente significativas para los estudiantes con notas altas. Un porcentaje superior de estudiantes de clase trabajadora con notas altas escogió titulaciones de dificultad alta (CT: 13,5%, CM+CA: 2,1%). Esto probablemente es debido a la sobreselección de los estudiantes de clase trabajadora con notas altas; los cuales son conscientes, a partir de su experiencia académica previa, de las altas opciones de éxito que tienen. En 2011, sin embargo, hay un cambio y las diferencias relacionadas con la clase social solo son estadísticamente significativas para notas bajas: los estudiantes de clase trabajadora es más probable que elijan grados más fáciles (CT: 31,8%, CM+CA: 23,7%). Esto revela alguna pista interesante sobre el cambio de estrategias entre estudiantes procedentes de clase trabajadora: en 2008 los estudiantes de CT se atrevían a entrar en titulaciones de dificultad alta, mientras que en 2011, a pesar de tener notas altas, se comportaban igual que los de CM y CA. Además, si no disponen de notas altas, eligen en mayor medida titulaciones más fáciles.

Respecto a la elección final, hemos tenido en cuenta la titulación elegida, con la tipología de titulaciones ya comentada anteriormente. Otro aspecto que se puede analizar es la elección respecto a matricularse a tiempo completo o a tiempo parcial, ya que configura una elección diferenciada según las condiciones de vida de los estudiantes. En este caso, en 2008 el porcentaje de estudiantes a tiempo parcial entre los de clase trabajadora es un poco superior (9%) que entre los de clases media y alta (5%). En 2011 la relación entre ser estudiante de clase trabajadora y cursar estudios a tiempo parcial se incrementa (16,4%).

Así, el porcentaje de estudiantes de CT en ciclos cortos es del 30% frente al 13,5% en las titulaciones de cuatro años, sean licenciaturas o grados. A raíz del paso de tres a cuatro años, en la misma investigación se preguntó a los estudiantes de ciclo corto si se

hubiesen matriculado en el caso de que la titulación hubiera sido de cuatro años. El 25% de estos no se hubiese matriculado, aumentando considerablemente el porcentaje de esta respuesta entre estudiantes de CT (37%). Además, esta tendencia se acentuaba en el caso de los estudiantes que tenían notas bajas en los estudios previos (Daza y Elias, 2012b).

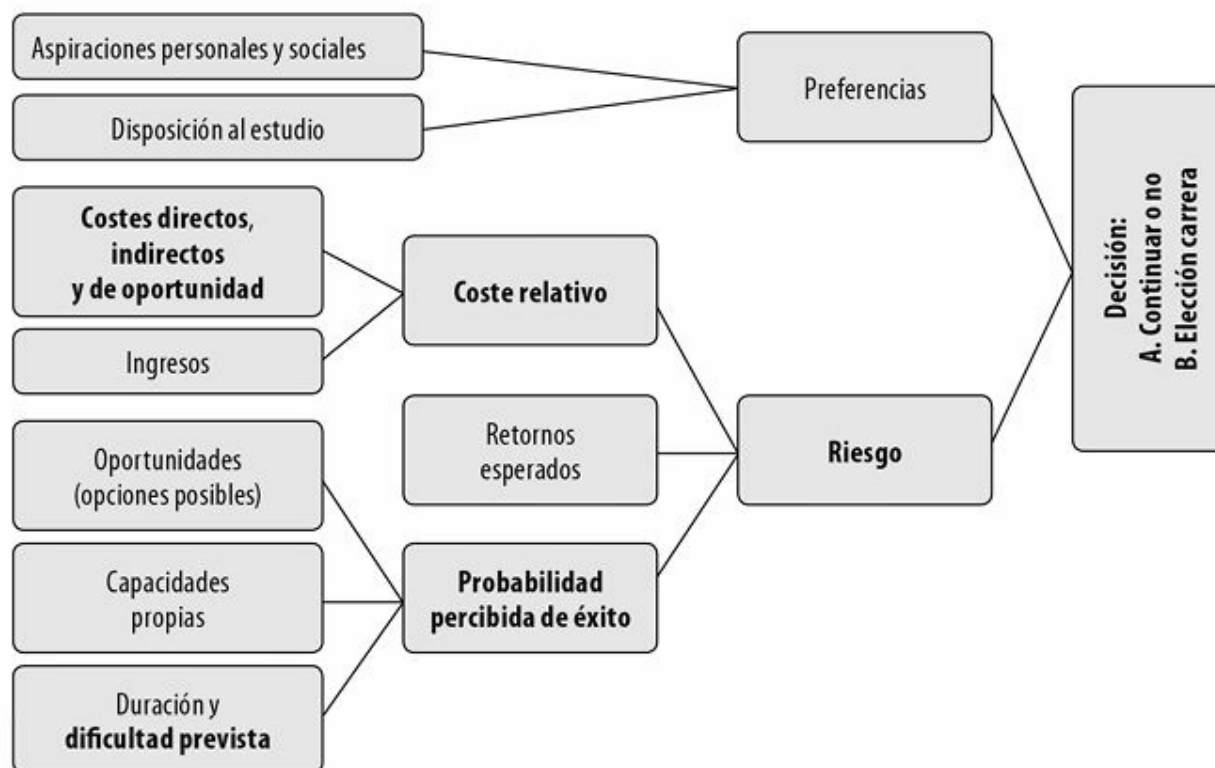
En resumen, los cambios estructurales introducidos a partir de la Reforma de Bolonia en la universidad han comportado una mayor tendencia de los estudiantes de clase trabajadora a elegir estudios de más fácil compleción y a hacerlo en mayor medida como estudiantes a tiempo parcial y también a elegir estudios de ciclo corto. Además, cuando los estudiantes no gozan de beca aumenta su sensación de riesgo y por lo tanto sus elecciones educativas varían prefiriendo carreras menos arriesgadas, tendencia más acusada entre los estudiantes de clase trabajadora.

4.3.3. Los costes: aumento de tasas y política de becas

Aquí nos centramos en evaluar el impacto de los costes en las elecciones educativas de los estudiantes, teniendo en cuenta la clase social de pertenencia.

En relación con el coste y la posible ayuda financiera, el efecto en las decisiones de los estudiantes depende claramente de la probabilidad de obtener la ayuda y de las percepciones del coste de los estudios. De este modo, para entender el impacto del aumento de las becas y las diferentes decisiones según clase social se deben tener en cuenta tanto los efectos primarios (rendimiento académico) como los secundarios (elección de estudios postobligatorios) (Jackson, 2012). En cualquier caso, aunque los estudios sean completamente gratuitos, la presencia de la CT en la universidad siempre es menor. Esta menor presencia se produce por los efectos primarios, por los costes indirectos o por el coste de oportunidad (salario perdido). Aunque otros autores añaden el capital cultural y social para entender cómo los estudiantes entienden el coste y cómo responden ante este (Paulsen y St. John, 1997).

Figura 8. Marco analítico centrado en los costes directos de los estudios



Fuente: Elaboración propia publicado en Troiano y Elias (2014).

4.3.3.1. EL AUMENTO DE LAS TASAS UNIVERSITARIAS

En otro artículo también publicado por Elias y Daza (2014b) se indaga sobre el impacto del aumento de las tasas universitarias para los estudiantes de nuevo acceso en dos universidades catalanas a la hora de elegir carreras más o menos arriesgadas. Así que la tipología de titulaciones explicada anteriormente también fue utilizada en este análisis (ver apartado 4.2.2), y en este sentido las variables del modelo que se analizan son los costes directos y la dificultad prevista. Se examinaron, asimismo, los resultados en dos cursos consecutivos; el curso anterior al encarecimiento de las tasas (2011-12), y el curso posterior al aumento (2012-13); pues recordemos que en Cataluña las tasas aumentaron un 66,6%, convirtiéndose así en la comunidad autónoma donde los estudios universitarios son más caros.

Los resultados obtenidos muestran que, de forma general, no se puede afirmar que se hayan detectado grandes transformaciones de un curso al otro, aunque la comparativa entre los dos cursos analizados apunta indicios de cambio en la elección de la titulación. Lo que se ha producido es una modificación del contexto de oportunidades, que ha tenido consecuencias en los factores que más influyen en la elección, y que acaba afectando a la diferente composición social de las titulaciones.

Si se relaciona con el expediente académico, cuando los estudiantes obtienen notas altas (notables y excelentes), en general se atreven a elegir carreras arriesgadas, independientemente de la clase social de sus progenitores. En cambio, cuando en el expediente académico predominan notas más bajas (aprobados) solo se arriesgan los estudiantes de clase media y alta.

De un curso al siguiente se detecta un cambio de tendencia destacable. Del curso anterior al posterior al aumento de las tasas universitarias, incluso si los estudiantes de CT obtienen notas altas, cae un 12% (de un 52% al 44%) aquellos que eligen carreras arriesgadas y viven lejos de la universidad (a más de 100 kilómetros).

Es decir, que el aumento de los costes directos (tasas) con los indirectos (distancia que se traduce en viajes diarios o necesidad de vivienda cerca de la universidad) provoca una caída de la presencia de estos estudiantes de orígenes sociales más humildes.

El sistema de precios públicos de las matrículas en la universidad española se ha caracterizado por tener uno de los precios medios más elevados de la Unión Europea. No se ha visto reducido con el proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Al contrario, se observa un nuevo incremento del total a pagar por parte de los estudiantes. Pero es sobre todo en el curso 2012-2013, con el Real Decreto-ley 14/2012, cuando el precio del crédito se ve incrementado de forma clara, y no se ve compensado globalmente por las ayudas para el estudio.

El proceso explicado anteriormente sobre el paso de licenciaturas de ciclo largo y diplomaturas de ciclo corto a grados de cuatro años empezó en cursos diferentes, según titulaciones y universidades, pero que culminó aproximadamente para todos los primeros cursos en el curso académico 2010-11 supuso ya un aumento del precio de los estudios y, por lo tanto, una caída para el colectivo de estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos más bajos que accedían a la universidad. Hasta el momento, la vía de entrada a la universidad de este sector de la población era mayoritariamente a través de los ciclos formativos y accediendo a las diplomaturas de tres años (más profesionalizadoras y con un coste total menor de los estudios; eran, por lo tanto, las que requerían una decisión menos arriesgada).

Recordemos que, debido a este cambio estructural y posiblemente también al cambio pedagógico relacionado con el Proceso de Bolonia que requiere más presencia física de los estudiantes en la universidad, del curso 2008-09 al 2011-12 se detecta una disminución del 9% de estudiantes con padres con niveles formativos bajos (Elias, 2013); aspecto que denota cambios importantes en la composición social de la universidad y empieza a poner en entredicho la equidad en el sistema.

A este cambio se le añaden en los dos últimos cursos académicos las políticas de austeridad llevadas a cabo por los diferentes gobiernos como consecuencia de la crisis económica que aún persiste en el país; que se traducen en un nuevo aumento de las tasas universitarias, acompañado de una política de becas que no parece compensar el coste de los estudios universitarios.

Este sistema de precios se ve claramente modificado y encarecido, sobre todo, con la implantación de los nuevos títulos adaptados al EEES, estableciéndose un baremo de precios por crédito ECTS (Escardíbul y Pérez Esparrells, 2013). Y de forma más significativa a partir del curso 2012-13 con el Real Decreto-ley 14/2012, en el que según el artículo 5.2.b, los precios públicos de las primeras matrículas en los estudios de grado los fija la comunidad autónoma, dentro de los límites establecidos por la Conferencia general de política universitaria, relacionados con los costes de prestación del servicio, suponiendo un aumento entre el 15% y el 25% del coste real de los estudios. Esto supone un aumento considerable del precio de los créditos de las asignaturas, aunque ha sido diferencial según cada comunidad, provocando una destacable dispersión territorial en relación a los precios de los estudios universitarios.

Tanto las actuaciones llevadas a cabo respecto al sistema de becas como al de precios de la matrícula universitaria están totalmente relacionadas y tienen efectos en el acceso y permanencia de los estudiantes en la universidad. Lo cual lleva a plantear diversas cuestiones en relación con las condiciones de equidad que se dan en el sistema universitario actual a la hora de acceder y permanecer estudiando en la universidad, y cómo puede afectar la modificación de la política de becas en el rendimiento de los estudiantes y en consecuencia en la eficiencia de la universidad. Por ejemplo, es necesario tener presente que la poca transparencia, la dificultad en la comprensión del sistema y la tardanza en la concesión de las becas provoca que una buena parte de los estudiantes, aquellos que más la necesitan debido a las dificultades de financiación, son los que menos se atreven a solicitarla y por ende, a entrar en la universidad (Dynarski y Scott-Clayton, 2014). Esta precisamente fue la situación que se produjo durante el primer año de la implementación del sistema de becas que acompañó la subida de las tasas. Así, parece lógico que buena parte de estudiantes que estaban decidiendo su futuro universitario hayan cambiado sus expectativas y elecciones educativas.

