



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

¿UNIVERSIDAD SIN CLASES? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)



educacion.gob.es

The background of the cover is a black and white graphic of a bookshelf. The shelves are represented by thick black lines forming a grid of irregular shapes. On these shelves, there are silhouettes of books of various heights and widths. Interspersed among the bookshelves are silhouettes of people walking, some carrying backpacks, and some holding balloons. The overall style is minimalist and modern.

¿Universidad sin clases?

Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)

2011

Antonio Ariño y Ramón Llopis (dirs.)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA GENERAL DE UNIVERSIDADES
Dirección General de Atención, Participación y
Empleabilidad de Estudiantes Universitarios
Subdirección General de Atención al Estudiante,
Orientación e Inserción Profesional

Directores de la obra:
Antonio Ariño y Ramón Llopis

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y
Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio:
educacion.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:
publicacionesoficiales.boe.es

Fecha de edición:
2011

NIPO: 820-11-504-6 (impreso)
NIPO: 820-11-503-0 (electrónico)
ISBN: 978-84-694-9579-7

Índice

Ángel Gabilondo Pujol , Ministro de Educación	7
Màrius Rubiralta i Alcañiz , Secretario General de Universidades	9
Mercedes Chacón Delgado , Directora General de Atención, Participación y Empleabilidad de Estudiantes Universitarios.....	11
Prólogo. Antonio Ariño y Ramón Llopis	13
1. La dimensión social y la participación universitaria. Antonio Ariño.....	19
2. Eurostudent IV. Características técnicas. Ramón Llopis Goig.....	33
3. Características sociodemográficas. Inés Soler Julve	43
4. Acceso a la educación superior. Miquel Martínez y Ernest Pons.....	61
5. Procedencia sociofamiliar. Margarita Barañano, Lucila Finkel y Elena Rodríguez.....	87
6. Alojamiento. José Miguel Carot y Andrea Conchado.....	117
7. Condiciones de Vida. Benjamín Tejerina.....	141
8. Organización del tiempo y trabajo remunerado. Ramón Llopis y Antonio Ariño.....	167
9. Evaluación de los estudios. Ramón Llopis.....	187
10. Movilidad internacional. José Manuel Pastor.....	209
11. Participación política en la Universidad. Gonzalo Jover, Esther López y Patricia Quiroga.....	233
12. Excelencia y equidad. Antonio Ariño.....	253
Bibliografía	261
Autores	273

Se presentan en esta publicación los resultados de la cuarta oleada de la encuesta europea Eurostudent. Se busca con ella iniciar un estudio sistemático, juntamente con los países europeos que también participan en el conocimiento de las condiciones de vida y de los perfiles de nuestros estudiantes universitarios. Conocer las necesidades de los estudiantes aporta ideas y elementos necesarios para diseñar las mejores políticas universitarias, para mejorar la gobernanza de las universidades y en definitiva para generar una evolución del sistema universitario español que se adapte más adecuadamente a las necesidades del futuro.

En las sucesivas reuniones ministeriales que, desde 1998, han venido efectuando el seguimiento del proceso de Bolonia, se ha enfatizado de forma creciente la importancia de la dimensión social de la educación superior. Concretamente, en el comunicado de Londres de 2007, los ministros de educación afirmaban que “compartían la aspiración social de que los estudiantes universitarios que acceden, participan y completan la educación superior en todos los niveles deben reflejar la diversidad de la población”. Dicho de otra manera: debe existir equidad participativa en la educación superior y para ello se deben poner los medios y servicios necesarios.

Este objetivo, en los encuentros posteriores, ha ido adquiriendo no sólo una mejor definición, sino también una mayor concreción y el consiguiente desarrollo de los instrumentos precisos para lograrlo. Se ha creado un grupo de trabajo especializado sobre la dimensión superior para el seguimiento de la misma durante el periodo 2010-2012, se ha puesto en marcha un catálogo de buenas prácticas y se ha realizado recientemente una conferencia en Berlín en la que se han establecido pautas de trabajo común para los próximos años. Uno de los aspectos que está centrando la actividad de este grupo es justamente la búsqueda de información comparable y la construcción de indicadores para elaborar las políticas públicas más adecuadas.

El Ministerio de Educación del Gobierno de España ha abordado la dimensión social del proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior de múltiples maneras: ha ampliado las partidas presupuestarias dedicadas a becas, ha lanzado la iniciativa Campus de Excelencia Internacional para la mejora de los servicios a los estudiantes, entre ellos ha fomentado la mejora del sistema de alojamiento para la población universitaria.

Un aspecto relevante e imprescindible de esta política se encuentra en la mejora de nuestros sistemas de información. Por ello, el Ministerio ha impulsado la participación en la red Eurostudent y la realización de la encuesta de esta cuarta ola, cuyos resultados se publican en este informe, con la finalidad de que quienes tienen responsabilidad en las políticas universitarias –administraciones públicas, universidades, servicios de estudiantes- y la sociedad en general conozcan mejor las condiciones sociales y económicas que determinan el éxito de las carreras universitarias.

La excelencia en la educación, tal y como es concebida por este Ministerio, conlleva necesariamente prestar atención a la dimensión social. No puede haber verdadera excelencia que no lo sea también de estructuras y servicios y de condiciones socioeconómicas que permiten la equidad participativa.



Ángel Gabilondo Pujol
Ministro de Educación

La Estrategia Universidad 2015 es una iniciativa orientada a la modernización de las universidades españolas basada en la Agenda Europea de Modernización de la Universidad. Entre sus ámbitos y ejes estratégicos, uno de los más importantes es el relacionado con los estudiantes y su centralidad en la vida académica.

Para desarrollar dicha centralidad, la Estrategia Universidad 2015 ha establecido un amplio abanico de programas de actuación en todos los ámbitos que afectan a la vida universitaria -apoyo a la formación, a la movilidad y a la inserción laboral-, así como la creación de un sistema de ayudas más eficaz, basado en la información que proporciona el Observatorio Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Universitario. Al mismo tiempo, también se han renovado y modernizado los sistemas de participación y gobernanza, mediante la aprobación, el 30 de diciembre de 2010, del Estatuto del Estudiante Universitario y la creación del Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado, el 5 de abril de 2011. La progresiva conciencia entre la comunidad universitaria de estas medidas contribuirá sin duda a mejorar los sistemas de participación.

En esta misma línea, hay que incluir la reciente aprobación de un documento marco para desarrollar las políticas de responsabilidad social de las universidades, con una visión que incluye aspectos como la igualdad de género, la sostenibilidad, la cooperación y solidaridad y la participación cultural. Asimismo, debe considerarse el esfuerzo de la COMISIÓN MIXTA DE EMPLEABILIDAD por disponer de un Plan de Acción para el 2011-2012.

Todo ello forma parte de la visión que el Ministerio tiene de los servicios y los recursos orientados a mejorar la atención y el apoyo a los estudiantes que, de acuerdo con la Declaración de Berlín de 2003, constituyen el tercer pilar de la Universidad. Tanto el organigrama ministerial como las actuaciones desplegadas son plasmaciones de un programa explícito orientado a mejorar la formación superior y por esta vía incrementar los recursos de nuestros titulados en una sociedad que necesita promover el talento y la creatividad para un cambio de modelo productivo.

Por esta razón, la Secretaría General de Universidades, y dentro de ésta la Dirección General de Atención, Participación y Empleabilidad de los Estudiantes, han considerado necesario y pertinente tomar parte en la red Eurostudent para conocer mejor las condiciones de vida de la población universitaria española y para poder situar los datos obtenidos en el contexto europeo.

Esta publicación constituye un primer resultado de la participación en la red Eurostudent, al mismo tiempo que una muestra de la voluntad del Ministerio de hacer llegar los datos a la sociedad. Por ello, nos hemos comprometido también en la creación y desarrollo de un Observatorio de la Participación y la Vida de los Estudiantes, que de forma estable pueda radiografiar los distintos aspectos de la vida estudiantil universitaria y aporte información a los órganos colegiados y a sus Comisiones Mixtas en especial la de Empleabilidad y Financiación.

El Observatorio de la participación y la Vida de los Estudiantes esta participado por expertos en el ámbito estudiantil de las diferentes universidades de nuestro Sistema Universitario Español; su estudios, realizados con total autonomía e independencia, nos aseguran datos, conclusiones y reflexiones realistas, que ayudaran sin duda a la toma de decisiones en el ámbito político a cualquier gobierno que considere relevante la participación de los estudiantes y sus visiones en las políticas publicas.



Màrius Rubiralta i Alcañiz
Secretario General de Universidades

Era necesario que en España se publicaran estudios sistemáticos, basados en datos y con perspectiva comparada sobre las condiciones de vida de los estudiantes, estudios que nos dieran información objetiva y rigurosa sobre sus formas de estudiar, su vinculación con la universidad, sus estilos culturales, sus necesidades sobre el transporte, el alojamiento... Era imprescindible acompasar las políticas que sobre los estudiantes se están llevando a cabo con un conocimiento exhaustivo que permitiera acertar en la toma de las decisiones.

En estos dos últimos años y por voluntad del Ministerio de Educación, la Secretaria General de Universidades hace una opción de integrar a los estudiantes en la gobernanza del Sistema Universitario, entiende que debe haber una Dirección General que trate de ordenar la normativa, los espacios de participación, la atención a los estudiantes y sobre todo que concrete los elementos que van a configurar la dimensión social de la educación universitaria.

En España no existía una instancia dedicada a generar información sistemática, rigurosa, objetiva y amplia, sobre las condiciones de vida y formas de vinculación con el estudio de la población estudiantil universitaria. Sin embargo, existen múltiples razones para justificar la conveniencia de contar con una estructura para realizar dicha función, si se quieren implantar políticas universitarias bien informadas y fundadas en diagnósticos precisos de la situación. Estas razones se hallan relacionadas con la apuesta por la participación de los estudiantes, imprescindible para actualizar, gestionar, mejorar y orientar las Políticas Universitarias: los sistemas de becas, la financiación de los centros, las condiciones de empleabilidad e inserción social y laboral de los egresados.

Por este motivo, se crea la Dirección General de Atención, Participación y Empleabilidad de Estudiantes Universitarios, una unidad nueva en el organigrama del Ministerio de Educación, siendo la primera vez que se destina una Dirección General exclusivamente a la promoción de la dimensión social universitaria e incorporando a los estudiantes en la toma de decisiones. Por esta misma razón se fomenta la creación de un equipo de expertos y una instancia -el Observatorio de la Vida y Participación de los estudiantes- dedicada a generar información precisa sobre las condiciones socioeconómicas.

Eurostudent es una encuesta europea que va a proyectarnos también en ese marco europeo, que nos va a ayudar a la internacionalización a través de la comparativa y a la modernización de nuestras políticas junto y con la colaboración, contribución y coparticipación de los estudiantes. A ellos y a los autores de este informe muchas gracias por hacer posible el cambio.



Mercedes Chacón Delgado
Directora General de Atención, Participación y
Empleabilidad de Estudiantes Universitarios

Prólogo

Antonio Ariño Villarroya
Ramón Llopis

¿Universidad sin clases? Hace unas décadas, entre el profesorado, en las cafeterías universitarias, solía circular una broma jugando con la polisemia y ambivalencia de la palabra “clases”. En cambio, desde mediados de los noventa, con el auge del postmodernismo y la supuesta liquidez de lo social, con el apogeo de la ideología desreguladora de los mercados y la masificación de la universidad, aquella “gracia” dejó de tener sentido porque, al parecer, habíamos superado la época de la sociedad de clases y sus consiguientes desigualdades.

Ahora circulan interpretaciones burlescas del acrónimo ECTS. En las redes sociales, los estudiantes clasifican a sus profesores y divulgan sus chascarrillos e incompetencias; y el profesorado cuenta chistes sobre los “cambios” en los perfiles de sus alumnos. Es posible que unos y otros, entre veras y bromas, estén jugando al juego de la gallina ciega, porque la Universidad no se ha planteado estudiar con cierta sistematicidad cómo y quiénes son unos y otros; qué condiciones determinan sus actividades académicas y cómo inciden en los resultados.

Éste es el contexto en el que surge nuestra pregunta. Un grupo de investigadores e investigadoras de la universidad española creemos, en primer lugar, que no hay que confundir masificación de las aulas con democratización del acceso y de la trayectoria por la universidad; que persisten desigualdades importantes tanto en el acceso, como en la trayectoria y los resultados académicos; que este aspecto constituye una dimensión intrínseca de las políticas universitarias del siglo XXI y, en concreto, de las denominadas políticas de excelencia; que tenemos una responsabilidad de estudiar este fenómeno, de aportar evidencia empírica sobre el mismo y de contribuir a la reflexión y el debate público. Este convencimiento nos condujo en 2007 a la investigación publicada con el título *El oficio de estudiar en la Universidad. Compromisos flexibles* (PUV, 2008) y a la realización de diversas encuestas y reuniones en años posteriores. Así mismo, nos hemos convertido en defensores de la importancia de la dimensión social del EEES.

Aunque sea un hecho desconocido por una parte importante de la comunidad universitaria, el estudio de la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior, con el estímulo y el apoyo de las asociaciones estudiantiles, se ha convertido en un núcleo muy relevante de las políticas de convergencia. Por otra parte, algunos países han implantado hace tiempo observatorios sobre la vida estudiantil universitaria y la red Eurostudent viene estudiando con regularidad las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

Esta publicación constituye una primera aproximación al análisis de los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los estudiantes universitarios españoles en el contexto de la cuarta oleada del proyecto EUROSTUDENT. Al mismo tiempo que toma como punto de apoyo y referencia otras investigaciones anteriores, pretende 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.

Este estudio de las condiciones socioeconómicas de la vida estudiantil ha nacido con la finalidad de proporcionar información rigurosa para informar las políticas educativas,

en primer lugar, pero también para orientarlas en una determinada dirección, que no es otra que la de la corrección de las desigualdades y el logro de la equidad participativa. En un momento, en que se enfatizan las políticas de excelencia, cabe señalar que la equidad constituye una de sus dimensiones y de sus retos fundamentales.

Esa fue precisamente la voluntad del Ministerio de Educación cuando, a finales del año 2009, a través de la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria, encargó a los profesores Antonio Ariño y Ramón Llopis, de la Universitat de València, la realización de los estudios preliminares para la constitución de un Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios y la participación en el proyecto EUROSTUDENT. En este caso, dicha participación conllevaba la implicación en las actividades de la red internacional, con la consiguiente realización de la encuesta a la población universitaria española. El profesor Ramón Llopis se ha integrado, desde entonces, en la red Eurostudent, haciéndose cargo de la adaptación del cuestionario y el diseño muestral de la encuesta realizada en España, la coordinación del trabajo de campo y el análisis de los datos con los que se han confeccionado todos los capítulos de este libro.

Por otra parte, en paralelo, durante la primavera de 2010, se fueron manteniendo diversas reuniones y contactos para crear un grupo interdisciplinar e interuniversitario que diera el impulso inicial al referido observatorio; fruto de ello fue la presentación a la convocatoria de Estudios y Análisis del proyecto *ECoViPEU-Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios* que se ha realizado durante 2011¹. Al mismo tiempo, se remitió a todas las universidades españolas un breve cuestionario solicitando información sobre estudios e investigaciones realizados por cada universidad y relacionados con la dimensión social. Este proceso culminó con la celebración en el otoño de 2010 de la *Iª Jornada sobre la Dimensión Social de la Universidad* y la creación de *Campus Vivendi. Observatorio de la Participación y Vida de los Estudiantes Universitarios*.

Desde entonces, el grupo promotor se ha venido reuniendo periódicamente, realizando desde el observatorio distintos tipos de trabajos. Uno de ellos se ha centrado en el análisis de los resultados obtenidos en la encuesta EUROSTUDENT IV y la redacción de este informe que ahora se presenta como publicación en papel y electrónica.

El informe se estructura en dos partes claramente diferenciadas: la primera, que agrupa los tres capítulos iniciales, que tiene un carácter contextualizador y propedéutico; la segunda, que aborda, capítulo a capítulo, los resultados de los diferentes aspectos tratados en el cuestionario.

¹ Este proyecto ha obtenido financiación del Ministerio de Educación, en la convocatoria Estudios y Análisis de 2010, y los primeros frutos del trabajo realizado se hallan en la página web del observatorio *Campus Vivendi* (<http://www.campusvivendi.com/>), en las jornadas realizadas y en la memoria del proyecto presentada recientemente al Ministerio. Los resultados de la encuesta se publicarán en los próximos meses.

El primer capítulo, a cargo de Antonio Ariño, tiene como finalidad presentar el proyecto general sobre el estudio de la dimensión social y la participación de los estudiantes universitarios en España, en el contexto de las investigaciones sistemáticas que vienen realizándose en diversos países europeos; el segundo capítulo, redactado por Ramón Llopis, presenta las características de Eurostudent y su aplicación a la universidad española, ofreciendo información detallada de carácter técnico sobre metodología y muestra utilizadas; Inés Soler, técnica de investigación del Observatorio, se ha encargado de presentar en el capítulo tercero el perfil sociodemográfico de la población entrevistada en relación con la población universitaria total.

El capítulo 4 está dedicado al estudio del acceso a la Universidad y ha sido redactado por los profesores Miquel Martínez y Ernest Pons, de la Universitat de Barcelona; el capítulo 5 se ocupa de la procedencia sociofamiliar de los estudiantes universitarios y ha corrido a cargo de la profesora Margarita Barañano, con el apoyo del equipo creado en la Universidad Complutense; el capítulo 6 se centra en el análisis de los datos referidos al alojamiento y ha sido coordinado por José Miguel Carod, de la Universidad Politécnica de València; por su parte, Benjamín Tejerina, de la Universidad del País Vasco, se ha ocupado de las condiciones de vida recurriendo tanto a datos de Eurostudent como de las encuestas que realiza el INE sobre esta problemática; el capítulo 8 aborda la organización del tiempo y el régimen de dedicación en función de si se realiza o no algún tipo de trabajo remunerado y ha sido redactado por Antonio Ariño y Ramón Llopis; éste último ha redactado también el capítulo siguiente, el 9, donde se presenta la evaluación que los estudiantes universitarios realizan de la titulación que están cursando; en el capítulo 10 se estudia la movilidad internacional, aspecto que ha corrido a cargo de José Manuel Pastor, de la Universitat de València y del IMIE; y finalmente, el capítulo 11, ha sido coordinado por Gonzalo Jover, de la Universidad Complutense de Madrid, y se centra en los procesos participativos desarrollados por los estudiantes en el seno de la organización universitaria.

Cada uno de los capítulos ha presentado una síntesis de los principales hallazgos de la encuesta; por ello mismo, el libro no concluye con una reiteración de aquellos, sino con una reflexión sobre la posición de la Universidad española en el contexto europeo (reflejado por EUROSTUDENT IV) y en el marco de las políticas de excelencia.

Si bien no se ha exigido a los autores de cada capítulo el seguimiento de un modelo rígido de análisis y redacción, durante el periodo de elaboración del informe se han mantenido diversas reuniones para estudiar la problemática abordada de forma conjunta, tratando de eliminar solapamientos y de lograr la mayor convergencia posible tanto en los aspectos formales como en los sustantivos. En estas reuniones de seguimiento, han participado de manera activa y muy intensa Angels Alegre, Subdirectora General de Atención al Estudiante, Orientación e Inserción Profesional, y Cristina Lisón, técnica del Ministerio de Educación. Sus aportaciones han trascendido a la mera participación en una comisión mixta de supervisión y se han implicado muy directamente en los procesos de reflexión y de análisis, hecho éste que no podemos dejar de señalar y agradecer, por el enriquecimiento que ha supuesto para el informe que presentamos y para los miembros del grupo de trabajo.

En general, es cierto que cualquier obra se asienta –como las buenas ideas- en la cooperación de múltiples personas. En este caso, esa cooperación no es una dimensión complementaria sino el componente fundamental de este proyecto. En primer lugar, no hubiera sido posible su realización sin el compromiso y la participación activa de todas las universidades que nos han proporcionado sus bases de datos y nos han facilitado el acceso *on-line* a sus estudiantes. La selección de la muestra y el propio trabajo de campo en estas encuestas es una actividad especialmente ardua e intrínsecamente cooperativa. Nos sentimos obligados de una manera especial hacia los vicerrectorados con competencias en el área de estudiantes y hacia los servicios de informática de las universidades. Sabemos bien el esfuerzo extra que supone atender este tipo de requerimientos y nos sentimos comprometidos con ellos, esperando que los beneficios que puede obtener el sistema universitario de estos trabajos contribuya a la mejora del mismo.

En este mismo sentido, queremos dar las gracias a la RUNAE y a la CRUE por todo el apoyo que hemos recibido durante este tiempo, muy en concreto por las facilidades dadas para difundirlo y por la implicación que ha mantenido tanto su presidente, el rector de la Universidad Pública de Navarra, Julio Lafuente, como las sucesivas secretarías ejecutivas Margarita Barañano y Victoria Vivancos.

La Universitat de València nos ha proporcionado su apoyo de múltiples maneras. En ella se han celebrado las dos jornadas sobre la dimensión social y los miembros de la Unidad de Innovación Educativa han colaborado estrechamente en este proyecto. En concreto, queremos hacer mención a la cooperación sostenida en el tiempo de Pedro García Pilán.

Pero este informe y todas las actividades desarrolladas desde Campus Vivendi hubieran sido imposibles sin el apoyo prestado desde la Secretaría General de Universidades y desde la Dirección General de Atención, Participación y Empleabilidad de los Estudiantes. Mercedes Chacón ha sido la impulsora del mismo desde sus orígenes y ha creído también en que las inquietudes de un grupo de investigadores e investigadoras se aco- plaban bien con los proyectos desarrollados por la Dirección General para prestar atención a la dimensión social de la vida universitaria.

Para todos ellos nuestro agradecimiento y satisfacción. Nos han permitido poner los sillares de un proyecto largamente soñado. Creemos que en el siglo XXI más que nunca las desigualdades educativas tienen consecuencias irreversibles y es función de la Universidad estudiarlas y contribuir a su reducción.

La dimensión social y la participación universitaria

Antonio Ariño Villarroya
Universitat de València

En 1960 había 60.000 estudiantes matriculados en la Universidad española; en 1990 ya se había superado el millón; y diez años después, en el 2000, se acercaban al millón seiscientos mil. Este proceso, de notoria expansión de la matrícula, se ha conocido como la transición desde la universidad de elites a la universidad de masas.

Durante esas mismas décadas tuvieron lugar muchas otras transformaciones estructurales en la sociedad y en la Universidad españolas (desarrollo del Estado de Bienestar, transición democrática, difusión de los institutos de investigación, transferencia de conocimiento, distribución geográfica de la Universidad por el territorio, etc.). Pero por lo que hace a la relación con los estudiantes, el proceso de masificación e incremento rápido de su número hicieron pensar, en España como en otros países, que se estaba produciendo un proceso de democratización de la Universidad. La atención al número, cuántos entraban cada año, permitió eludir la preocupación por su distribución social, quiénes eran los que entraban, de qué categorías sociales, económicas y políticas procedían, y qué resultados obtenían al final.

Sin embargo, en los años recientes, a medida que maduraba el proceso de construcción del EEES, –repleto de expectativas, pero también de celos y malestares–, ha surgido la necesidad de ocuparse de los estudiantes, porque ellos mismos han pedido que se oyera su voz, y se ha venido prestando creciente atención a lo que se ha denominado **dimensión social**. Esta preocupación conlleva a un tiempo poner los pies en el suelo (es decir, tomar conciencia de las condiciones, características y perfiles de los estudiantes realmente existentes) y proponer una meta política inserta en el modelo social europeo: la equidad participativa.

La comprensión de cómo ha surgido esta problemática permite captar bien el carácter procesual del EEES e impugna las interpretaciones que han visto en éste una especie de plan urdido por minorías elitistas y burocracias gubernamentales y académicas para privatizar subrepticamente la educación superior.

En este breve texto, se hace una referencia a los tres aspectos: la emergencia e importancia creciente de la dimensión social, la confrontación con la realidad empírica de los estudiantes y la meta política de la equidad participativa. Al mismo tiempo, se sitúa esta problemática en un campo académico más amplio: el debate sobre la democratización de la Universidad.

1.1. La emergencia de la dimensión social

En la declaración de Bolonia (1999), la expresión “dimensión social” no existe; y en la cumbre de Praga (2001), tan sólo se hizo referencia a la misma en una ocasión y de manera lateral, en relación con la movilidad.

El grupo de seguimiento del proceso de Convergencia, reunido en Atenas en 2003, dedicó por primera vez un seminario a explorar las dimensiones sociales de la educación

superior. A partir de entonces, en la reunión de Bergen (2005), se introdujo esta problemática como una de las prioridades de futuro del EEES, llegando en Londres (2007) a convertirla en una de las cuestiones más relevantes.

En la correspondiente declaración final de la cumbre londinense se afirma: “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”.

En este breve, pero intenso, fragmento de la **Declaración de Londres** aparecen tres aspectos relevantes: dos de ellos tienen que ver con ideales políticos y con el modelo social europeo subyacente y el tercero con una breve enunciación de los programas mediante los cuales se podrían alcanzar dichos ideales.

El texto habla de dos aspiraciones de las sociedades europeas contemporáneas, que podrían interpretarse como una relectura postmoderna del ideal ilustrado de la emancipación por la educación y del ideal republicano y socialdemócrata según el cual la escuela debe operar como una institución que neutraliza las desigualdades familiares de clase y fomenta la igualdad de oportunidades. Dichas aspiraciones se formulan en los términos siguientes: a) las bases sociales del sistema educativo deben reflejar “la diversidad” de nuestros pueblos; b) las desiguales condiciones socioeconómicas de partida de los estudiantes han de ser neutralizadas para que éstos puedan lograr sus expectativas educativas.

En cuanto a los programas políticos que se sugieren para el logro de dichos ideales se apuntan fundamentalmente tres: a) creación de servicios adecuados, b) diseño de itinerarios de aprendizaje más flexibles, y c) ampliación de la participación en todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades.

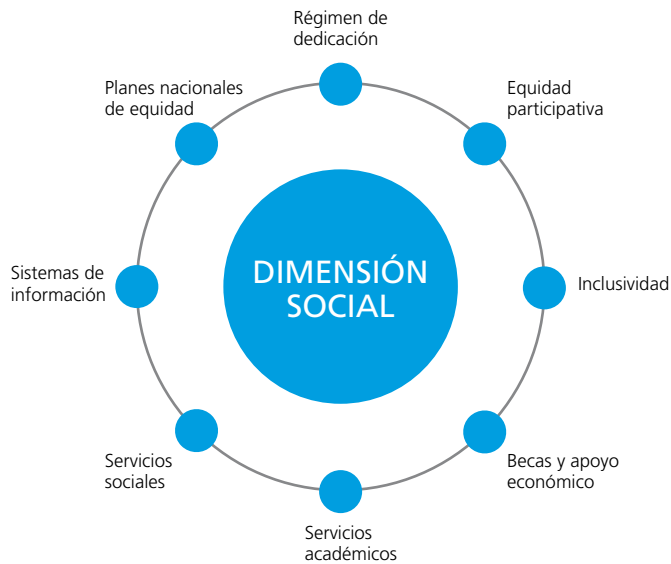
Para poner en marcha cualquiera de ellos se requiere información fiable sobre las características de los estudiantes y su progreso real por el sistema universitario.

En suma, en los cuatro años que van desde Bergen (2005) a Lovaina (2009), y gracias al impulso de las asociaciones estudiantiles, la dimensión social ha ido adquiriendo tal importancia que ya se habla de su carácter transversal y de cómo afecta a los demás elementos básicos del proyecto: a la movilidad, a la excelencia, a la empleabilidad, a la política de garantía de la calidad, etc. Hoy constituye un núcleo básico de la creación del EEES y en torno al mismo se están desarrollando y articulando conceptos y herramientas para su despliegue, como se refleja en la figura 1¹.

¹ Véase las *Recommendations of the Budapest Bologna Seminar* en la página oficial del proceso de Bolonia, <http://www.ond.vlaanderen.be>

Figura 1: La dimensión social y su desarrollo en el EEES

Fuente: *Elaboración propia*



Desde entonces, la cuestión de la dimensión social no ha parado de adquirir relevancia² en los discursos, si bien tiene un alcance mucho más limitado en las prácticas y en las políticas.

Objetivos de Estrategia 2015:

- Mejorar acceso y permanencia
- Aumentar y mejorar la participación
- Mejorar la calidad de vida
- Aumentar movilidad

La *Estrategia 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad*, del gobierno de España, afirma: "Una Universidad de calidad, abierta a todos los ciudadanos con talento y dispuestos a estudiar, es un elemento básico para la generación de oportunidades, de equidad y de cohesión social. Las universidades españolas tienen un compromiso con los estudiantes... No cabe duda que un acceso igualitario a la educa-

² *The Social Dimension – Stocktaking and Future Perspectives of Student Affairs in the European Higher Education Area*, 11 July 2011 - 13 July 2011 <http://www.student-affairs.eu/call-for-programs.html>

ción, en todos los niveles, es un componente imprescindible del estado de derecho y del bienestar. Por lo tanto, el principal objetivo es mejorar las garantías de acceso y permanencia para todos los colectivos universitarios, poniendo especial énfasis en la igualdad de género y en las personas con discapacidad”.

En *Focus on Higher Education in Europe. The impact of the Bologna Process*, al evaluar los avances desde 2007, se concluye no sólo que cada país tiene una concepción diferente de la dimensión social, sino que: a) muy pocos países han vinculado la política sobre la dimensión social al mandato de Bolonia de ampliar la participación de los grupos infra-representados; b) muy pocos países se han planteado objetivos para mejorar la participación de dichos grupos; y c) las medidas nacionales más habituales para ampliar la participación consisten en la provisión de apoyo económico (becas) y el desarrollo de rutas alternativas y/o procesos de admisión.

Esta creciente relevancia de dicha problemática se funda tanto en razones políticas como estratégicas, dada la confluencia de la defensa de la justicia social y de la maximización del talento. Razones políticas, puesto que refleja rasgos constitutivos del modelo de bienestar europeo, que trata de generar calidad de vida para el mayor número de personas, y de la concepción de la educación superior como un derecho, un bien y servicio públicos, que contribuyen a la cohesión y el bienestar. Razones estratégicas, en un doble sentido: sólo incrementando las ventajas para un mayor número de personas en el acceso a la universidad se ofrecerán también oportunidades al talento, en una sociedad basada en la producción de conocimiento; por otra parte, una Europa con altas tasas de envejecimiento y reducidas tasas de natalidad (dimensión demográfica) precisa incrementar la incorporación al mercado de trabajo cualificado de sectores amplios de la población y, para ello, es imprescindible que crezcan las tasas de matrícula universitaria entre las cohortes más jóvenes.

En paralelo con la definición de este nuevo núcleo político del EEES, se ha planteado la necesidad de elaborar un discurso específico (definiendo conceptos y operacionalizándolos) y de generar conocimiento fiable sobre los perfiles de los estudiantes, sus características y condiciones de vida, para comprobar en qué medida se dan ajustes o aproximaciones entre las políticas que se diseñan y la realidad existente. Esta creciente conciencia de fundamentación empírica de las políticas educativas se plasmó en el comunicado de Londres cuando se instó a que Eurostat y EUROSTUDENT, en conjunción, prepararan un informe exhaustivo para el encuentro de Lovaina de 2009, basado entre otros aspectos en la equidad participativa y la empleabilidad.

1.2. Participación, equidad participativa y grupos infra-representados

Hay que entender la presencia de los conceptos de participación y de equidad participativa como traslación al ámbito universitario de los conceptos, desarrollados en el ámbito de la teoría política, de participación política, participación ciudadana y

participación cívica, por un lado, y en el ámbito de la teoría cultural, del de participación cultural. Con todos ellos se trata de hacer referencia a la implicación activa en acciones de movilización consciente o no y a una concepción postmoderna de las audiencias como activas y creativas.

En nuestro grupo de investigación, al hablar de participación de los estudiantes en la vida universitaria y en el oficio de estudiar, lo hacemos distinguiendo diversas dimensiones:

- Los estudiantes gozan de representación en los distintos órganos de gobierno y tienen la posibilidad de participar en distintos procesos electorales, desde la elección a rector, pasando por la elección de representantes a distintos órganos, hasta los consejos estudiantiles. En este caso, podemos hablar de participación *política*, puesto que tienen presencia y representación en los órganos legitimados para la toma de decisiones en distintos niveles.
- Implicación en *la vida de campus*, mediante la creación de asociaciones de diverso tipo.
- Participación *cívica*, como asunción de compromisos sociales, cívicos y culturales, mediante la presencia en organizaciones de voluntariado, de cooperación, etc.
- Participación *académica*, en el sentido de vinculación con el compromiso de estudiar y los resultados académicos. (Ariño *et alii*, 2008).
- *Equidad participativa*, es decir, distribución equitativa de las oportunidades de acceso, trayectoria y resultado, según categorías y variables socio-económicas o de otro tipo.

Dimensiones de la participación	
Participación como	Equidad participativa en el acceso, trayectoria y resultados
	Participación política: gobierno universitario y representación.
	Participación académica: Vinculación con el compromiso de estudiar y resultados académicos
	Implicación en la vida de campus
	Participación cívica: Compromisos sociales y culturales (cooperación, voluntariado, etc.

En los foros de debate sobre el proceso de Bolonia se ha venido enfatizando de manera creciente la importancia de la dimensión social del EEES, de la equidad participativa, de la corrección de las desigualdades en el acceso, la trayectoria y los resultados, y de fomentar una educación universitaria inclusiva.

1.2.1. Equidad participativa e inclusividad

La investigación empírica realizada en el marco de EUROSTUDENT sobre la participación educativa ha introducido el concepto de *equidad participativa* para designar el *ideal* de que la matrícula o, dicho de otra manera, el conjunto de estudiantes que ingresa, participa y completa los estudios universitarios, refleje “la diversidad socioeconómica y cultural” de nuestras sociedades. Según la Comisión Europea “los sistemas terciarios equitativos son aquellos que aseguran que el acceso a, la participación en y los resultados de la educación terciaria, se basan solamente en las capacidades innatas de los individuos y en su esfuerzo a la hora de estudiar” (Comisión Europea, 2006).

Esta afirmación parece suponer que las capacidades intelectuales, en un sentido amplio, se hallan distribuidas socialmente de una manera aleatoria, y el sistema educativo debe facilitar a cada individuo, con independencia de su procedencia social, las mismas oportunidades para el desarrollo del talento. Sin embargo, todo parece indicar que en realidad el bagaje educativo que alcanzarán los estudiantes está mediado por el logro educativo de sus progenitores y que el sistema contribuye a reforzar, operando de manera selectiva.

Cabe esbozar diversas hipótesis: el incremento en el número de estudiantes ha supuesto una democratización de las bases sociales del sistema, de manera que se está produciendo una movilidad social ascendente; la extensión de la matrícula solo ha ido acompañada de una movilidad social relativa. Esta segunda hipótesis supone introducir reflexividad en el sistema y plantearse a quién sirve el sistema educativo, quiénes son los protagonistas de la movilidad.

Inmediatamente veremos qué nos dicen los datos obtenidos en diversas encuestas. Pero antes, conviene efectuar una breve reflexión sobre equidad e igualdad.

Asumir que la base estudiantil universitaria debe reflejar la diversidad social presupone que dicha diversidad es positiva (o al menos aceptable) y no es resultado de la desigualdad y erradicable. La elusión del concepto de *igualdad* y la introducción, en este contexto, del término *diversidad* no deja de ser significativa, pues recoge una temática propia de las filosofías postmodernas, hegemónica en las últimas décadas. Este desplazamiento hacia la problemática del reconocimiento y el abandono de la perspectiva clásica de la igualdad de oportunidades y del Estado de Bienestar basado en la lógica redistributiva, resulta muy significativo.

La cuestión de la equidad y de la diversidad ha surgido en el contexto de sociedades con elevado pluralismo étnico y donde existen minorías sistemáticamente segregadas, algunas de ellas identificadas como “pueblos originarios” (como sucede en Australia o Bolivia). De hecho, una introducción temprana de este léxico se produce en el documento marco de la política universitaria australiana, *A Fair Chance for All*, publicado en 1990. En éste se sostiene que el objetivo de equidad consiste en asegurar que los australianos de todos los grupos de la sociedad tengan la oportunidad de participar con éxito en la educación superior. “Este objetivo debe ser logrado cambiando el balance

de la población estudiantil para que refleje con mayor exactitud la composición de la sociedad como un todo”³. Pero, en las sociedades europeas, hoy por hoy y pese a que se está produciendo una creciente diversificación de la base estudiantil, la característica fundamental de sus sistemas universitarios no parece tener tanto que ver con la diversidad cuanto con la igualdad.

Abordar esta problemática principalmente desde el lado de la diversidad y establecer como estrategia política la equidad participativa presupone que se toma como un dato incuestionable la composición de “la sociedad como un todo” y se propone un ajuste simétrico de la composición de la matrícula universitaria a dicha estructura. Similar posición aflora cuando se sostiene que las políticas y servicios universitarios lo que han de hacer es permitir aflorar las cualidades innatas y el esfuerzo personal, como si el desarrollo de dichas capacidades y la competencia para el esfuerzo personal no se hallaran modeladas socioculturalmente desde edades muy tempranas y ese modelado no variase en función de los recursos económicos y educativos de la familia de origen.

1.2.2. Los grupos infra-representados

Aunque no se ha desarrollado un análisis sistemático de los factores generadores de falta de equidad, en la reciente documentación sobre el proceso de Bolonia, cuando se habla de grupos infra-representados, se está aludiendo fundamentalmente a los siguientes:

- categorías definidas por su situación socioeconómica
- categorías definidas por su capital educativo y cultural
- minorías
- personas con discapacidad
- personas de edad madura
- género
- personas con cualificaciones formales insuficientes
- personas residentes en regiones geográficas marginadas
- estudiantes con hijos
- extranjeros

El reciente informe sobre los resultados de la IV ola de EUROSTUDENT estudia cómo inciden algunos de estos factores en recortar las oportunidades de participación de determinados grupos y categorías y las interrelaciones que se producen, por ejemplo, entre la

³ Véase un replanteamiento reciente en el documento *Participation and equity. A review of the participation in higher education of people from low socioeconomic backgrounds and Indigenous people*, Prepared for Universities Australia by the Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne March 2008.

condición socioeconómica y el capital educativo familiar, de un lado, y el acceso tardío o el seguimiento de rutas alternativas en la trayectoria universitaria (*EUROSTUDENT IV Synopsis of Indicators released*, 2011).

1.3. La investigación sobre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

¿Cómo se pueden abordar políticas eficaces sobre la dimensión social si no se conocen rigurosamente las características sociodemográficas de los estudiantes? La investigación social se ha convertido en la herramienta imprescindible. Por ello, conviene repasar qué conocimientos tenemos en este momento sobre los estudiantes realmente existentes, más allá de las estadísticas administrativas que cada año generan las universidades.

1.3.1. La investigación internacional

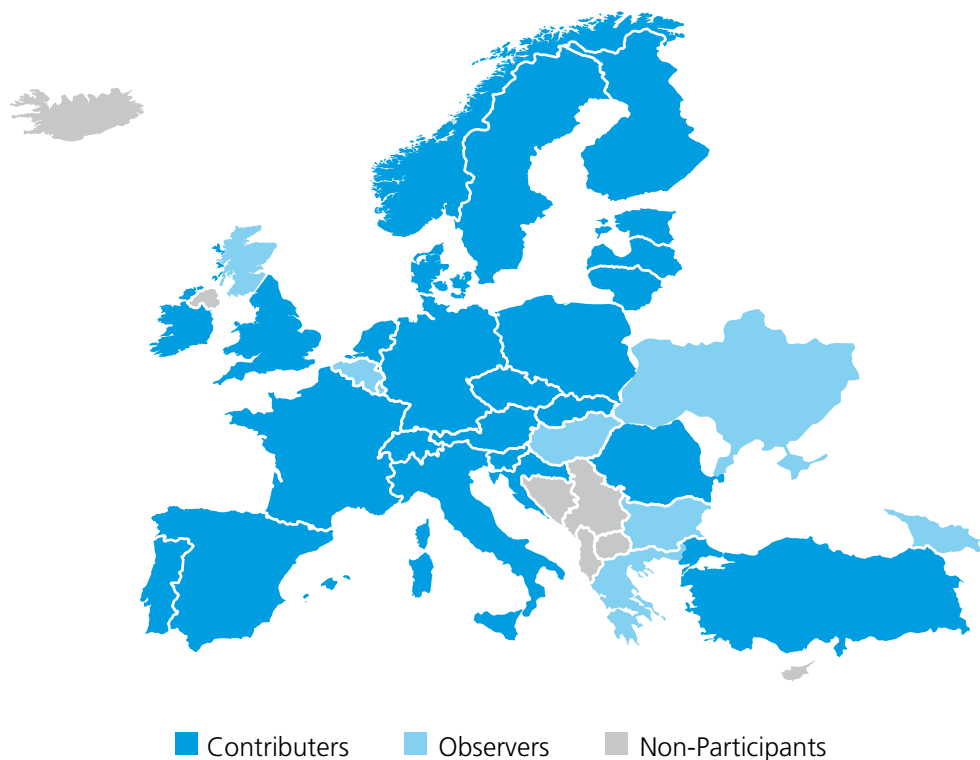
Desde el año 1989, Francia cuenta con un *Observatorio de la Vida Estudiantil (OVE)* creado por el Ministerio de Educación; y desde 1994 éste viene realizando una encuesta trienal de Condiciones de Vida de los estudiantes. Dicho instrumento ha sido replicado en numerosas universidades francesas, cuyos servicios se ocupan entre otros aspectos de estudiar y describir los perfiles de los universitarios, su recorrido y resultados académicos y su inserción laboral⁴. Recientemente, las universidades suizas han adoptado un sistema similar de seguimiento y generación de información y en ese marco, durante 2008, han realizado una encuesta sobre las implicaciones que para los estudiantes tiene estudiar en el marco de Bolonia. Por su parte, Australia también viene realizando encuestas durante la última década sobre la participación de las distintas categorías sociales en la educación superior, de acuerdo con el programa lanzado en 1990. En Inglaterra se viene efectuando una breve encuesta de 22 ítems desde el año 2005, la *National Students Survey*⁵.

A nivel europeo, funciona la red EUROSTUDENT que realiza una encuesta periódica para reunir información sobre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes en distintos países. Se han pasado ya cuatro oleadas de encuestas. En la tercera ronda han participado 23 países y en la cuarta, que acaba de culminar su informe en junio de 2011, han participado 25 países europeos.

⁴ En la siguiente dirección puede verse el OVE de la Université Jean Monnet: <http://portail.univ-st-etienne.fr/bienvenue/presentation/les-enquetes-de-l-observatoire-de-la-vie-etudiante-10669.kjsp>. Para la Universidad de Ginebra: <http://www.unige.ch/rectorat/observatoire/publications-etudes.html>. La conferencia suiza de rectores ha realizado, en este marco, una encuesta sobre estudiar tras Bolonia, ver resultados en <http://www.crus.ch/la-crus/coordonne-harmonise/projet-bologne-ects/bologne-ects-en-suisse/documents/etudiant-e-s.html?L=1>. Un enfoque de la equidad participativa en Australia, se halla en <http://www.universitiesaustralia.edu.au/content.asp?page=/publications/policy/equity/index.htm>

⁵ <http://www.thestudentsurvey.com/faqs.asp>

Participants in EUROSTUDENT IV (2008-2011)



Este proyecto nace en el año 1999, cuando el European Council for Student Affairs (ECStA) propone la realización de un estudio sobre los estudiantes, y la Conferencia de Directores Generales de Educación Superior de los estados miembros de la UE, reunidos en Weimar, adoptan el acuerdo de poner en marcha una encuesta estudiantil. Participan inicialmente 8 países y asume la coordinación Hochschul-Informationssystem (Hannover). La primera encuesta se pasa en el año 2000 y la sinopsis de resultados se publica en 2002⁶.

⁶ Ver <http://www.his.de/unternehmen>. Para el lanzamiento de una encuesta sobre la participación estudiantil en la Universidad, entendida como el compromiso de los estudiantes con su vida universitaria en sentido amplio, en las universidades americanas y canadienses, véase <http://www.uqar.quebec.ca/uqar-info/0208/EnqueteNSSE.asp>.

Desde sus propios orígenes, EUROSTUDENT surge con una clara voluntad de proporcionar información fundamental sobre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, y generar indicadores comparables a nivel internacional, para que se puedan desarrollar políticas adecuadas para corregir los efectos de las desigualdades económicas en Europa. La igualdad de oportunidades en la educación superior es, pues, el objetivo que proporciona sentido a esta red de investigación.

Cuatro son los núcleos temáticos que organizan el cuestionario de EUROSTUDENT y que han permitido articular por ahora el análisis de lo que se denomina, sin mayores precisiones, “participación educativa”: ampliación del acceso, marco de estudio, movilidad y resultados efectivos.

Entre otras conclusiones, las oleadas de EUROSTUDENT vienen mostrando que “la expansión de la educación superior ha conllevado un incremento en los números absolutos de estudiantes procedentes de nichos no tradicionales, es decir, de comunidades y grupos sociales en que la participación en la educación superior no ha sido habitual. Sin embargo, en muchos casos, ha resultado muy difícil incrementar la presencia relativa de estos grupos en el conjunto total de la población estudiantil” (EUROSTUDENT, 2009).

El estudio del capital educativo de padres y madres de estudiantes universitarios, los regímenes de dedicación, la movilidad internacional y muchos otros aspectos contemplados en la encuesta, permiten concluir que los condicionantes socioeconómicos, que afectan de manera decisiva a las etapas anteriores del sistema educativo, operan en la determinación del acceso, la trayectoria y los resultados finales de la carrera académica, generando una extraordinaria capacidad de reproducción de las clases altas y con elevado capital educativo.

1.3.2. La investigación en España

La investigación sobre la juventud y sobre los estudiantes universitarios se viene realizando en tres marcos: Instituto de la Juventud de España (INJUVE), Fundación BBVA y ANECA. Pero los estudios realizados por la ANECA no se han hecho públicos hasta la actualidad y la consulta de sus resultados no se halla disponible.

1.3.2.1. Los informes del Instituto de la Juventud de España

El Injuve realiza numerosos estudios, encuestas e informes sobre la Juventud. Sin embargo, y pese a la importancia que tiene la juventud universitaria no sólo numérica sino sobre todo cualitativamente, no se ha realizado ningún estudio específico sobre esta categoría social. Se habla de la Juventud española en una sociedad cambiante (demografía y transición a la vida adulta, tomo 1), de la economía, el empleo y el consumo (tomo 2), del estado de salud (tomo 3), de la cultura y la participación política (tomo 4), y de las desigualdades de género y de la inmigración (tomo 5). Así pues, este observatorio de la juventud no ha considerado

relevante estudiar las características de la principal actividad de la juventud en sentido amplio, y de una parte significativa de ella, como es la juventud universitaria.

Este déficit tiene trascendencia cuantitativa y cualitativa: la tasa neta de escolarización es del 23,8%, en el sentido de que de cada 100 jóvenes de la cohorte 18-24 años, 24 se hallan estudiando primer o segundo ciclo en la Universidad; por otro lado, se trata de la categoría social que está destinada a nutrir de cuadros profesionales a las estructuras más relevantes de la sociedad (administraciones y servicios públicos, empresas y organizaciones).

1.3.2.2. Los estudios de la Fundación BBVA

La Fundación BBVA ha realizado cuatro estudios, basados en encuestas, sobre la población estudiantil universitaria, las tres primeras sobre los estudiantes universitarios españoles (en 2003, 2005 y 2006)⁷ y la última sobre una muestra de estudiantes de carácter internacional (en 2010)⁸. En estas encuestas se exploran las actitudes y valores de los estudiantes en varias dimensiones: visión de la universidad, visión de su vida personal, valores y creencias y visión de la sociedad y del mundo, visión política y relaciones internacionales.

1.4. La cuestión de la democratización

Al analizar la participación equitativa en las encuestas recientes, desde la perspectiva de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, se vienen decantando dos conclusiones:

- 1) Los datos muestran la existencia de *movilidad social simple*, en el sentido de que un importante porcentaje de hijos de progenitores que no han alcanzado estudios universitarios, ahora acceden a ellos y los completan.
- 2) Pero esta movilidad es *relativa* porque los condicionamientos del origen social siguen actuando de una manera decisiva y, mientras que los hijos de familias con baja formación continúan estando infra-representados en la Universidad, los que proceden de familias con elevada formación están sobre-representados. Puede hablarse pues de reproducción relativa del sistema y de la consiguiente exclusión social.

En este sentido, vale la pena volver la mirada hacia la investigación francesa donde se sigue abordando de forma vigorosa el problema de la *democratización* de la educación. Con este término se alude, tanto en la política como en el análisis académico, a la distribución de la participación y el consumo de determinados bienes (cultura, educación y ocio). Habitualmente, la democratización se ha entendido como un proceso cuantitativo –extensión del público de determinada práctica cultural y difusión amplia de la educación–, pero conlleva un cambio de estructura en la distribución de los bienes educativos y tiene por tanto una naturaleza cualitativa.

En tal sentido, Merle (2009) distingue tres fenómenos diferentes en el contexto histórico de un creciente incremento de la duración de la trayectoria escolar:

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

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

Pues bien, la utilización de esta triple distinción analítica ha permitido constatar en la investigación empírica de los últimos veinte años que en Francia el incremento de la duración media de la trayectoria escolar ha ido acompañado de un incremento de las desigualdades de duración de las trayectorias y de una estabilidad elevada del reclutamiento social. De lo que se concluye que quienes disponen de más recursos familiares para estar más tiempo en el sistema educativo captan también una mayor cantidad de recursos públicos y que las desigualdades, lejos de atenuarse, se están acentuando, de acuerdo con la lógica típica del fenómeno conocido como efecto Mateo, que lleva a disfrutar de más recursos públicos a quienes ya tienen mayores cantidades por otros factores.

En la explotación reciente de los datos acumulados en la serie de encuestas del *Observatoire de la Vie Etudiante*, se habla de “democratización segregativa” para designar la desigual distribución de los perfiles de los estudiantes, según categorías sociales, por los distintos itinerarios formativos y por los diferentes niveles (Duru-Bellat y Verley, 2009: 216-219).

El problema de la desigualdad, pues, sigue candente, dadas las persistencias de efectos estructurales de larga duración en los sistemas educativos. De hecho, existe cierta evidencia de que los *sistemas educativos maduros*⁹ (larga duración de la trayectoria educativa y diferenciación interna del sistema) conducen a un *cambio en la naturaleza de las desigualdades*, que se basan crecientemente en la propia configuración de dichos sistemas (OCDE, 2008: 19).

George Simmel ya advirtió hace un siglo de esta peculiaridad de la educación, que cobra ahora una especial significación en la sociedad del conocimiento. En la *Filosofía del dinero* advierte del carácter estratificador de la educación y del conocimiento (pese a su carácter público). Afirma:

⁷ Véase <http://www.fbbva.es/TLFU/tfu/esp/meta/busca/buscar.jsp> y <http://www.fbbva.es/TLFU/tfu/esp/areas/econosoc/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=286>

⁸ Ver en <http://www.fbbva.es/TLFU/tfu/esp/areas/econosoc/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=374>

⁹ El concepto es de A. Ariño

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

Al hablar de la sociedad del conocimiento con un lenguaje enfático y una subyacente valoración positiva, como frecuentemente se hace, se ignora qué es el conocimiento, qué clase de sociedad puede generar y qué políticas se deben hacer si se apuesta por la igualdad como un valor. Es imprescindible incorporar la crítica y la reflexividad sobre las implicaciones inmanentes y las consecuencias estructurales de los sistemas educativos maduros.

En conclusión, existen poderosas razones para generar información rigurosa sobre el comportamiento de los sistemas educativos terciarios, para conocer a fondo las características de la participación educativa y para abordar la dimensión social del EEES con mayor rigor de lo hasta ahora que se ha hecho.

Eurostudent IV

Características Técnicas

Ramón Llopis
Universitat de València

2.1. Introducción

EUROSTUDENT es una red de investigadores y recopiladores de datos que en representación de los distintos ministerios nacionales y otros grupos de interés han unido sus fuerzas para examinar las condiciones sociales y económicas de la vida de los estudiantes en los sistemas de educación superior en Europa. El trabajo de la red se sustenta en la convicción de que la comparación entre países facilita la identificación de las fortalezas y debilidades o simplemente las idiosincrasias de los sistemas de educación superior y, por tanto, ayuda a los países a contemplar sus propios sistemas educativos desde un nuevo prisma. Hasta el momento se han realizado cuatro grandes encuestas, incrementando progresivamente el número de países implicados.

Concretamente, en el proyecto EUROSTUDENT IV han participado 25 países que han contribuido con sus datos a la elaboración de la cuarta sinopsis de indicadores. Dichos países son: Austria, Croacia, República Checa, Inglaterra/Gales, Estonia, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Italia, Lituania, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Holanda y Turquía. Otros 8 países han participado en calidad de observadores: Bélgica, Bulgaria, Georgia, Grecia, Hungría, Luxemburgo, Escocia y Ucrania.

Esta cuarta ronda se ha desarrollado entre noviembre de 2008 y octubre de 2010, merced a la financiación de la Comisión Europea (*Lifelong Learning Programme, LLP*) y los patrocinadores de las contribuciones nacionales, que en el caso español ha sido el propio Ministerio de Educación del Gobierno de España.

Desde que en 1999 se creara la red EUROSTUDENT, el proyecto ha sido gestionado con un enfoque en el que se ha combinado la existencia de un equipo de coordinación central con el principio de responsabilidad compartida. La coordinación central ha recaído en el Higher Education Information System (HIS), radicado en Hannover (Alemania). En su función de coordinador central, HIS dirige un consorcio formado por siete socios internacionales. Junto al HIS, estos socios son el Institute for Advanced Studies (Austria), el Centre for Control and Assessment of Quality in Education (Estonia), el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia (Holanda), el Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (Noruega) y el Centre for Higher Education Research and Innovation (England). El trabajo de este consorcio, en el que cada uno de estos miembros tiene sus propias responsabilidades, es apoyado por una junta directiva internacional que le asesora en términos estratégicos. Los miembros de esta junta representan a la Comisión Europea (EC), la Asociación Universitaria Europea (EUA), la Federación de Estudiantes Europeos (ESU), el Consejo Europeo, el Grupo de seguimiento de Bolonia (BFUG) y el Ministerio Federal Alemán de Educación e Investigación (BMBF).

La implementación de cada una de las encuestas nacionales se lleva a cabo bajo la responsabilidad del país respectivo. Éste para participar en la red tiene que adoptar las convenciones de EUROSTUDENT y usar el cuestionario base. A través del proyecto, los

coordinadores permanecen en contacto con los miembros de los países contribuyentes para asegurar el común entendimiento y conformidad con las convenciones centrales. Una vez que los datos de cada país son entregados a los coordinadores, son evaluados y, sólo después de ser validados, son analizados y publicados en la sinopsis de indicadores.

La cuarta edición de EUROSTUDENT se ha centrado en cuatro ejes temáticos: la situación actual de los estudiantes universitarios, su bagaje y trayectoria anterior, sus condiciones de vida y sus experiencias de movilidad internacional, aspectos todos ellos discutidos y consensuados en las reuniones y encuentros celebrados por los integrantes de la red tras la finalización de la tercera edición del proyecto.

2.2. Diseño de la investigación española

La principal novedad de la encuesta realizada en España para la cuarta ronda de EUROSTUDENT ha sido su diseño *online* frente al procedimiento de contacto personal al que se recurrió en la tercera edición. En aquella ocasión optaron por este tipo de encuesta 9 de los 23 países participantes, mientras que en la presente edición han optado por ese procedimiento de contacto 18 de los 25 países que, incluyendo España, han formado parte de esta edición del proyecto.

El procedimiento de contacto personal (*face-to-face interview*) fue considerado inapropiado por las dificultades de localización que supone el trabajo de campo con población universitaria, así como por su elevado coste económico y temporal. También fue descartado el contacto telefónico, ya que se trata de un procedimiento que aunque proporciona una importante reducción de los costes temporales y económicos, se encuentra con las mismas dificultades que el contacto personal (entrevistados que no se encuentran en el domicilio cuyo teléfono proporcionan, teléfonos no operativos...). Por otro lado, la extensión y presencia de escalas con apoyo visual así como de preguntas con más de cinco opciones de respuesta del cuestionario oficial de esta cuarta edición, desaconsejaba también dicho procedimiento.

Para el diseño de la muestra, el Ministerio de Educación solicitó la colaboración de las universidades españolas mediante la entrega de un listado que contuviera el correo electrónico de una fracción representativa de sus estudiantes. Esta petición comportaba una cesión de datos amparada por el art. 21.1 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal ya que la cesión se realiza entre administraciones educativas para el ejercicio de sus competencias. La gestión de los datos cedidos se efectuó mediante la formalización de un contrato de acceso a datos por cuenta de terceros, previsto por el art. 12 de la citada Ley, con plena garantía para la seguridad, integridad y confidencialidad de los datos.

Ante la imposibilidad de disponer de un listado completo de la población universitaria por titulación y centro de estudios para aplicar un muestreo aleatorio de tipo simple o

estratificado, se optó por un procedimiento que podría considerarse como una forma de muestreo a estadios múltiples (*multistage sampling*). Aunque este tipo de muestreo no conlleva una mejora de la eficiencia respecto al muestreo aleatorio simple, sí supone una simplificación del procedimiento de extracción y una disminución de los costes. Los muestreos a estadios múltiples suponen, en primer lugar, la selección de una muestra de unidades primarias (universidades) y, en segundo lugar, la selección de una muestra de unidades secundarias (estudiantes) a partir de la muestra de unidades primarias previamente realizada. Así pues, el muestreo se desarrolla en dos extracciones sucesivas: en el primer estadio se procede a la selección de una muestra de universidades y en el segundo estadio se obtiene una muestra aleatoria de unidades secundarias (estudiantes) de cada una de las unidades primarias seleccionadas en la primera extracción.

El Ministerio de Educación solicitó la colaboración de todas las universidades españolas, tanto públicas como privadas. Se pidió a cada universidad que seleccionase los correos electrónicos de un 10% de los estudiantes matriculados en sus titulaciones de diplomatura, licenciatura, grado y master. Se indicó que para la elaboración de esa muestra de partida se tuviera en cuenta la proporción que suponía cada uno de los cursos de las titulaciones, de modo tal que la muestra proporcionada por cada universidad fuera lo más representativa posible del conjunto de población estudiantil. Una vez determinado el número de correos electrónicos que debían ser seleccionados de cada titulación y curso, estos fueron extraídos mediante un simple procedimiento aleatorio. Una vez seleccionados se dispusieron en un documento Excel y fueron enviados al Ministerio de Educación.

El número total de correos electrónicos que fueron proporcionados al Ministerio de Educación alcanzó la cifra de 102.164, de los cuales 561 fueron eliminados por tratarse de casos incompletos o duplicados. Así pues, la *muestra de partida* quedó constituida por 101.603 correos electrónicos pertenecientes a un total de 47 universidades, cada una de las cuales y salvo algunos casos en los que se superó ampliamente esa proporción, habían facilitado las direcciones electrónicas de un diez por ciento de sus estudiantes.

2.3. Trabajo de campo

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

Una vez introducida la base de datos de correos electrónicos en la aplicación E-NQUEST, el procedimiento de contacto consistió en el envío de un email a cada una de las direc-

Tabla 2.1. Muestra de partida (número de emails proporcionados por cada universidad)

Universidad	n	Universidad	n
Universidad Antonio de Nebrija	120	Universidad de Vigo	1.867
Universidad Autónoma de Madrid	2.480	Universidad de Zaragoza	3.318
Universidad Cardenal Herrera CEU	514	Universidad del País Vasco	5.557
Universidad Carlos III	1.612	Universidad Distancia de Madrid	101
Universidad Complutense de Madrid	7.581	Universidad Miguel Hernández Elche	1.230
Universidad de Alcalá de Henares	1.596	Universidad Pablo de Olavide	943
Universidad de Alicante	2.649	Universidad Politécnica Cartagena	589
Universidad de Burgos	1.972	Universidad Politécnica de Madrid	3.686
Universidad de Cádiz	5.433	Universidad Pontificia Comillas	741
Universidad de Cantabria	1.822	Universidad Pública de Navarra	735
Universidad de Castilla La Mancha	2.842	Universidad Rey Juan Carlos I	2.298
Universidad de La Coruña	2.030	Universitat de Barcelona	4.711
Universidad de Extremadura	1.684	Universitat de Girona	1.258
Universidad de Granada	6.400	Universitat de les Illes Balears	1.391
Universidad de Huelva	110	Universitat de Lleida	708
Universidad de Jaén	1.656	Universitat de València	4.446
Universidad de la Rioja	95	Universitat Internacional de Catalunya	746
Universidad de Mondragón	317	Universitat Jaume I	1.465
Universidad de Oviedo	2.697	Universitat Oberta de Catalunya	3.446
Universidad de Salamanca	2.491	Universitat Politècnica de València	3.355
Universidad de San Jorge	86	Universitat Pompeu Fabra	862
Universidad Santiago de Compostela	2.633	Universitat Ramón Llull	1.321
Universidad de Sevilla	5.564	Valencian International University	71
Universidad de Valladolid	2.374	Total	101.603

ciones de correo electrónico que componían la muestra de partida. Ese email contenía una carta de presentación del estudio y una petición formal de participación en el mismo, así como un URL (*uniform resource locator*) que permitía establecer un hiperenlace con la página Web en la que se alojaba el cuestionario del estudio. Así pues, el acceso al cuestionario de la encuesta EUROSTUDENT IV por parte del estudiante al que se pretende entrevistar se realiza mediante un enlace único personalizado.

Este acceso (URL), generado automáticamente por la aplicación de forma completamente aleatoria y distribuido de forma personal a través de correo electrónico, es totalmente anónimo. Los estudiantes sólo podían cumplimentar el cuestionario en una única ocasión por lo que sólo ellos tenían acceso exclusivo a los datos de la encuesta, mientras la estaban cumplimentando a través de los formularios que la componían. Así mismo, finalizada la cumplimentación del cuestionario, no tenían acceso a los datos, quedando inhabilitado de manera automática el enlace de acceso proporcionado.

Una vez configurado el cuestionario de la encuesta y depositado el listado de correos electrónicos en la aplicación, se procedió al lanzamiento de la encuesta, no sin antes realizar diversas pruebas piloto durante un periodo de ensayo de 48 horas.

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

El trabajo de campo se desarrolló entre el 26 de mayo y el 21 de junio de 2010. El 2 de junio de 2010, una semana después del envío de la primera invitación a participar, se envió un primer recordatorio a todos aquellos componentes de la muestra de partida que no habían cumplimentado el cuestionario o lo habían hecho de manera incompleta. Finalmente, ocho días después, el 10 de junio, se envió el segundo recordatorio. A partir de ese momento, se mantuvo activa la aplicación hasta el 21 de junio, cuando se dio por cerrado el proceso de trabajo de campo.