Este es un elemento más que permite afirmar un acceso diferencial a la universidad según el perfil de estudiantes. Recordemos que, como se ha explicado en el capítulo primero, el *Comunicado de Berlín* (2003), incluyendo formulaciones e interpretaciones posteriores, es el primero que reconoce explícitamente la importancia de que los estudiantes gocen de las condiciones de estudio y de vida adecuadas para que puedan finalizar sus estudios en el tiempo previsto y de forma efectiva. De acuerdo con los resultados mostrados, es necesario seguir trabajando en esta línea y acumular un mayor conocimiento sobre la situación social y económica de los estudiantes.

Como se ha podido constatar en el capítulo tercero, en cuanto a los efectos primarios, los estudiantes provenientes de la CT tienen un rendimiento medio más bajo que les dificulta el acceso por nota a ciertas titulaciones. En este punto, es preciso que el modelo conceptual utilizado tome en consideración las disposiciones al estudio de los estudiantes. Estas son una disposición genérica, relacionada con *factores* más específicos de metaprendizaje y psicológicos, como por ejemplo, la capacidad de diferir gratificaciones, la atribución de causalidad (*locus of control*), la motivación por el logro, la orientación a la tarea, etc. (Gambetta, 1987). Las investigaciones muestran que estas disposiciones

también son menores entre los estudiantes de CT, elementos que influyen en las decisiones económicas en torno a la ayuda (sobre todo con las becas ligadas al rendimiento). En los efectos secundarios tiene un peso importante la aversión al riesgo que aparece como un elemento fundamental para entender el comportamiento de los estudiantes en la elección de estudios postobligatorios. Dicha aversión, variable según género, clase social, dependencia de los padres y edad, puede ser tangible teniendo en cuenta el coste de los estudios (la CT es la más afectada), o ser relativa a la clase social, dependiendo de las aspiraciones de los estudiantes (ya que la clase media también se puede ver afectada por sus altas aspiraciones de obtener un título universitario). Aunque parece claro que los hombres de familias con un nivel formativo familiar alto son los que tienen menos aversión al riesgo (Goldrick-Rab *et al.*, 2009).

En un estudio de Callender y Jackson (2008) se constató cómo el efecto disuasorio de entrada de la CT a titulaciones que suponen un alto coste se mantiene controlando por las habilidades de los estudiantes, sus actitudes respecto a los beneficios que reporta la universidad, las creencias culturales y otros factores socioeconómicos. Estos estudiantes tienen complejas actitudes sobre el dinero y la deuda, y desarrollan estrategias para reducir el coste: universidad de cercanía, zona con menor coste de vida, cursos cortos o con altas probabilidades de éxito, profesionalizadores, o combinar estudios con trabajo.

4.3.3.2. EL CAMBIO EN LA POLÍTICA DE BECAS

El siguiente objetivo, y siguiendo el modelo, es comprobar la incidencia de las becas en el comportamiento de los estudiantes. Se ha analizado si hay diferencias en la elección de la titulación según si solicitan la beca del Ministerio de Educación y Cultura o no la solicitan. También se dispone del dato sobre la cantidad de becas que se conceden o se deniegan. Más adelante se presentan estos resultados, pero para analizar la decisión de acceso y el tipo de titulación, lo que influye es la solicitud, no la posterior denegación o concesión (dado que es una decisión que conocen una vez ya está en marcha el curso). Evidentemente, obtener o no finalmente la beca tiene consecuencias en el estudiante en relación sobre todo a su permanencia en los estudios.

Para el curso 2012, la variable que mejor predice la elección del tipo de titulación es la clase social. El porcentaje de CT que se matricula de titulaciones de coste bajo y rendimiento bajo se mantiene similar al total de los estudiantes entrevistados, pero vemos cómo los que optan por las titulaciones de coste bajo y rendimiento alto aumenta hasta el 30,4%; un porcentaje muy similar a la categoría anterior. De hecho, al diferenciar por clase social, lo que se produce es una polarización; la CT aumenta en las titulaciones más baratas (menos arriesgadas económicamente), y la CM+CA lo hace en las más caras (con mayor riesgo). En cambio, para la CM+CA, la primera diferencia a mencionar es que el porcentaje mayor de matrícula se da en las titulaciones de coste alto y rendimiento alto.

Al introducir el hecho de haber solicitado beca, entre la CT los porcentajes muestran que quien solicita beca se concentra sobre todo en titulaciones de coste bajo y rendimiento alto, y se atreve a matricularse en mayor medida en titulaciones de mayor coste. Mientras que quien no solicita beca se mantiene en carreras de coste bajo, pero de rendimiento bajo (aumenta hasta el 36,3% de la CT en esta categoría). En el caso de la

CM+CA, más de la mitad no opta por este tipo de ayuda; sino que los que no solicitan beca tienden a matricularse de titulaciones de coste bajo y rendimiento bajo (32,1%), mientras que los que sí solicitan beca se atreven a elegir titulaciones de coste alto y rendimiento alto (33,3%).

Cabe decir que entre los mismos estudiantes analizados, Troiano y Elias (2013) observan cómo en el caso de los estudiantes de CM+CA los gastos son sufragados en mucha mayor medida por los progenitores (70%), que no entre los de CT (40%); y que cuando estos últimos trabajan, lo hacen de forma mucho más frecuente para pagarse los estudios y mantenerse (70%) que no los de CM+CA (48%).

Por tanto, a modo de resumen, para todas las titulaciones, la proporción de estudiantes que acceden a unas titulaciones u otras varía según clase social, pero también varía en función de si solicitan beca o no. La probabilidad más elevada de optar a titulaciones menos arriesgadas (de coste bajo y rendimiento alto), la tienen los estudiantes de clase trabajadora y que solicitan beca. Se sienten más seguros de poder superar los estudios. Mientras que las titulaciones más arriesgadas en términos económicos, porque suponen un coste elevado, las eligen los estudiantes de CM+CA. Y en concreto, los estudiantes de CM+CA que solicitan beca tienen más probabilidad de elegir las de rendimiento alto.

En referencia a la concesión y denegación de becas, en la tabla 15 se puede constatar una disminución en la solicitud de becas, aunque un aumento de su concesión, tanto en proporción como en número absoluto el número de estudiantes que tienen becas.

En el gráfico 4 aparece la información que combina la solicitud de beca, la clase social y la elección de carrera, y además el cambio de un curso al otro. Así, al comparar estos resultados con el comportamiento de elección en el curso 2012-13, se observa igualmente cómo la clase social y la solicitud de beca van asociadas a la elección de titulación. La diferencia por clase social es muy similar de un curso a otro. En cambio, el hecho de solicitar beca muestra diferencias más marcadas en la distribución por tipos de titulación en el curso 2011-12 que en el curso 2012-13.

Tabla 15. Concesión y denegación de becas según clase social y curso académico

		2011-12			2012-13			Diferencial	
		Clase social			Clase social				
		Trabajadora	Media-alta	Total	Trabajadora	Media-alta	Total	Trabajadora	Media-alta
Concedida	N	2.117	2.198	4.315	2.254	2.445	4.699	-137	247
	%	72,6%	59,2%	65,1%	78,7%	72,4%	75,3%	6,1%	13,2%
Denegada	N	797	1.516	2.313	609	931	1.540	-188	-585
	%	27,4%	40,8%	34,9%	21,3%	27,6%	24,7%	-6,1%	-13,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de la SPA de la UB y la OGID de la UAB.

* N: UB 2011-12: 9.994; 2012-13: 10.579; UAB 2011-12: 7.084; 2012-13: 6.891. El estadístico del chi-cuadrado es significativo a nivel 0.05.

Tal y como se puede ver en dicho gráfico, comparando las titulaciones más arriesgadas (coste alto y rendimiento bajo) y las menos arriesgadas (coste bajo y rendimiento alto),

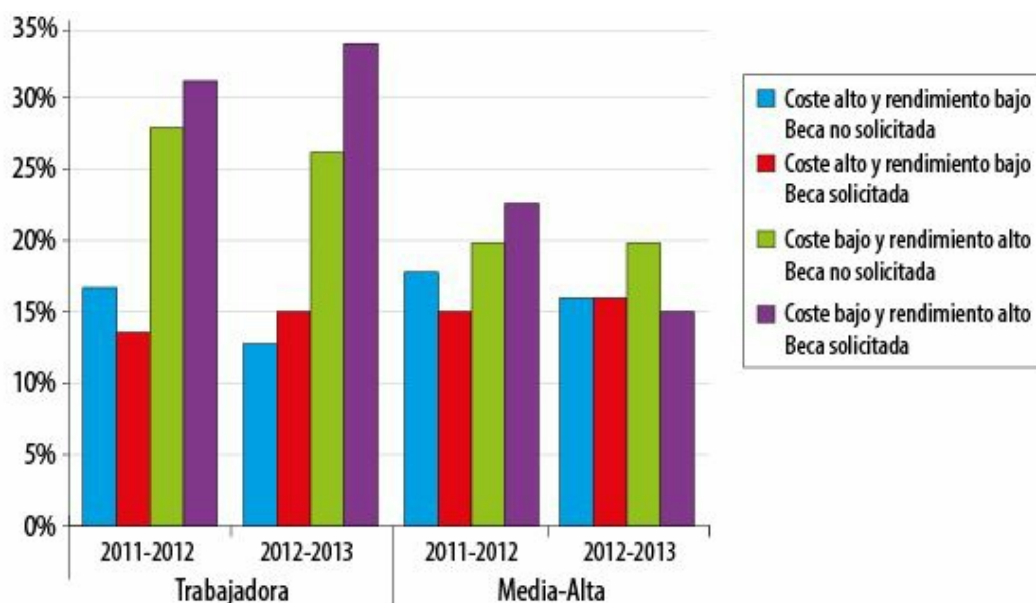
se observa cómo ha cambiado la proporción según clase social y solicitud de beca del curso anterior al aumento de las tasas al posterior. En ambos cursos académicos analizados, la CT tiene una presencia más dispar en estas titulaciones, y variable según si solicitan beca o no. En cambio la CM+CA tiene una presencia similar en todas ellas. Además, se constata la mayor presencia de CT en titulaciones menos arriesgadas y la CM+CA en las más arriesgadas. El cambio más significativo que se observa entre la CT de un curso a otro es la disminución de su presencia si no solicitan beca. Destacan aquellos estudiantes de CT que en el curso 2011-12 se atrevían a matricularse de titulaciones más arriesgadas, aun no solicitando beca (seguramente gracias a un alto rendimiento y, por lo tanto, confiados de su logro), y una clara disminución de este colectivo en el curso 2012-13. Así, en 2012-13 la CT se atreve menos a matricularse de este tipo de titulaciones, y todavía se atreve menos si sabe que no puede solicitar beca.

Por su parte, la CM+CA se ve menos representada en estos dos tipos de titulaciones porque se concentran en los otros dos tipos (las titulaciones de coste y rendimiento, y las de coste y rendimiento bajo). Sin embargo la comparativa permite ilustrar que la CM+CA, que tenía proporciones equivalentes de presencia a la CT en el curso 2011-12, en cambio en el curso 2012-13 su presencia se equipara independientemente del riesgo que suponen las titulaciones y la solicitud o no de beca.

Si se analiza la distribución por titulaciones teniendo en cuenta la solicitud de beca y el nivel formativo familiar en lugar de la clase social, las diferencias son todavía más pronunciadas. Los estudiantes con padres con estudios superiores se matriculan en igual proporción en titulaciones arriesgadas, aunque no soliciten beca. Por el contrario, los estudiantes de padres con estudios primarios se matriculan en menor proporción, sobre todo en el caso de no solicitar beca.

De este modo, se puede suponer que estamos ante un colectivo, los estudiantes de CT, con una alta sensación de riesgo. Es muy probable que los propios estudiantes se autoexpulsen al no poder optar a beca.

Gráfico 4. Proporción de estudiantes según clase social y curso académico en titulaciones más y menos arriesgadas, con solicitud de beca y sin ella



Fuente: Elaboración propia a partir de la SPA de la UB y la OGID de la UAB.

* N: UB 2011-12: 9.994; 2012-13: 10.579; UAB 2011-12: 7.084; 2012-13: 6.891. El estadístico del chi-cuadrado es significativo a nivel 0.05.

A modo de conclusión, de las relaciones analizadas se debe destacar que las leves diferencias que se aprecian se explican posiblemente porque son todavía pocos los estudiantes que, cursando segundo de bachillerato, con una clara expectativa de acceder a la universidad, hayan cambiado de opinión sobre continuar estudiando. Además, durante el curso académico 2012-13 se insistió en que los estudiantes con pocos recursos obtendrían una beca para compensar el coste de los estudios; lo que finalmente no ha sucedido para todos ellos. Así que puede ser que los cambios se detecten más adelante, cuando la información y el balance del riesgo de acceder a la universidad sean más claros y tengan incidencia en las aspiraciones de los estudiantes.

Luego, se han producido cambios en el establecimiento de condiciones de equidad en el acceso y elección de los estudios universitarios, pues se apuntan las implicaciones directas en las oportunidades educativas, ya que incrementan las desigualdades de acceso, y la posible reducción de la probabilidad de continuar (aspecto que será necesario analizar en otros estudios).

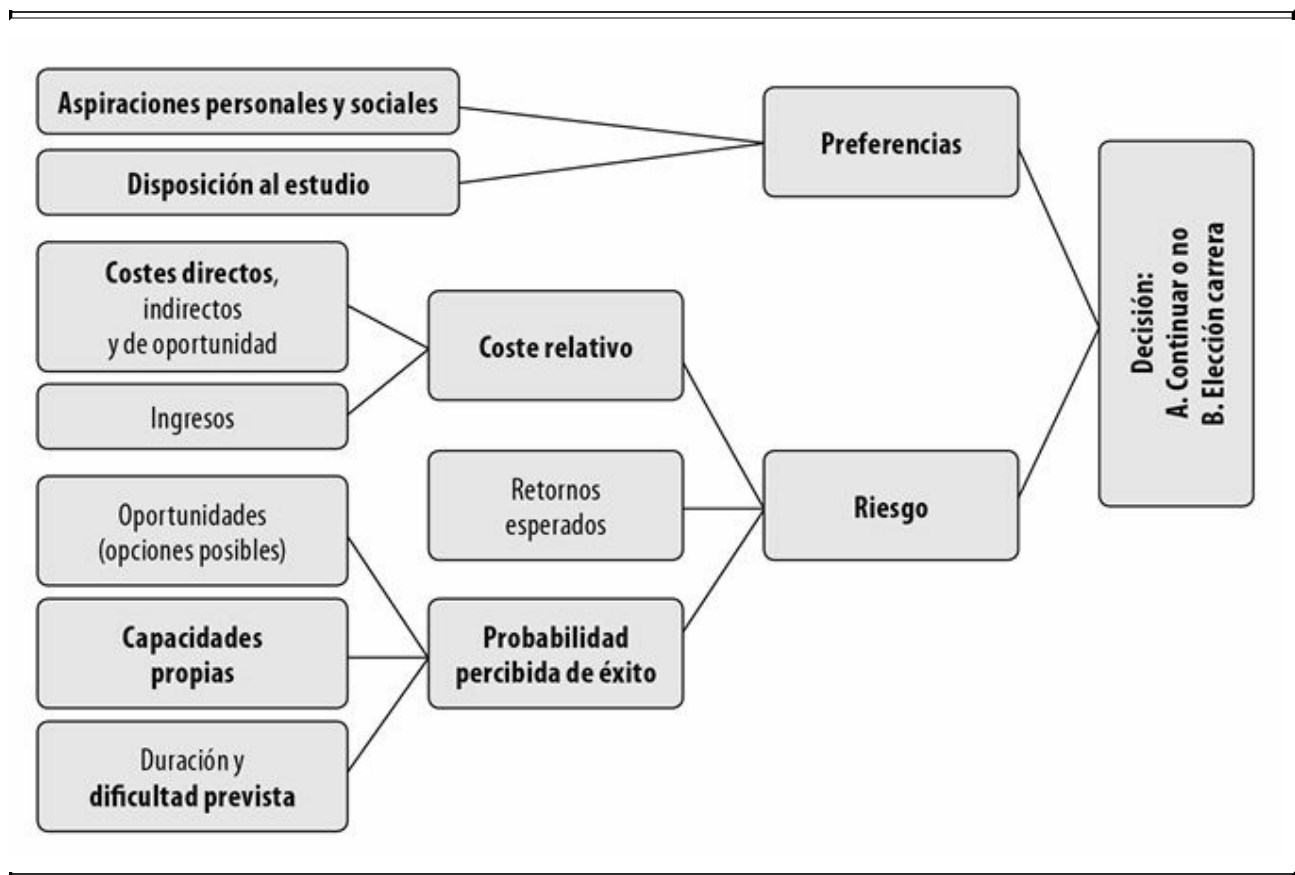
Pero es evidente que se endurecen las condiciones de estudio de las personas con menos recursos. Los posibles efectos derivados de la política de becas y el sistema de fijación del precio de crédito que hemos analizado en el apartado anterior entran en contradicción con la idea de la dimensión social de la educación superior y provocan que se tambaleen los pilares básicos de la equidad en la universidad (Ariño y Llopis, 2011).

4.3.4. La titularidad del centro de secundaria

El objetivo en este punto es ver el impacto de la titularidad del centro de secundaria en la relación de la clase social de los progenitores y las elecciones educativas. Suponemos que el paso por un centro de secundaria u otro configura en parte las aspiraciones sociales y académicas de los estudiantes y también su disposición al estudio. Así, del modelo se analizan los costes directos y la dificultad prevista de los estudios a partir de la tipología de titulaciones ya utilizada en los apartados anteriores. Asimismo, se incluyen aspectos ligados con las preferencias.

Los datos utilizados son, como en los casos anteriores, los de preinscripción de la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona de los cursos 2011-12 y 2012-13. Los resultados que a continuación se presentan están publicados en el artículo de Elias y Daza (2014a).

Figura 9. Marco analítico centrado en la influencia de la titularidad del centro de Secundaria



Fuente: Elaboración propia publicado en Troiano y Elias (2014).

Se parte de la existencia de una composición social diferenciada según titularidad de centro, básicamente debido a una concentración mayor de CT y minorías étnicas en centros de educación públicos.⁴⁷ Del mismo modo, existe rendimiento diferencial por clase social y también por composición social de centro (Dumay y Dupriez, 2008; Calero

y Waisgrais, 2009; Benito Pérez y González-Balletbò, 2012). El efecto de la composición social de los centros tiene un impacto doble; por una parte por la simple agregación de alumnos con un perfil similar que tienen alguna característica concreta, y por otra parte, los procesos de redes y sociabilidad que tienen lugar en el espacio escolar y que forman, reproducen o transforman las disposiciones escolares de grupos de alumnos. A modo de ejemplo, en el primer caso se hace referencia a que el perfil socioeconómico del alumnado de un centro sea mayoritariamente bajo, y esto implique un rendimiento académico bajo en este centro debido a la simple agrupación (Ferrer *et al.*, 2006). Y el segundo caso va más allá de la simple agregación estadística; contempla el hecho de que estos alumnos, conjuntamente, crean unas bajas expectativas, rechazo al sistema escolar, y alto absentismo que se contagia de unos a otros, provocando finalmente un bajo rendimiento académico. De este modo se remarca el *efecto de los pares* (Thruppb *et al.*, 2002) y las subculturas estudiantiles en los centros (Alegre y Benito, 2012). Evidentemente, dichas dinámicas repercuten en el profesorado, en sus expectativas y en el desarrollo de unos currículos más o menos exigentes, por lo que se cierra un círculo vicioso-virtuoso a menudo difícil de romper (Anyon, 1999).

Las redes sociales que se establecen en el contexto escolar tienen efectos en las expectativas de los alumnos y, por lo tanto, en el rendimiento esperado, y que los alumnos se esfuerzan por conseguir. Un interesante estudio que analiza perfiles sociales en diferentes tipos de centros (Subirats *et al.*, 2008) concluye que los alumnos hijos de familias poco instruidas que se relacionan en redes heterogéneas tienden a optar por el itinerario académico, mientras que aquellos que tienen redes sociales homogéneas, sean parecidas a su perfil o no, tienden a optar por cursar ciclos formativos. Este estudio afirma que los contextos escolares socialmente heterogéneos favorecen el incremento de expectativas de un colectivo que a priori, por su origen social, parte de menos opciones de acceder a la universidad. De este modo, parece ser que la concentración de alumnos del mismo origen social bajo dificulta la igualdad de oportunidades educativas. El trabajo posterior de Alegre y Benito (2012) confirma esta misma idea, y añade además que, a diferencia de los alumnos de CT, la composición social del centro al que acude el estudiante no incide de forma significativa en el caso de la clases medias y altas.

La investigación reciente sobre el mundo de los universitarios, además de constatar la heterogeneidad de estudiantes, pone de manifiesto que, dependiendo de la titulación o área de conocimiento de los estudios, el perfil del estudiante es claramente diferencial. Esta cuestión ha generado un amplio debate entre expertos en educación sobre las consecuencias de un sistema educativo segregado (Triventi, 2011), fundamentalmente en el nivel de educación primaria y secundaria. La segregación en los sistemas educativos tiene como consecuencia, en términos generales, crear ambientes de educación claramente diferenciados, no solo por las diferencias en las características individuales de los estudiantes y de sus familias que se concentran en cada tipo de institución escolar. Por lo tanto, encontramos en la universidad efectos de composición parecidos a los que se hallaron en los centros de Secundaria.

Según los resultados obtenidos de los análisis realizados, se concluye que existe, tal y como se ha venido afirmando en otros puntos, una composición social diferenciada en términos de clase social según la tipología de titulaciones.

Recordemos que se constata cómo la CT tiene preferencia por titulaciones menos arriesgadas de forma significativa, que combinan un rendimiento alto y coste bajo. La última preferencia son titulaciones de coste alto y rendimiento bajo (las más arriesgadas). Por su parte, la CM+CA opta por las de riesgo intermedio, tanto las de coste bajo y rendimiento bajo como las de coste alto y rendimiento alto. Si se analizan los cambios de un curso a otro, casi no existen variaciones porcentuales.

También se puede afirmar que existe una asociación entre clase social y titularidad del centro de Secundaria para el colectivo de estudiantes que acceden a la universidad. En general, todos los estudiantes de las dos universidades analizadas provienen más de centros públicos que privados/concertados. Sin embargo, los estudiantes de CT de centros públicos representan un 70% aproximadamente; en el caso de los de CM+CA, el porcentaje es solo del 55%.

Al explorar la relación entre la titularidad de centro y el efecto del aumento de las tasas, a la hora de ver cómo se distribuyen los estudiantes en el tipo de titulación elegida se constata una ligera disminución de estudiantes que provienen de centros públicos para las dos categorías; tanto en la CT como en la CM+CA. Esto puede estar indicando un posible efecto expulsión de la universidad respecto a los estudiantes de centros públicos, que concentran un mayor porcentaje de CT con menos recursos.

Finalmente, se examinó la relación *trivariada* entre clase social, titularidad de centro de secundaria y dificultad de los estudios. Se analizó la elección de carrera (titulaciones fáciles versus titulaciones difíciles)⁴⁸ en función del origen social, controlando la titularidad del centro de Secundaria del cual procedía el estudiante. Se concluye para el caso de los **centros públicos**, que **el peso de la clase social es constante**, y la decisión de qué estudiar entre CT y CM+CA se equipara bastante en los dos cursos (casi un 54% de los universitarios eligieron titulaciones fáciles y el restante titulaciones difíciles, sin diferencias por clase social). En cambio, sí que aparecen diferencias entre los estudiantes que cursaron sus estudios en centros de secundaria privados/concertados, el porcentaje de estudiantes de CT que eligen titulaciones fáciles (57%) es claramente mayor que el que los de CM+CA (51%).

Además, aunque la variación porcentual de un curso al otro no es muy elevada, los residuos corregidos muestran que dichas diferencias son significativas y que aumentan de un año a otro.

Se produce una polarización de CT eligiendo carreras fáciles y de CM+CA eligiendo las más difíciles, que se incrementa del año anterior al posterior en el aumento de las tasas.

Esta relación puede interpretarse en el sentido siguiente: los estudiantes de CT, en un contexto de dificultades económicas, a pesar de haber estudiado en centros privados/concertados su posición de clase influye en el tipo de estudios elegidos. Es decir, los estudiantes de CT en centros privados/concertados donde su perfil es minoría no se ven afectados por las altas expectativas del resto. Estos tienen mayor aversión al riesgo, y, por lo tanto, eligen titulaciones fáciles.