2.4. Muestra final

El resultado obtenido se cifró en la consecución de 11.298 respuestas, cantidad que supone una tasa de respuesta superior al diez por ciento, si bien debe tenerse en cuenta que sólo 5.844 de las respuestas correspondían a universitarios que habían completado la cumplimentación del cuestionario.

Tabla 2.2. Coeficientes de ponderación de la muestra obtenida

Estadísticas oficiales			Datos brutos encuesta			Coef. ponderación
Sexo	n	%	Sexo	n	%	Sexo
Mujeres	623.515	55,0	Mujeres	3.578	61,6	0,89359
Hombres	509.130	45,0	Hombres	2.230	38,4	1,17073
Total	1.132.645	100	Total	5.808	100	

La Universidad Española en Cifras 2008

Edad	n	%	Edad	n	%	Edad
De 18 años y menos	109.841	8,0	De 18 años y menos	405	7,0	1,14411
De 19 años	134.649	9,8	De 19 años	661	11,4	0,85933
De 20 años	144.837	10,6	De 20 años	627	10,8	0,97448
De 21 años	139.959	10,2	De 21 años	654	11,3	0,90278
De 22 años	134.029	9,8	De 22 años	667	11,5	0,84768
De 23 años	113.850	8,3	De 23 años	545	9,4	0,88124
De 24 años	91.254	6,7	De 24 años	449	7,8	0,85736
De 25 años	71.446	5,2	De 25 años	308	5,3	0,97856
De 26 años	57.819	4,2	De 26 años	244	4,2	0,99963
De 27 años	47.531	3,5	De 27 años	197	3,4	1,01782
De 28 años	40.120	2,9	De 28 años	135	2,3	1,25368
De 29 años	33.379	2,4	De 29 años	104	1,8	1,35394
De 30 a 34 años	112.241	8,2	De 30 a 34 años	350	6,0	1,35283
De 35 a 39 años	59.460	4,3	De 35 a 39 años	186	3,2	1,34856
De 40 años y más	81.395	5,9	De 40 años y más	255	4,4	1,34653
Total	1.371.810	100	Total	5.787	100	

Estadística de la Enseñanza Universitaria en España, curso 2008/2009 (INE)

Las respuestas de los entrevistados fueron integradas en un único documento Excel por el equipo de investigación de la Universitat de València. En ese documento se agruparon las respuestas de aquellos que habían cumplimentado el cuestionario en castellano (81,1%), catalán (13,5), gallego (4%) y vasco (1,4%). A continuación, se procedió a la exportación de la información a un fichero de microdatos elaborado con el programa SPSS 17.0, tras lo cual se realizó el diseño y preparación de la matriz a través de la creación de las variables, etiquetado de los enunciados de las preguntas y las respuestas, agregación de la información de las preguntas de respuesta múltiple, codificación de las preguntas de respuesta abierta y escalamiento de variables continuas.

Una vez realizada la validación técnica de los cuestionarios procesados, se calcularon los coeficientes de ponderación que debían aplicarse al fichero, habida cuenta de las desviaciones muestrales que se habían producido por razones de sexo y edad. Tal y como muestra la tabla número 2, el cálculo de los coeficientes de ponderación se obtuvo a partir de los datos contenidos en dos fuentes: La Universidad Española en Cifras (2008) y Estadística de la Enseñanza Universitaria en España del curso 2008/2009 (Instituto Nacional de Estadística)¹, con los que se obtuvo, respectivamente, el coeficiente de ponderación por sexo y el coeficiente de ponderación por grupos de edad. Por último, se obtuvo un coeficiente de ponderación global mediante el producto de los dos anteriores coeficientes.

2.5. Criterios y medidas de seguridad adoptada

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

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

La entrada física de cualquier individuo a los datos registrados en los servidores quedó restringida por sistemas de seguridad. Sólo los usuarios registrados tuvieron acceso te-

¹ Véase <http://www.crue.org/Publicaciones/UEC.html> y <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=t13/p405&file=inebase>

lemático a los datos mediante *login* y *password*, quedando registrados dichos accesos por el correspondiente registro de LOG. Asimismo, el Administrador del Sistema dispuso de acceso telemático mediante un acceso controlado por IP, *login* y *password*, con permisos generales para la supervisión general y mantenimiento del servicio.

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

2.6. El público de la encuesta y las variables de análisis

La información sobre los estudiantes universitarios españoles que se presenta en este libro procede de la muestra obtenida en el estudio EUROSTUDENT IV, pero no corresponde exactamente a la muestra con la que se trabaja a nivel europeo.

La muestra con la que se elabora la sinopsis de indicadores que publica la red EUROSTUDENT integra a estudiantes que: a) tienen residencia permanente en el país de estudios y que han finalizado su educación secundaria en ese mismo país, independientemente de la nacionalidad que posean; b) se encuentran integrados en enseñanzas superiores clasificadas en programas ISCED-5A, es decir, se trata de estudios de grado y master, a los que en el caso español hay que añadir, diplomaturas, licenciaturas, titulaciones de segundo ciclo y dobles licenciaturas; y c) prescinde de los estudiantes de universidades a distancia.

La muestra de estudiantes españoles que se ha utilizado en los diversos capítulos de este libro cumple las dos primeras características pero no la tercera, ya que también incluye a estudiantes de universidades a distancia. Por eso, los resultados que se recogen aquí muestran ligeras desviaciones respecto a los de la muestra española incluida en la sinopsis europea de indicadores publicada por la red EUROSTUDENT. En ese último caso, obviamente, la muestra española sí cumple con los tres requisitos antes mencionados.

Las variables de análisis a las que se recurre en este libro son, por lo general, de dos tipos. Por lo que se refiere a las variables sociodemográficas, se ha incluido el sexo (hombre, mujer), la edad (hasta 24 años, 25-29 años, 30 o más años); tipo de hogar (con padres, solo, con pareja/niño(s), con otra(s) persona(s)); el tamaño de la ciudad de estudios (menos de 100.000, de 100.000 a 300.000, de 300.001 a 500.000 y más de 500.000); bagaje educativo de los padres (ISCED 0, 1, 2, ISCED 3, 4 y ISCED 5, 6); estatus migratorio (autóctono, inmigrante de primera generación, inmigrante de segunda generación, otros) y horas de trabajo remunerado a la semana (no trabaja, menos de 15 horas, más de 15 horas). Se recurre también a otras variables relacionadas con los estudios. Por ejemplo: titulación en curso (diplomatura, licenciatura, grado, master oficial, otras titulaciones); modo de transición a los estudios

(directa, retrasada), intensidad de dedicación a los estudios (baja intensidad, media intensidad y alta intensidad); área de conocimiento (humanidades, sociales, salud, ciencias y técnicas); titularidad de la universidad (pública, privada) y tipo de docencia (presencial, a distancia).

Algunas de ellas requieren una aclaración sobre el proceso de operacionalización aplicado para su obtención. Debe señalarse en cualquier caso que se trata de los procesos de operacionalización incluidos en las convenciones técnicas de la red EUROSTUDENT. En primer lugar, la variable “bagaje educativo de los padres” se ha obtenido teniendo en cuenta el nivel educativo más alto del padre o de la madre. Se ha codificado de acuerdo con la Clasificación Estándar Internacional de la Educación (ISCED 97). ISCED 0, 1 y 2 se categorizan como bagaje educativo bajo, ISCED 3 y 4 como bagaje educativo medio; y por último, ISCED 5 y 6 como bagaje educativo alto.

En segundo lugar, la variable “estatus migratorio” se ha obtenido a partir del lugar de nacimiento del estudiante y de sus padres. Se consideran autóctonos aquellos casos en los que tanto el estudiante como sus padres han nacido en España. Si el estudiante ha nacido en España pero sus padres lo han hecho fuera, se le considera inmigrante de segunda generación. Si tanto el estudiante como sus padres han nacido fuera de España, entonces se le considera inmigrante de primera generación. Por último, cuando los padres han nacido en España y el estudiante ha nacido fuera del país se recurre a la denominación “otros”.

Una tercera variable que requiere explicación es la denominada “modo de transición a los estudios”. Se ha obtenido teniendo en cuenta el tiempo transcurrido entre el momento que el estudiante obtiene la titulación para acceder a la universidad y el momento en que verdaderamente accede por primera vez. En ese sentido, aquellos que tardan menos de dos años son denominados estudiantes de transición directa, mientras que aquellos que tardan más de dos años son denominados estudiantes de transición retrasada.

Y por último, un comentario en torno a la variable “intensidad de dedicación a los estudios”. Se considera estudiantes de alta intensidad a aquellos que dedican más de 40 horas a la semana a actividades relacionadas con los estudios (asistencia a clases y tiempo personal de estudio). Los estudiantes de baja intensidad son aquellos que usan menos de 21 horas a la semana a actividades relacionadas con los estudios y, por último, los estudiantes de intensidad media son los que destinan entre 21 y 40 horas semanales a esas actividades.

Características sociodemográficas

Inés Soler Julve
Universitat de València

Este capítulo ofrece un análisis de las características demográficas de los estudiantes universitarios en España. Pretende ser un punto de partida para el análisis posterior, centrado en cada una de las temáticas específicas abordadas en el proyecto EUROSTUDENT IV. Por ello, se recurrirá principalmente a fuentes secundarias de información estadística para situar, desde una perspectiva histórica, los perfiles de los estudiantes y se tendrán en cuenta principalmente las variables de sexo, edad y estatus migratorio. Esta información se examinará con los datos resultantes de la encuesta EUROSTUDENT IV, en función del nivel educativo de los padres, área de conocimiento, programa y grado de dedicación a los estudios. Asimismo, también se considerará otro aspecto especialmente relevante como si el estudiante tiene o no hijos.

3.1. La edad de los estudiantes universitarios

El primer apartado está dedicado al análisis de la característica demográfica de la edad de los estudiantes. Se trata de una variable de cabecera determinante para comprender algunos de los fenómenos que se estudiarán en los próximos capítulos, como el acceso a la universidad, las condiciones de vida o la organización del tiempo. En un primer momento, se recurre a las cifras estadísticas referidas a la universidad española que proporcionan una imagen fiable de la tendencia a retrasar la edad con la que se accede a los estudios superiores. En segundo lugar, el análisis se centra en los resultados procedentes de la encuesta EUROSTUDENT IV, que permite cruzar la variable “edad” con otras que resultan más pertinentes.

3.1.1. El acceso a la universidad se retrasa

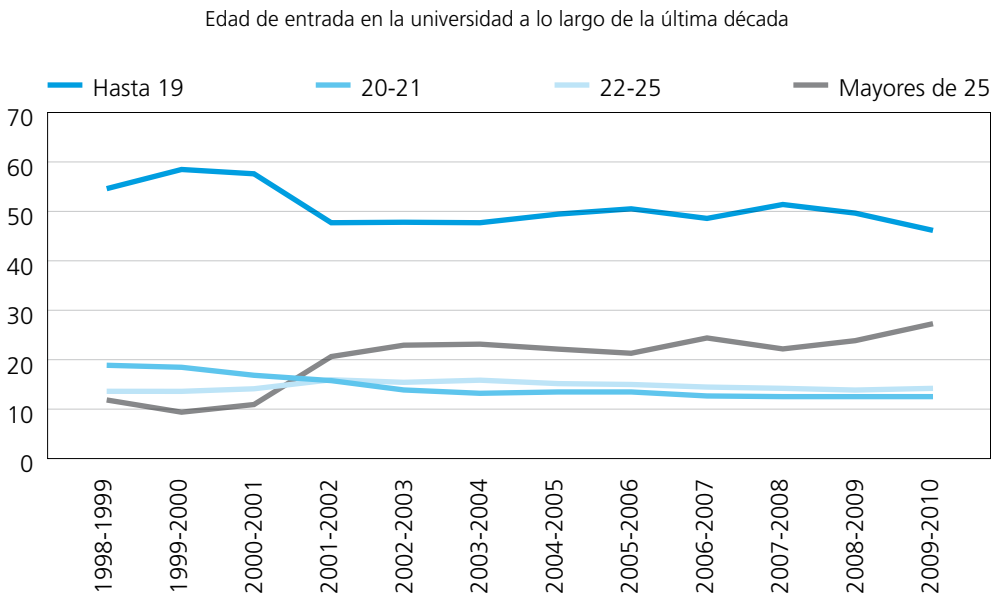
En este primer punto, se presenta la información estadística de fuentes secundarias consultadas sobre la variable de la edad de los estudiantes universitarios. Se comienza estudiando la edad de entrada en la universidad y, a continuación, se considera la edad media del total de matriculados. Este análisis se presenta bajo una perspectiva evolutiva, tomando como referencia la última década, así como desde una perspectiva comparada con el resto de países de nuestro entorno.

3.1.1.1. Los estudiantes de primer año

La edad de los estudiantes que se matriculan por primera vez en la universidad ha cambiado en los últimos tiempos. El gráfico 3.1 muestra la evolución de estos últimos diez años, en los que la edad de entrada ha ido aumentando progresivamente. Si los jóvenes siguen la trayectoria marcada por el sistema educativo, alcanzarán la educación universitaria a la edad de 18 años, o 19 en el caso de haber perdido algún curso a lo largo de su escolaridad. A partir del gráfico, observamos cómo este colectivo de “hasta 19 años” representa en torno a la mitad de los nuevos entrantes cada año, aunque la curva refleja una ligera

pérdida de peso, pasando de ser el 55% en 1998 al 50% en 2008. En este mismo periodo se detecta un incremento de los adultos que se matriculan en un primer curso de universidad, representado por la única curva creciente, la de aquellos que superan los 25 años, cuya proporción se duplica en una década (pasan de representar el 12% al 24%).

Gráfico 3.1. Proporción de estudiantes de primer año de universidad (en primeros ciclos) en cada tramo de edad, desde el curso 1998-1999 hasta el curso 2009-2010



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE

Nota: Para cada año, la suma de los porcentajes de estudiantes de cada edad suma 100. En el año 2009-2010 se han considerado también los estudiantes matriculados en los grados.

Desde la perspectiva comparada, el informe de EUROSTUDENT III diferencia dos grandes grupos de países: aquellos en los que los estudiantes suelen iniciar su carrera universitaria antes de los 20 (como Francia, donde representan el 90%), y aquellos en los que la mayoría lo hace entre los 20 y 25 años (como Finlandia, donde los menores de 20 años no son más del 1%). Dicho informe sitúa a España en el segundo grupo debido a la importante proporción de *estudiantes maduros*¹ en primer curso: el 24% de los hombres encuestados de primer curso tiene más de 25 años y en el caso de las mujeres son el 20%. Sin

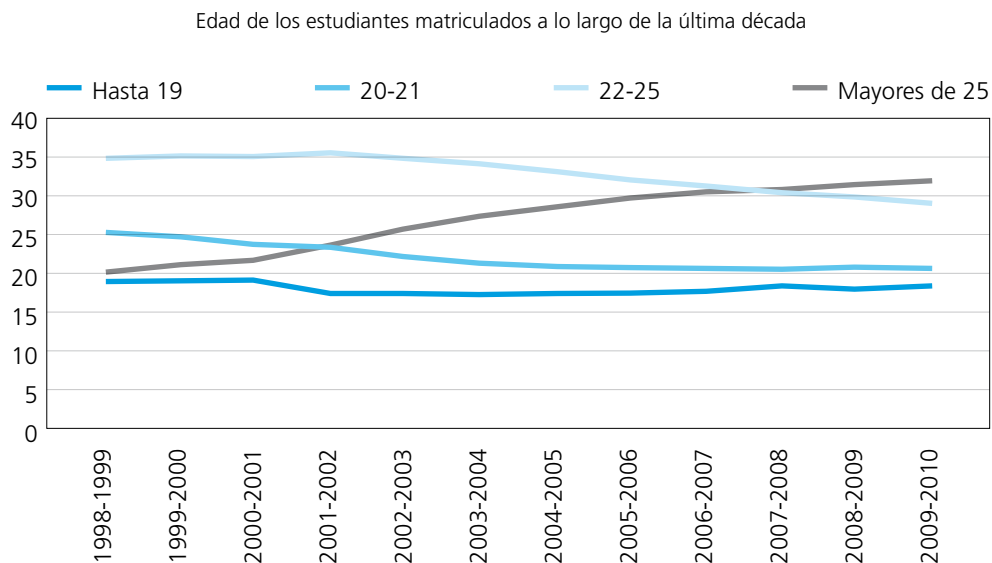
¹ Emplearemos esta expresión para referirnos a los estudiantes que empiezan la carrera con una edad superior a los 25 años.

embargo, la situación española está muy lejos de la de los países nórdicos ya que no existe tradición de posponer el comienzo de la etapa universitaria y, como hemos visto, los más jóvenes rondan el 50% de los estudiantes de primer curso. Aunque no debemos olvidar a la otra mitad, compuesta por los nuevos perfiles de estudiantes, que tienen más edad y trayectorias a menudo discontinuas entre los estudios y el mercado de trabajo.

3.1.1.2. Los estudiantes matriculados en la Universidad

Ese cambio en la edad de entrada a la universidad se traduce como es lógico en un incremento de la edad media del total de matriculados en cada curso. En el gráfico 3.2 se muestra que, mientras las cohortes más jóvenes presentan curvas decrecientes a lo largo de los diez años considerados, las más mayores no han dejado de crecer. Como dato más ilustrativo del cambio de tendencia en la edad, podemos apuntar que la proporción de los que están por encima de los 25 años iguala por primera vez en el curso 2007-2008 a los que hasta ahora habían tenido el mayor peso (estudiantes entre 22 y 25 años), representando ambos el 30% de los matriculados. A partir de ese momento, son los estudiantes maduros los que mayor peso tienen.

Gráfico 3.2. Proporción de estudiantes matriculados en los dos primeros ciclos de la universidad en cada tramo de edad, desde el curso 1998-1999 hasta el curso 2009-2010



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE

Nota: Para cada año, la suma de los porcentajes de estudiantes de cada edad suma 100. En el año 2009-2010 se han considerado también los estudiantes matriculados en los grados.

Al considerar la edad media del colectivo total de estudiantes en perspectiva comparada, España forma parte del grupo minoritario de países cuya edad media supera los 25 años (25,09 en EUROSTUDENT IV y 24,49 en EUROSTUDENT III). En esta cuarta oleada de la encuesta, el 38% de estudiantes tiene más de 25 años. Se trata tanto de estudiantes que han prolongado el número de años que dedican a su carrera, como de *estudiantes maduros* que han retomado los estudios en una etapa posterior de sus vidas.

En resumen, en España está cada vez más presente la heterogeneidad en la composición de los estudiantes por edades. Por un lado, se mantiene la trayectoria lineal de muchos estudiantes que entran en la universidad justo después de terminar el bachillerato, y que siguen representando la mitad de los nuevos entrantes. Por otro lado, cada vez más la universidad española incorpora nuevos perfiles de *estudiantes maduros*. En este caso no se trata de breves interrupciones en la trayectoria educativa, sino de decisiones de reemprender los estudios tomadas en otros periodos vitales.

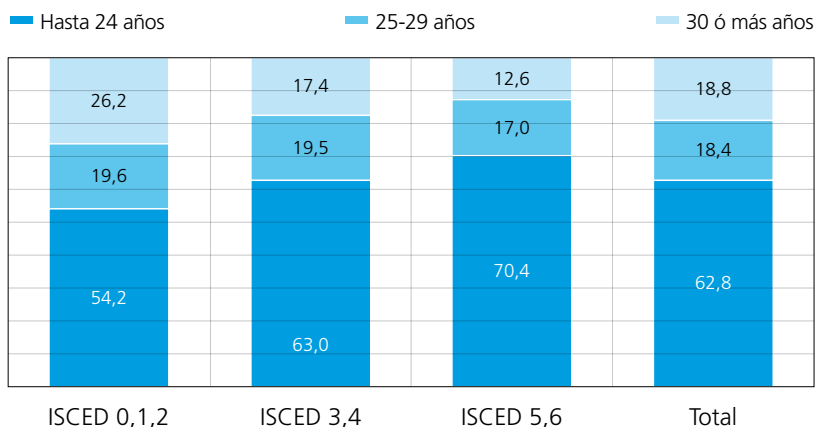
Desde una perspectiva comparada, se detectan diferentes maneras de entender la experiencia educativa: mientras en España se siguen concibiendo los estudios como una experiencia fundamentalmente acotada a una etapa de la vida, en el caso de los países nórdicos se conciben más bien como una experiencia integral donde caben trayectorias individualizadas que combinan lo personal, con lo laboral y lo educativo. Por otra parte, España aparece como uno de los países más exitosos en lo que se refiere a reenganchar *estudiantes maduros* (junto a Suecia e Inglaterra), sobre todo entre el colectivo masculino.

Una vez presentados los estudiantes de la universidad española en función de su edad, en el próximo apartado se profundiza en el análisis del grupo de edad que está ganando terreno al resto: los que hemos denominado *estudiantes maduros*. Mediante los datos que ofrece la encuesta Eurostudent, se presentan los perfiles más frecuentes de los estudiantes jóvenes y maduros.

3.1.2. Los perfiles de los estudiantes jóvenes y de los maduros

En primer lugar, se observan unas diferencias significativas en cuanto a la procedencia social de los estudiantes de cada grupo de edad. En el gráfico 3.3 se ha representado el peso de los estudiantes de cada grupo de edad en función del nivel educativo más elevado alcanzado por sus progenitores. Como puede apreciarse, los estudiantes maduros proceden de un entorno familiar con menor nivel educativo al del entorno de los más jóvenes. O lo que es lo mismo, los hijos de progenitores con pocos estudios tienen una media de edad mucho más alta (26,62 años) que aquellos cuyos progenitores son a su vez titulados universitarios (23,79). Entre los hijos de padres con niveles educativos ISCED 5 y 6, el 70,4% tiene menos de 24 años. En el otro extremo, el de los hijos de padres que no han continuado tras la educación obligatoria (0, 1 y 2) el 45,8% tiene más de 25 años.

Gráfico 3.3. Grupos de edad y nivel educativo de los progenitores de los encuestados de EUROSTUDENT IV



P.3.11 ¿Cuántas horas dedicas en una semana típica en asistencia a clases, tareas de estudio y trabajo remunerado? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

Las posibles explicaciones que encontramos para comprender por qué se produce esta relación entre el origen social y la edad están relacionadas con el acceso y la dedicación al estudio. Es posible que muchos de los estudiantes procedentes de entornos sociales desfavorecidos hayan accedido a la universidad más tarde que el resto, cuando ya eran personas independientes económicamente de sus padres. Una transición retrasada de este colectivo explicaría la diferencia de edad. Otro posible motivo es que los estudiantes de origen humilde se hayan visto obligados a trabajar en mayor medida que el resto, dedicándose con menor intensidad al estudio y alargando así los años de carrera universitaria.

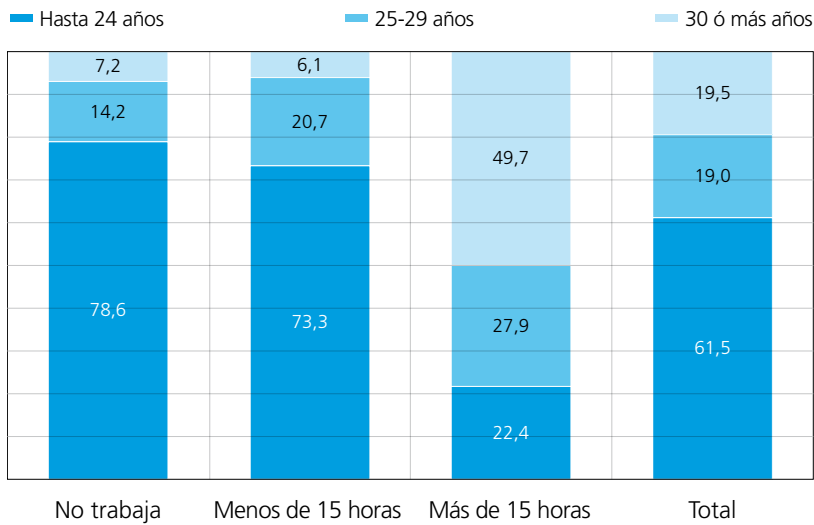
En segundo lugar, se observan diferencias significativas en función de la edad en cuanto al área de conocimiento, duración de la carrera o tipo de universidad:

- las titulaciones acogen estudiantes de edades muy diferentes en función del área de conocimiento en que se encuentren. Así, mientras en Humanidades la media de la muestra está ligeramente por encima de 26 años, seguida del área de Ciencias Sociales con 25,5; en las áreas de Ciencias de la Salud o de Ciencias Básicas supera escasamente los 23.
- En cuanto a la duración de la carrera, no por ser más corta tiene estudiantes más jóvenes, puesto que son las diplomaturas de tres años donde la media es más alta (con el 42% de estudiantes mayores de 25 años) a diferencia de los grados y las licenciaturas donde el 72% y el 67% respectivamente tiene menos de 24 años.
- En lo que respecta al tipo de universidad hay una diferenciación muy marcada en función de la edad. Los más jóvenes se decantan mayoritariamente por la universi-

dad pública (67% tiene menos de 24 años) y presencial, mientras que los *estudiantes maduros* están sobrerrepresentados en las universidades privadas y sobre todo a distancia, donde el 73% tiene más de 30 años.

Por último, nos interesamos por las horas de trabajo y la dedicación al estudio como variables explicativas de los resultados que acabamos de comentar. Los *estudiantes maduros* se ven abocados a elegir universidades a distancia o privadas que les permitan compaginar sus estudios con el trabajo, puesto que entre los que trabajan más de 15 horas la mitad tiene más de 30 años (ver gráfico 3.4). Esto se traduce también en una baja intensidad en su dedicación al estudio, donde están igualmente sobrerrepresentados.

Gráfico 3.4. Grupos de edad y horas dedicadas al trabajo remunerado de los encuestados de EUROSTUDENT IV



P.3.11 ¿Cuántas horas dedicas en una semana típica en asistencia a clases, tareas de estudio y trabajo remunerado? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

En cambio, las otras dos modalidades de dedicación al estudio, ya sea sin trabajar, ya sea trabajando menos de 15 horas, son las elegidas por los más jóvenes. En el colectivo de los que se dedican únicamente al estudio era de esperar que la mayoría tuviese menos de 24 años (79%) puesto que son también quienes todavía viven en casa de sus padres y, por tanto, no necesitan tener ingresos propios. Pero, lo más destacable es que el colectivo de los que trabajan menos de 15 horas presente una media de edad de sólo 23 años, siendo los menores de 24 el 73%. Esto indica que la opción de trabajar en un empleo que exige poca dedicación la eligen fundamentalmente los jóvenes, probable-

mente con la intención de disponer de un dinero extra para sus caprichos. Este tipo de estrategias fueron analizadas en la obra dirigida por A. Ariño, donde se describe esta práctica cada vez más frecuente de estudiantes que compaginan sus estudios con “los trabajos” que les permiten disfrutar de una mejor calidad de vida (ocio y vacaciones) mientras siguen dependiendo de sus padres. (Ariño *et al.* 2008)

3.2. El sexo de los estudiantes universitarios

Este segundo apartado está dedicado al análisis de otra de las características demográficas fundamentales: el sexo. Al igual que la edad, ésta también es una variable de cabecera determinante para comprender algunos de los fenómenos que se estudiarán en los próximos capítulos, como las condiciones de vida o la organización del tiempo y el trabajo. En un primer momento, se recurre a las cifras de la Universidad española que nos proporcionan una imagen estadística de la creciente presencia femenina en la universidad. En segundo lugar, el análisis se centra en los resultados procedentes de la encuesta EUROSTUDENT IV, que permite cruzar esta variable sexo con las que resultan más pertinentes.

3.2.1. La presencia femenina se acentúa

En este primer punto, se presenta la información estadística de las fuentes secundarias consultadas sobre la variable sexo de los estudiantes universitarios. Primero se estudia la presencia del colectivo femenino en todos los niveles educativos y, a continuación, se tienen en cuenta las diferencias por áreas de conocimiento y por generaciones de mujeres.

En primer lugar, observamos la evolución de la presencia de las mujeres en los niveles postobligatorios del sistema educativo mediante la tabla 3.1, que se remonta al inicio de los años noventa. Se muestra cómo el colectivo femenino ha ido ganándole terreno al masculino tanto en los estudios de bachillerato como en los estudios superiores. En las ramas de formación profesional siguen siendo mayoritarios los hombres, sobre todo en el grado medio. Por tanto, la proporción cada vez mayor de mujeres que prolongan sus estudios más allá de la educación obligatoria, se orienta fundamentalmente hacia la formación universitaria.

En el segundo nivel de la tabla 3.1 está desglosada la información referente a los estudios universitarios. Se observa que el porcentaje de mujeres no ha dejado de crecer en ninguno de los niveles de estudios universitarios, ya sea en los primeros o segundos ciclos, ya sea en las dobles titulaciones, o bien en el tercer ciclo. El cambio más significativo se ha producido en éste último, en el cual las mujeres representaban el 45% en 1991 y han pasado a ser mayoría: 51% en 2008. Sin embargo, cuando indagamos dentro de los dos primeros ciclos, el predominio de las mujeres no se ha producido en

Tabla 3.1. Proporción de mujeres en los distintos niveles educativos entre los años 1991 y 2009

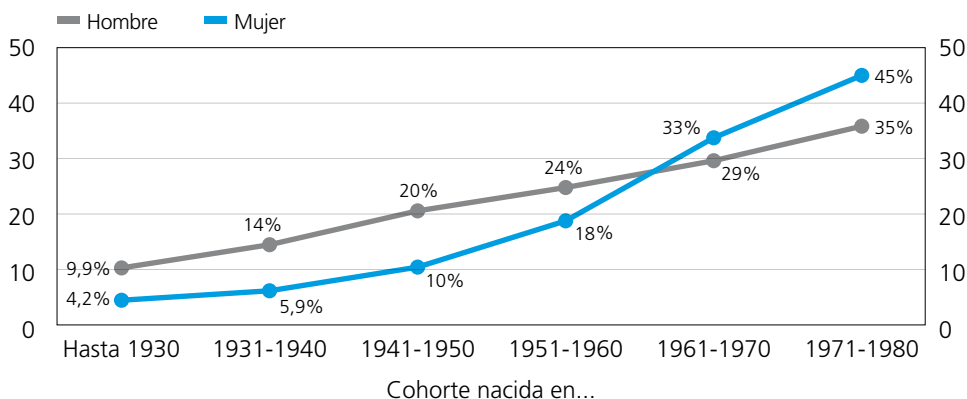
Niveles educativos	1991-92	1994-95	1997-98	2000-01	2003-04	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Bachillerato	-	54,08	54,87	53,76	55,15	54,68	54,79	54,48	-
Ciclos Formativos (grado medio)	51,97	43,67	44,46	42,69	45,61	46,85	46,67	48,84	-
Ciclos Formativos (grado superior)	49,65	50,21	49,87	48,56	50,37	51,3	50,94	51,01	-
Educación universitaria	50,83	52,32	53,07	53,3	54,39	54,24	54,24	54,57	54,09
Primer Ciclo	48,19	50,15	51,03	51,26	52,76	53,14	53,56	54,49	
Primer y Segundo ciclo	52,3	53,74	54,34	54,68	55,73	55,1	54,06	54,08	53,62
Grado									57,02
Licenciaturas	55,55	57,96	58,81	59,67	61,41	60,59	59,81	59,77	59,52
Arquitectura e Ingenierías Superiores	22,95	26,38	27,99	29,15	30,4	30,8	31,52	31,22	30,97
Títulos dobles	-	-	-	-	55,48	58,75	58,55	59,25	58,54
Tercer Ciclo	45,48	47,49	50,37	50,72	50,59	51,8	52,3	51,46	52,8

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del INE

la misma medida en todas las ramas de estudio. En la tabla se aprecia la gran distancia que existe actualmente entre la presencia de las mujeres en las licenciaturas (60% en 2008) frente a las carreras de Arquitectura e Ingenierías Superiores (31% en 2008). Este dato refleja que las ramas más técnicas del conocimiento están todavía en su mayor parte ocupadas por los hombres. Esto implica que sigue existiendo una desigualdad segregativa por sexo, aunque si se tiene en cuenta la perspectiva temporal, se puede constatar una evolución positiva desde el año 1991, con un crecimiento de algo más de ocho puntos porcentuales.