A continuación, a la vista de las diferencias que se han observado mediante los análisis bivariados y trivariados, se realiza una regresión logística para examinar qué peso tienen las siguientes variables independientes: sexo, edad, vía de acceso, nota de acceso, clase social y titularidad del centro de secundaria. Se profundiza en los elementos que intervienen en la toma de decisiones y en la estratificación resultante en el período de crisis.

Las variables que están asociadas a la elección de una titulación difícil se mantienen para los dos cursos analizados. El hecho de ser hombre incrementa las posibilidades de escoger una titulación difícil, aunque disminuye ligeramente en el curso posterior al aumento de las tasas. En el caso de la edad, se da un cambio significativo de un curso a otro. Mientras que en 2011 los más jóvenes tenían una menor probabilidad de elegir titulaciones difíciles respecto a los de mayor edad, en 2012 los que tienen entre 17-21 años eligen con mayor probabilidad carreras difíciles.

La nota de acceso también influye en la decisión, de tal manera que, los de mayor nota eligen con menor probabilidad carreras difíciles, aunque va disminuyendo dicha probabilidad a medida que la nota es mayor. Esta variable se comporta de forma muy similar para los dos cursos. Este resultado puede parecer extraño, pero al fijarnos en las titulaciones que se incluyen en la categoría de «difíciles» (recordemos que se calcula por la tasa de rendimiento de la titulación, en este caso baja), los estudiantes se concentran en ingenierías y ciencias, titulaciones menos solicitadas, por lo tanto con notas de acceso más bajas. Y por el contrario las titulaciones con tasas de rendimiento más altas (magisterios por ejemplo) tienen notas de acceso muy altas.

Por último, la vía de acceso también está asociada a la elección. En este caso, quienes claramente elegirán estudios difíciles con una mayor probabilidad son los universitarios que proceden del bachillerato, si se compara con los que proceden de otras vías, especialmente en 2012. En 2011 también ocurre así, aunque con menor probabilidad, con los universitarios que acceden vía CFGS y diplomados o licenciados.

Por tanto, para los estudiantes procedentes de centros públicos, los elementos que más pesan en su elección son los referidos al sexo, la edad, la nota de acceso y la vía de acceso, aunque esta última solo se mantiene en 2012 para aquellos que han accedido a la universidad mediante el Bachillerato. La clase social no influye en la toma de decisiones, lo cual constata lo que ya se observó anteriormente en el caso de los universitarios procedentes de centros públicos.

Algo diferente vemos que sucede con los estudiantes procedentes de centros privados/concertados. Los estudiantes procedentes de CM+CA tienen una mayor probabilidad de elegir estudios difíciles respecto a los de CT. Hecho que se intensifica de un curso a otro. Además, también la edad tiene un peso relevante. Mientras que en el

curso 2011-12 no aparece como variable en el modelo, para el curso siguiente, claramente, los estudiantes más jóvenes (17-21 años) son los que eligen con una mayor probabilidad las titulaciones más difíciles. A continuación, como en el colectivo de estudiantes de centros públicos, los hombres siguen teniendo más probabilidad de elegir carreras difíciles, aunque disminuye para el curso 2012-13. Por el contrario, si bien la vía de acceso tenía un efecto más fuerte que la clase social o la edad en el curso 2011-12, en concreto los que venían del bachillerato, en el curso posterior no tiene ningún tipo de efecto. Por último, como para los estudiantes de centros públicos, en los privados/concertados la nota de acceso tiene una relevancia que se mantiene para los dos cursos. Los que superan los seis puntos de nota se asocian a carreras más fáciles.

A partir de los resultados se concluye que, teniendo en cuenta el encarecimiento de las tasas universitarias que se produce de un curso a otro, se producen indicios de un cambio en las estrategias de elección de titulación, especialmente entre los alumnos de CT. Lo que significa que hay una desigualdad en el acceso a determinadas titulaciones por clase social. Los estudiantes eligen sus carreras teniendo en cuenta el riesgo, que se construye a partir del coste de los estudios y la capacidad percibida de éxito.

La combinación de los tres aspectos analizados: la titularidad del centro de secundaria, la clase social y la elección de carreras mediante las diferentes técnicas estadísticas utilizadas permite destacar una conclusión relevante en el contexto actual.

Los estudiantes de CT y los de CM+CA se equiparan en el momento de elegir carrera universitaria entre los universitarios procedentes de centros públicos. En cambio, el origen social se muestra como un elemento de inequidad en un contexto de crisis y en el marco de centros privados/concertados, ya que aparecen diferencias por clase social.

Los estudiantes de CT eligen titulaciones menos arriesgadas o más fáciles, mientras que los de CM+CA optan por las de riesgo intermedio o más difíciles. Además de constatarse una polarización de esta relación en el curso posterior al aumento de las tasas. Estos son fenómenos que permiten reflexionar tanto sobre el riesgo de incrementarse la desigualdad al aumentar las tasas universitarias, como sobre el papel igualador de los centros públicos frente a los concertados/privados.

4.3.5. El sentimiento de deuda de los estudiantes universitarios

El objetivo en este apartado es contribuir a una mejor comprensión de la experiencia universitaria de los estudiantes, centrando el foco de atención en el sentimiento de deuda que estos tienen en relación a los padres y hacia la sociedad en general.

Cabe decir que este punto es el que menos liga directamente con los factores del modelo que influyen en la decisión final de acceder o no a la universidad, pero sí que configuran claramente las condiciones de vida de los estudiantes y como sus sentimientos y normas morales y sociales hacen variar sus actitudes ante los estudios.

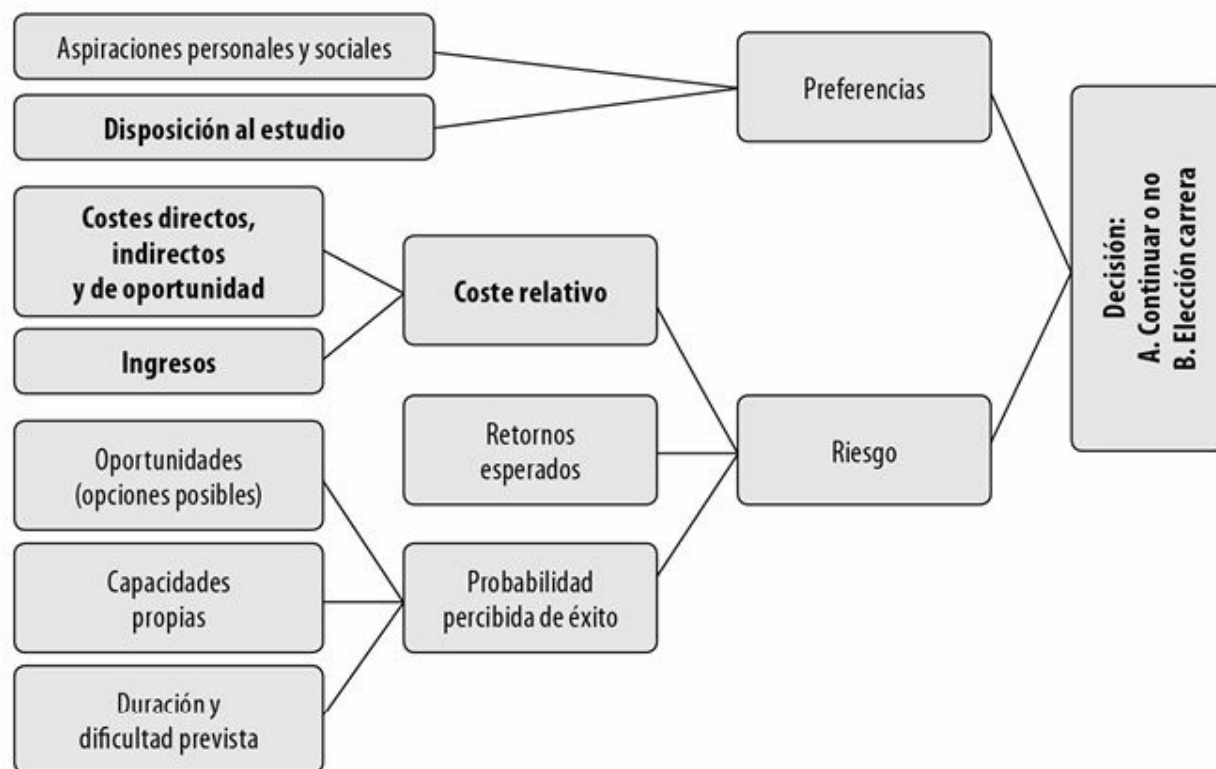
Por lo tanto, estos elementos pueden predisponer al estudiante en su dedicación y disposición al estudio, y por tanto jugar un papel relevante, junto al resto de variables destacadas en el modelo, a la hora de elegir unos estudios.

A través de nuestras investigaciones hemos estado constatando cómo también es un elemento que se configura a partir del coste de los estudios. Es decir, que ante un coste elevado (que recae sobre la familia) se genera un sentimiento de deuda mayor, situación que produce que los estudiantes intenten reducir el coste (compensarlo) tomando decisiones como elegir carreras menos arriesgadas, compaginar estudios con trabajo o elegir carreras con un retorno esperado más elevado.

A nivel metodológico también es necesario puntualizar que a diferencia de los otros apartados desarrollados en este capítulo, los datos utilizados para este punto corresponden a los datos recogidos mediante una encuesta por cuestionario en el marco de la investigación «Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria».⁴⁹

Por lo tanto, aunque no se puede afirmar con los datos obtenidos en este estudio, nos permitimos suponer que son elementos que pesan también en la decisión de acceder o no a la universidad. Así, el modelo de decisiones educativas sigue sirviendo como marco analítico.

Figura 10. Marco analítico centrado en la disposición al estudio



Fuente: Elaboración propia publicado en Troiano y Elias (2014).

En primer lugar, se realiza una panorámica del nivel de sentimiento de deuda de los estudiantes de la muestra, en relación a los padres y en relación a la sociedad. En segundo lugar, se lleva a cabo un análisis de las variables que pueden tener un efecto en la composición de dichos sentimientos. Y, finalmente, entrever los resultados académicos (notas, retraso, asistencia a clase...) que implican cierto nivel de sentimiento de deuda, cómo este interacciona con el sentimiento de culpa y si también se detecta alguna incidencia sobre las estrategias previstas en caso de mal rendimiento.

En este mismo sentido, por ejemplo, Langa y Río (2013) detectan que los estudiantes procedentes de clases trabajadoras se sienten menos legitimados en la decisión de acceder a la universidad, y por eso hay una proporción importante de estos que cuando tienen notas bajas deciden no acceder y optar por niveles educativos más bajos o ponerse a trabajar. Del mismo modo, en nuestros resultados a partir de los datos de la investigación llevada a cabo, ya citada, *Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria*, constatan que las decisiones que toman estos estudiantes acostumbran a estar mucho más ligadas con los resultados académicos que obtienen (Troiano, Elias y Sanchez-Gelabert, 2014).

En los universitarios de la Región Metropolitana de Barcelona se detectó un sentimiento de deuda hacia los padres más marcado entre hijos e hijas de CT (especialmente entre las mujeres), que les hace vivir con más estrés su paso por la universidad.

Como ya se ha venido explicando, desde el punto de vista de la equidad hay dos cuestiones clave en este planteamiento. Por un lado, el coste de los estudios. Cuando el coste relativo a los ingresos familiares es alto, entonces su mera existencia y la percepción que de ello tienen los hijos e hijas de estas familias puede alejar las opciones que se perciben como académicamente más arriesgadas (carreras largas, con tasas de repetición y abandono altas, con exigencia de dedicación elevada) y/o más caras (lejos del domicilio familiar, con tasas de matrícula altas, con costes indirectos elevados). Teniendo en cuenta además que Callender y Jackson (2008) encuentran diferencias según clase social a la hora de valorar los costes monetarios que comportará ingresar en la universidad; los estudiantes con bajos ingresos sobrestiman tales costes. En todo caso, si se opta por ir a la universidad, la experiencia se va a ver condicionada por esta situación, empujando fácilmente al joven hacia un sentimiento de ansiedad del deber y quizá finalmente de culpa.