En definitiva, entre los titulados universitarios de primer y segundo ciclo en conjunto, ha cambiado el sexo mayoritario a favor de las mujeres. En el gráfico 3.5, que presenta la proporción de titulados universitarios según la cohorte de nacimiento y el sexo, puede apreciarse cómo la primera generación que tiene una proporción de mujeres universitarias superior a la de sus homólogos masculinos es la que nace entre 1961 y 1970.

Gráfico 3.5. Evolución de la proporción de titulados en educación universitaria según la cohorte de nacimiento y el sexo.



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

En lo que respecta a las causas más plausibles que explican este proceso, recurrimos a Merle que, en su obra sobre la democratización del sistema universitario francés, explica la feminización creciente de los estudios en base a diversos factores:

- Los chicos se orientan con más frecuencia hacia vías profesionales, lo que limita la duración de sus estudios.
- Las chicas terminan el bachillerato a una edad más temprana que sus homólogos, lo que favorece una prolongación de los estudios.
- Empezar estudios más largos es para las mujeres un medio de compensar las trayectorias en titulaciones menos reconocidas y, sobre todo, el sexismo en el funcionamiento del mercado de trabajo (Merle, 2009).

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

Este fuerte incremento de la presencia femenina en la universidad no se ha producido por igual en todas las áreas de estudio. Mientras las mujeres están sobrerrepresentadas en carreras como Periodismo, Humanidades, o Magisterio; siguen infrarrepresentadas

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

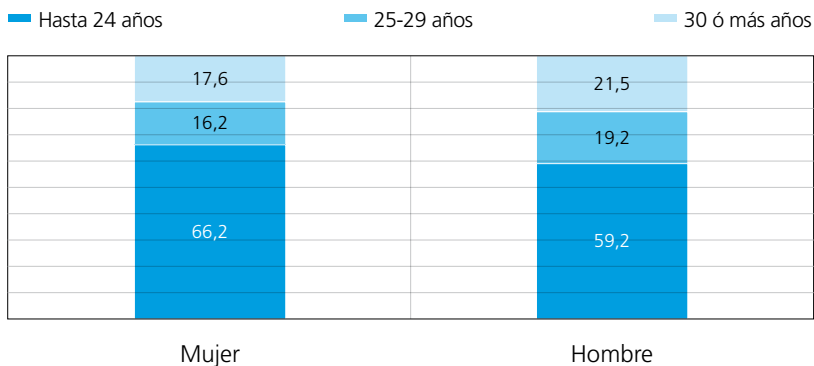
En resumen, el predominio de las mujeres en todos los niveles de la educación universitaria es un hecho irrefutable tanto en España como en la mayor parte de Europa. El acceso de las mujeres a la universidad ha seguido una tendencia creciente que las ha llevado a superar la proporción de hombres titulados.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

3.2.2. Las diferencias entre hombres y mujeres

En este segundo apartado, centramos nuestra atención en los resultados obtenidos en la encuesta EUROSTUDENT IV para descubrir las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la dedicación al estudio.

Comenzamos por constatar una diferencia marcada respecto a la edad. Las estadísticas de la Universidad española, con las que se ha confeccionado el gráfico 3.6, muestran que las mujeres son más jóvenes que los hombres en los primeros ciclos de la universidad: mientras que al considerar la totalidad de las mujeres matriculadas en la Universidad, la cohorte de menores de 24 años representa un 66%, en el caso de los hombres esta categoría es el 59%, siete puntos porcentuales menos.

Gráfico 3.6. El peso de cada grupo de edad entre las mujeres y los hombres matriculados en los primeros ciclos² de la universidad en 2009-2010



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

² Incluidos los estudiantes de grado.

Los resultados de la encuesta EUROSTUDENT IV presentan unas proporciones muy similares a las de la universidad española. La diferencia entre la media de edad de cada sexo es de más de un año: las mujeres tienen 24,36 años de media (23,84 en E III) y los hombres 25,96 (25,02 en E III). Mientras en el colectivo femenino, el 67% tiene menos de 24 años, en el masculino esa franja de edad corresponde al 57%.

La explicación la encontramos principalmente en el hecho de que ellos son más propensos a reengancharse a los estudios a una edad tardía. En el grupo de estudiantes que acceden a la universidad con retraso, la presencia de los dos sexos es prácticamente la misma (muy cerca del 50%), lo que indica que los hombres están sobrerrepresentados respecto a su proporción muestral. Un segundo motivo sería que, a medida que avanzamos hacia niveles académicos superiores como es el master o, en su caso, el doctorado, la superioridad numérica de las mujeres respecto a los hombres va decreciendo.

Al indagar en la relación con el trabajo y el estudio también encontramos diferencias significativas entre sexos, que son coherentes con las explicaciones propuestas. Vamos a comentar brevemente este punto, que será tratado en el próximo capítulo al estudiar el perfil de los estudiantes que acceden a la universidad.

Se observa que las mujeres se dedican con mayor intensidad a los estudios (es decir, más de 40 horas semanales) que los hombres, con una diferencia de diez puntos porcentuales entre unas y otros. Están por encima en cualquiera de las edades, pero especialmente entre la categorías de menor edad. Al observar la relación que mantienen ellas y ellos con el trabajo, se constata que las mujeres dedican menos horas al trabajo, con lo que se apuntala el resultado anterior. Sin embargo, hay diferencias en cuanto al número de horas trabajadas: mientras ellas están sobrerrepresentadas entre los estudiantes que trabajan menos de 15 horas, ellos lo están entre los que trabajan más de 15 horas.

Según el informe europeo de la oleada de EUROSTUDENT III, son las mujeres las que optan con mayor frecuencia por la baja intensidad en la dedicación al estudio, adquiriendo el estatus de estudiante a tiempo parcial de facto. En cambio, como acabamos de comprobar, España forma parte del grupo de países donde se produce la tendencia contraria. Son los hombres los que mayoritariamente se dedican al estudio a tiempo parcial. Son ellos quienes compaginan en mayor medida los estudios con el trabajo o la familia y, por tanto, tienen una intensidad más baja en sus estudios. La posible explicación completa la que hemos comentado en el punto anterior. Ellas siguen jugando en el hogar un papel más importante que ellos, con las tareas y cuidados domésticos, hecho que les impide compaginar esas actividades con el estudio y reengancharse a la universidad como *estudiantes maduros*.

En resumen, concluimos que las mujeres son más jóvenes que sus homólogos masculinos, se dedican más intensamente al estudio y trabajan menos horas que ellos. Las explicaciones propuestas conducen a la interpretación, presente en algunas investigaciones del país vecino, como la de Gruel y Thiphaine (2004), de que las mujeres conforman sus propias familias a edades más tempranas y, por tanto, las oportunidades para su trayectoria formativa se ven limitadas o truncadas antes que las de sus homólogos masculinos.

3.3. El estatus migratorio de los estudiantes

En este tercer apartado, nos interesamos por el estatus migratorio de los estudiantes universitarios. La dimensión que ha adquirido la movilidad de estudiantes entre las universidades de distintos países es un fenómeno reciente. No se trata de abordar aquí la cuestión de la movilidad internacional, que se estudiará en el capítulo diez, sino de dibujar el perfil migratorio de los estudiantes para que pueda ser utilizado como variable de análisis en el resto del libro.

En la tabla 3.2 se puede apreciar la evolución en el tiempo que ha experimentado esta población para los distintos niveles de estudios. Se observa que la presencia de estudiantes extranjeros en las universidades españolas ha crecido a un ritmo cada vez más rápido hasta llegar a la cifra de 76.333 matriculados en el curso 2010-2011, que representan un 4,9% del total de estudiantes. El número de extranjeros se ha multiplicado por 4,7, y lo mismo ha ocurrido con su peso en la población total de estudiantes.

Tabla 3.2. Evolución de los estudiantes extranjeros matriculados en la Universidad española entre los cursos 1994-95 y 2009-10³

	Total extranjeros		Primeros ciclos		Grados		Tercer ciclo		Master		Doctorado	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
1994-1995	13.328	0,9	10.067	0,7			3.261	5,2				
1995-1996	14.317	0,9	10.790	0,7			3.527	6,2				
1997-1998	16.596	1,1	11.551	0,7			5.045	8,4				
2000-2001	21.264	1,4	14.051	0,9			7.213	12,2				
2001-2002	24.408	1,6	14.819	1,0			9.589	14,2				
2003-2004	30.762	12,0	18.141	1,2			12.621	17,9				
2004-2005	36.343	2,4	21.943	1,5			14.400	19,8				
2005-2006	41.492	2,7	24.515	1,7			16.977	20,6				
2006-2007	44.064	2,9	27.614	1,9			16.450	21,7				
2007-2008	56.630	3,8	32.138	2,3					7.496	22,7	16.996	21,9
2008-2009	64.581	4,4	35.562	2,7	668	3,6			11.392	22,9	16.959	22,0
2009-2010	76.333	4,9	36.869	3,1	8.354	4,1			15.088	18,4	16.022	22,8

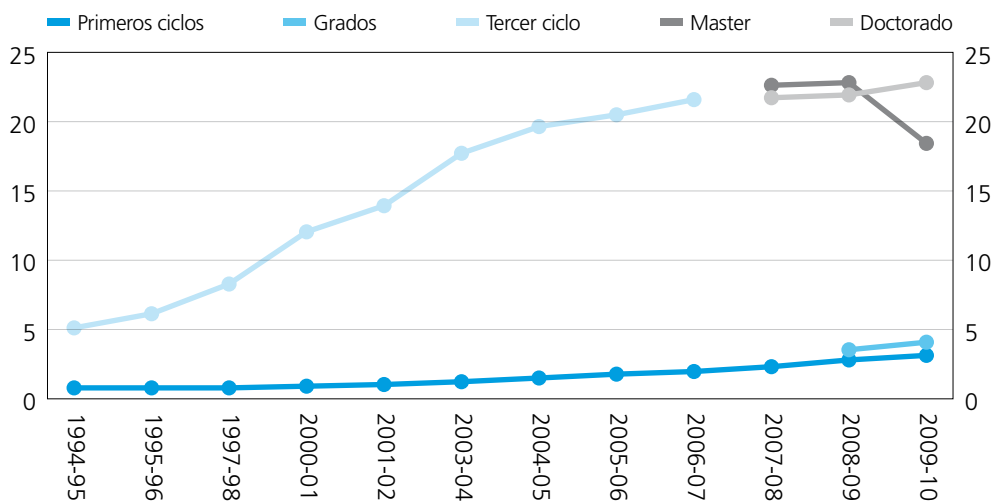
Fuente: elaboración propia a partir de los informes de *Datos y Cifras del Ministerio de Educación*.

³ A partir del curso 2007-2008 los estudios de tercer ciclo se presentan estadísticamente desglosados en los de master y doctorado. Los grados se introducen a partir del curso 2008-2009.

Si prestamos atención a las diferencias por niveles de estudios se constata que, mientras en los primeros ciclos la proporción de extranjeros es poco significativa, en los estudios de tercer ciclo representan alrededor del 20% del total de estudiantes matriculados. La presencia de estos estudiantes en másteres y doctorados explica buena parte del crecimiento de la matrícula⁴.

Para poder apreciar mejor la evolución de esta población en cada uno de los niveles, se recurre a la representación gráfica de su peso relativo a lo largo de los años (gráfico 3.7). Como puede apreciarse, la proporción de estudiantes extranjeros en tercer ciclo presenta una curva ascendente con una pendiente pronunciada, sólo interrumpida por el descenso en el último año de los extranjeros en los másteres. En cuanto a los primeros ciclos, la curva tiene una pendiente muy inferior, aunque de crecimiento constante. Merece la pena señalar que las titulaciones de grado acogen a una población extranjera con un peso ligeramente superior a la de los primeros ciclos, lo que parece augurar un crecimiento futuro con la desaparición de las licenciaturas y diplomaturas.

Gráfico 3.7. Evolución de la proporción de estudiantes extranjeros matriculados en la universidad española entre los cursos 1994-95 y 2009-10⁵



Fuente: elaboración propia a partir de los informes de Datos y Cifras del Ministerio de Educación.

⁴ Aunque hay que señalar que se observa un ligero descenso en la proporción de estudiantes extranjeros en los másteres oficiales, que se explica por un mayor incremento de la demanda de estos estudios por parte de los estudiantes nacionales.

⁵ A partir del curso 2007-2008, los estudios de tercer ciclo se presentan estadísticamente desglosados en los de master y doctorado. Los grados se introducen a partir del curso 2008-2009.

Si se diferencia por nacionalidades, se observa que la mayor parte de los estudiantes europeos y africanos acceden al Sistema Universitario Español para cursar estudios de primer y segundo ciclo o de grado. Los estudiantes de América Latina y Caribe, Estados Unidos y Canadá y Asia y Oceanía, son los que acceden al sistema en busca de formación más especializada dirigida a los niveles de máster y doctorado.

Entre las causas que explican el aumento constante de la población extranjera entre los estudiantes universitarios se encuentra, en primer lugar, el creciente interés por la movilidad internacional en busca de especializaciones ofrecidas por otras universidades. En segundo lugar, interviene el fenómeno de la inmigración creciente en nuestro país, que ha creado una nueva generación de estudiantes universitarios de origen extranjero.

Al comparar los resultados obtenidos en la encuesta EUROSTUDENT IV con los datos estadísticos que acabamos de mencionar, se detecta que los estudiantes extranjeros están sobrerrepresentados en la muestra. En la tabla 3.3 se aprecia que representan en total un 8,2% de la muestra, casi el doble del 4,9% que suponen en la universidad. Dicho esto, merece la pena destacar la notable diferencia existente entre la edad media de los estudiantes de primera y segunda generación. Los estudiantes de origen extranjero de segunda generación son significativamente más jóvenes (más de tres años de diferencia).

Tabla 3.3. Estatus migratorio y edad media de los estudiantes encuestados en EUROSTUDENT IV

Estatus migratorio	Frecuencia	Porcentaje	Edad media
Inmigrante de primera generación	282	4,9	26,27
Inmigrante de segunda generación	193	3,3	23
Autóctono	5192	90,1	25,05
Otro	54	0,9	27,36

P.5.3- ¿Naciste en España? P.5.4- ¿Nacieron tanto tu padre como tu madre en España? Unidad: porcentaje y edad media. Base: total muestra

Esto puede explicarse porque los extranjeros que se desplazan de su país de origen y vienen a estudiar a las universidades españolas lo hacen principalmente para matricularse en estudios de tercer ciclo. Sin embargo, los que lleguen a la universidad como segunda generación practicarán un acceso directo y entrarán en la misma medida que los españoles de origen, en estudios de los primeros ciclos, siendo por tanto más jóvenes.

En resumen, la población extranjera entre los estudiantes universitarios no deja de ganar peso, especialmente gracias a la atracción que suponen los estudios de tercer ciclo. Sin embargo, el Sistema Universitario Español se encuentra todavía lejos de conseguir una tasa de estudiantes inmigrantes similar a la del resto de países de su entorno. Su

capacidad de atracción es claramente limitada, y ello pese a las facilidades de tipo lingüístico que puede suponer para todo el ámbito latinoamericano.

3.4. Estudiantes con hijos

En este apartado, se presenta un breve apunte sobre la condición de ser estudiante universitario con hijos. En este caso, nuestra única fuente de información son las respuestas de los encuestados de EUROSTUDENT.

Al repasar el informe europeo de la encuesta de EUROSTUDENT III, España aparece como uno de los países dónde es menos frecuente encontrar estudiantes con niños a su cargo: el 4,1% de los encuestados en EU III y el 7,2% en la última oleada (EU IV). Está claro que la variable que explica la probabilidad de ser estudiante con hijos es la edad, si bien ésta se halla relacionada con los procesos de emancipación típicos de la sociedad española en las últimas décadas.

Como refleja la tabla 3.4, cuando nos limitamos al grupo que tiene más de 30 años, el 36,1% de los estudiantes tiene hijos, sin que existan diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Tabla 3.4. Proporción de estudiantes con niños entre los hombres y mujeres de más de 30 años encuestados en EUROSTUDENT IV

Estudiantes de más de 30 años	Mujeres	Hombres	Total
Sin niños/as	63,20	64,40	63,9
1 niño/a	15,80	14,70	15,2
2 niños/as	16,00	17,50	16,8
3 o más niños/as	5,10	3,40	4,1

P.5.5- ¿Tienes niños? P.5.6- ¿Cuántos niños tienes? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

Sin embargo, la relación que se produce de manera generalizada en otros países entre la edad y la tenencia de hijos no se cumple en el caso de España: aunque haya una elevada proporción de *estudiantes maduros*, no la hay de estudiantes con niños. Se puede decir que la pauta más frecuente –hasta el punto de ser casi universal– consiste en posponer la crianza hasta después de terminados los estudios, pero este proceso hay que situarlo en el marco más general que se da en España de un notable retraso de la edad del nacimiento del primer hijo (30,14 años para las mujeres en 2008 según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística), derivado de las dificultades socioeconómicas y de los patrones socioculturales que afectan a la creación de familias.

Los cruces con otras variables indican que la mayor parte de los estudiantes con niños han accedido a la universidad mediante una transición retrasada, estudian en universidades a distancia y con baja intensidad en su dedicación.

3.5. Consideraciones finales

En este último apartado, se hace un repaso de las principales conclusiones derivadas del análisis de las variables demográficas: edad, sexo, estatus migratorio y la tenencia de hijos.

- La edad de los estudiantes universitarios viene determinada por dos factores: la edad de entrada de los que se matriculan por primera vez y la duración de los estudios. Ambos contribuyen a la presencia de estudiantes cada vez más mayores en las aulas, que entran más tarde y alargan la duración de sus estudios.

Esto implica que alrededor de la mitad de los nuevos matriculados supera la edad prevista por el sistema educativo y presenta, por tanto, una trayectoria discontinua entre el mundo del trabajo y el de la formación. Unos han interrumpido la trayectoria educativa por un periodo corto de tiempo pero la mayoría ha retomado los estudios después de haberlos abandonado durante largo tiempo. En cualquier caso, estos nuevos perfiles de estudiantes presentan unas necesidades educativas bien distintas de los estudiantes más jóvenes. El nivel de compromiso con el trabajo cambia al mismo tiempo que lo hace la edad de los estudiantes, partiendo cuando son más jóvenes de empleos intermitentes y menos exigentes, hasta llegar a la dedicación al empleo a tiempo completo cuando son más mayores.

La presencia de estos colectivos en la universidad implica una nueva concepción de la educación universitaria que se aleja progresivamente de la trayectoria formativa lineal acotada principalmente a una única etapa de la vida, para acercarse a otras formas de entender la experiencia universitaria, más próximas a las que encontramos en los países del norte de Europa. Se tiende a conformar progresivamente una experiencia integral donde caben trayectorias individualizadas que combinan lo personal, con lo laboral y lo educativo, entendiendo la formación como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida.

- En las últimas décadas, la superioridad numérica de las mujeres que prolongan sus estudios más allá de la educación obligatoria ha dado un vuelco a las estadísticas de todos los países desarrollados. En particular en España, donde se orientan fundamentalmente hacia la formación universitaria, la distancia entre sexos cada vez es mayor. Las mujeres no han dejado de crecer por encima de sus homólogos masculinos en ninguno de los niveles de estudios universitarios, ya sea en los primeros o segundos ciclos, ya sea en las dobles titulaciones, o bien en el tercer ciclo. Por tanto, no sólo se ha producido una democratización con equidad participativa por sexo, sino que ha habido una inversión estructural.

Sin embargo, cuando indagamos dentro de los dos primeros ciclos, el predominio de las mujeres no se ha producido en la misma medida en todas las ramas de estudio. Éstas se orientan fundamentalmente hacia las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales y de la Educación, dejando para ellos las carreras más prestigiosas como Arquitectura o las Ingenierías Superiores. Queda, por tanto, un camino por recorrer en la senda de la equidad entre los sexos para las áreas de estudio científicas, más largo en España que en otros países de su entorno.

Los resultados de EUROSTUDENT IV presentan un perfil de las mujeres que es más joven que el de sus homólogos masculinos, aquellas se dedican más intensamente al estudio y trabajan menos horas que ellos. La explicación la encontramos principalmente en el hecho de que ellos son más propensos a reengancharse a los estudios a una edad tardía. Ellas siguen jugando en el hogar un papel más importante que ellos, con las tareas domésticas y el cuidado de los hijos, lo que les impide compaginar esas actividades con el estudio y reengancharse a la universidad como *estudiantes maduros*.

- La proporción de la población extranjera entre los estudiantes universitarios no deja de ganar peso, especialmente gracias a la atracción que suponen los estudios de tercer ciclo. Sin embargo, el Sistema Universitario Español se encuentra todavía lejos de conseguir una tasa de estudiantes inmigrantes similar a la del resto de países de su entorno.
- España aparece como uno de los países dónde es menos frecuente encontrar estudiantes con niños a su cargo. Aunque haya una elevada proporción de *estudiantes maduros*, no la hay de estudiantes con niños. Este hecho debe tener tanto una explicación general - el retraso en la emancipación plena de los jóvenes, en la constitución de familias y en la edad del nacimiento del primer hijo, como consecuencia de las dificultades socioeconómicas- como una específica: sería un indicativo de que la descendencia es vista como un obstáculo para el buen desarrollo de la carrera universitaria.

Acceso a la educación superior

Miquel Martínez y Ernest Pons
Universitat de Barcelona

El objetivo de este capítulo es conocer cuáles son las características de los estudiantes que acceden a la universidad en España para detectar si existen aspectos diferenciales en relación al resto de la población.

El capítulo analiza el acceso a los estudios universitarios considerando la variable género, las distintas rutas de acceso a la universidad y el perfil de los estudiantes atendiendo a factores como su experiencia laboral antes de acceder a la universidad, la presencia de interrupciones entre la finalización de los estudios de educación secundaria y el acceso a la universidad, así como el tiempo transcurrido entre ambos momentos.

Se analizan también el perfil de los estudiantes en función del área de conocimiento a la que pertenecen los estudios que están cursando.

A pesar de la importancia de conocer el perfil y características de los estudiantes en el momento de acceder a los estudios universitarios, a fin de tomar las decisiones más correctas, existen pocos estudios recientes que ahonden en estas características. Con la información que proporciona la encuesta EUROSTUDENT IV, hemos organizado este capítulo con la intención de responder a ocho preguntas concretas que consideramos relevantes. La información de EUROSTUDENT IV ha sido complementada, en algunos aspectos, con otras fuentes para profundizar en algunas cuestiones que consideramos de especial relevancia. En general, la información utilizada se refiere al conjunto del sistema universitario español. En algunos aspectos, dado que se disponía de información más específica al respecto, se ha complementado con información referida al sistema universitario de Cataluña.

Las preguntas en torno a cuyas respuestas hemos organizado la información y el capítulo son las siguientes:

1. ¿En qué medida los estudiantes de nuevo acceso tienen experiencia laboral previa?
2. ¿Existen diferencias entre los estudiantes en función de la vía de acceso?
3. ¿En qué medida se producen interrupciones?
4. ¿Es igual la proporción de hombres y mujeres que acceden a la Universidad en España?
5. ¿Tienen el mismo perfil los estudiantes universitarios con independencia de la rama de conocimiento?
6. ¿Existen diferencias entre los estudiantes de grado y los estudiantes de primer y/o segundo ciclo en relación a la experiencia y dedicación laboral?
7. ¿En qué medida podemos considerar que los estudiantes universitarios son estudiantes a tiempo completo?
8. ¿Tienen igual probabilidad de acceder a estudios universitarios todas las personas en edad de estudiar?

4.1. Estudiantes de nuevo acceso y experiencia laboral previa

Uno de los aspectos que resulta de mayor interés en cuanto a las características del acceso a la educación superior tiene que ver con saber en qué medida estos estudiantes tienen experiencia laboral previa.

De acuerdo con los datos de la encuesta EUROSTUDENT IV, el 55% de los estudiantes declararon tener experiencia laboral previa al acceso a los estudios. Esta proporción es claramente superior al 42% que se obtuvo con los datos en la encuesta EUROSTUDENT III.

Por otra parte, merece la pena destacar que los datos de la encuesta EUROSTUDENT IV revelan sólo cuatro países donde esta proporción sea menor que en España: Rumania (31%), Croacia (41%), Suiza (44%) y Turquía (45%).

Por otra parte, podemos constatar diferencias en esta proporción en función de otras características de los estudiantes como son el género, la rama de conocimiento, la edad, el tipo de titulación, estatus migratorio o titularidad de la universidad.

Gráfico 4.1. Proporción de estudiantes con experiencia laboral previa según género.

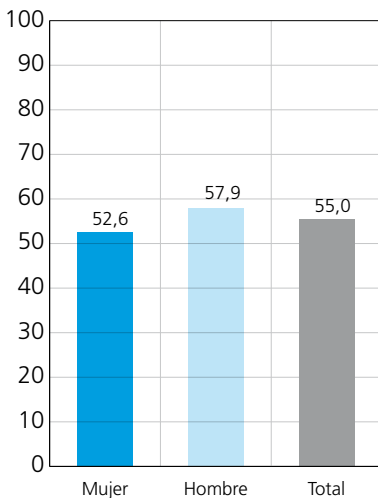
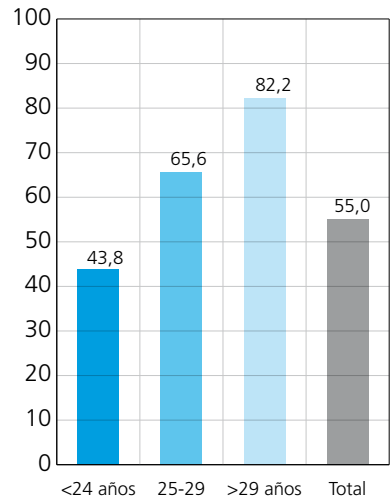


Gráfico 4.2. Proporción de estudiantes con experiencia laboral previa según edad.



P2.6. Antes de acceder a la universidad, ¿tuviste alguna experiencia laboral? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

Gráfico 4.3. Proporción de estudiantes con experiencia laboral previa según rama.

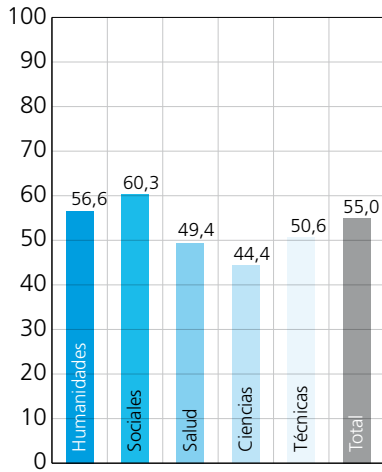


Gráfico 4.4. Proporción de estudiantes con experiencia laboral previa según tipo de enseñanza.

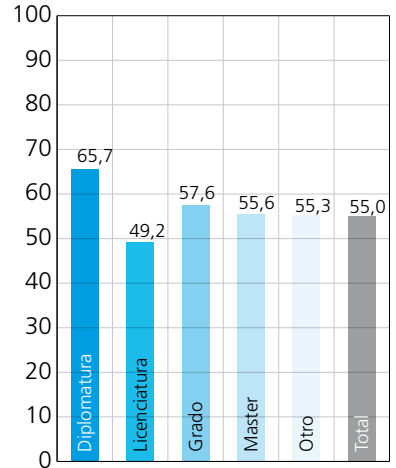


Gráfico 4.5. Proporción de estudiantes con experiencia laboral previa según estatus migratorio.

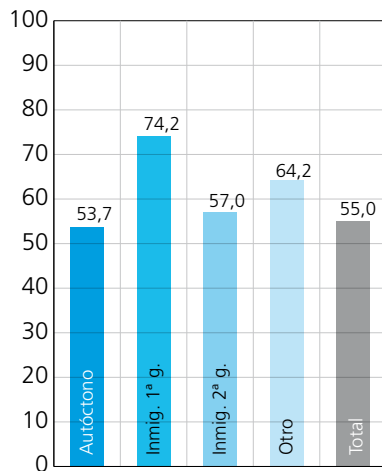
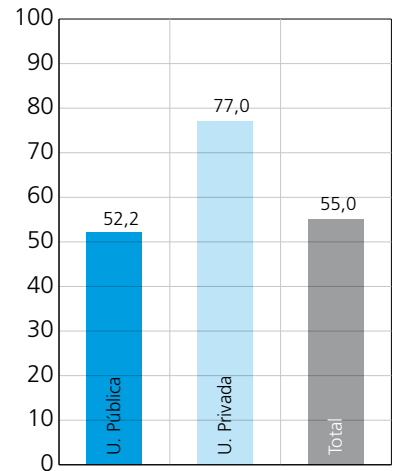


Gráfico 4.6. Proporción de estudiantes con experiencia laboral previa según titularidad de la universidad.



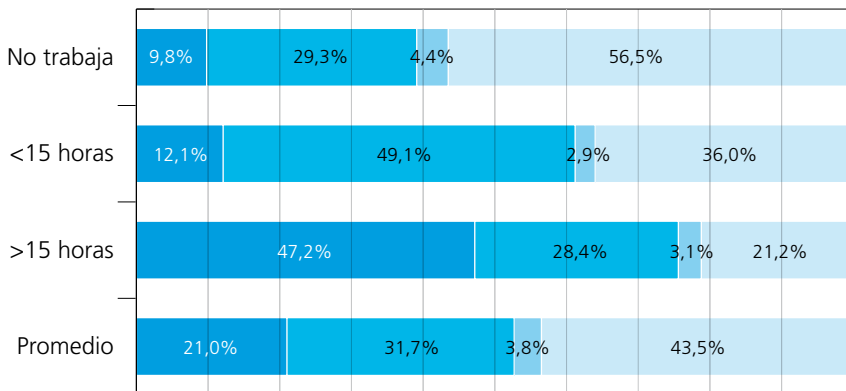
P2.6. Antes de acceder a la universidad, ¿tuviste alguna experiencia laboral? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

La proporción de estudiantes que acceden a los estudios universitarios con experiencia laboral previa en España es aparentemente alta, pero al compararla con la de los otros países analizados por EUROSTUDENT IV se sitúa sólo por encima de cuatro de ellos. Si analizamos el perfil de los estudiantes con experiencia laboral previa, nos encontramos mayoritariamente con hombres de más de 29 años, que estudian una diplomatura de Humanidades o Sociales. En esta ocasión, la comparación entre países no es conveniente ya que en cada contexto cultural las respuestas a la pregunta que se formula en la encuesta pueden interpretarse de forma distinta. Finalmente, otro aspecto relevante se halla en comprobar la posible relación entre el hecho de acceder a los estudios con titulación previa y la dedicación laboral durante los estudios, aspecto que queda recogido en el gráfico 4.7.

Se puede constatar cómo entre los estudiantes que compaginan los estudios con una dedicación laboral intensa (superior a 15 horas semanales), el 50% ya habían tenido un trabajo convencional remunerado en el momento de acceder a la Universidad. Esta relación tiene también otra implicación si se lee a la inversa, es decir, que una proporción importante de los estudiantes que acceden a los estudios con experiencia laboral de tipo convencional remunerado, compagina luego los estudios con una dedicación laboral intensa (de más de 15 horas semanales).

Gráfico 4.7. Relación entre la dedicación laboral durante los estudios y la experiencia laboral previa.

- Sí, tuve un trabajo convencional remunerado
- Sí, tuve trabajos menores de carácter informal
- Sí, a través de unas prácticas de formación
- No, ninguna experiencia laboral



P2.6. Antes de acceder a la universidad, ¿tuviste alguna experiencia laboral?

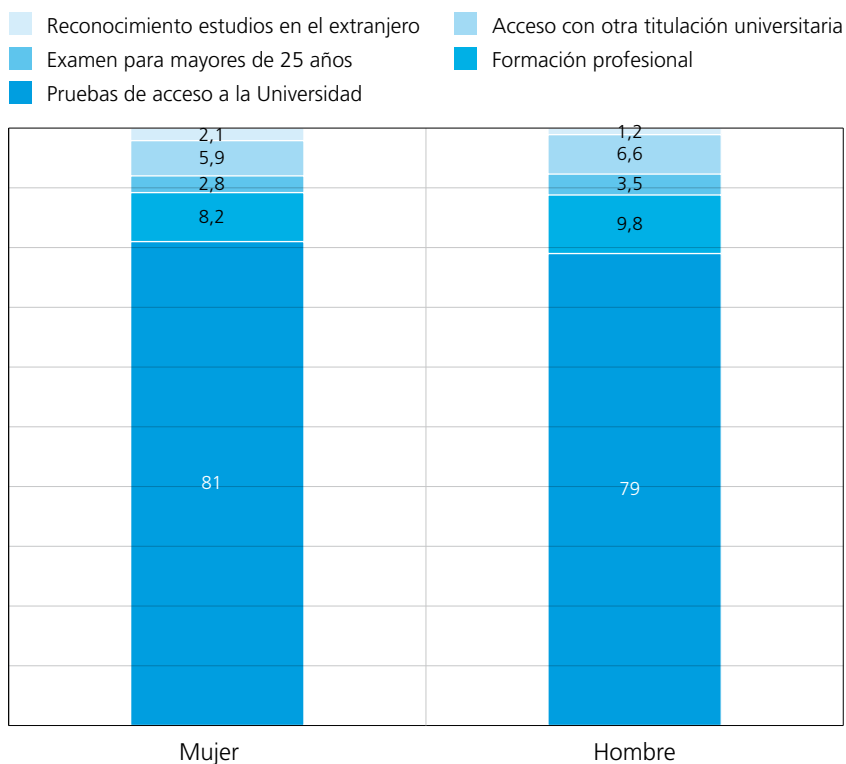
P3.8 ¿Tienes un trabajo remunerado durante el presente semestre?

4.2. Los estudiantes y la vía de acceso

De acuerdo con EUROSTUDENT IV, la proporción de estudiantes que acceden a la universidad por las denominadas vías “tradicionales” (es decir, tras pasar por la educación secundaria) es del 89%. Esta proporción es de las menores observadas si comparamos con los otros países y está sólo por encima de las proporciones observadas en Finlandia (79%), Irlanda (77%), Inglaterra y Gales (76%) y Suecia (72%).

Si desagregamos los datos según la vía de acceso (gráfico 4.12) podemos comprobar cómo la proporción de estudiantes según la vía de acceso no difiere entre hombres y mujeres¹.

Gráfico 4.8. Distribución de los estudiantes según la vía de acceso y género.

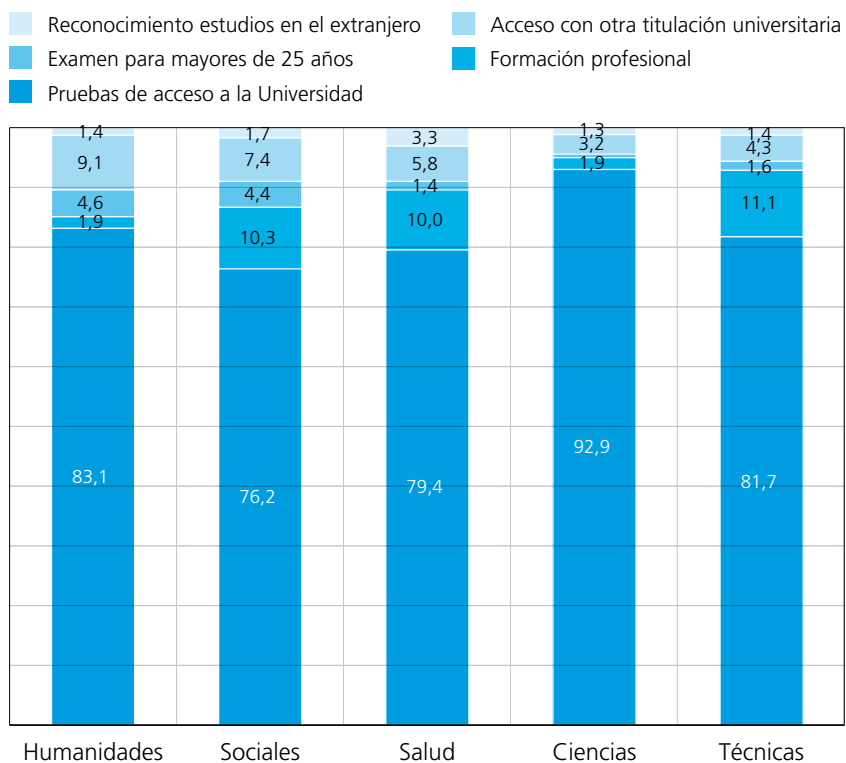


P2.2. ¿Mediante qué vía accediste a la universidad? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

¹ Las denominadas vías de acceso “tradicionales” se corresponden a estudiantes que acceden tras superar las pruebas de acceso a la universidad o bien desde la Formación Profesional.

En cambio, sí que existen diferencias mucho mayores en función de la rama de conocimiento, tal y como puede constatarse en el gráfico 4.9.

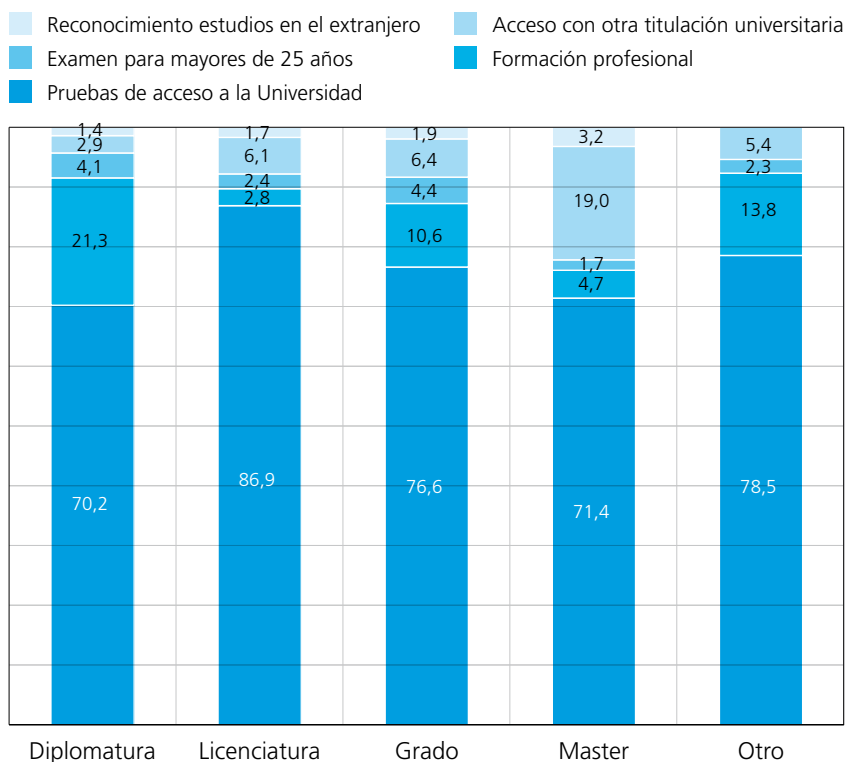
Gráfico 4.9. Distribución de los estudiantes según la vía de acceso y rama de conocimiento.



P2.2. ¿Mediante qué vía accediste a la universidad? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

También existen diferencias en cuanto al tipo de estudios (gráfico 4.10).

Gráfico 4.10. Distribución de los estudiantes según la vía de acceso y tipo de estudios

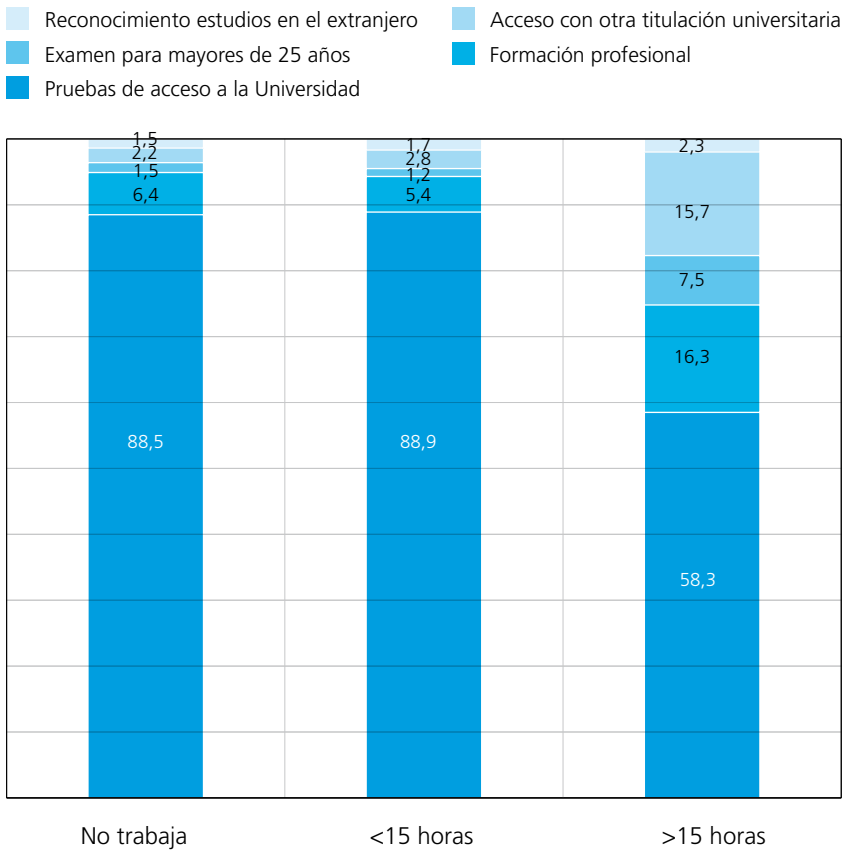


P2.2. ¿Mediante qué vía accediste a la universidad?

P1.1 ¿En qué tipo de titulación estás matriculado en la actualidad? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

Y, por último, donde mayores diferencias se observan es en relación a la dedicación laboral (gráfico 4.11).

Gráfico 4.11. Distribución de los estudiantes según la vía de acceso y dedicación laboral.



P2.2. ¿Mediante qué vía accediste a la universidad?

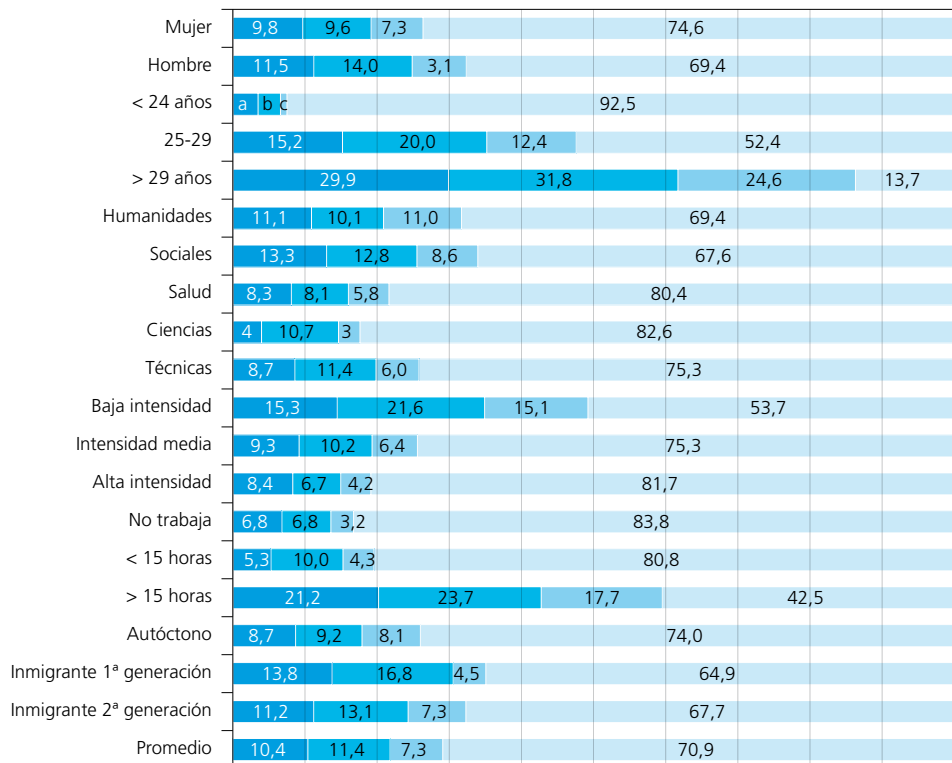
P3.8 ¿Tienes un trabajo remunerado durante el presente semestre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

Es necesario destacar que la información citada en este apartado se refiere a estudiantes que han accedido a la universidad de acuerdo con el modelo regulado por la legislación anterior a la actualmente vigente desde el curso 2010-11. En particular, es importante tener en cuenta el caso de los accesos desde la formación profesional superior directo y por cupos.

En definitiva, el 10% de los estudiantes que acceden a la Universidad tiene más de veinticinco años, otra titulación o lo hace mediante reconocimiento de estudios en el extranjero. El 6% accede con otra titulación. En realidad, teniendo en cuenta la tasa de abandono, esta proporción implica, aproximadamente, que un 11% de los estudiantes que obtienen un título universitario se matricula en otra titulación. Ello sugiere dos posibles explicaciones: que los estudios se entienden como un proceso de formación continua - ejercen su primera titulación y siguen estudiando otra- o que los primeros estudios no han sido suficientes para satisfacer las expectativas del estudiante. Se desconocen cuántos estudiantes de nuevo acceso ya han cursado estudios universitarios en otra titulación sin haberla finalizado.

Gráfico 4.12. Distribución de los estudiantes según las interrupciones en sus estudios.

■ Interrupción antes de acceder a la Universidad ■ Interrupción tras acceder a la Universidad
 ■ Interrupción tras finalizar unos estudios universitarios ■ Sin interrupción



a= 3,5 / b= 3,1 / c= 0,9

P2.7. ¿Has interrumpido en alguna ocasión tu trayectoria educativa después de que acabaras la enseñanza secundaria al menos durante un año? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

Los estudiantes que acceden desde la formación profesional superior optan en mayor proporción por estudios en Sociales, carreras Técnicas o Ciencias de la Salud -conviene de nuevo considerar la facilidad del acceso directo y por cupos-, por cursar diplomatura o los nuevos grados y dedican más tiempo a trabajar que los que acceden desde el bachillerato.

4.3. Las interrupciones de estudios

Otro aspecto especialmente relevante tiene que ver con averiguar cuántos de los estudiantes universitarios han sufrido algún tipo de interrupción en su proceso formativo. Entendemos por interrupción el hecho de haber abandonado los estudios ya iniciados para retomarlos después o bien haber abandonado el sistema educativo tras superar un cierto nivel, para continuar con su formación pasados unos años.

Como podemos observar en el gráfico 4.12, un 71% de los estudiantes no ha realizado ninguna interrupción. En cambio, un 10,4% experimentó alguna interrupción antes de acceder a la universidad, un 11,4% una vez iniciados los estudios universitarios y un 7,3% tras finalizar estudios universitarios y antes de continuar con el siguiente ciclo.

También se ha de destacar que estas proporciones varían sustancialmente en función de algunas características como pueden ser el sexo, la edad, la rama de conocimiento, el tipo de estudios, la intensidad de dedicación al estudio, la dedicación laboral o el estatus migratorio.

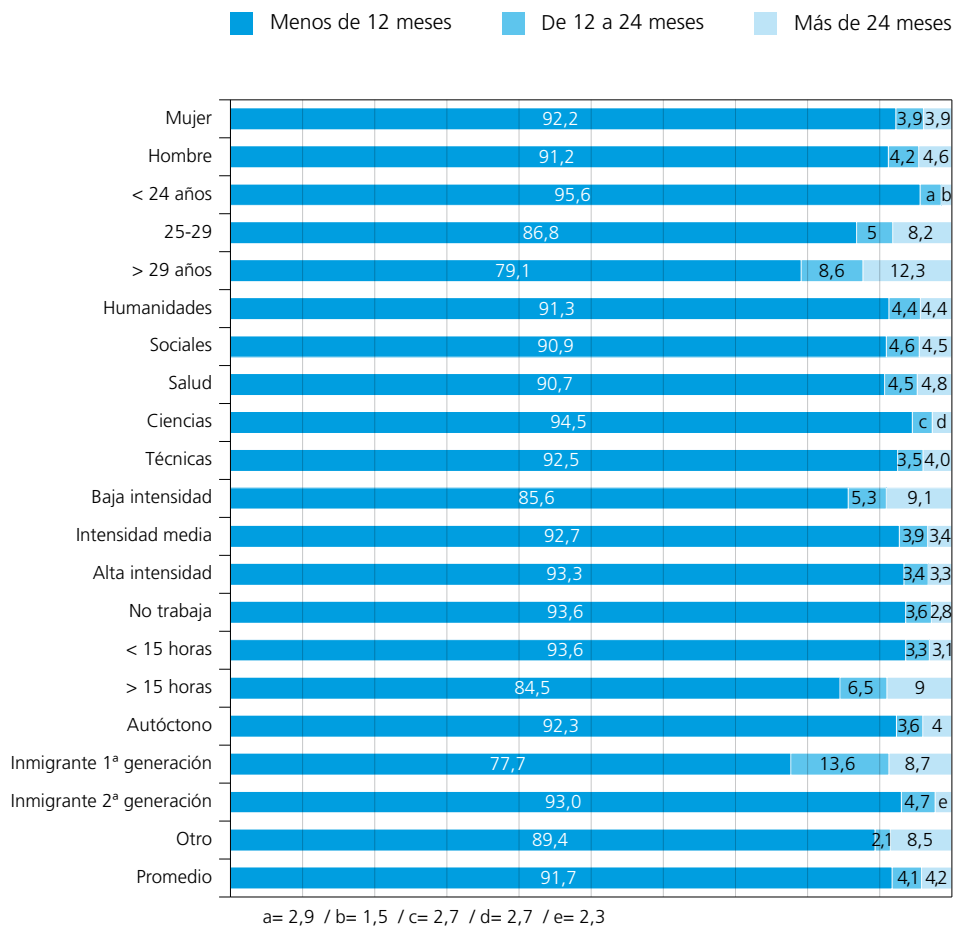
Si se examina el tiempo transcurrido entre la obtención del título de acceso a la universidad y el acceso, se observan diferencias relevantes (gráfico 4.13).

En concreto, un 21,8% de los estudiantes ha interrumpido estudios antes de acabar su carrera y, de éstos, aproximadamente la mitad lo hizo antes de acceder a la universidad. Cabe destacar que estas cifras se refieren sólo a los estudiantes con matrícula viva: no están contabilizados ni los estudiantes que interrumpen y abandonan ni los que cambian de titulación.

Los factores más relacionados con la interrupción son: la edad, más de 29 años, la intensidad de dedicación al estudio y la dedicación laboral. En relación con la intensidad de dedicación al estudio, los datos muestran que a menor intensidad -menos de 15 horas de dedicación al estudio- más fácil es la interrupción y menos el compromiso. En relación con la dedicación laboral, los datos sugieren que, a mayor dedicación, mayor tasa de interrupción y que, si la dedicación al trabajo es de menos de 15 horas, la tasa baja hasta valores semejantes a cuando no trabajan. Parece como si el estudiante tuviera asumido que, si trabaja pocas horas, puede dedicarse al estudio sin interrupciones y, en cambio, no es consciente o no asume que el estudio requiere una cierta dedicación para evitar interrupciones a pesar de que sea a tiempo parcial. En definitiva, para estudiar y trabajar hay que trabajar pocas horas –menos

de 15- y estudiar más de 15. Se puede optar por trabajar más o menos horas, pero existe un cierto umbral de dedicación mínima al estudio que conviene respetar para evitar las interrupciones.

Gráfico 4.13. Tiempo transcurrido entre la obtención del título de acceso a la Universidad y el acceso.



P2.7. ¿Has interrumpido en alguna ocasión tu trayectoria educativa después de que acabaras la enseñanza secundaria al menos durante un año? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

4.4. El acceso a la Universidad y el sexo

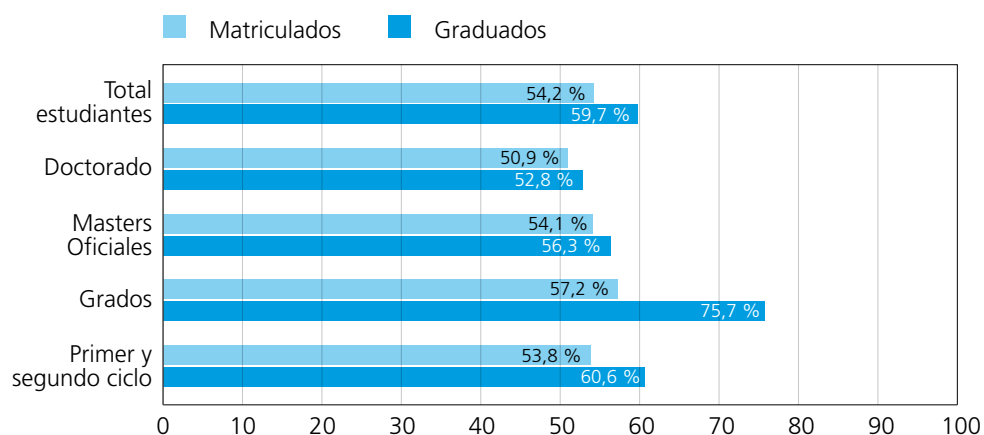
El primer aspecto a destacar en este sentido es que la proporción de mujeres que solicitan el acceso a la universidad es mayor que la proporción de hombres.

En el capítulo anterior ya se analizó la evolución temporal de la distribución de los estudiantes según género, pero en este momento interesa destacar cuál es la situación más reciente. Para ello, en el caso de la Comunidad Autónoma de Cataluña disponemos de información exhaustiva sobre el conjunto de la población de solicitudes de acceso. Concretamente, en el curso 2010-2011, la proporción de mujeres suponía el 58% frente a un 42% de hombres.

Si nos fijamos en la proporción de estudiantes que se matricularon por primera vez en los estudios de Grado, la proporción de mujeres desciende al 56,5%, siendo el porcentaje correspondiente a los hombres de un 43,5%.

Esta proporción la podemos comparar con el conjunto de estudiantes matriculados en el conjunto del sistema universitario español (SUE) en cursos de Grado para el curso 2009-2010 que es del 57,2% (el último para el que se dispone de información oficial). Atendiendo al conjunto del SUE en ese mismo curso, podemos comprobar cómo la proporción de mujeres entre los graduados es aún superior.

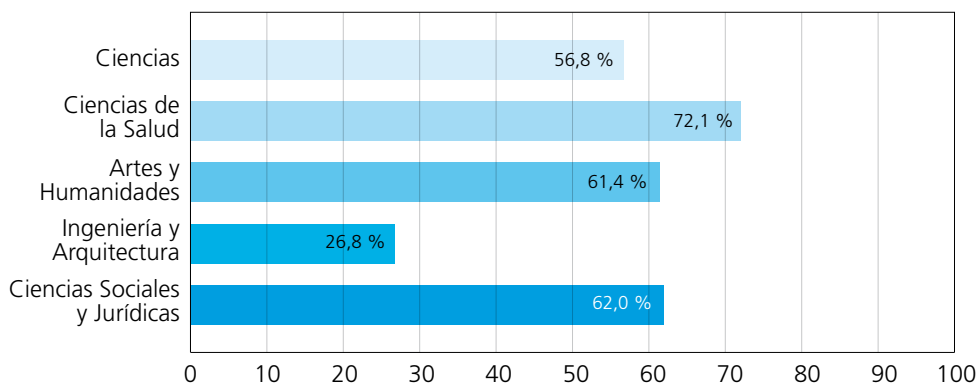
Gráfico 4.14. Proporción de mujeres entre los matriculados y los graduados en el curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español* (curso 2010-2011). Ministerio de Educación.

Si nos centramos en los estudiantes de primer y segundo ciclo y de grado, podemos constatar que esta proporción es muy diferente en función de la rama de los estudios.

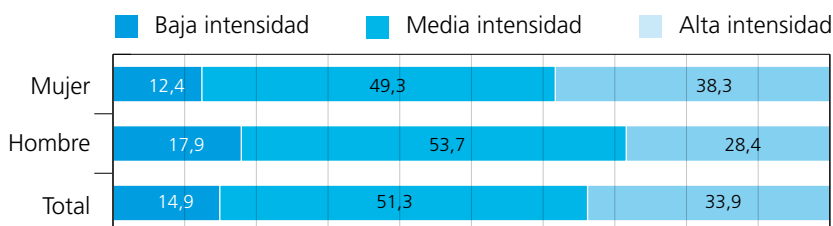
Gráfico 4.15. Proporción de mujeres entre los estudiantes matriculados en el curso 2009-2010, por ramas de conocimiento.



Fuente: Elaboración propia a partir de *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español* (curso 2010-2011). Ministerio de Educación.

Otro aspecto que resulta interesante, relacionado con las posibles diferencias en función del sexo, tiene que ver con la intensidad de la dedicación al estudio. En el gráfico 4.16 puede compararse el grado de intensidad al estudio declarada por los estudiantes en la encuesta EUROSTUDENT IV.²

Gráfico 4.16. Distribución de los estudiantes según intensidad de dedicación al estudio.

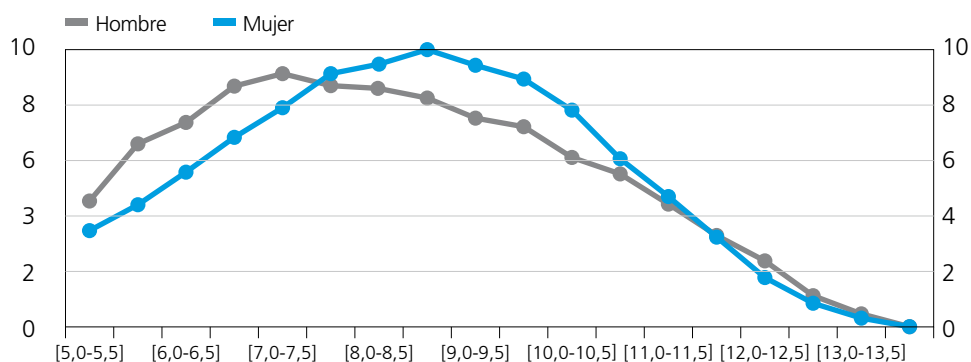


P.3.11. ¿Cuántas horas dedicas en una semana típica en asistencia a clases, tareas de estudio y trabajo remunerado? Unidad: número medio de horas. Base: total muestra.

² De acuerdo con los criterios de EUROSTUDENT se define "Alta intensidad" como una dedicación superior a las 40 horas a la semana a los estudios. Y se define "Media intensidad" como una dedicación entre 21 y 40 horas a la semana a los estudios.

Relacionado con lo anterior, tiene interés comparar la nota de acceso a la Universidad de los estudiantes para ver si existen diferencias según el sexo. En el gráfico 4.17, donde se ha representado la distribución de las notas, puede observarse cómo éstas tienden a ser mejores en el caso de las mujeres que en el de los hombres.

Gráfico 4.17. Distribución de las notas de admisión en la universidad en Cataluña en el curso 2010-2011.



Fuente: Elaboración propia a partir del "Informe sobre l'accés a la universitat a Catalunya 2010". Consell Interuniversitari de Catalunya.

La misma fuente permite analizar qué proporción de estudiantes consigue plaza en la titulación solicitada como primera opción o bien en otras opciones.

Tabla 4.1. Proporción de mujeres en los distintos niveles educativos entre los años 1991 y 2009

	Hombres	Mujeres	Global
Sin plaza asignada	9,6%	14,9%	12,7%
Primera preferencia	74,7%	65,8%	69,5%
Segunda preferencia	6,6%	6,4%	6,5%
Tercera preferencia	3,6%	4,5%	4,1%
Cuarta preferencia	2,0%	3,0%	2,6%
Otros	3,5%	5,4%	4,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del "Informe sobre l'accés a la universitat a Catalunya 2010". Consell Interuniversitari de Catalunya.

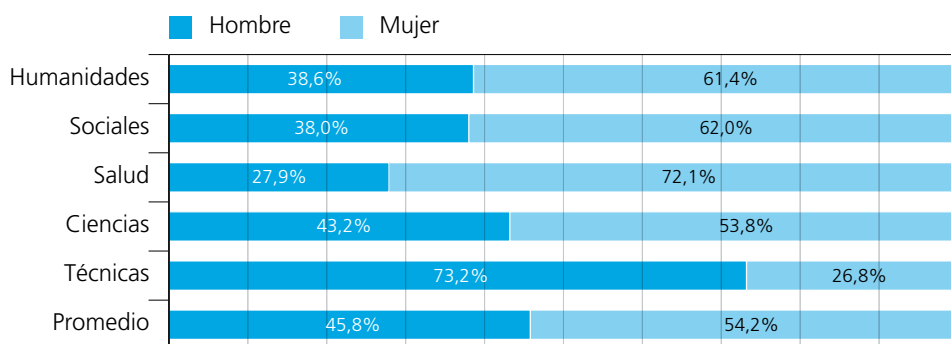
En definitiva, la proporción de mujeres que solicitan acceso a la universidad es mayor que la de hombres, manteniéndose esa relación entre los estudiantes matriculados en todas las modalidades de estudio a excepción de los de doctorado en los que la diferencia es mínima. También es superior la proporción de mujeres entre los estudiantes graduados en todas las modalidades de estudio alcanzando la proporción más alta en el caso de titulaciones de primer, segundo ciclo y grado y la menor, aunque también superior a los hombres, en las titulaciones de másteres oficiales y de doctorado.

Esta proporción varía también según el ámbito de conocimiento, siendo superior en todos los casos con la excepción de los estudios de Ingeniería y Arquitectura, en los que el porcentaje femenino es claramente inferior al de los hombres (de cada cuatro estudiantes una es mujer) y alcanzando su valor más alto en el caso de los estudios en Ciencias de la Salud (tres de cada cuatro estudiantes son mujeres).

Al comparar los datos disponibles sobre notas de acceso de los estudiantes³ y la adecuación entre la titulación asignada y las opciones preferidas, se constata que las notas tienden a ser mejores en las mujeres mientras que la adecuación entre la opción preferida y la titulación asignada es superior en los hombres. Parece como si el rendimiento académico de las mujeres y su preparación para las pruebas fueran superiores y, en cambio, no ajustaran suficientemente sus preferencias a las posibilidades de obtener plaza en las titulaciones deseadas, ya sea por falta de información u orientación al respecto o porque solicitan el acceso a titulaciones de concurrencia altamente competitiva.