Por otro lado, el aspecto complementario sobre la financiación de los estudios que se incluye en este trabajo es el del sentimiento de deuda hacia la sociedad, ya que esta financia una parte de los estudios. En este ámbito muchos estudiantes conciben el retorno en términos de futura productividad, trabajo e impuestos, pero también es posible que

desarrollen posiciones de responsabilidad vinculada a resultados académicos ante tal sentimiento de deuda.

De este modo, el sentimiento de deuda que el estudiante haya desarrollado (hacia los padres o hacia la sociedad), tiene influencia sobre el comportamiento académico que manifiesta y, de alguna manera incide sobre los resultados académicos obtenidos. Si tales resultados son malos, el estudiante experimenta un sentimiento de culpa que le lleva a reaccionar intentando, a través de alguna estrategia, compensar la reciprocidad dañada (con sus padres o con la sociedad) y aliviar así su sentimiento de culpa.

El sentimiento de deuda se ha medido a partir de una pregunta que intenta evaluar la intensidad con la que los estudiantes se dedican a estudiar en función de la importancia que atribuyen a la financiación de los estudios que se realiza, o bien por parte de sus propios padres, o bien por parte de la sociedad (a través de los poderes públicos).

Los resultados obtenidos muestran cómo el sentimiento de deuda hacia los padres y la sociedad está muy extendido entre los estudiantes universitarios de la Región Metropolitana de Barcelona. Aunque la valoración depende tanto de las condiciones objetivas bajo las que vive el individuo, como de los elementos que le hacen tomar conciencia o desarrollar tal sentimiento de deuda hacia los otros. Por ejemplo, resulta necesario que los padres financien los estudios, aunque sea solo parcialmente, para que se desarrolle de manera relevante este sentimiento de deuda. Por otro lado, también se puede observar cómo el hecho de disfrutar de una beca desarrolla en buena parte la conciencia de deuda hacia la sociedad. Aun así, el porcentaje de los que no reciben beca pero consideran la importancia de tal financiación se mantiene elevada. Y dado que todos los estudiantes de la promoción estudiada se benefician de la financiación pública de la universidad, se mantendrá el análisis de esta variable para toda la población de estudiantes encuestados.

Otro punto es la relación del sentimiento de deuda hacia los progenitores con algunas variables independientes. Ni la edad del estudiante, ni la vía por la que accedió a la universidad, ni las notas con las que entró, ni la separación entre ciclo corto y largo parecen tener ninguna incidencia en el desarrollo del sentimiento de deuda hacia los propios padres. Tampoco los estudiantes de las diferentes titulaciones muestran perfiles diferenciados en cuanto a estos sentimientos. Aunque en los datos globales, las diferencias entre titulaciones en lo que concierne al sentimiento de deuda hacia los progenitores sí eran significativas. Una vez filtradas por financiación efectiva de los padres, resulta que se pierden su significación. Así pues, las diferencias en realidad señalaban titulaciones con un porcentaje mayor o menor de estudiantes que dependían de la financiación familiar.

En cambio, se han encontrado relaciones significativas con tres variables, como son la combinación de clase social y sexo, el apoyo emocional recibido por parte de los progenitores y los gastos que comporta estudiar en la universidad.

La diferencia principal es la que emerge de la comparación entre los dos grupos de hombres y de mujeres, para las que el sentimiento de deuda hacia los progenitores es mayor.

Aunque todos los colectivos se mantienen en proporciones muy elevadas de fuerte sentimiento de deuda hacia los padres, los porcentajes para estudiantes hombres no varían según su clase social de pertenencia, mientras que en caso de ser mujer el porcentaje alcanza a superar el 90% si coincide con el hecho de ser de clase trabajadora.

El apoyo que los estudiantes pueden recibir de sus padres no se limita a una ayuda estrictamente financiera. Uno de los elementos que resulta interesante explorar es la confianza y apoyo moral que la familia ha depositado en sus miembros. Respecto a los estudios, el conjunto de padres que o bien han mostrado total confianza en la consecución de un título universitario por parte de sus hijos o hijas, o bien los han animado constantemente a continuar los estudios, reciben en un 82,8% este sentimiento de deuda por parte de sus hijos e hijas. En cambio, solo dos terceras partes (66,7%) de los estudiantes con padres que dieron el mismo valor a estudiar que a encontrar un buen trabajo desarrollan el mismo sentimiento de deuda hacia sus progenitores –recordemos que en estos porcentajes están únicamente incluidos los estudiantes que financian sus estudios con ayuda de sus progenitores.

Por último, se ha podido constatar que el sentimiento de deuda hacia los progenitores se incrementa con el mayor coste (calculado sobre diferentes tipos de gastos directos e indirectos) que los estudiantes declaran que les cuestan los estudios.

En relación con el sentimiento de deuda hacia la sociedad, este no está tan extendido como el que se manifiesta hacia los padres, pero sí que alcanza niveles importantes (más de un 50% de importante y muy importante).

La exploración de las variables que pueden haber causado diferencias en estas proporciones de estudiantes ha puesto de manifiesto el hecho de que funciona de manera muy diferente a como lo hacía el sentimiento de deuda hacia los progenitores. De hecho, únicamente la variable clase social arroja diferencias y, esta vez, con mucha menor intervención de la variable del sexo. Tal relación se establece con motivo de la mayor atribución de becas a los estudiantes con menos recursos, de clase trabajadora; especialmente las chicas, que disfrutan de beca en mayor medida que los chicos de la misma clase social (40,8%; 31,8%). La combinación ser mujer y de clase trabajadora ha sido analizada por diferentes investigadores (Kettley, Whitehead y Raffan, 2008), parece que en ellas está todavía más presente este sentimiento de deuda. Su preocupación constante por no ser una carga familiar puede ser una de las explicaciones de su mejor rendimiento académico.

Como se ha mencionado anteriormente, otro objetivo era comprobar la influencia del sentimiento de deuda sobre el comportamiento de los estudiantes. En primer lugar si se analiza el impacto del sentimiento de deuda de los estudiantes en los resultados académicos (notas, retraso de los estudios, asistencia a clases prácticas y teóricas y la dedicación de horas al estudio fuera del aula). Finalmente, también se han tomado en cuenta como resultado las posibles consecuencias emocionales del compromiso con el

estudio, en concreto, a partir del indicador «me siento mal si no me dedico suficientemente a los estudios», a la vez que se examina esta relación emocional con el comportamiento mostrado.

En cuanto al primer grupo de resultados, referidos al rendimiento obtenido, cabe decir que no se manifiesta ninguna relación entre el sentimiento de deuda y las notas logradas. En repetidos análisis sobre el estilo y condiciones de vida de los estudiantes se repite esta falta de correspondencia de cualquier variable con las notas resultantes. Las tradiciones en las que se circunscriben las diferentes titulaciones a la hora de evaluar a sus estudiantes es probable que sean las causantes de tal desaparición de variables explicativas más allá de la propia titulación.

En cambio, se observa una pequeña mayor tendencia a retrasar más los estudios entre los estudiantes con sentimiento de deuda hacia sus progenitores (retrasan: 37% con sentimiento de deuda hacia padres; 30%, el resto). Evidentemente, esto funciona en la dirección contraria a como se formula la hipótesis inicial. Surge así la pregunta de si la circunstancia de encontrarse en situación de retraso impulsa la generación de mayores sentimientos de deuda hacia los padres.

El segundo conjunto de indicadores, referidos al comportamiento de los estudiantes sí funciona en la dirección esperada, aunque lo hace solo ligeramente, en algunas variables, y resulta necesario seleccionar a los estudiantes que trabajan menos de 21 horas semanales (es decir, que no tienen constricciones externas importantes) para detectar la intensidad de la influencia.

Así pues, el hecho de que los estudiantes declaren dedicarse seriamente a los estudios porque sus padres los financian, no muestra relación con el hecho de que asistan ni a clases teóricas ni a prácticas en mayor medida (tampoco en menor), en comparación con el resto de estudiantes. En cambio, cuando el sentimiento de deuda se localiza de forma general hacia la sociedad, sí se obtienen de forma significativa unos mayores porcentajes de asistencia. Del mismo modo, el sentimiento de deuda hacia los padres no comporta una dedicación de horas de estudio mayor fuera del aula, mientras que sí lo hace ligeramente el hecho de tener conciencia de deuda social.

El último conjunto de indicadores se centraba en el posible desarrollo de sentimientos de culpa vinculados a los de deuda. En esta ocasión se encuentran de nuevo relaciones significativas entre las que vuelve a prevalecer el sentimiento de deuda hacia los progenitores, pero ambos funcionan.

A modo de conclusión, se ha puesto de manifiesto que el sentimiento de deuda entre los estudiantes universitarios de la muestra es muy elevado: un 70% lo manifiesta como muy importante hacia los padres (que alcanza un 83% entre los que efectivamente están financiados por los padres) y un 54% hacia la sociedad (69% entre los estudiantes que disfrutan de beca). También hemos constatado cómo el sentimiento de deuda está más presente entre las estudiantes de clase trabajadora.

Así pues, las condiciones bajo las que los estudiantes van cumpliendo con sus estudios son importantes para todos ellos y ellas. Se ha visto en este trabajo, por un lado, en

términos de tiempo, concretamente de retraso que agudiza el sentimiento de deuda y el de culpa, ya que hace que se incremente el coste de oportunidad y el riesgo de no completar los estudios. Y por otro, los costes directos e indirectos de estudiar también muestran cómo inciden en el aumento del sentimiento de deuda hacia los padres. Es en este sentido que merece llamar la atención sobre las consecuencias previsibles de un endurecimiento tanto de las condiciones de permanencia en la universidad (recargas en precios de segundas matrículas de asignaturas suspendidas), como de mantenimiento de las becas (mínimos de notas para su renovación), como del importante incremento de las matrículas universitarias. El riesgo que van a asumir los nuevos estudiantes se exacerba en estas condiciones. De esta forma, la misma anticipación de las situaciones de angustia que van a vivirse ante las difíciles condiciones y los sentimientos de deuda y culpa que generarán, es fácil que disuada a los estudiantes con menores capacidades económicas para solventarlas, de elegir estudios percibidos como más difíciles. Todo ello se suma a la ya consumada desaparición de las titulaciones de tres años, una opción que permitía reducir el riesgo asumido por parte de los estudiantes. En definitiva, es previsible que la participación de estudiantes de clase trabajadora en carreras largas, difíciles y de mayor prestigio se reduzca en el futuro.

⁴². Según el objetivo de los diferentes análisis presentados, se ha optado por elegir solo vías de acceso tradicional (bachillerato y ciclos formativos); en otros casos se ha optado por considerar todas las vías de acceso.

⁴³. Datos proporcionados por la base de datos UNEIX (Generalitat de Catalunya) para el año 2012. Se trata de una base de datos que recopila la información facilitada por las universidades bajo unos criterios homogéneos. Otra fuente de datos ha sido el trabajo realizado por el Grupo de Trabajo de Rendimiento Académico del Estudiante del Observatori de l'Estudiant de la UB, a partir de los datos estadísticos disponibles en la página web de la Universidad de Barcelona.

⁴⁴. Decreto 77/2012, de 10 de julio, por el cual se fijan los precios de los servicios académicos en las universidades públicas catalanas y en la Universitat Oberta de Catalunya para el curso 2012-2013. DOGC 6169 (12.07.2012).

⁴⁵. Algunas carreras mantienen la misma estructura antes y después del Proceso de Bolonia, las de cinco-seis años, como Medicina, Veterinaria y Arquitectura.

⁴⁶. Los datos provienen solo de una universidad porque cuando se elaboraron los análisis no disponíamos todavía de los datos de la UB. Análisis posteriores, publicados en los artículos que se presentan a continuación, muestran cómo, al añadir los estudiantes de la UB, la tendencia de los resultados no varía.

⁴⁷. La variabilidad de centros públicos y privados/concertados no siempre son realidades muy alejadas, pues algunas veces, en ciertas zonas, los centros públicos tienen claras similitudes con los concertados. Tiene que ver mucho con una cuestión territorial, ya que la segregación escolar responde en gran medida a la segregación urbana.

⁴⁸. A partir de la tasa de rendimiento de la titulación.

⁴⁹. I+D+i (CSO2008-02812), financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología dentro del Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica, y desarrollada por el Grup d'Investigació en Educació i Treball (GRET) de la UAB.