Se concluye también que la diferencia entre la proporción entre mujeres y hombres en cuanto a matrícula aumenta cuando analizamos la proporción de estudiantes que se

Gráfico 4.18. Relación entre la rama de conocimiento y sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español* (curso 2010-2011). Ministerio de Educación.

³ En este caso, sólo disponemos de datos referidos a los estudiantes que han solicitado el acceso a las universidades públicas de Cataluña para el curso 2010-2011.

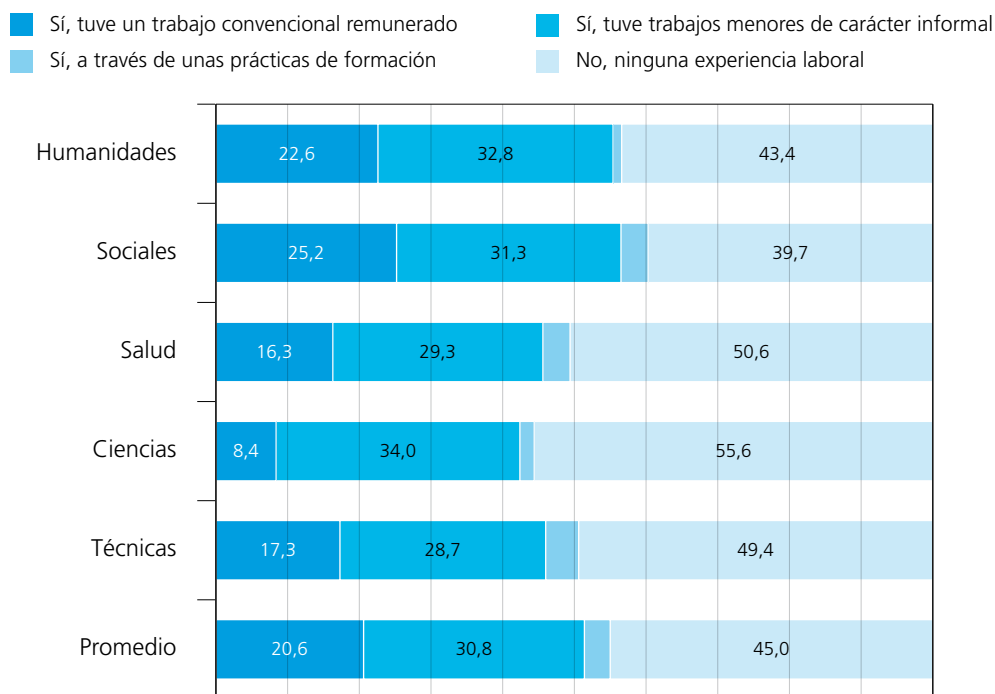
titulan. De ello, puede deducirse que la tasa de graduación entre las mujeres es mayor que entre los hombres.

4.5. Perfil de los estudiantes universitarios y de la rama de conocimiento

Nos planteamos ahora si existe un perfil universitario con independencia de la rama de conocimiento. El análisis realizado permite concluir que existen diferencias importantes se trate de unas ramas u otras. Los gráficos siguientes ofrecen información sobre la rama de conocimiento y el sexo, la experiencia laboral previa, la interrupción de estudios y la vía de acceso. En concreto, en el gráfico 4.18 se presenta la información relativa a la relación existente entre rama de conocimiento y sexo.

En el gráfico 4.19 se presentan los datos obtenidos al estudiar la relación existente entre la rama de conocimiento y la experiencia laboral previa.

Gráfico 4.19. Relación entre la rama de conocimiento y la experiencia laboral previa.

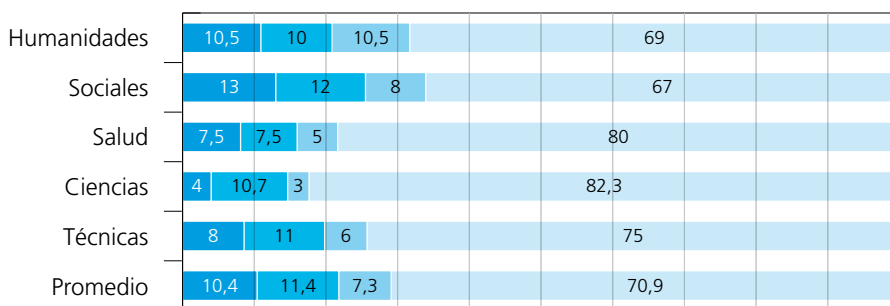


P2.6. Antes de acceder a la universidad, ¿tuviste alguna experiencia laboral? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

El gráfico 4.20 ofrece los datos referidos a la relación entre rama de conocimiento y las interrupciones de estudios.

Gráfico 4.20. Relación entre la rama de conocimiento e interrupciones en los estudios.

■ Interrupción antes de acceder a la Universidad ■ Interrupción tras acceder a la Universidad
 ■ Interrupción tras finalizar unos estudios universitarios ■ Sin interrupción

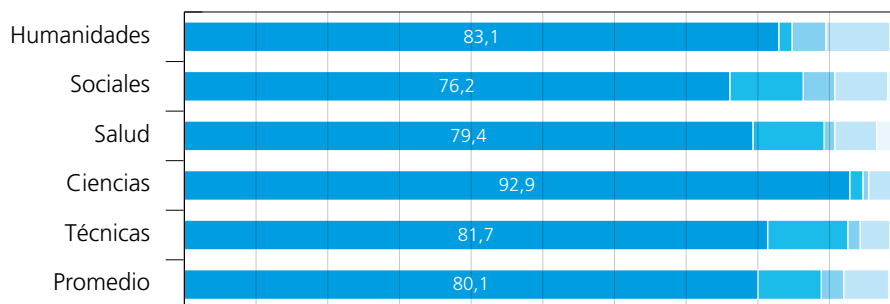


P2.7 ¿Has interrumpido en alguna ocasión tu trayectoria educativa después de que acabaras la enseñanza secundaria al menos durante un año? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

Por su parte, el gráfico 4.21 presenta los resultados obtenidos al analizar la relación entre rama de conocimiento y sexo.

Gráfico 4.21. Relación entre la rama de conocimiento y la vía de acceso.

■ Pruebas de acceso a la Universidad ■ Acceso con otra titulación universitaria
 ■ Examen para mayores de 25 años ■ Sin interrupción
 ■ Formación profesional



P2.2 ¿Mediante qué vía accediste a la universidad? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

Una perspectiva global de los gráficos presentados permite constatar que existen diferencias relevantes de perfil de acceso, en función de la rama de conocimiento de los estudios y que los factores más relacionados son: el sexo, tal y como señalamos en la respuesta a la primera pregunta, la experiencia laboral previa remunerada (varía de un 8% en Ciencias a un 25% en Sociales) y trabajos menores (un 34% en Ciencias y un 31% en Sociales). Los estudiantes de Ciencias parece que prefieren actividades laborales de carácter informal –realizar clases particulares o actividades similares– más que trabajo convencional remunerado.

En relación con la tasa de interrupción, entre los estudiantes de Ciencias se da un 4% frente a un promedio del 10%. Parece como si los estudiantes que quieren cursar estudios de Ciencias tuvieran muy clara su vocación y que no se puede perder el tiempo. En cambio, la tasa de interrupción tras acceder a la universidad es similar en todos los ámbitos o ramas de conocimiento. Se constata que las diferencias de perfil en relación a la experiencia laboral y a las tasas de interrupción entre el resto de ramas de conocimiento son menores. La vía de acceso es un factor discriminante en el caso de las titulaciones de Ciencias, donde la proporción de estudiantes que acceden desde el Bachillerato es superior en diez puntos como mínimo a las otras ramas de conocimiento.

A la luz de los datos, puede sugerirse que las diferencias en las tasas de acceso de estudiantes de formación profesional superior, tanto en el caso de Ciencias como en menor medida en el de Humanidades, se explican por las diferencias en el cupo de plazas reservadas a tal efecto. Por último, se constata que los estudiantes que acceden a una segunda titulación lo hacen preferentemente en Humanidades, Sociales y en menor medida en Salud y aún menos en Técnicas y Ciencias.

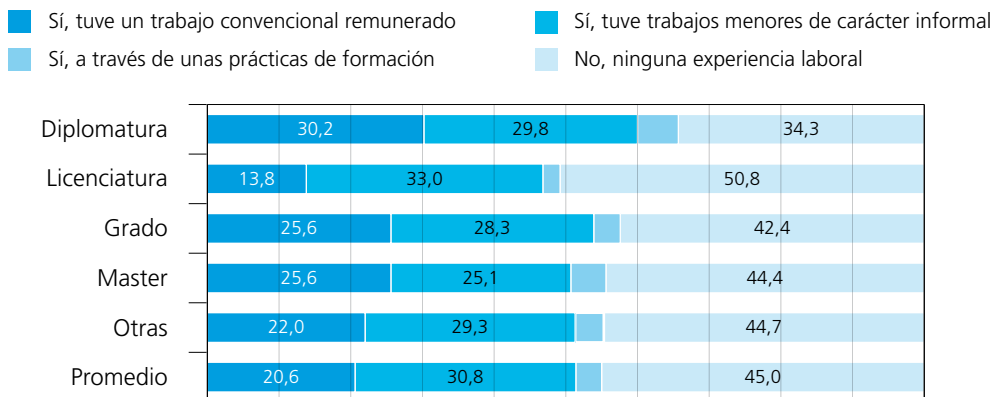
4.6. Experiencia y dedicación laboral

En este apartado analizamos la relación entre el tipo de titulación y la experiencia laboral previa, de un lado, y la dedicación laboral, de otro. El gráfico 4.22 estudia el primer aspecto, la relación entre la experiencia laboral previa y el tipo de titulación.

La ausencia de experiencia laboral se da de forma más destacada entre quienes cursan estudios de licenciatura (51% dicen no haberla tenido), mientras que, por el contrario, la experiencia que proporciona un trabajo convencional remunerado se da de forma más destacada entre quienes cursan estudios de diplomatura (un 30% ha tenido trabajo remunerado y otro 30% trabajos de carácter informal).

Se constata también que el perfil de los estudiantes de los nuevos grados en cuanto a la experiencia laboral previa se asemeja más a los estudiantes de diplomatura que a los de licenciatura y especialmente en relación a la tasa de estudiantes que afirman haber desarrollado un trabajo convencional remunerado previo a los estudios. En este sentido, debe tenerse en cuenta que la aplicación del decreto de grado que regula la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior ha conllevado la conversión de las diplomaturas en grados.

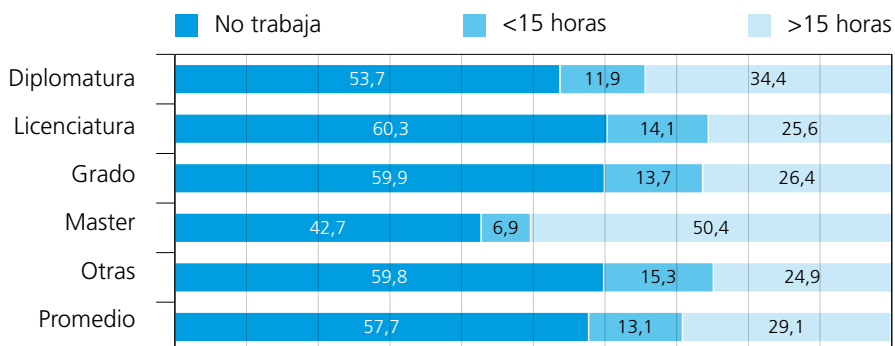
Gráfico 4.22. Relación entre experiencia laboral previa y tipo de titulación.



P2.6. Antes de acceder a la universidad, ¿tuviste alguna experiencia laboral? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

En el gráfico 4.23 se presentan los datos relativos a la relación entre la dedicación laboral y el tipo de titulación.

Gráfico 4.23. Relación entre dedicación laboral y tipo de titulación.



P3.8 ¿Tienes un trabajo remunerado durante el presente semestre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

En este gráfico se puede constatar que un 58% del total de la muestra no trabaja, situándose ligeramente por encima del mismo los estudiantes de licenciatura y los de grado, así como los de otras situaciones, mientras que aparecen claramente por debajo en la dedicación a tiempo completo al estudio los estudiantes de máster, donde solamente hay un 43% que no trabaja (y un 50% tiene un trabajo convencional remunerado), y

en menor medida los de diplomatura, donde hay un 34% que trabaja. Así pues, en relación con la dedicación laboral durante los estudios, el perfil de los estudiantes de grado se asemeja más a los de las licenciaturas.

4.7. La dedicación al estudio

Un primer dato en relación a si se les puede considerar estudiantes a tiempo completo tiene que ver con su dedicación laboral. Este aspecto queda reflejado en el gráfico 4.22 del apartado anterior.

Otro enfoque para analizar este aspecto tiene que ver con la intensidad de dedicación al estudio. De acuerdo con la encuesta EUROSTUDENT IV, el 14,9% de los universitarios de nuestro país son estudiantes que podemos considerar de baja intensidad, el 51,3% de media intensidad y el 33,9% de alta intensidad.⁴

Un primer aspecto relevante se halla en la constatación de que esta intensidad es diferente (gráfico 4.23) entre hombres y mujeres, ya que el 28,4% de los hombres afirma dedicar una intensidad alta mientras que en el caso de las mujeres esta proporción se eleva al 38,3%.

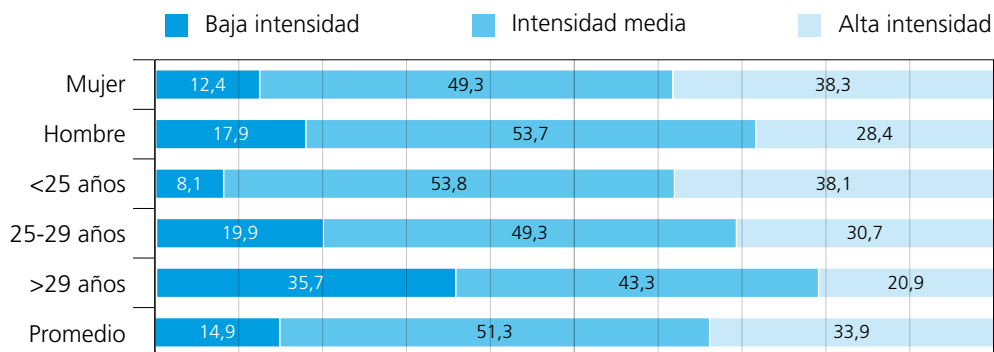
Como ya se trató en el capítulo anterior, podemos constatar, a partir de EUROSTUDENT, que esta intensidad depende claramente de la edad de manera que, entre los estudiantes más jóvenes, encontramos proporciones de dedicación alta al estudio mayores (gráfico 4.22). Así, la proporción de estudiantes con dedicación alta es del 38,1% en menores de 25 años frente a un 21% en mayores de 29 años. En cualquier caso, incluso en edades inferiores a 25 años, podemos considerar esta proporción baja si la comparamos con otros países europeos.

Finalmente, también podemos analizar en qué medida son estudiantes a tiempo completo en función del número de créditos matriculados.

Así, de acuerdo con EUROSTUDENT IV, la proporción de estudiantes a tiempo parcial según matrícula en España es marginal (inferior al 1%), mientras que el promedio en el conjunto europeo es del 14%, aunque con diferencias muy importantes entre países con máximos del 52% en Portugal, 36% en Lituania o 27% en Inglaterra y Gales.

⁴ De acuerdo con los criterios de EUROSTUDENT se define "Alta intensidad" como una dedicación superior a las 40 horas a la semana a los estudios. Y se define "Media intensidad" como una dedicación entre 21 y 40 horas a la semana a los estudios.

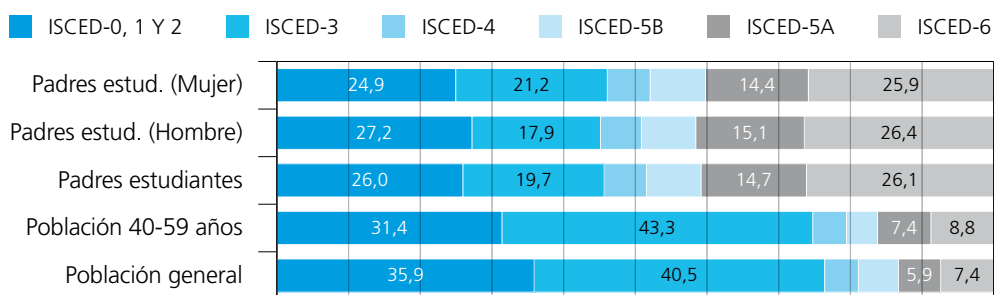
Gráfico 4.24. Grado de intensidad a los estudios.



P.3.11. ¿Cuántas horas dedicas en una semana típica en asistencia a clases, tareas de estudio y trabajo remunerado? Unidad: número medio de horas. Base: total muestra.

4.8. La probabilidad de acceso a estudios universitarios

De acuerdo con los resultados de EUROSTUDENT IV, un 41% de los estudiantes universitarios tiene progenitores en que al menos uno de los dos ha conseguido un título universitario, ya sea de primer o de segundo ciclo. Pero si comparamos con el conjunto de la población, encontraremos que solamente el 13,3% de los españoles tiene estudios universitarios y, si nos centramos en las edades más probables para tener hijos en edad de estar estudiando en la universidad (entre 40 y 59 años), esa proporción aumenta hasta el 16,2%. En ambos casos, se trata de porcentajes muy inferiores al referido 41% de progenitores con estudios superiores entre la población universitaria.

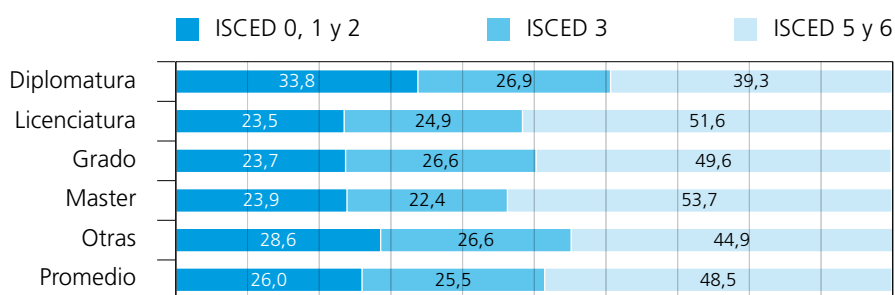
Gráfico 4.25. Comparación del nivel educativo de los progenitores de los estudiantes universitarios con la población en general.⁵

P6.1 ¿Cuál es el nivel educativo que han alcanzado tu padre y tu madre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra. Fuente: INE (Censo 2011).

En el gráfico 4.25 se sintetizan estas diferencias.

La comparación según tipo de estudios, que se ofrece en el gráfico 4.26, permite constatar que no existen diferencias especialmente relevantes en el nivel de estudios de los padres.

Gráfico 4.26. Nivel educativo de los progenitores de los estudiantes universitarios según tipo de estudios.



P6.1 ¿Cuál es el nivel educativo que han alcanzado tu padre y tu madre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

Aún así, hay dos datos que merecen ser destacados: en primer lugar, el hecho de que las diplomaturas han permitido una incorporación mayor de personas procedentes de familias con niveles educativos bajos. De hecho, en las diplomaturas los estudiantes con algún progenitor poseedor de titulación universitaria solamente son un 39%, prácticamente diez puntos menos que la media; en segundo lugar, y en contraste con el caso anterior se halla el caso de los másteres, donde el 54% de los estudiantes tiene algún progenitor con titulación universitaria y solamente un 24% procede de niveles educativos bajos.

Se puede concluir, por tanto, que el 40% de los estudiantes universitarios son hijos de aproximadamente sólo el 20% de la población: hijos de padres y/o madres universitarios. Se constata pues que, a pesar del incremento de la población universitaria, en la actualidad no se garantiza un acceso equitativo a la educación superior. Los hijos de progenitores universitarios continúan accediendo en una mayor proporción que el resto.

Otro aspecto de particular interés se halla en el análisis de la proporción de población inmigrante entre los estudiantes universitarios y en indagar si es parecida o no a la proporción en el conjunto de la población.

⁵ La clasificación utilizada es la siguiente: Hasta primer ciclo de educación secundaria (ISCED-0, 1 y 2), Segunda etapa de educación secundaria bachillerato y ciclos formativos de grado medio) (ISCED-3), Educación post-secundaria no universitaria (ISCED-4), Ciclos formativos de grado superior (ISCED-5B), Primer ciclo de educación universitaria (ISCED-5A), Segundo ciclo de educación universitaria (ISCED-6).

El análisis de la información que proporciona EUROSTUDENT IV (tabla 4.2), permite comprobar que la proporción de inmigrantes entre los estudios universitarios es del 8,3%, un 4,9% inmigrantes de primera generación y un 3,4% inmigrantes de segunda generación

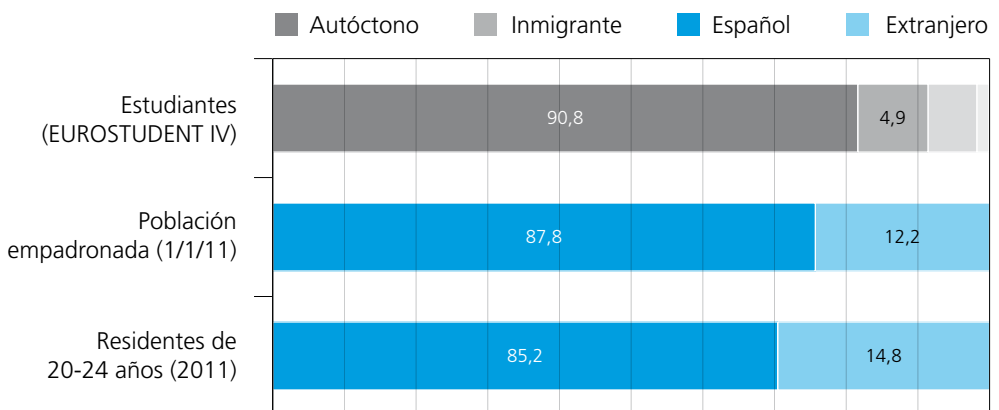
Tabla 4.2. Estatus migratorio de los estudiantes

	%
Autóctono	90.8%
Inmigrante de primera generación	4.9%
Inmigrante de segunda generación	3.4%
Otro	0.9%
Total	100.0%

P.5.3 ¿Naciste en España?

Esta distribución puede compararse con la información disponible acerca del conjunto de la población española (gráfico 4.27).

Gráfico 4.27. Comparación del estatus migratorio de estudiantes con el conjunto de la población.



P.5.3 ¿Naciste en España?

P.5.4 ¿Nacieron tanto tu padre como tu madre en España?

Unidad: porcentaje. Base: total muestra. Fuente: Padrón (INE).

A partir de estos datos podemos comprobar cómo esta proporción de inmigrantes es ligeramente inferior a la del número de inmigrantes que hay en el conjunto de la sociedad española. Más concretamente, y de acuerdo con los datos provisionales del Padrón de Habitantes a 1 de enero del 2011, los extranjeros suponen el 12.2% de la población.

Naturalmente, esta comparación adolece de algunas dificultades en la medida en que la distribución del número de inmigrantes por edades no es la misma que la distribución por edades de la población española. En este sentido, podemos ajustar un poco más la comparación si nos fijamos en aquellas edades más habituales entre los estudiantes universitarios. Centrando el objetivo en la población residente de 20 a 24 años en el 2011, vemos que la proporción de extranjeros es ligeramente mayor, casi del 15%, con lo que la infrarrepresentación de la población inmigrante en la universidad queda aún más subrayada.

4.9. Consideraciones finales

Ya se constató en el capítulo 3 que la proporción de mujeres que solicitan acceso a la universidad es mayor que la de hombres en todas las modalidades de estudio, a excepción de los de doctorado en los que la diferencia es mínima. Además de lo ya apuntado, se puede destacar que las notas con las que acceden los nuevos estudiantes tienden a ser mejores en las mujeres, mientras que la adecuación entre la opción preferida y la titulación asignada es superior en los hombres. Parece como si el rendimiento académico de las mujeres y su preparación para las pruebas fueran superiores y, en cambio, no ajustaran suficientemente sus preferencias a las posibilidades de obtener plaza.

Los estudiantes que acceden a la universidad lo hacen mayoritariamente -un 89%- por las denominadas vías “tradicionales”, es decir, tras pasar por la educación secundaria. Sin embargo, esta proporción es de las menores observadas si comparamos con el resto de países considerados en EUROSTUDENT IV. Los estudiantes que acceden desde la formación profesional superior optan en mayor proporción por estudios en Ciencias Sociales, carreras Técnicas o Ciencias de la Salud, por cursar diplomaturas o los nuevos grados y compaginan estudio y trabajo en mayor medida que los que acceden desde el bachillerato.

Un 55% de los estudiantes que acceden a los estudios universitarios tiene experiencia laboral previa siendo su perfil: hombre, de más de 29 años, que estudia una diplomatura de Humanidades o Sociales. Una proporción importante de los que lo hacen con experiencia laboral de tipo convencional remunerado, compagina luego los estudios con una dedicación laboral intensa de más de 15 horas semanales. Los datos muestran, en relación con la dedicación al estudio, que el 15% de la población universitaria de nuestro país está conformada por estudiantes que podemos considerar de baja intensidad -menos de 21 horas a la semana de dedicación-, el 51,3% de media intensidad y el 34% de alta intensidad, con más de 40 horas a la semana.

Los datos también sugieren que, a mayor dedicación laboral, mayor tasa de interrupción de los estudios; pero que, si la dedicación al trabajo es de menos de 15 horas, la tasa de interrupción baja hasta valores semejantes a cuando no trabajan. Sin embargo, los datos muestran que a menor intensidad al estudio -menos de 15 horas de dedicación- más fácil es la interrupción y menor el compromiso. Parece que el estudiante tuviera asumido que si trabaja pocas horas puede dedicarse al estudio sin interrupciones y en cambio no es consciente o no asume que el estudio requiere una cierta dedicación en exclusiva para evitar interrupciones. En definitiva, para poder compaginar estudio y trabajo hay que trabajar pocas horas –menos de 15- y estudiar más de 15. Se puede optar por trabajar más o menos horas, pero existe un cierto umbral de dedicación mínima al estudio que conviene respetar para evitar interrupciones.

Se constata de forma relevante que existen diferencias de perfil de acceso, en función de la rama de conocimiento de los estudios y que los factores más relacionados son: género; experiencia laboral previa remunerada -de un 8% en Ciencias a un 25% en Sociales- y trabajos menores –un 34% en Ciencias frente a un 31% en Sociales. Los estudiantes de Ciencias parecen preferir actividades laborales de carácter informal -clases particulares o similares- en vez de un trabajo convencional remunerado. La vía de acceso es un factor discriminante en el caso de las titulaciones de Ciencias, donde la proporción de estudiantes que accede desde el Bachillerato es superior en diez puntos como mínimo a las otras ramas de conocimiento.

Y, por último, se puede concluir que el 40% de los estudiantes universitarios son hijos de aproximadamente sólo el 20% de la población: en concreto, hijos de padres y/o madres universitarios. Es decir, que a pesar del incremento de la población universitaria aún no está garantizado el acceso a la educación superior de forma equitativa para toda la población. Los hijos de progenitores universitarios continúan accediendo en una mayor proporción que el resto; y los hijos de población inmigrante en menor proporción que los de los autóctonos.

Procedencia sociofamiliar

Margarita Barañano
Lucila Finkel
Elena Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid

5.1. Introducción

En este capítulo se analiza la composición social del estudiantado universitario de España, focalizando la atención en su procedencia familiar. El estudio de la posición social de las personas que acceden a la educación superior se encuadra en una cuestión estratégica en las políticas educativas y en las aproximaciones científicas a la educación: el análisis del papel del sistema educativo en relación con la desigualdad social, su impacto en la movilidad social y las tendencias en curso constatables en este terreno.

El tema a estudio entronca así con los debates sobre las desigualdades sociales y educativas y con la pregunta acerca de la función del sistema educativo y del proceso de escolarización en la movilidad social y en el avance hacia la igualdad de oportunidades en las sociedades modernas. La confianza en la contribución del sistema educativo a la movilidad social se extiende sobre todo en las décadas desarrollistas de postguerra del siglo pasado, enlazando con la importante función asignada a la educación en los planteamientos de progreso, de gran relevancia ya en las sociedades de “primera modernidad” (Beck, U., 1998). En aquellas décadas, tiene lugar también la expansión de los análisis funcionalistas de la educación, que centran la atención en su papel en los procesos de modernización, en su lógica meritocrática y en su función formativa del capital humano requerido por las nuevas modalidades productivas (Fernández Enguita, M.: 1989; Guerrero, A., 2011).

En este marco se expande, además, la investigación empírica sobre la igualdad de oportunidades en relación con el acceso a los diferentes escalones educativos y en el logro académico (Guerrero, A., 2011: 176). Con posterioridad, otros muchos enfoques, como las teorías de la reproducción, formuladas por autores como Bourdieu, Passeron o Bernstein, vienen a añadirse a las citadas, poniendo de manifiesto procesos de muy distinto signo que tendrían lugar en el ámbito educativo, como los referidos a la reproducción de la desigualdad merced a distintos factores sociales o culturales, o a la transmisión intergeneracional de la desigualdad, de acuerdo con Bowles y Gintis. En cualquier caso, el interés por conocer si las desigualdades socio-económicas o culturales de partida inciden en el acceso o el rendimiento académico, o si la educación contribuye a la igualdad de oportunidades y a través de qué mecanismos se produce este impacto, sigue acompañando al debate político y a la investigación en el terreno educativo.

El importante crecimiento del alumnado universitario en el último período del pasado siglo y del actual, de la mano de la conversión de la educación superior en un sistema “de masas” (Mora, G., 1997; Subirats, M., 1980), dejando atrás su configuración más elitista de antaño, contribuye también a avivar el interés por conocer el efecto de esta expansión en la composición socio-económica de este colectivo. En este contexto, proliferan, además, los planteamientos conforme a los cuáles habríamos asistido a una notable mejora de las oportunidades de los sectores más desfavorecidos en su acceso a las enseñanzas universitarias, apuntando que la desigualdad en la educación sería algo del pasado. La expansión de la sociedad del conocimiento y de la globalización,

así como el impacto de la crisis económica, por otra parte, convergen en impulsar el aumento de la educación superior, fuera y dentro de los países desarrollados, junto con su creciente diversificación y transnacionalización, lo que se acompaña de una mayor heterogeneidad del estudiantado y de las modalidades de aprendizaje (Iglesias, J., De Miguel, J. M., y Trinidad, A., 2009).

Esta creciente heterogeneidad del estudiantado, evidenciada, entre otros factores, en el vuelco en su composición por sexos, así como en la mayor presencia de los “otros” alumnos –que antes eran considerados “atípicos”, debido, por ejemplo, a su edad, o a la vía empleada para acceder a los estudios universitarios-, puesta de manifiesto ya en los *Informes de Juventud*, las encuestas y los análisis de años atrás¹, y analizada con detalle en el capítulo tercero de este libro, de acuerdo con los datos de la cuarta edición de la encuesta EUROSTUDENT, coadyuva también a reforzar la atención a la composición social de este colectivo y a la oportunidad de las distintas clases o grupos de que sus hijos e hijas formen parte del mismo. Ha sido muy frecuente, además, que el acercamiento a esta temática de investigación, de tan importantes consecuencias para las políticas públicas y el conjunto de la vida social, haya considerado, sobre todo, la incidencia del origen socio-familiar en el escalón educativo alcanzado por los hijos, o en su rendimiento académico, teniendo en cuenta, además, la movilidad social producida en el tránsito generacional. Algo que, como señala el profesor Carabaña (1993), se apoya en la importante influencia de dicho origen en la trayectoria educativa de los hijos, como otras muchas investigaciones actuales han puesto también de manifiesto.