5. EN CLAVE DE RECOMENDACIONES

En los capítulos anteriores se han planteado teórica y empíricamente las consecuencias de los cambios institucionales ocurridos en la última década en las universidades catalanas (el Proceso de Bolonia y el aumento de las tasas universitarias) y los cambios sociales derivados de la crisis económica. A partir de dichas transformaciones y el análisis de sus efectos, se plantean aquí algunas recomendaciones orientadas a mejorar el proceso de implementación de las políticas universitarias, el rendimiento, el aprendizaje y la compleción de estudios, desde una perspectiva de equidad participativa. Nuestra orientación pretende tener en cuenta las desigualdades educativas que se han puesto en evidencia según los datos aportados a lo largo de los cuatro capítulos anteriores del libro.

5.1. Cambio estructural⁵⁰

1. Para que la reforma se desarrolle con éxito es necesario que los recursos vayan acompañados de proyectos coordinados de centro o de titulación, que integren a toda la comunidad universitaria, dando coherencia y significado a las acciones específicas. Además, tiene que ser un proyecto que lidere el proceso, de forma participada y consensuada, con un conocimiento cercano de la realidad, tanto del profesorado como del alumnado.
2. La implementación de cualquier cambio en la estructura universitaria precisa la participación de todos los agentes implicados, en especial de los estudiantes.
3. Es preciso que en cada nivel institucional (estatal, comunidad autónoma, universidad, facultad, titulación) recontextualice –adapte– las directrices políticas según la tradición y las necesidades de cada uno de los niveles.
4. Se confirman, y son aún vigentes, algunas de las conclusiones del informe *Tendencias V* (2007) sobre los progresos realizados a nivel europeo en la reforma estructural de las titulaciones. Sin embargo, los ritmos han sido diferentes, y aún quedan cosas por hacer, razón por la cual hay que observar los recursos y condiciones en que se produce esta transformación y hacer un seguimiento de su impacto en los objetivos de Bolonia.

5.2. Cambio metodológico

5.2.1. Proceso enseñanza-aprendizaje

1. La implementación de metodologías más participativas impulsadas por Bolonia ha dado muestras de un aprendizaje más significativo por parte de los estudiantes y, al mismo tiempo, mejores notas y progreso obtenido. Ahora bien, la implementación debe estar bien hecha y los estudiantes lo deben ver así (la percepción de la calidad debe ser alta por parte de los estudiantes) para que estos efectos positivos sean claros.
2. Los estudiantes que sustentan una motivación instrumental y/o con una motivación más centrada en el futuro profesional, experimentan los efectos de la metodología docente cambiando su tipo de aprendizaje. Cuando los estudiantes tienen motivaciones más centradas en la futura profesión, desarrollan aprendizajes más profundos, sobre todo en las asignaturas de tipo Bolonia, que en muchos casos han significado un incentivo por parte de la titulación, de los aspectos más profesionalizadores. Por tanto, basándonos en este resultado, incentivar estos aspectos tendrá un efecto positivo en su aprendizaje.⁵¹
3. La enseñanza centrada en el estudiante debe incidir en la relación con el mercado de trabajo y la profesión. Esto implica un incremento de las prácticas en empresas, una mayor tutorización, un sistema de evaluación más relacionado con la práctica y los intereses de los estudiantes, un incremento del uso de las TIC, y la reducción de las rigideces horarias.
4. Las titulaciones que más han avanzado en la reforma han incorporado metodologías docentes que contienen elementos de motivación al estudio. Esto conlleva una mayor implicación a nivel académico. Pero la falta de espacios y actividades de encuentro y de participación en el centro se convierte en un obstáculo para una mayor implicación social.
5. Hay que continuar trabajando para reducir el número de alumnos por clase y facilitarles el acceso a los diferentes servicios y equipamientos. Es importante garantizar unas instalaciones e infraestructuras adecuadas para desarrollar una docencia de calidad, donde el estudiante se implique y disponga de los recursos suficientes para aprender.
6. También encontramos profesorado crítico con el volumen de trabajo que ha supuesto Bolonia (EUA, 2010) y un sector del alumnado muy descontento por la carga de trabajo que comportan las nuevas metodologías. Por eso es necesario que el currículum de los estudios esté bien estructurado y que se controle adecuadamente la presión del trabajo que se pide a los estudiantes para que se ajuste a las 40 horas semanales.
7. Hay que mejorar la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y posibilitar la adquisición de conocimiento y la superación exitosa de las asignaturas.

5.2.2. Integración

1. Hay que seguir avanzando en los servicios de apoyo al estudiante. En ocasiones las condiciones en que se dan no son las más adecuadas, o bien no se ha concretado a pesar de constituir uno de los ejes de la educación superior.
2. Se constata que las actividades sociales organizadas en el marco universitario para incentivar los aspectos sociales de la institución (p. ej.: el cine de la universidad, actividades deportivas, charlas, debates, etc.) pueden tener un efecto positivo en la identificación académica los estudiantes universitarios, y por consiguiente en el rendimiento.
3. El incremento de horas que los alumnos pasan en la universidad, requiere de infraestructuras y servicios adecuados (biblioteca, aulas, servicios de comedor, tutorías, etc.) para garantizar unas condiciones mínimas que permitan la interacción entre los diversos miembros de la institución. Unas buenas condiciones que favorezcan la interacción podrán tener un efecto en la participación e identificación de los estudiantes con la institución.
4. Es necesaria la existencia de un itinerario a dedicación parcial que permita al estudiante implicarse en los estudios y la vida universitaria. Uno de los requisitos es la existencia de dos turnos, uno de mañana y otro de tarde para que los estudiantes que tienen otras obligaciones puedan configurar su horario sin rigideces.

5.2.3. Trabajo en grupo

1. A partir de la idea de que el trabajo en grupo bien hecho puede ser una herramienta pedagógica adecuada a la universidad, cabe difundir entre el profesorado y los estudiantes una publicación breve y clara que recoja cómo hay que hacer el trabajo en grupo para que funcione adecuadamente, para mejorar las competencias de unos y otro. Además de garantizar un número adecuado de estudiantes (en torno a cinco), tal como recomiendan los expertos y expresan los estudiantes, una frecuencia del trabajo en grupo equilibrada de manera que se aprovechen sus ventajas sin generar efectos negativos debidos al exceso de su práctica.
2. Mejorar los sistemas de evaluación de manera que tengan en cuenta el tiempo que el estudiante necesita para hacer los trabajos de grupo y el peso que deben tener en la nota final en relación a otros tipos de pruebas, así como explicitar los criterios de evaluación.

5.3. Condiciones de vida y estudio de los universitarios

1. Resulta imposible establecer mejoras en el acceso, itinerario y rendimiento del estudiante, sin atender a una contextualización de los diferentes tipos de estudiantado. Examinar las condiciones de vida y estudio de los estudiantes ayuda a entender la complejidad del estudiantado y las experiencias universitarias

de cara al diseño de políticas educativas orientadas a la mejora del aprendizaje. Debe contemplarse un sistema más flexible que atienda a las necesidades y expectativas de los diferentes colectivos. Por ello se requieren mayores esfuerzos y recursos al conocimiento del perfil universitario.

2. Las metodologías pedagógicas relacionadas con Bolonia suponen un aumento de las tareas a realizar y requieren más presencia en la institución universitaria. En este sentido, no debería olvidarse el perfil de estudiante que trabaja o con otras responsabilidades externas, ya que la implementación de estas innovaciones puede contribuir a dejar fuera a este tipo de estudiante.
3. Hemos visto cómo, junto a las capacidades, siguen siendo las condiciones materiales las que más dificultan el acceso y la finalización de los estudios universitarios. Así que los estudiantes con menos recursos tienen claramente las probabilidades de éxito en contra.
4. La nueva ordenación de las becas ha favorecido la distribución de recursos, pero aún queda mucha gente fuera que, especialmente, no puede asumir los costes indirectos de la educación universitaria. Del mismo modo, no hay establecido un buen sistema de préstamos blandos.
5. Los estudiantes que son de familias de clase media baja o de pequeños propietarios, a menudo muestran también dificultades ligadas a la disponibilidad de recursos. En cambio, casi siempre superan los umbrales para ser población susceptible de recibir becas. Probablemente, esto es debido a que los umbrales son bastante bajos. Cabría pensar la necesidad de dar ayudas, aunque sean puntuales, menores o condicionadas, a familias de dichos estratos sociales.
6. En el caso de los estudiantes con mayores necesidades, la asignación de becas salario es pequeña y no logra compensar la necesidad que tienen las familias de no perder los ingresos del trabajo de su hijo/a. En este sentido, se debería plantear la cuantía de las becas para las familias con mayor necesidad.
7. Las carencias anteriores empujan una buena parte de los estudiantes con necesidades económicas a combinar estudios y trabajo. Respecto a esta situación, el incremento del pago de tasas debidas a la repetición de créditos intenta incentivar el rendimiento de los estudiantes, pero debería vigilar que el castigo que recaiga sobre los estudiantes trabajadores sea lo suficientemente justo. A menudo es la misma institución la que no emite información suficientemente clara sobre los requerimientos horarios, organizativos y de dedicación de las diversas asignaturas, con lo cual dificulta la elección en el momento de la matrícula y promueve así probables abandonos de asignaturas entre los estudiantes que no pueden cumplir estos requisitos. Un buen sistema de información y orientación para los estudiantes que trabajan podría compensar esta habitual carencia.
8. Adoptar políticas que modifiquen el actual sistema de fijación de precios públicos de las enseñanzas, por un lado, y el sistema de becas, por otro, evitando en todo caso el sistema de préstamos, ya que todavía se perjudicaría más a la clase

trabajadora. Del mismo modo, sería necesario equiparar precios entre las comunidades autónomas y entre titulaciones universitarias para evitar la segregación de diferentes colectivos.

9. Las vías lentas que se han institucionalizado en la mayoría de titulaciones ayudan a los estudiantes que trabajan a organizar la temporización y ordenación del propio currículum. En muchas instituciones, sin embargo, estas alternativas no son lo suficientemente flexibles como para que los estudiantes con trabajos complementarios puedan acogerse con facilidad.
10. Desarrollar políticas específicas en términos de prácticas docentes, como la combinación de enseñanza presencial y la semipresencial, programas de tutorización, y horarios más flexibles, para que los estudiantes que trabajan puedan continuar sus estudios.
11. Hemos visto cómo existe un posible efecto expulsión de la universidad de los estudiantes que proceden de centros públicos en la secundaria. Teniendo en cuenta que se concentran un mayor porcentaje de clase trabajadora con menos recursos en estos centros, sería necesario evitar las barreras que suponen para estos estudiantes el acceso a la universidad.

5.4. Elecciones educativas

1. Es necesario que los estudiantes basen la elección de sus estudios en criterios de motivación personal y vocación y no en criterios económicos. Para ello la institución ha de ofrecer la posibilidad de reducir y equiparar el coste de los estudios para permitir una elección no basada en los costes.
2. El origen social y las motivaciones de los jóvenes tienen un efecto en las decisiones educativas y las expectativas de continuidad formativa. El riesgo percibido por parte de los jóvenes de clase trabajadora en términos de recursos y de tiempo, puede tener consecuencias en relación a sus expectativas formativas futuras, a pesar de presentar las mismas motivaciones que sus compañeros de clases medias-altas. Todo ello lleva a pensar en la necesidad de ubicar recursos, programas y políticas que distingan el perfil de estudiante que hay en cada titulación o grupo de titulaciones, teniendo en cuenta sus características.
3. También es necesario valorar y replantear las actuaciones de orientación y asesoramiento que deberían llevarse a cabo en la secundaria y en el momento de elegir titulación, teniendo en cuenta las desigualdades detectadas. Un sistema educativo equitativo debe garantizar las mismas condiciones de elección, que en cambio se ven distorsionadas debido a elementos de la composición social según el tipo de centro de secundaria (públicos/privados).
4. Proporcionar mayor información a los estudiantes sobre el contenido de los estudios y las salidas profesionales durante la secundaria.

5.5. Orientación postuniversitaria

1. Las universidades deben tener presente los nuevos problemas para desempeñar una correcta orientación profesional.
2. Desarrollar políticas específicas, como por ejemplo la contratación de profesorado con experiencia profesional para mejorar las prácticas profesionales. También reforzar las relaciones con los colegios profesionales, y conseguir así una mayor conexión entre el mundo académico y el profesional.
3. En la misma línea de incrementar la relación entre la formación universitaria y el empleo, sería preciso configurar una orientación vocacional previa al acceso a la universidad. Esto no implica que se reduzcan los estudios sin salida profesional clara o se les dé menos importancia, pero sí se constata fundamental, a partir de las valoraciones de los estudiantes, que es necesario incrementar la información relacionada con la orientación vocacional de los estudios.

⁵⁰. En el marco del GRET se han realizado investigaciones previas sobre la implementación del Proceso de Bolonia. Un ejemplo es la I+D realizada del 2004 al 2007, titulada «El profesorado frente a los cambios en la universidad» (BS02003-06395). Los resultados se han publicado en diversos artículos, donde se pueden encontrar recomendaciones políticas más centradas en aspectos institucionales y de gestión (Masjuan y Troiano, 2009b; Masjuan y Troiano, 2009c; Masjuan, Elias y Troiano 2009; Troiano, Masjuan y Elias, 2011; Troiano, Masjuan y Elias, 2010; Masjuan, Troiano y Elias, 2007).

⁵¹. De todos modos, hay que mencionar que incentivar insistentemente los aspectos aplicados y profesionalizadores del currículo produce consecuencias a largo plazo. Esta tendencia puede conllevar efectos perniciosos en relación con la pérdida de conocimiento abstracto, reflexión, espíritu crítico, etc., que a la larga puede disminuir la capacidad de flexibilidad mental y adaptabilidad de los estudiantes y futuros profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M. A.; Benito, R. (2012). «Climes i (sobretot) cultures escolars: com s'expliquen i què permeten explicar». En: *Adolescència i família: un anàlisi del panel de famílies i infància. IV Informe CIIMU* (págs. 96-126). Barcelona: CIIMU.
- Anyon, J. (1999). «Clase social y conocimiento escolar». En: Enguita, M. *Sociología de la educación* (págs. 566-592). Barcelona: Ariel.
- AQU. (2005). *Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació a les titulacions a l'EEES*. Barcelona: Agència de Qualitat per al Sistema Universitari de Catalunya.
- Ariño, A. (dir.) (2008). *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- (2014). «La dimensión social de la educación superior». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7 (1): 17-41.
- Ariño, A.; Llopis, R. (dirs.) (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.
- Bean, J. P.; Metzner, B. (1985). «A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition». *Review of Educational Research*, 55 (4): 485-540.
- Benito Pérez, R.; González-Balletbò, I. (2012). «¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (1): 49-71.
- Bernardi, F.; Cebolla, H. (2014). «Clase social de origen y rendimiento escolar como predictoras de las trayectorias educativas». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 3-22.
- Bernstein, B. (1971). «Clase social, lenguaje y socialización». En: J. R. Torregrosa. *Teoría e investigación en la psicología social actual* (pp. 581-597). Madrid: Instituto de la Opinión Pública.
- Boliver, V. (2011). «Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education». *Higher Education*, 61 (3): 229-242.
- Bonal, X.; Castejón, A.; Zancajo, A.; Castel, J. L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012. Informe Breu 60*. Fundació Jaume Bofill.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Calero, J.; Waisgrais, S. (2009). «Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: Identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los peer effects». Comunicación presentada en el XVI Encuentro de economía pública. Granada.
- Callender, C.; Jackson, J. (2008). «Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study?». *Studies in Higher Education*, 33 (4): 405-429.
- Cano, E. (2010). «Els dissenys curriculars per competències en els títols de grau i postgrau: possibilitats i limitacions». *Temps d'Educació*, 38: 35-42.
- Carabaña, J. (1993). *Sistemas de enseñanza y clases sociales*. En: M. A. García de León, G. de la Fuente; F. Ortega (eds.). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- (2006). «Bologna: ¿otro espejismo europeo?». *Cuadernos de Información Económica*, 190: 163-172.
- (2009). «Bologna, rectificar a tiempo». En: <http://profesor-anecado.blogspot.com/2009/06/bologna-rectificar-tiempo-por-julio.html>. Consultado 15/03/2011.
- Clark, B. R. (1973). «Development of the Sociology of Higher Education». *Sociology of Education*, 46 (1): 2-14.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Corominas, A.; Sacristán, V. (2015) «¿Por qué y para qué reforma Wert el sistema de títulos universitarios?». *Sin permiso*. En: <<http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=7721>>. Consultado el 08/02/2015.
- Crosier, D.; Parveva, T. (2013). *The Bologna Process: Its impact in Europe and beyond*. UNESCO. París: International Institute for Educational Planning.
- Dannefer, D. (1984). «Adult development and social theory: A paradigmatic reappraisal». *American Sociological Review*, 49: 100-116.
- Daza, L. (2013a). *Capital social y aprendizaje en la universidad* (tesis doctoral no publicada). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- (2013b). «Friends and teachers of the school: keys to understand access to higher education». Comunicación presentada en la 1st International Conference on Higher Education Mobilities. Grenoble, Francia, 19 y 20 de diciembre.
- Daza, L.; Alcaide, V. (2013). «Construcció d'una tipologia d'estudiants a les universitats de l'Àrea Metropolitana de Barcelona». Comunicación presentada en el VI Congreso Catalán Internacional de Sociología. Perpiñán, 25-27 de abril.
- Daza, L.; Elias, M. (2012). «¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual». *Revista Tempora*, 15: 71-91.
- Decreto 77/2012, de 10 de julio, por el cual se fijan los precios de los servicios académicos en las universidades públicas catalanas y en la Universitat Oberta de Catalunya para el curso 2012-2013. DOGC 6169 (12/07/2012).
- Dumay, X.; Dupriez, V. (2008). «Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data». *British Journal of Educational Studies*, 56 (4): 440-477.
- Dynarski, S.; Scott-Clayton, J. (2014) «Financial Aid Policy: Lessons from Research». *The Future of Children*, 23 (1): 67-91.
- Eggens, L.; van der Werf, M. P. C.; Bosker, R. J. (2007). «The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education». *Higher education*, 55: 553-573.
- Egido Gálvez, I.; Galán, A. (2014). «La dimensión social del Proceso de Bolonia: apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas». *Educación XXI*, 17 (2): 57-81.
- Elias, M. (2006). «El perfil dels estudiants de l'Escola Tècnica i Superior d'Enginyeria de la UAB». En: <<http://grupsderecerca.uab.cat/gret/>>. Consultado el 25/01/2015.
- (2009). «L'aprenentatge dels estudiants universitaris en el marc del Procés de Bolonya» (tesis doctoral). Barcelona: Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2011). «Valoració dels estudiants universitaris sobre la incorporació de la Universitat Autònoma de Barcelona a l'Espai Europeu d'Educació Superior». *Papers. Revista de Sociologia*, 96 (4): 1.287-1.306.
- (2013). «Efectes de la crisi econòmica i la pujada de les taxes en les vivències i decisions dels estudiants universitaris». Presentació en Simposi CIDUI. Bellaterra, 29 de mayo.
- (2014). «Effects of rising tuition fees on non traditional students». Ponencia presentada en el VII International Workshop at the University of Konstanz. Expansion of Higher Education. New students, more problems? Konstanz, 27-29 de marzo.
- Elias, M.; Brennan, J. (2012). «Implications of the Bologna Process for Equity in Higher Education». En: Curaj, A.; Scott, P.; Vlasceanu, L.; Wilson, L. (eds.) *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms. Part 1*. Londres: Springer.
- Elias, M.; Daza, L. (2014a). «Elección de los estudios universitarios según la clase social de origen en un contexto de crisis económica». Ponencia presentada en el Congreso: ¿Qué dicen las Ciencias Sociales sobre la crisis? Congreso de la Asociación Vasca de Sociología y Ciencia Política. Bilbao.
- (2014b). «Sistema de becas y equidad participativa». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (1): 233-251.
- Elias, M.; Sánchez-Gelabert, A. (2014). «Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios». *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1 (1): 3-14.
- Elias, M.; Masjuan, J. M.; Sanchez-Gelabert, A. (2012). «Signs of Reengagement?». En: M. Vukasović *et al.* (eds.), *Effects of Higher Education Reforms* (pp. 21-42). Rotterdam: SensePublishers. DOI:10.1007/978-94-6209-016-3.
- Elton, L. (1996). «Strategies to enhance student motivation». *Studies in Higher Education*, 21 (1): 57-67.

- (2003). «Dissemination of innovations in Higher education: A chande theory approach». *Tertiary Education and Management*, 9 (3): 199-214.
- Enguita, M. F.; Mena, L.; Riviere, J. (2010). «Fracaso y abandono escolar en España». *Colección Estudios 29*. Barcelona: La Caixa.
- Escardíbul, J. O.; Pérez Esparrells, C. (2013). «La financiación de las universidades públicas españolas. Estado actual y propuestas de mejora». *Revista de Educación y Derecho*, 8: 1-17.
- Fachelli, S.; López, N.; López-Roldán, P.; Sourrouille, F. (2012). *Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*. International Institute for Educational Planning, IIEP, UNESCO Sede Regional Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos. Libros digitales: <http://www.siteal.iipe-oei.org/libro_digital/379/desigualdad-y-diversidad-en-america-latina-hacia-un-analisis-tipologico-comparado>.
- Feldman, K. A. (1972). «Some theoretical approaches to the study of change and stability of college students». *Review of Educational Research*, 42 (1): 1-26.
- Fernández Buey, F. (2009). *Por una universidad democrática: Estudios sobre la universidad y los movimientos universitarios: 1965-2009*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Fernández Enguita, M. (1988). «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?». *Política y Sociedad*, 1. En: <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO8888110023A/30682>>. Consultado el 03/03/2013.
- Ferrer, G.; Castel, J. L.; Ferrer, F. (2006). «Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003». *Revista de Educación*, extraordinario 2006: 399-428.
- Francés, F. J. (2009). «Elementos para el estudio de la estratificación social: estrategias operativas». *Revista Oberts*, 3: 43-57.
- França, J. (2015). «Quatreclaus per entendre el nou model universitari 3+2». *El Diari de l'Educació*. En: <<http://diarieducacio.cat/tres-claus-per-entendre-el-nou-model-universitari-de-lanomenat-32/>>. Consultado el 30/01/2015.
- Gambetta, D. (1996). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Colorado: West View Press.
- García Hoz, V. (ed.). (1996). *La educación personalizada en la universidad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Goldthorpe, J. (1992). *Revised class schema*. Londres: Social and Community Planning Research.
- Goldrick-Rab, S.; Harris, D.; Trostel, P. (2009). «Why financial aid matters (or does not) for college success: Toward a new interdisciplinary perspective». *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 24: 1-46.
- Gumbort, P. J. (ed) (2007). *Sociology of Higher Education. Contributions and their contexts*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hauschild, K. (2015). «Eurostudent V. Keyresults on the social dimension in higher education in Europe». Ponencia presentada en el Seminari Eurostudent 2015: Les condicions socials i econòmiques de la vida dels estudiants de 30 països europeus. Fundació Jaume Bofill, 11 de marzo.
- Huisman, J.; Adelman, C.; Hsieh, C.; Shams, F.; Wilkins, S. (2012). «Europe's Bologna Process and Its Impact On Global Higher Education». En: D. K. Deardoff; H. de Wit; J. de Heyl; T. Adams (ed.). *The SAGE Handbook of International Higher Education*. SAGE Publications: United States of America.
- Jackson, M. (ed.) (2013). *Determined to succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: University Press.
- Kaiser, F.; Moisaner, T. (2014). «Social dimension. A step towards a more inclusive Higher Education Area». En: N. Murray; C. M. Klinger. *Aspirations, access and attainment. International perspectives on widening participation and an agenda for change*. Nueva York: Routledge.
- Kettley, N.; Whitehead, J. M.; Raffan, J. (2008). «Worried women, complacent men? Gendered responses to differential student funding in higher education». *Oxford Review of Education*, 34 (1): 111-129.
- Langa Rosado, D. (2003). «Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social» (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología I.
- Langa Rosado, D.; Río Ruiz, M. A. (2013). «Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas». *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 16: 71-96.