Distintos estudios han ratificado, en efecto, que los avances en la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior coexisten con continuidades en este terreno. Así, por ejemplo, el trabajo de Mora (1997), analizando datos de la *Encuesta de Presupuestos Familiares* de 1990-91, ponía de manifiesto que la población más desfavorecida presentaba todavía una infrarrepresentación elevada en los estudios superiores. Rahona (2009), por su parte, ratifica en una investigación de más reciente publicación, referida a los años noventa del pasado siglo, el impacto del nivel socio-económico y educativo de los padres en la probabilidad de los hijos de acceder a los estudios superiores y de completarlos. La autora ofrece, además, una síntesis de distintas investigaciones sobre el tema, la mayor parte de las cuales convergen en apuntar la importancia del *background* familiar en este terreno, sobre todo por lo que hace al logro educativo de los padres. También evidencia la relevancia de otras variables relativas al origen socio-económico familiar, como la ocupación del padre.

¹ Así se recoge en la obra editada por García de León, M^a A., De la Fuente, G., y Ortega, F., de 1993; en los trabajos de Torres Mora, J. A. (1991, 1993 y 1994); en estudios sobre los jóvenes de entonces como los de Martín Serrano (1984) y de Gil Calvo (1985); o en documentos como el Informe de la Juventud en España de 1988 o el Informe de la Fundación Santa María (1989) sobre el tema.

La constatación de la persistencia de desigualdades en el acceso a los estudios superiores debe acompañarse, no obstante, del reconocimiento del cambio vivido, que resulta más visible cuanto más amplio es el recorrido temporal utilizado. Cabe recordar aquí los datos recogidos en el Informe FOESSA de 1970 al respecto, de acuerdo con los cuales el alumnado universitario procedía todavía en ese año, de manera central, de “las clases medias y altas”. Así, los hijos de padres de las cuatro categorías profesionales más elevadas representaban entonces el 57,2% del total de los estudiantes universitarios, mientras que dichos padres suponían sólo el 12% de la población activa masculina. De manera opuesta, los procedentes de las cinco categorías profesionales más bajas agrupaban únicamente al 13,5% del estudiantado de este escalón educativo, mientras que sus padres representaban el 64,5% de la población activa masculina². También resultan relevantes en este terreno los trabajos de Torres Mora, quien, sin olvidar la persistencia de las desigualdades en el acceso a la enseñanza superior en los años setenta u ochenta del pasado siglo, señala cómo en la primera de las décadas citadas tuvo lugar “una apreciable reducción de la desigualdad en el acceso a la enseñanza superior”, que se mantuvo en la siguiente (Torres Mora, 1993: 8)³.

Otros capítulos de este libro abordan el estado de las desigualdades educativas en relación con distintas variables, así como los avances producidos al respecto. Cabe destacar, en primer lugar, el “vuelco” registrado en el acceso de las mujeres a la educación superior, uno de los cambios que, sin duda, más ha contribuido a modificar la faz de nuestro sistema universitario en las últimas décadas, y del que más consecuencias se han derivado. Este colectivo, además, por regla general, se dedica más intensamente a los estudios que sus pares varones, y tiene menos presencia entre quienes trabajan más de 15 horas a la semana. A renglón seguido, sin embargo, se ha señalado cómo esta transformación no ha logrado eliminar por completo la segregación horizontal, concretada en la menor presencia de este colectivo en los estudios técnicos, o bien en algunos de ciencias, entre otras situaciones. También se ha destacado el importante avance de nuestro país en el reclutamiento de estudiantes de edades superiores a las convencionales, esto es, de

² Las cuatro categorías más elevadas consideradas eran: cuadros superiores y profesionales liberales –el 3,3% de la población activa masculina, cuyos hijos llegaban a representar el 31,9% del total del alumnado universitario–; cuadros medios; empresarios con asalariados de la industria y de los servicios; y empresarios agrarios con asalariados. Las cinco categorías más bajas eran: obreros calificados; personal calificado de la agricultura; agricultores sin asalariados; obreros sin calificar; y jornaleros del campo –los de esta última categoría suponían en 1970 el 10% de la población activa masculina, mientras que sus hijos no llegaban a alcanzar el 1% de los universitarios de entonces.

³ Concretamente, en este trabajo Torres Mora, aún aludiendo a la dificultad de construir series estadísticas apoyadas en datos suficientemente homogéneos sobre el tema, aventura que en 1960 el porcentaje de hijos de obreros en la Universidad debía aproximarse al 5%, cifra que, según sus cálculos, se habría elevado considerablemente en 1981. Además, a partir de un análisis basado en la Encuesta de Juventud de 1992, constata un fuerte crecimiento de la tasa de escolarización universitaria de los estudiantes de origen social más bajo y una estabilización de los de origen social alto, si bien, a renglón seguido, señala que los sectores más desfavorecidos se incorporan en mayor medida a estudios de menor duración, esto es, de tres años, y a enseñanzas de menor “prestigio”, configurando, en consecuencia, nuevas modalidades de la desigualdad educativa. Véanse también los trabajos de Torres Mora de 1991 o de 1994 que se recogen en la bibliografía.

alumnos “maduros”, sobre todo por lo que hace a los que se incorporan como una “segunda oportunidad”, una vez que ya están plenamente integrados, por regla general, en la vida adulta, y a través de otras modalidades de acceso, distintas de las empleadas por quienes vienen directamente de la enseñanza secundaria. Se ha constatado, asimismo, el aumento de los nacidos fuera de España, bien por ser inmigrantes de primera o segunda generación, o por tratarse de extranjeros que acuden a estudiar a nuestras aulas.

Como también se pone de manifiesto en otros capítulos de esta obra, los logros en la dirección de la igualdad de oportunidades coexisten, no obstante, según los datos de EUROSTUDENT IV, con otras muchas continuidades. Así, el acceso a los estudios universitarios, en general, es más elevado entre quienes tienen mayor capital educativo familiar; el porcentaje de alumnos con “alta intensidad” en su dedicación a los estudios es superior entre quienes proceden de familias mejor situadas económica y educativa-mente, y es menor entre los estudiantes más mayores; estos últimos proceden de entornos familiares de menor nivel educativo, cursan, en mayor medida, estudios más breves y tienen una mayor presencia entre quienes dedican más de 15 horas a la semana al trabajo; la transición demorada a la Universidad es también mayor entre los estudiantes de mayor edad; la expectativa y la materialización de la movilidad internacional con fines de estudio es superior entre los estudiantes con mayor capital educativo familiar; la familia es la principal fuente de financiación de dicha movilidad, por lo que ésta es superior cuanto mayor es el nivel social y educativo de los padres; la intención de abandonar los estudios es más elevada entre quienes proceden de familias con menor nivel educativo, y también entre quienes dedican menos horas al estudio y más a la actividad laboral; el porcentaje de quienes compaginan estudios y trabajo es mayor entre quienes acceden de forma demorada a las enseñanzas de educación superior, y también entre las personas que vienen de los estudios de Formación Profesional, por comparación con quienes proceden del bachillerato; a mayor nivel educativo familiar mayor es el gasto en matrícula; y el alojamiento autónomo es superior entre quienes proceden de familias con menor capital educativo y entre los inmigrantes y extranjeros, siendo mucho más infrecuente entre los restantes estudiantes, sobre todo en los más jóvenes.

En las páginas siguientes, se aborda el análisis del impacto del entorno familiar en el acceso a la educación superior de los estudiantes que han participado en la cuarta edición de la encuesta EUROSTUDENT considerando dos variables clave: la ocupación de sus padres y madres, de una parte, y, de otra, su respectivo nivel educativo. También se examina la situación laboral de los padres y madres, así como la posición social que les atribuyen sus hijos, variable ésta última incluida por primera vez en EUROSTUDENT. El análisis que sigue considera también la relación de estas variables con otras, como el área de conocimiento de los estudios cursados, la edad de los estudiantes, el tipo de transición a la enseñanza superior, su vinculación con la actividad laboral o la intensidad de su dedicación al estudio.

El estudio, al igual que el llevado a cabo en otros países participantes en EUROSTUDENT IV, centra su atención en la comparación de los estudiantes cuyos padres se sitúan en posiciones altas, de un lado, o bajas, de otro, tanto por lo que hace a su tipo de ocupa-

ción como a su nivel educativo. El estudio contrasta, además, el peso de cada uno de estos grupos en el alumnado universitario con el 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. La consideración de lo que en EUROSTUDENT IV se llama la movilidad social simple se acompaña así del examen de la movilidad social relativa.

El objetivo es examinar si existe una infrarrepresentación en la Universidad de los estudiantes procedentes de padres o de madres con niveles educativos bajos, o con ocupaciones también bajas, identificadas como de trabajo manual, y qué peso tiene dicha infrarrepresentación. También se analiza si se produce una sobrerrepresentación de alumnas y alumnos con padres y madres de niveles educativos altos. En relación con ambas variables se recurre a sendas clasificaciones internacionales, comúnmente aceptadas, que más adelante se detallan, a fin de posibilitar las comparaciones entre los distintos países que integran EUROSTUDENT IV.

Apoyándose en los datos así obtenidos, se persigue delimitar la posición de nuestro país en relación con los restantes, señalando, en consecuencia, si nuestro sistema universitario puede considerarse parte del grupo de los socialmente inclusivos, o, por el contrario, de los excluyentes, o bien si forma parte de un grupo intermedio o se encuentra en una etapa de transición. La comparación se apoya, asimismo, en el contraste con los principales hallazgos de la edición previa de la encuesta EUROSTUDENT, así como con los resultados alcanzados en distintas investigaciones sobre el tema, algunas de las cuales se han citado anteriormente.

5.2. Situación laboral de los progenitores

La consideración de la situación laboral de los padres de los estudiantes que han respondido a la encuesta EUROSTUDENT IV permite una aproximación a los perfiles sociales de sus familias. El análisis realizado se apoya en el contraste de la situación laboral en la que se encuentran las madres y los padres de estos estudiantes con las personas que tienen esta misma situación en el conjunto de la población de 40 a 60 años. La comparación se apoya en los datos de EUROSTUDENT IV, así como en los que proporciona la Encuesta de Población Activa (EPA)⁴, si bien conviene precisar algunos extremos por lo que hace a la comparabilidad de las categorías consideradas en ambos casos. La EPA divide a la población en general en activa e inactiva, incluyendo en este último grupo a todas las personas que no desarrollan tareas remuneradas, como es el caso de quienes

⁴ Se trabaja con los datos del segundo trimestre del 2010 para la comparación con EUROSTUDENT IV y del segundo trimestre del 2007 para la comparación con EUROSTUDENT III, puesto que son los años en los que se realizó el trabajo de campo de ambas encuestas. Se utiliza el segundo trimestre por ser el menos sujeto a variaciones estacionales y, por tanto, el más estable para comparaciones longitudinales.

se encargan de los trabajos domésticos, los jubilados, o los propios estudiantes. La población activa, a su vez, se compone de dos grandes grupos: los ocupados y los parados.

Las encuestas de EUROSTUDENT, por su parte, contemplan distintas categorías en sus dos últimas versiones. Así, en EUROSTUDENT IV se diferencia por primera vez entre los que trabajan a tiempo completo y a tiempo parcial, incluyendo en ambas encuestas la categoría de “no trabaja, pero está buscando un trabajo”. EUROSTUDENT III, sin embargo, incorporaba la categoría específica de “jubilado”, separada de la de “no vocacionalmente activos” que incluía, entre otros, a quienes realizaban tareas en el hogar. En EUROSTUDENT IV, por el contrario, los jubilados se subsumen en la categoría de los “no vocacionalmente activos”.

Para facilitar la comparación entre EUROSTUDENT y los datos de la EPA, se han considerado las siguientes equivalencias entre las categorías que a continuación se citan:

EUROSTUDENT III Y IV	EPA
Trabaja a tiempo completo	Ocupado
Trabaja a tiempo parcial	
No trabaja, pero está buscando un trabajo	Parado ⁵
No vocacionalmente activo (por ej., tareas del hogar)	Inactivo ⁶
Jubilado	
No lo sé / ha fallecido	No se contempla

a) Situación laboral del padre

Lo que más llama la atención del análisis de la situación laboral de los padres de los estudiantes de EUROSTUDENT IV es la drástica reducción del porcentaje de los ocupados entre 2007 y 2010. Si el descenso porcentual de ocupados de entre 40 y 60 años, en

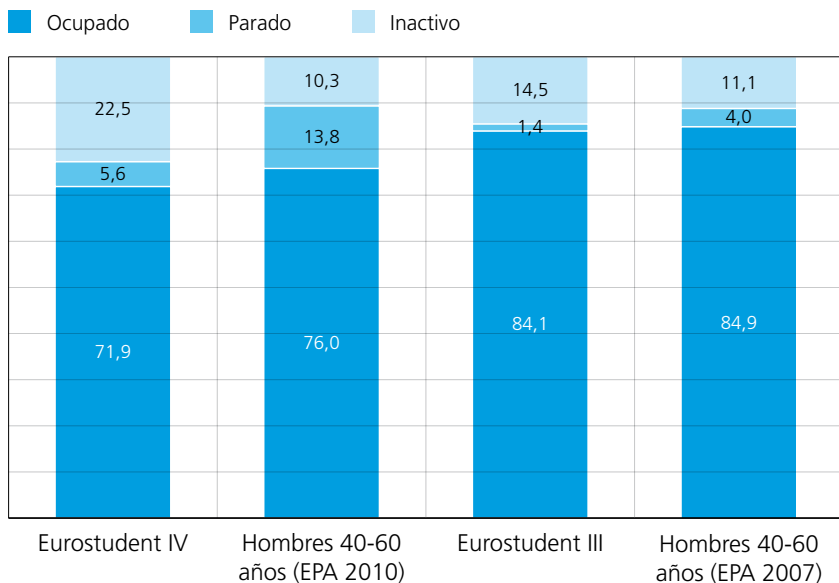
⁵ La EPA considera paradas a todas las personas de 16 o más años que reúnan simultáneamente las siguientes condiciones: a) *sin trabajo*, es decir, que no hayan tenido un empleo por cuenta ajena ni por cuenta propia durante la semana de referencia, b) *en busca de trabajo*, es decir, que hayan tomado medidas concretas para buscar un trabajo por cuenta ajena o hayan hecho gestiones para establecerse por su cuenta durante el mes precedente y c) *disponibles para trabajar*, es decir, en condiciones de comenzar a hacerlo en un plazo de dos semanas a partir del domingo de la semana de referencia.

⁶ Entre las personas inactivas, la EPA incluye: a) las personas que se ocupan de su hogar, b) los estudiantes, c) los jubilados o los prejubilados, d) las personas que perciben una pensión distinta de la de jubilación y de prejubilación, e) las personas que realizan sin remuneración trabajos sociales, actividades de tipo benéfico, etc; f) las personas incapacitadas para trabajar y g) las personas en otra situación: que reciben ayuda pública o privada y todas aquellas que no están incluidas en ninguna de las categorías anteriores, por ejemplo los rentistas.

relación con el conjunto de la población de estas edades, de acuerdo con la EPA, es en esta etapa de nueve puntos, la disminución de los estudiantes universitarios con padres ocupados que arroja la comparación de las dos últimas encuestas de EUROSTUDENT alcanza los doce puntos porcentuales.

El aumento del porcentaje de parados entre 2007 y 2010, por el contrario, es significativamente mayor en el conjunto de los varones españoles de 40 a 60 años, esto es, en la población potencial (diez puntos) que en los padres de EUROSTUDENT (1,5 puntos). Esta diferencia se invierte si consideramos la inactividad, ya que se constata una mayor proporción de padres inactivos (ocho puntos más) en comparación con la población potencial en general, donde sólo se produce una disminución de menos de un punto de los que están en esta situación. Esto es, aunque los padres con hijos universitarios parecen más propensos a ver disminuidas sus tasas de ocupación, ello no redundaría necesariamente en un aumento de sus tasas de paro, sino en un aumento importante de su inactividad. Sería interesante indagar con qué circunstancias se asocia esta última situación, como pueda ser el aumento de las prejubilaciones u otras.

Gráfico 5.1. Situación laboral del padre



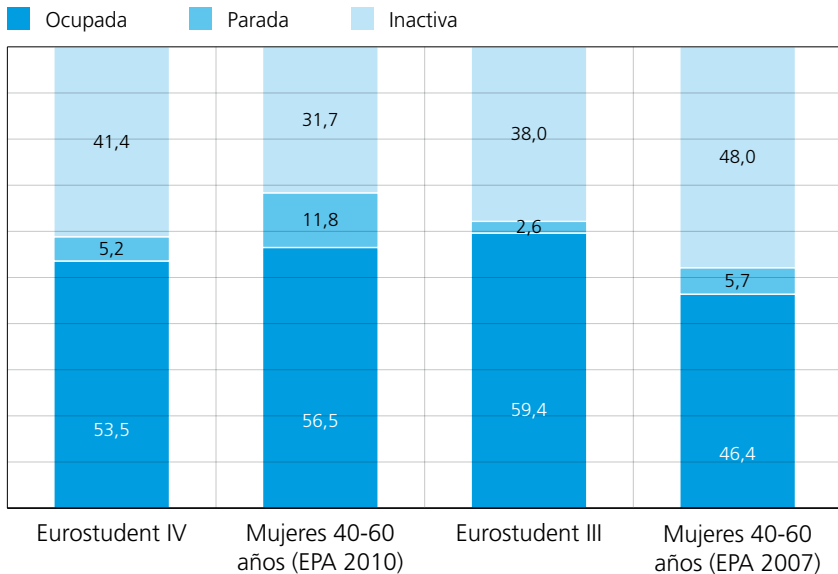
P.6.2.a. ¿Qué hace tu padre en la actualidad? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

El cuadro siguiente expresa en forma de ratios las relaciones entre los datos de EUROSTUDENT y los de la EPA, referidos al asunto considerado. Se constata así que el porcentaje de ocupación en 2010 de los padres de hijos universitarios equivale prácti-

camente al que supone esta categoría en el conjunto de la población potencial, esto es, los varones españoles de 40 a 60 años, ya que la ratio es cercana a uno. En cambio, los parados están infrarrepresentados (ratios de 0,40 y de 0,35), y los inactivos están sobrerrepresentados (ratios superiores a 1), especialmente en 2010.

Ratio	EUROSTUDENT IV	EUROSTUDENT III
Padres ocupados sobre el total de padres potenciales ocupados en la población	0,95	0,99
Padres parados sobre el total de padres potenciales parados en la población	0,40	0,35
Padres inactivos sobre el total de padres potenciales inactivos en la población	2,18	1,31

Gráfico 5.2. Situación laboral de la madre



P.6.2.b. ¿Qué hace tu madre en la actualidad? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

b) Situación laboral de la madre

En el caso de las madres con hijos universitarios, lo primero que hay que destacar es la menor proporción de las que están ocupadas y el mayor peso de las inactivas en relación a

los hombres, dato que concuerda con las características generales del mercado laboral en nuestro país. Así, en 2010, sólo el 56,5% de las mujeres entre 40 y 60 años estaba ocupado, mientras que la cifra de hombres ocupados de la misma edad se elevaba al 76%. Esta diferencia de veinte puntos porcentuales resulta menor en los grupos de edad más jóvenes.

Resulta interesante comprobar cómo, entre 2007 y 2010, a pesar de la crisis, el porcentaje de ocupadas de entre 40 y 60 años aumenta en diez puntos, en vez de disminuir. Este dato se acompaña, además, del incremento de la tasa de desempleadas y de una disminución correlativa del porcentaje de inactivas, lo que parecería responder a una estrategia de carácter familiar basada en la incorporación de la mujer al mercado laboral en un contexto de aumento del paro. En todo caso, el análisis comparativo de las madres de estudiantes de EUROSTUDENT con la población en general de la edad correspondiente, nos arroja las siguientes ratios:

Ratio	EUROSTUDENT IV	EUROSTUDENT III
Madres ocupadas sobre el total de madres potenciales ocupadas en la población	0,95	1,28
Madres paradas sobre el total de madres potenciales paradas en la población	0,44	0,46
Madres inactivas sobre el total de madres potenciales inactivas en la población	1,31	0,79

Al igual que ocurre con los padres, las madres desempleadas con hijos universitarios se encuentran infrarrepresentadas con respecto al conjunto de la población de mujeres de 40-60 años. El desempleo hace menos mella en las familias con hijos universitarios, tanto en el caso de los padres como de las madres. También las madres ocupadas están ligeramente infrarrepresentadas en relación con el total de madres potenciales ocupadas en la población. La situación se invierte en el caso de la inactividad. Así, las madres inactivas de los hijos encuestados en EUROSTUDENT IV alcanzan un porcentaje superior al de las mujeres del grupo de edad correspondiente en esta situación en relación con el conjunto de la población potencial, esto es, el colectivo femenino de 40 a 60 años. Además, si bien la ratio que relaciona estas madres inactivas con el total de madres potenciales inactivas en la población aumenta sensiblemente de 2007 a 2010, las que arrojan las madres ocupadas y las madres paradas sobre la población total correspondiente, se reducen en este tiempo. Esta reducción, es mayor en el caso de las madres ocupadas, y más ligera en el de las madres desempleadas.

c) Otras variables

La encuesta EUROSTUDENT IV incluye otra serie de variables que se analizan en relación con las consideradas para identificar el perfil social de las familias. En relación a la situación laboral de los padres, cabe destacar las siguientes relaciones:

- La edad del estudiante está asociada a la situación ocupacional del padre, puesto que a mayor edad (más de 30 años) encontramos un menor porcentaje de padres ocupados a tiempo completo (20% frente a un 75% en el caso de los menores de 24 años). Complementariamente, el porcentaje de padres inactivos, que alcanza el 10% en el caso de los estudiantes más jóvenes, se eleva hasta el 53% en el caso de los mayores de 30 años. En el caso de las madres se constata la misma tendencia, aunque con porcentajes menores para la ocupación y mayores para la inactividad, llegando hasta el 69% para los mayores de 30 años.
- Los estudiantes de transición directa a la Universidad tienen, en mayor proporción, padres que trabajan a tiempo completo (68%) frente a los de transición retrasada (40%).
- Los estudiantes con padres con niveles educativos más altos tienen mayor probabilidad de que estos trabajen a tiempo completo que los que cuentan con un nivel de estudios bajo (la diferencia es del 20%). Sus padres muestran también una menor probabilidad de estar inactivos (diferencia del 10%). En el caso de sus madres, la diferencia para las que trabajan a tiempo completo es del 30% entre las que cuentan con menor y mayor nivel de estudios.
- Las distintas áreas de conocimiento en las que se encuadran los estudios realizados también están asociadas a la situación laboral del padre. Así, los estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales tienen padres con tasas de ocupación a tiempo completo del 54% y 59% respectivamente, más bajas, en consecuencia, que las correspondientes a los padres de alumnos de carreras Técnicas (64%), de Ciencias de la Salud (68%) y de Ciencias (72%). Esta situación se invierte en el caso de los padres inactivos, y no se constata en el caso de las madres.
- La intensidad de los estudios presenta una asociación positiva con el empleo a tiempo completo del padre, mientras que ocurre lo contrario con las horas de trabajo a la semana del estudiante. Estas asociaciones no resultan tan evidentes respecto de las madres de los estudiantes considerados en EUROSTUDENT IV.

5.3. Ocupación de los progenitores

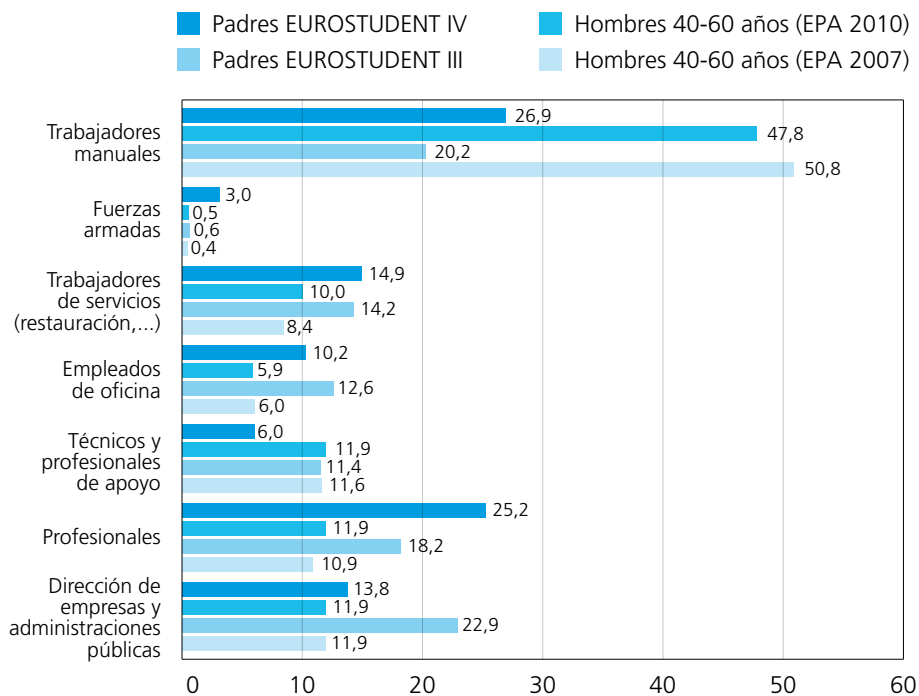
Al estudiar el origen social de los estudiantes universitarios, tomando como referencia el indicador de ocupación de padres y madres, se sigue poniendo de manifiesto una clara distinción del alumnado universitario frente al conjunto de la sociedad, con una destacada infrarrepresentación del estudiantado que proviene de familias con estatus ocupacional más bajo⁷.

⁷ Como se ha señalado en la introducción, otros muchos informes e investigaciones coinciden en apuntar esta circunstancia. Véanse, entre otros, los Informe de la Juventud de España de 2004 o de 2008, o las ediciones anteriores de EUROSTUDENT.

a) Ocupación del padre

Los padres que son profesionales de nivel medio-alto representan alrededor de un 74% de los progenitores de los estudiantes de EUROSTUDENT IV (el 14% son directores de empresas y administraciones públicas; el 25%, profesionales; el 6%, técnicos y profesionales de apoyo; el 10%, empleados de oficina; el 15%, trabajadores de servicios y personal comercial; y el 35%, pertenecen a las fuerzas armadas). La sobrerrepresentación de estos padres contrasta con la infrarrepresentación de los padres pertenecientes a la categoría *blue collar*⁸, que no suponen más que uno de cada cuatro progenitores.

Gráfico 5.3. Ocupación del padre



P.6.3.a. ¿Cuál es la ocupación actual o última ocupación de tu padre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

⁸ Se consideran trabajadores *blue collar* (que aquí traducimos como “trabajadores manuales”, si bien en el tomo 2 del Informe de la Juventud de España de 2008 se especifica que se trata de **trabajadores manuales sin cualificación**), a los ocupados que se citan a continuación, de acuerdo con las categorías de la Clasificación Internacional Estándar de Ocupaciones (*International Standard Classification of Occupations*, ISCO-88), que en España se corresponden a las categorías del Código Nacional de Ocupaciones (CNO 1994):
 6.-Trabajadores cualificados en actividades agrícolas y pesca,
 7.-Artesanos y trabajadores cualificados en la industria,
 8.-Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores y,
 9.-Trabajadores no cualificados/ asistentes domésticos y relacionados.

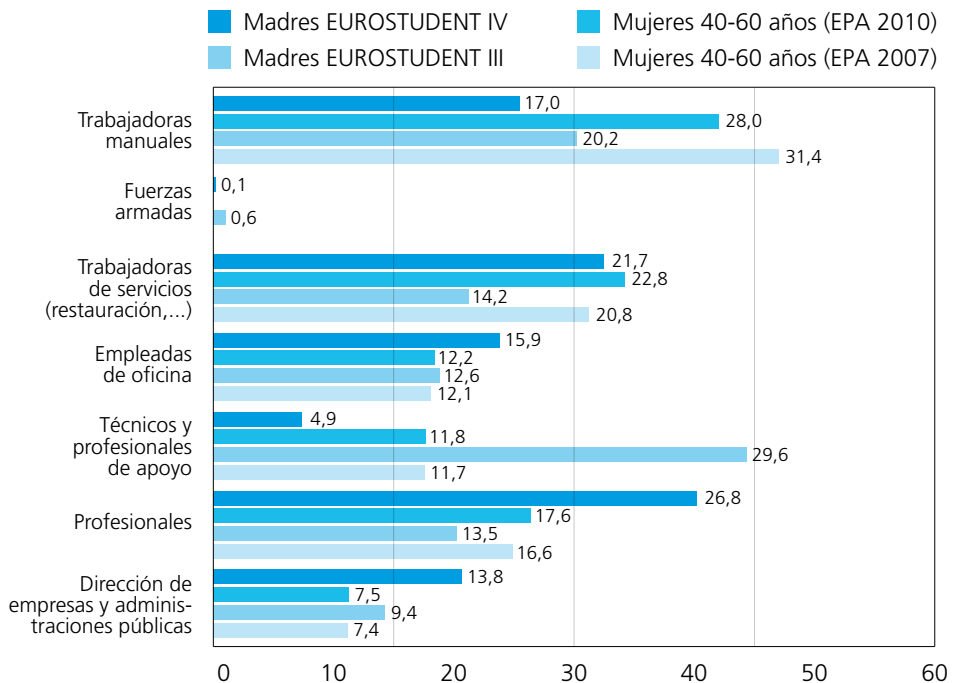
Mientras que la representación de todos los grupos de mayor nivel ocupacional supera la cifra que ofrece la EPA para el conjunto de población masculina entre 40 y 60 años, el peso de los trabajadores manuales entre los padres de los estudiantes universitarios resulta notablemente inferior al que tienen en el conjunto de la población masculina analizada (un 26,9% en el primer caso frente a un 47,8% en el segundo, según los datos de la EPA).

Sin embargo, esta distancia ha descendido desde 2008 en casi 10 puntos debido a dos circunstancias: el incremento de la presencia de estudiantes universitarios cuyos padres son trabajadores manuales (un 26,9% en 2011 frente a un 20,2% en 2008) y el descenso de estos últimos en el conjunto de la población masculina ocupada (50,8% en 2007 y 47,8% en 2010).

b) Ocupación de la madre

La tendencia observada en relación con la ocupación de los padres es muy similar a la que presentan las madres. No obstante, la estructura ocupacional de las madres de los universitarios de EUROSTUDENT IV es algo superior a la de los padres: el porcentaje de las madres de estudiantes universitarios que son trabajadoras manuales desciende de un

Gráfico 5.4. Ocupación de la madre



P.6.3.b. ¿Cuál es la ocupación actual o última ocupación de tu madre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

17%, lo que contrasta con el 79% de las mismas cuya ocupación es de nivel medio-alto (el 14% son directivas, el 27%, profesionales, el 5%, profesionales de apoyo, el 16%, empleadas de oficina, y el 22%, trabajadoras de servicios y comercio). Frente a los padres, las madres están más representadas entre los empleados de oficina, de servicios y de comercio, mientras que la proporción es muy similar entre los directivos y profesionales. Se constata, así, también una infrarrepresentación del alumnado universitario con madres trabajadoras manuales (22,8% en el conjunto de la población potencial de mujeres ocupadas, según la EPA, frente a un 17% en EUROSTUDENT IV), aunque la distancia es menor que la obtenida según la ocupación del padre.