- López-Roldán, P. (1996). «La construcción de tipologías: metodología de análisis». *Papers. Revista de Sociología*, 48: 9-29.
- Lucas, S. (2001). «Transitions, track mobility and social background effects». *American Journal of Sociology*, 2016 (6): 1.642-1.690.
- Makinen, J.; Olkinoura, E. (1999). «University students'orientations: theoretical expectations and empirical findings». Comunicación oral en la European Conference of educational reasearch. Lathi, Finlandia, 22-25 de septiembre.
- Martínez Celorrio, X.; Marín Saldo, A. (2011). *Educació i mobilitat social a Catalunya. Actualització amb dades PaD 2009*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez Celorrio, X.; Marín Saldo, A. (2012). *Educación y movilidad social en España*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Martínez, M.; Pons, E. (2015). «En quines condicions estudien els joves universitaris a Catalunya?». Ponencia presentada en el Seminari Eurostudent 2015: Les condicions socials i econòmiques de la vida dels estudiants de 30 països europeus. Fundació Jaume Bofill, 11 de marzo.
- Masjuan, J. M. (2004). «Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes». *Educar*, 33: 59-76.
- (2005). «Progresos en los aprendizajes, características en los estudios y motivaciones de los estudiantes». *Papers. Revista de Sociología*, 77: 97-133.
- Masjuan, J. M.; Troiano, H. (2009a). «University Students' success: A Psycho-Sociological Approach». *Higher Education*, 58: 15-28.
- (2009b). «Incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superiro: el caso de una universidad catalana». *Calidad en la Educación*, 31: 122-142.
- (2009c). «Riesgos de fracaso en el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior: la experiencia de una universidad catalana». *Revista de la Educación Superior*, 38 (149): 73-94.
- Masjuan, J. M.; Troiano, H.; Elias, M. (2007). «Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la experiencia de una universidad catalana». *Educar*, 40: 49-67.
- (2008). «Diferences between woman and men in the choice of their area of stydy and on some relevant attitudes while they take the studies chosen». Comunicación presentada en ISA Fórum: *La investigación sociológica y el debate público*. Barcelona, 5-8 de septiembre.
- (2009). «El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los créditos europeos». *Revista Complutense de Educación*, 20 (2): 355-380.
- McInnis, C. (2002). «Signs of disengagement?» En: Enders, J.; Fulton, O. (eds.). *Higher Education in a Globalising World* (pp. 175-189). Netherlands: Kluwer. Academic Publishers.
- Méndez García, M. C. (2012). «Los pilares metodológicos de la educación superior en la educación europea». *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 15/1: 43-60.
- Merton, R. K. (1977). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Metzner, B. S.; Bean, J. (1987). «The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition». *Research in Higher Education*, 27: 15-38.
- Meyer, J. H. F.; Shanahan, M. P. (2003). «Dissonant Forms of “Memorising” and “Repetition”». *Studies in Higher Education*, 28 (1): 5-20.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España: bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadística de estudiantes universitarios. Sistema integrado de información universitaria* (SIIU). En: <<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes.html>>.
- Mora, J.; Vidal, J. (2005). «Two decades of change in Spanish universities: Learning the hard way». En: Gornitzka *et al.* (eds). *Reform and change in higher education*. Netherlands: Springer.
- Morterson, T. (2014). «Regressive social policy and its consequences for opportunity for Higher Education in the US, 1980 to present». En: N. Murray; C. M. Klinger. *Aspirations, access and attainment. International*

- perspectives on widening participation and an agenda for change*. Nueva York: Routledge.
- OCDE (2008). *Informe OCDE sobre el estado de la ES de España*.
- Ozga, J.; Sukhnandan, L. (1998). «Undergraduate Non-Completion: Developing an Explanatory Model». *Higher Education Quarterly*, 5 (2): 316-333.
- Pascarella, E.; Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T.; Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paulsen, M. B.; St. John, E. P. (1997). «The financial nexus between college choice and persistence». En: *Researching student financial aid* (pp. 65-82). *New Directions for Institutional Research*, 95. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rahona, M. (2009). «Equality of Opportunities in Spanish Higher Education». *Higher Education*, 58: 258-306.
- Rauhvargers, A.; Deane, C.; Pauwels, W. (2009). *Bologna Process. Stocktaking Report*. Benelux: Education and Culture DG.
- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sacristán, V. (2014). «El coste de estudiar en la universidad». En: <http://www.observatoriuniversitari.org/es/2014/06/19/el-coste-de-estudiar-en-europa/>. Consultado el 12/11/2014.
- Salaburu, P.; Haug, G.; Mora, J. G. (2011). *España y el Proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sánchez-Gelabert, A. (2011). «Social Class and Study Conditions in Catalonia: Motivation, social class and study persistence». Comunicación presentada en el Workshop Konstanz, 10-12 de octubre.
- Sánchez-Gelabert, A.; Elias, M. (2013). «¿Cómo ser un estudiante no tradicional y no morir en el intento? El impacto del nuevo perfil de universitarios en el abandono de los estudios». Comunicación presentada en el XI Congreso Español de Sociología. Madrid: Federación Española de Sociología.
- (en prensa). *Los colectivos minoritarios en la universidad: efectos en el rendimiento y la persistencia*.
- Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación*. Valencia.
- Subirats, J. (dir.); Benito, R.; Chela, X.; González, S. (2008). *Efectes de la composició social dels centres d'ensenyament obligatori sobre el rendiment i les expectatives de l'alumnat Àrea d'Educació*. Barcelona: Institut de Govern i Polítiques Públiques.
- Thrupp M; Lauder, H.; Robinson, T. (2002). «School composition and peer effects». *International Journal of Education Research*, 37: 483-504.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of Student attrition*. Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- (2000). «Linking learning and leaving: Exploring the role of the college classroom in student departure». En: J. M. Braxton (ed.). *Reworking the student departure puzzle* (pp. 81-94). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Triventi, M. (2011). «Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries». *European Sociological Review*, 20: 1-14.
- Troiano, H. (2015). «Un modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la universidad y de la elección de estudios». En: <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/un-modelo-conceptual-para-el-an%C3%A1lisis-de-la-decisi%C3%B3n-de-ir-la-universidad-y-de-la-elecci%C3%B3n>. Consultado el 20/02/2015.
- Troiano, H.; Daza, L. (2011). «El procés de Bolonya: l'hora de la veritat (o de la implantació generalitzada)». En: J. M. Masjuan (coord.) *Societat catalana 2011*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.
- Troiano, A.; Elias, M. (2011). «Working Class students in the university: do they think they belong?». Ponencia presentada en la 10th Conference of the European Sociological Association Ginebra, Suiza, 7-10 de septiembre.
- (2014). «University access and after: explaining the social composition of degree programs and the contrasting expectations of students». *Higher Education*, 67 (5): 637-654.
- Troiano, H.; Elias, M.; Sanchez-Gelabert, A. (2014). «El sentimiento de deuda de los estudiantes universitarios hacia sus padres y hacia la sociedad». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (1): 233-251.

- Troiano, H.; Masjuan, J. M.; Elias, M. (2010). «La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso». *Revista de Educación*, 351: 283-310.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*.
- Vermunt, J.; Minnaert, A. (2003). «Dissonance in student learning patterns: when to revise theory?». *Studies in Higher Education*, 28: 49-61.
- Villar, E. (2006). *La construcción de capital social en las universidades*. Girona: Documenta Universitària.
- Villar, E.; Font-Mayolas, S. (2007). *Guia del pla d'acció tutorial dels estudis de desenvolupament humà a la societat de la informació i psicologia*. Girona: Servei de Publicacions de la UdG, Documenta Universitària.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

SOBRE LAS AUTORAS

Lidia Daza es profesora del Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la Universidad de Barcelona y colaboradora del GRET desde el 2009. Su investigación se centra en el análisis de las condiciones de vida y de estudio de los estudiantes universitarios, los cambios en la estructura universitaria y el impacto de la educación superior en la inserción laboral de dichos jóvenes, desde la perspectiva de la equidad social.

Marina Elias es profesora del Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las CCSS y miembro del GRET desde el 2002. Sus intereses científicos se centran en los estudiantes universitarios y sus condiciones de vida, en las transiciones educativas de la etapa postobligatoria y, en general, en las desigualdades sociales en el ámbito educativo.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Jordi Calvo, Teresa Pagès (comps.)

El aula Moodle

Aprender y enseñar en la UB



Octubre ICE-UB



El aula Moodle

Pagès Costas, Teresa

9788499217949

136 Páginas

La progresiva implantación del Campus virtual en todas las facultades de la UB (Universidad de Barcelona) planteó la necesidad de desarrollar una estrategia de formación del profesorado que permitiera a los docentes utilizar con garantías los recursos que Moodle ponía a su disposición. Los cursos de formación que se han ido realizando a lo largo de estos años han tenido un doble enfoque: por un lado, responden a una necesidad de formación de tipo técnico; por otro, a una formación más vinculada a los aspectos pedagógicos y a los posibles usos y aplicaciones didácticas del Campus virtual.

Desde la perspectiva de los aspectos pedagógicos, se consideró oportuno ofrecer un espacio para que el profesorado pudiera exponer, compartir y comentar dichas experiencias. Esta idea se concretó en la realización de la jornada «El aula Moodle: aprender y enseñar en la UB», organizada por el ICE y el CRAI de la UB, en el marco del plan de formación que se ofrece para su profesorado.

Esta publicación pretende recoger los aspectos principales del contenido y del desarrollo de dicha jornada. Está dirigida a cualquier docente interesado en conocer experiencias prácticas respecto al uso de Moodle, y ofrece una reflexión sobre sus posibles ventajas, beneficios, inconvenientes y problemas.

Esteban Vázquez Cano
Eloy López Meneses
José Luis Sarasola Sánchez-Serrano



October DCE-LIB



La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC

Vázquez Cano, Esteban

9788499214474

120 Páginas

Desde los inicios de los cursos masivos en abierto (MOOC) en 2008, han pasado cinco excitantes años en el mundo de la formación. El panorama parece iniciado y relativamente consolidado, por lo que parece pertinente abordar las características definitorias más relevantes hasta el momento.

Presentamos en este libro unas claves sencillas para el entendimiento del movimiento MOOC y pretendemos proporcionar un marco contextual claro y preciso donde ubicar la formación y difusión del conocimiento en abierto. No hemos querido presentar un panorama idealizado y adjetivado de bonismo con respecto al movimiento MOOC; como cualquier innovación que ha requerido la atención del mundo formativo y universitario mundial, y pasado ya el sarampión inicial, han surgido controversias que no hemos querido obviar. Por lo tanto, el lector encontrará los pros y contras del movimiento de forma que se pueda generar una opinión propia y fundamentada sobre los principios de masividad y gratuidad aplicados a la formación general y universitaria.

Índice

Portadilla	2
Portada	3
Créditos	4
Resumen	6
Prólogo	8
Las reformas universitarias a partir del Proceso de Bolonia	8
Algunas reflexiones personales sobre las desigualdades sociales	10
1. La reforma metodológica y la dimensión social en la universidad de Bolonia	13
1.1. Introducción	13
1.2. La Reforma de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior	14
1.2.1. La reforma metodológica en España	15
1.2.1.1. Antecedentes de la reforma metodológica	16
1.2.1.2. ¿Cómo se traduce el cambio metodológico en las universidades?	18
El caso catalán	
1.2.2. La dimensión social de la universidad	21
1.2.2.1. Las condiciones de vida y de estudio de los estudiantes universitarios	21
1.2.2.2. ¿Cómo y cuánto se ha trabajado respecto al principio de la dimensión social de la universidad?	24
1.3. A modo de síntesis	31
2. ¿Quiénes son y cómo son los estudiantes de las universidades españolas?	33
2.1. Introducción	33
2.2. Las características principales de los estudiantes en las universidades españolas	34
2.3. Tipologías de estudiantes	43
2.4. A modo de síntesis	50
3. Equidad educativa: efectos primarios y secundarios	54
3.1. Introducción	54
3.2. La estratificación del sistema universitario: efectos primarios y secundarios	54
3.2.1. Efectos primarios: el rendimiento académico	55

3.2.1.1. Factores influyentes	60
3.2.2. Efectos secundarios: las elecciones educativas	73
4. Elecciones educativas y variaciones debido al contexto: cambios estructurales, crisis económica y aumento de tasa universitarias	77
4.1. Introducción	77
4.2. Metodología	77
4.2.1. Población/muestra	77
4.2.2. Operacionalización de las variables	78
4.3. Resultados	80
4.3.1. El acceso diferencial a la universidad	80
4.3.2. El cambio de diplomaturas/licenciaturas a grados (4+1)	82
4.3.3. Los costes: aumento de tasas y política de becas	86
4.3.3.1. El aumento de las tasas universitarias	87
4.3.3.2. El cambio en la política de becas	90
4.3.4. La titularidad del centro de secundaria	93
4.3.5. El sentimiento de deuda de los estudiantes universitarios	98
5. En clave de recomendaciones	105
5.1. Cambio estructural	105
5.2. Cambio metodológico	105
5.2.1. Proceso enseñanza-aprendizaje	105
5.2.2. Integración	106
5.2.3. Trabajo en grupo	107
5.3. Condiciones de vida y estudio de los universitarios	107
5.4. Elecciones educativas	109
5.5. Orientación postuniversitaria	109
Referencias bibliográficas	111
Sobre las autoras	117