Si consideramos los datos de EUROSTUDENT III, se observa un descenso del porcentaje de los universitarios cuyas madres desempeñan un trabajo manual, aunque el porcentaje de infrarrepresentación relativa, conforme a la ratio que se recoge en el cuadro que sigue, prácticamente no ha variado en estos años, puesto que en el conjunto de mujeres ocupadas entre 40 y 60 años se ha registrado en este tiempo, asimismo, una disminución semejante de las que realizan este tipo de trabajo.

El análisis de las ratios de la tabla siguiente pone de manifiesto, efectivamente, que los padres y madres que son trabajadores manuales están infrarrepresentados en la universidad española, aunque la distancia entre los datos referidos a la población potencial, en general, y los de EUROSTUDENT ha disminuido en 2010 con respecto a 2007. Las desigualdades se producen más en el caso de los hombres que en las mujeres. Todo ello lleva a concluir que, como ocurre en otros países europeos, y, en particular, en el caso de Italia, Malta, Croacia, Lituania o Rumanía (EUROSTUDENT IV: 57), la movilidad social en el sistema educativo español en esta última etapa, en relación con esta variable, ha sido baja.

Ratio	EUROSTUDENT IV	EUROSTUDENT III
Padres trabajadores manuales dividido por padres potenciales en la población en general con este tipo de ocupación	0,56	0,40
Madres trabajadoras manuales dividido por madres potenciales en la población en general con este tipo de ocupación	0,61	0,64

c) Otras variables

Además de las tendencias generales comentadas, la consideración de otras variables recogidas en EUROSTUDENT IV evidencia los siguientes resultados para 2010:

- El origen social de las estudiantes universitarias es algo más bajo que el de sus pares varones: el porcentaje de los padres y las madres trabajadores manuales es superior entre las mujeres que entre aquellos.
- Los estudiantes de mayor edad cuentan en un porcentaje superior con padres y madres trabajadores manuales, especialmente por encima de los 30 años. Su peso es aún más elevado entre los alumnos que han tenido una transición retrasada a la Universidad, así como entre los estudiantes que son inmigrantes de primera generación, frente a los autóctonos y los inmigrantes de segunda generación.
- Tener un padre o una madre que realice un trabajo manual es también más frecuente entre los estudiantes que viven fuera del hogar paterno, con pareja e hijos o con otras personas, por comparación con quienes siguen viviendo con la familia de origen o bien solos.
- La presencia de progenitores trabajadores manuales es también mayor entre los estudiantes que residen en municipios de menor tamaño, sobre todo en los de menos de 100.000 habitantes.
- El nivel educativo de los padres y las madres está estrechamente relacionado con su nivel ocupacional: el trabajo manual está mucho más presente entre quienes tienen estudios bajos que entre quienes cuentan con educación superior. También el nivel de estudios de los hijos parece guardar una clara relación con el estatus ocupacional de los padres y las madres: los estudiantes con padres trabajadores manuales están más representados entre quienes realizan estudios de Diplomatura que entre quienes cursan otro tipo de titulaciones (Licenciatura, Grado o Máster).
- Las diferencias según el área de conocimiento de los estudios no son muy abultadas, aunque sigue observándose una mayor presencia de padres y madres trabajadores manuales entre los estudiantes de Ciencias Sociales, de Humanidades y de enseñanzas Técnicas, frente a los que cursan especialidades de Ciencias de la Salud, y sobre todo, titulaciones del área de Ciencias.
- El tipo de universidad también se acompaña de algunas diferencias, constatándose una mayor presencia de estudiantes con padres trabajadores manuales en las universidades públicas y en las de enseñanza a distancia.
- Finalmente, se observa una mayor representación de padres trabajadores manuales entre los alumnos de media o baja intensidad en los estudios, y entre los que trabajan más de 15 horas a la semana.

5.4. El bagaje educativo de los progenitores

Como se ha expuesto en la introducción, la utilización del nivel educativo de los padres para determinar el origen social de los individuos cuenta con una larga tradición teórica

en la investigación social. Desde las operacionalizaciones más conocidas que se derivan de los modelos de clases sociales neomarxistas y neoweberianos hasta las contribuciones de corte funcionalista sobre la movilidad social, pasando por toda la literatura que postula o cuestiona la idea del capital cultural o, en fin, los estudios más recientes sobre el impacto del entorno familiar en el logro educativo de los hijos, el análisis del nivel educativo de los padres no ha dejado de ocupar un lugar preeminente para entender tanto la estructura social de las sociedades como para aproximarnos al análisis de los sistemas educativos.

En distintos informes y estudios recientes, desde los debidos a distintos investigadores particulares como en los publicados por importantes instituciones públicas y privadas⁹ se señala cómo el acceso y el logro académico en la educación secundaria y universitaria guardan una estrecha relación con la ocupación y el nivel educativo de los padres y las madres. En concreto, en muchos de dichos informes se recogen datos contundentes respecto del hecho de que el logro educativo es superior entre los estudiantes cuyos padres son trabajadores no manuales, y entre aquellos cuyos progenitores cuentan con estudios universitarios. También es común la referencia a que la ocupación de los padres y su nivel educativo inciden en la probabilidad de que sus hijos cursen estudios universitarios y los completen¹⁰.

El proyecto EUROSTUDENT, al estudiar el nivel educativo de los progenitores, sigue la Clasificación Estándar Internacional de Educación (ISCED), cuyas categorías tienen una equivalencia directa con el Código Nacional de Educación (CNEDE), implantado en nuestro país en el año 2000. El uso de clasificaciones estándares de educación no sólo posibilita la comparación internacional sino que ayuda a simplificar las equivalencias entre los distintos niveles educativos correspondientes a las sucesivas reformas legislativas, como sucede en el caso de España.

El cuadro siguiente explicita la correspondencia entre la clasificación internacional citada y la española, y permite identificar claramente a qué niveles educativos nos referimos en el análisis de los datos de EUROSTUDENT cuando hablamos de educación superior, educación baja o educación no superior:

⁹ Cabe citar, entre estas publicaciones promovidas por importantes organismos nacionales e internacionales las realizadas por el *Observatoire National de la Vie Étudiante* (OVE); el informe *Education at Glance*, realizado periódicamente por la OCDE; las distintas ediciones del informe EUROSTUDENT, en el que se apoyan estas páginas; o, entre nosotros, los sucesivos Informes de la Juventud, como el de 2008, editado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; o el estudio del Consejo Económico y Social de España sobre el tema publicado en 2009. Los trabajos sobre la situación en diferentes universidades españolas aportan datos que apuntan en la misma dirección, como los debidos a Planas, J. y Fachelli (2010), o los promovidos por el Consejo Social de la Universidad Complutense, y analizados por Eduardo Ortega a partir de las *Encuestas de inserción laboral*, financiadas por esta misma institución, y realizadas en esta Universidad. Algunos de los informes estadísticos periódicos de diversas universidades facilitan también datos útiles para el análisis de la procedencia socio-familiar del alumnado y para investigar el impacto del estatus socio-económico o del nivel educativo de los padres en el acceso a los estudios universitarios de los hijos o su rendimiento académico. Véase, entre otros, el *Recull de dades estadístiques* publicado por la Universitat de València.

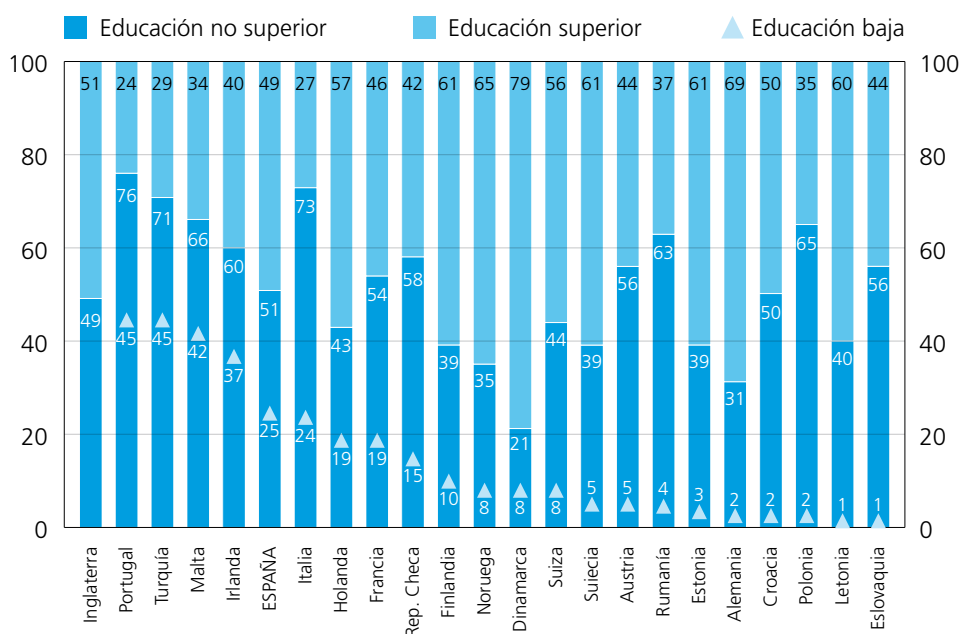
¹⁰ Véase, entre otros, MTAS (2008) o el informe de la OCDE (2008).

Cuadro 5.1. Equivalencia entre la *International Standard Classification for Education (ISCED)*, el *Código Nacional de Educación (CNED)* y las categorías empleadas en EUROSTUDENT

EUROSTUDENT		ISCED	CNED 2000
EDUCACIÓN NO SUPERIOR	Educación baja	ISCED 0, 1 Y 2	Z Analfabetos
			B Educación primaria
			C Formación e inserción laboral que no precisa título de primera etapa de secundaria
			D Primera etapa de educación secundaria
			E*Garantía social/Iniciación profesional
			E Formación e inserción laboral que precisa título de primera etapa de secundaria
Educación media	ISCED 3	F Segunda etapa de educación secundaria	
		G Formación e inserción laboral que precisa título de segunda etapa de secundaria	
	ISCED 4	H Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	
EDUCACIÓN SUPERIOR	ISCED 5B	I Títulos propios (no homologados) de Universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	
	ISCED 5A	J Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	
	ISCED 6	L Enseñanza universitaria de tercer ciclo (Doctorado)	

El análisis de la educación de los progenitores para identificar la procedencia sociofamiliar de los hijos parte de la consideración conjunta del nivel educativo más alto alcanzado por alguno de los progenitores del estudiante. El gráfico 5.5 ofrece datos sobre los países que participaron en EUROSTUDENT IV. En éste se observa que casi la mitad de los estudiantes españoles (49%) tiene un padre o una madre que ha realizado estudios superiores:

Gráfico 5.5. Nivel educativo más alto alcanzado por alguno de los padres en los distintos países



Nivel educativo del padre y la madre 2 (el más alto de los dos) Unidad: porcentaje. Base: total muestra europea.

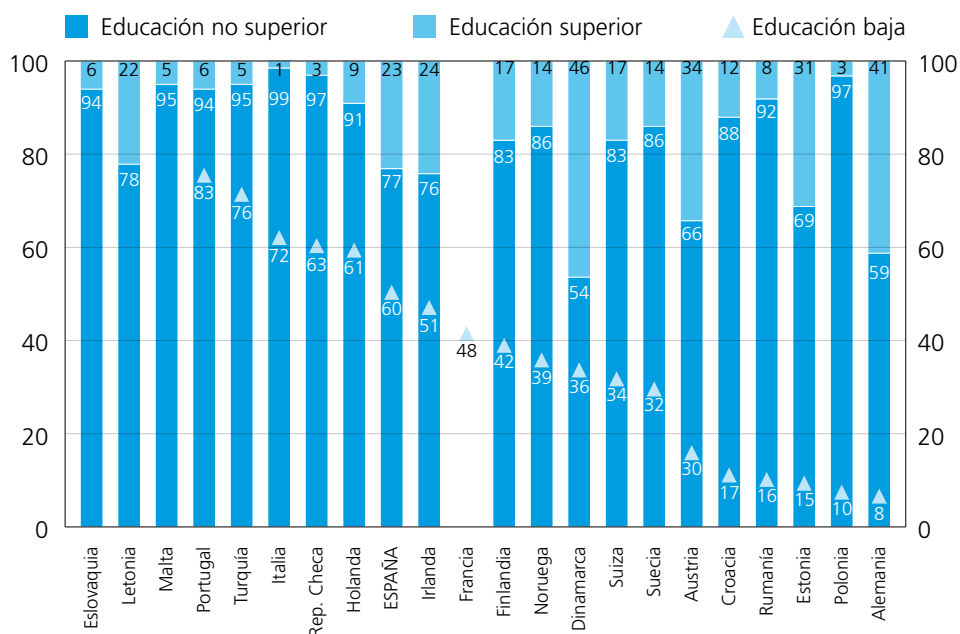
En relación al resto de países, España se sitúa en un grupo intermedio. Esto es, no destaca por contar con un sistema educativo elitista, caracterizado por el reclutamiento prioritario de estudiantes con padres de niveles educativos superiores, ni tampoco por alcanzar la banda alta de los países europeos considerados, ya que los estudiantes de familias con estudios bajos representan entre nosotros un 25%. Inglaterra, Portugal, Turquía y Malta son los países en donde el porcentaje de estudiantes cuyo padre o madre tiene estudios superiores sobrepasa el 40%, seguidos de Irlanda, con un 37% de este alumnado y de España. En lo que se refiere al peso de los estudiantes procedentes de familias con niveles educativos bajos, el dato de España es muy superior a los países localizados en la banda baja en relación con este indicador, en los cuales estos estudiantes no superan el 10% del total.

El porcentaje de estudiantes con padres provenientes de niveles educativos bajos puede entenderse como un indicador simple de movilidad social. Sin embargo, el análisis se enriquece si se considera también la variable ocupación, que hemos analizado por separado más arriba. El gráfico 5.6 presenta para los distintos países el porcentaje de

padres trabajadores manuales según el nivel educativo más alto alcanzado por alguno de ellos. Como cabe esperar, el porcentaje de personas con niveles educativos superiores es sensiblemente más bajo entre quienes desempeñan un trabajo manual que en el total de padres, alcanzando en España la cifra de un 23%. Este porcentaje vuelve a situar a España en un grupo intermedio de países (junto con Letonia, Irlanda, Finlandia y Suiza), que se encuentra entre aquellos que tienen porcentajes relativamente altos de trabajadores manuales con estudios superiores (entre un 31% y un 46%, como es el caso de Dinamarca, Austria, Estonia y Alemania), de una parte, y los que presentan porcentajes inferiores al 15%, de otra.

En lo que respecta al porcentaje de padres trabajadores manuales con estudios bajos, el dato del 60% para el caso español, que sitúa a nuestro país en los tramos altos de la distribución, contrasta con el ejemplo de países como Estonia o Polonia, que cuentan con sólo un 10% y un 8%, respectivamente, de padres trabajadores manuales con niveles educativos bajos.

Gráfico 5.6. Padres con ocupaciones manuales según el nivel educativo más alto alcanzado por alguno de los progenitores



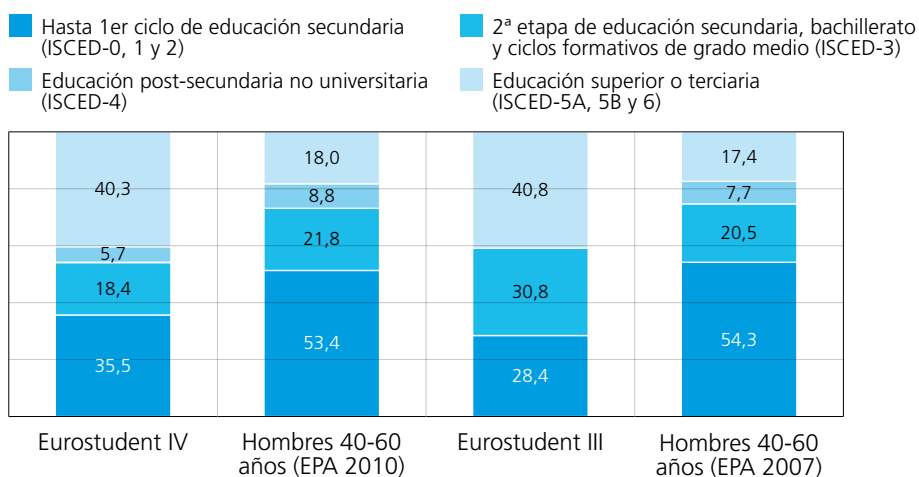
P.6.3.a. ¿Cuál es la ocupación actual o última ocupación de tu padre? y P.6.1.a y P.6.1.b Nivel educativo del padre y la madre 2 (el más alto de los dos) Unidad: porcentaje. Base: total muestra europea.

Hasta el momento, se han presentado datos de los niveles educativos más altos alcanzados por alguno de los progenitores en los países participantes en EUROSTUDENT IV. Veamos a continuación los resultados obtenidos para España considerando el nivel educativo del padre y de la madre por separado.

a) Nivel educativo del padre

Generalmente, la consideración del nivel educativo del padre ha primado sobre el análisis del de la madre, aunque en las últimas décadas los estudios de movilidad social han destacado la importancia de la consideración de ambos progenitores, cuando no el de la madre, como indicador diferencial. Los gráficos que se presentan a continuación permiten comparar los resultados para España de las encuestas de EUROSTUDENT IV y de EUROSTUDENT III, realizadas en 2007 y en 2010, respectivamente, por un lado, así como contrastar los datos obtenidos en dichas encuestas con los referidos a los de la población potencial correspondiente, de otro. Por lo que hace a esta última comparación, el procedimiento seguido es el que se ha aplicado al análisis de la situación laboral de los padres de los estudiantes participantes en EUROSTUDENT IV. Esto es, los datos relativos al nivel educativo de los padres o de las madres de los estudiantes se comparan con los de lo que hemos denominado padres o madres potenciales, correspondientes a las personas de ese nivel educativo dentro de la población respectiva –hombres o mujeres- que podrían tener hijos universitarios, es decir, de 40 a 60 años. Los gráficos siguientes ponen así en relación los resultados obtenidos en las encuestas de EUROSTUDENT con los datos de las personas con edades comprendidas entre los 40 y 60 años que han respondido a la Encuesta de Población Activa:

Gráfico 5.7. Nivel educativo más alto alcanzado por el padre



P.6.1.a. ¿Cuál es el nivel educativo que ha alcanzado tu padre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

En el gráfico 5.7 se observa una clara sobrerrepresentación de los padres de estudiantes universitarios con educación superior, en comparación con el peso de los varones con ese nivel educativo en el total de la población masculina de 40 a 60 años de edad. Esta sobrerrepresentación se constata tanto en 2010 como en 2007, años en los que la misma alcanza una cifra prácticamente similar.

En el caso de los estudios bajos (hasta el primer ciclo de la educación secundaria), el porcentaje de padres de hijos universitarios con este nivel educativo resulta claramente inferior al que arrojan los varones del mismo nivel de estudios sobre el conjunto de la población masculina de 40 a 60 años. Esto es, los estudiantes cuyo padre tiene un nivel educativo bajo están infrarrepresentados en la matrícula universitaria. No obstante, si se comparan los datos del EUROSTUDENT III y los del IV, llama la atención el aumento en un 7% de este colectivo, que se ha producido en un período de sólo tres años, en los que su porcentaje ha ascendido de un 28,4% a un 35,5%.

El cálculo de las ratios correspondientes a los porcentajes derivados de EUROSTUDENT y de la EPA contribuye a aclarar la situación:

Ratio	EUROSTUDENT IV	EUROSTUDENT III
Padres con educación alta dividido por padres potenciales en la población en general con educación alta	2,24	2,34
Padres con educación baja dividido por padres potenciales en la población en general con educación baja	0,69	0,52

Siendo el valor 1 el correspondiente a un sistema universitario en el que la composición del alumnado reflejaría perfectamente la composición de la sociedad, y puesto que la ratio para niveles educativos altos es muy superior a 1, se deduce que nuestro sistema universitario sobrerrepresenta a quienes proceden de padres con educación superior (con una ligera disminución en 2010 respecto de 2007), así como infrarrepresenta a los estudiantes provenientes de los niveles educativos más bajos (también de manera menos acentuada en 2010 que en 2007). Hay que tener en cuenta, además, que el peso de los varones con nivel educativo superior sobre el total de la población masculina de 40 a 60 años asciende ligeramente de 2007 a 2010 –pasa de un 17,4% a un 18,0%– y que, en sentido opuesto, el porcentaje de los varones con nivel educativo bajo sobre el total de la población masculina de 40 a 60 años desciende en estos años de un 54,3% a un 51,4%.

Según la tipología propuesta en el informe general de EUROSTUDENT IV, estos datos sitúan al sistema educativo español en el grupo de países que se encuentran en una situación de transición. Las ratios de nuestro país no nos alejan demasiado en este terreno de países como Francia o Dinamarca, aunque estos datos deben interpretarse

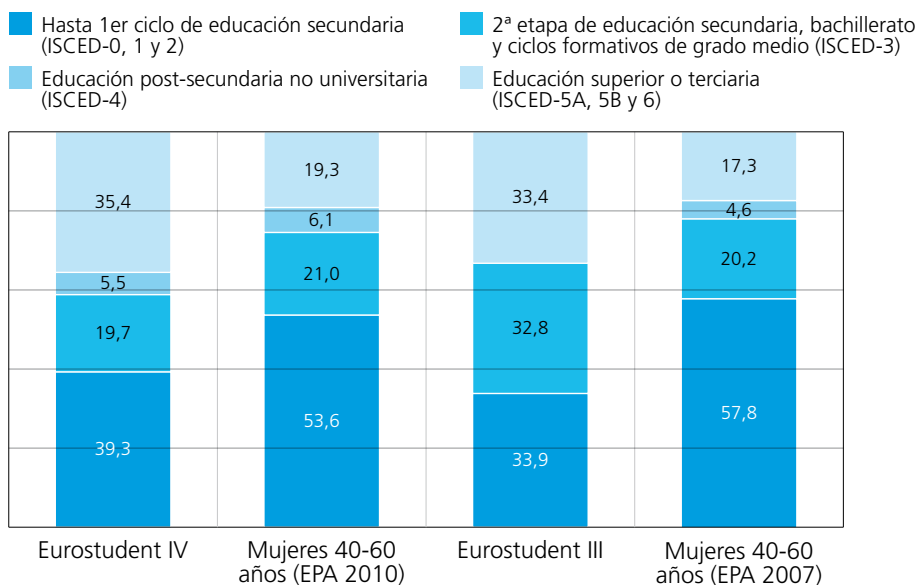
con la debida prudencia, dado el posible impacto de las diferencias de interpretación en relación con las distintas estadísticas nacionales.

b) Nivel educativo de la madre

Por lo que hace a las madres de nuestros jóvenes universitarios, se observa cómo, en comparación con los padres, cuentan en mayor medida con niveles educativos más bajos, y menos con niveles educativos más altos (en EUROSTUDENT IV, había un 5% de diferencia a favor de los padres en este último grupo). Es muy interesante destacar el hecho de que en la sociedad española, en general, apenas hay diferencias entre los hombres y las mujeres en lo relativo al porcentaje de personas con educación superior entre 40 y 60 años, lo que pone de manifiesto la contribución del sistema educativo al fomento de la igualdad. Sin embargo, las mujeres de ese grupo de edad con educación baja sobrepasan a los hombres del mismo grupo en un 3 ó 4%.

A pesar de ello, en el caso de las mujeres, el tener un hijo en la Universidad no se acompaña de una mayor probabilidad de contar con estudios superiores, como ocurre con los padres. Sería relevante avanzar en la investigación en este terreno, mediante análisis multivariantes que estimaran de forma conjunta el efecto del género y la educación en la probabilidad de tener un hijo universitario, ya que se trata de variables cuya relevancia estratégica ha sido puesta de manifiesto en múltiples estudios.

Gráfico 5.8. Nivel educativo más alto alcanzado por la madre



P.6.1.b. ¿Cuál es el nivel educativo que ha alcanzado tu madre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

Las ratios calculadas para las mujeres permiten observar cómo la discrepancia entre el porcentaje de las madres de los estudiantes de EUROSTUDENT de un determinado nivel educativo y las mujeres de ese mismo nivel de educación sobre el total de la población femenina de 40 a 60 años no es tan grande como en el caso de los padres. Aquellas que cuentan con estudios superiores e hijos en la universidad están sobrerrepresentadas, pero en mucho menor medida que en el caso de los padres. De la misma forma, las que cuentan con niveles educativos bajos están infrarrepresentadas entre la población universitaria, pero con pocas diferencias con respecto al caso de los padres.

Ratio	EUROSTUDENT IV	EUROSTUDENT III
Madres con educación alta dividido por madres potenciales en la población en general con educación alta	1,83	1,93
Madres con educación baja dividido por madres potenciales en la población en general con educación baja	0,73	0,59

c) Otras variables

En relación al nivel educativo, cabe destacar estas otras cuestiones que se derivan del análisis de los datos de EUROSTUDENT IV:

- Como ya se había constatado para la situación laboral, la edad del estudiante juega un importante papel en la explicación de las variables claves que explican la procedencia socio-familiar. A medida que aumenta la edad, se incrementa la proporción de progenitores con niveles educativos bajos (14 puntos porcentuales en el caso de los padres y 23 en el caso de las madres) y disminuye el peso de los que cuentan con niveles educativos altos (en 8 puntos en el caso de los padres y en 14 puntos en el de las madres).
- Se observan, asimismo, niveles educativos predominantemente bajos en los progenitores de estudiantes con una transición a los estudios retrasada (51% en el caso de los padres y 57 en el caso de las madres).
- Con respecto al tipo de titulación cursada, es significativo comprobar cómo los que están matriculados en Diplomaturas (frente a las Licenciaturas, los Grados o los Másteres) tienen mayoritariamente progenitores con bajos niveles de estudios (45% para los padres y 49% en el caso de las madres) y presentan los porcentajes más bajos de progenitores con estudios superiores de segundo ciclo (13% en el caso de los padres y 8% en el de las madres).
- En relación a las horas de trabajo del estudiante a la semana, se pone de manifiesto una clara asociación entre aquellos que trabajan más de 15 horas y el bajo nivel

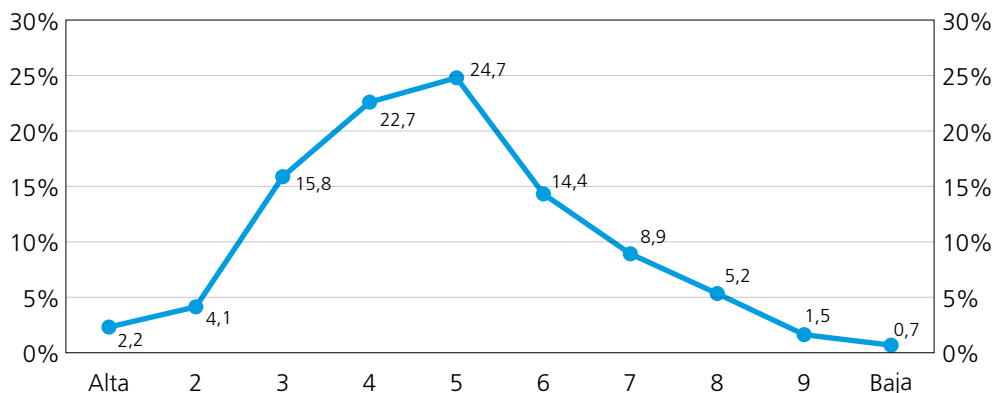
de estudios de sus progenitores (24% para los padres y 50% para las madres). Ello evidencia, a su vez, la correspondencia entre el nivel educativo de los progenitores y los ingresos familiares, así como la mayor necesidad de los estudiantes cuyos progenitores tienen un nivel educativo bajo de conseguir ingresos adicionales superiores.

5.5. La posición social atribuida a los progenitores

Desde el punto de la atribución subjetiva, los estudiantes universitarios en España perciben mayoritariamente que sus familias de origen tienen un estatus medio alto.

A pesar de que es habitual la tendencia a las posiciones medias de la escala en este tipo de indicadores subjetivos referidos al estatus social, la media obtenida en EUROS-TUDENT IV respecto a la posición social de los progenitores es de 4,8 (siendo el punto medio de la escala 5,5¹¹), lo que escora claramente la percepción hacia las posiciones más privilegiadas de estatus.

Gráfico 5.9. Posición social atribuida a los progenitores



P.6.4. Posición social atribuida a los padres. Unidad: posición absoluta en escala 0-10. Base: total muestra.

Así, el 70% de los estudiantes entrevistados en España puntúan la posición social de sus progenitores entre el 1 y el 5 de la escala (es decir, en la mitad alta de la escala de estatus).

La percepción de estatus social medio y alto es más aguda entre los estudiantes de edades inferiores y, en cualquier caso, en los que tienen menos de 30 años, al igual que entre

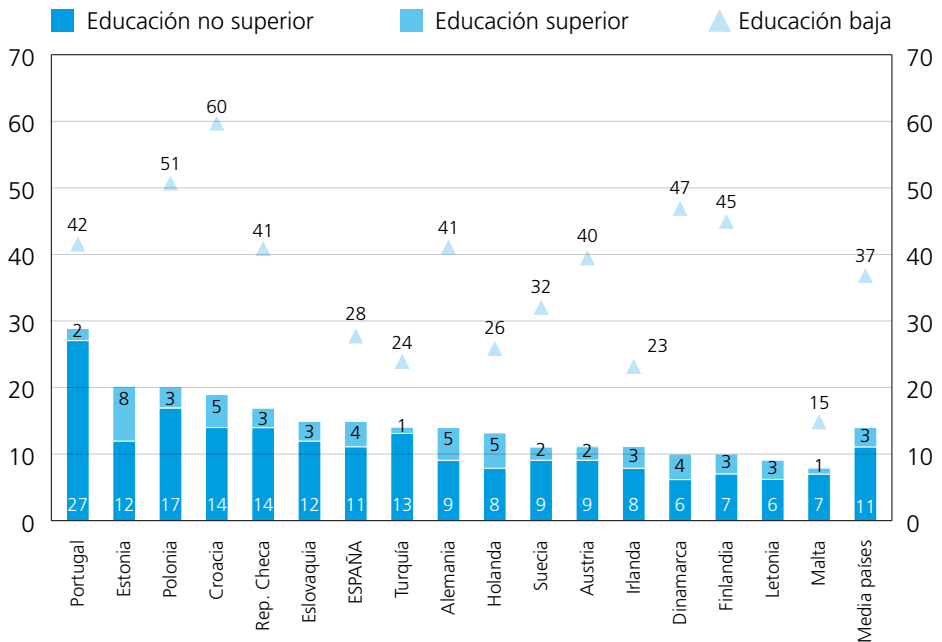
¹¹ La escala utilizada es de 1 a 10, siendo 1 el valor más alto de la escala social y 10 la más baja.

aquellos que han accedido a la Universidad mediante una transición directa y entre quienes estudian en universidades presenciales. También es superior la auto-ubicación social entre aquellos estudiantes cuyos progenitores tienen más bagaje educativo formal, y entre los autóctonos y emigrantes de segunda generación, frente a los de primera.

Este resultado, además de lo que representa como percepción subjetiva, es coherente con los datos aportados anteriormente sobre la ocupación contrastada de padres y madres: una sobrerrepresentación en el colectivo de estudiantes universitarios de la actividad profesional paterna de mayor estatus ocupacional respecto al conjunto de la población ocupada.

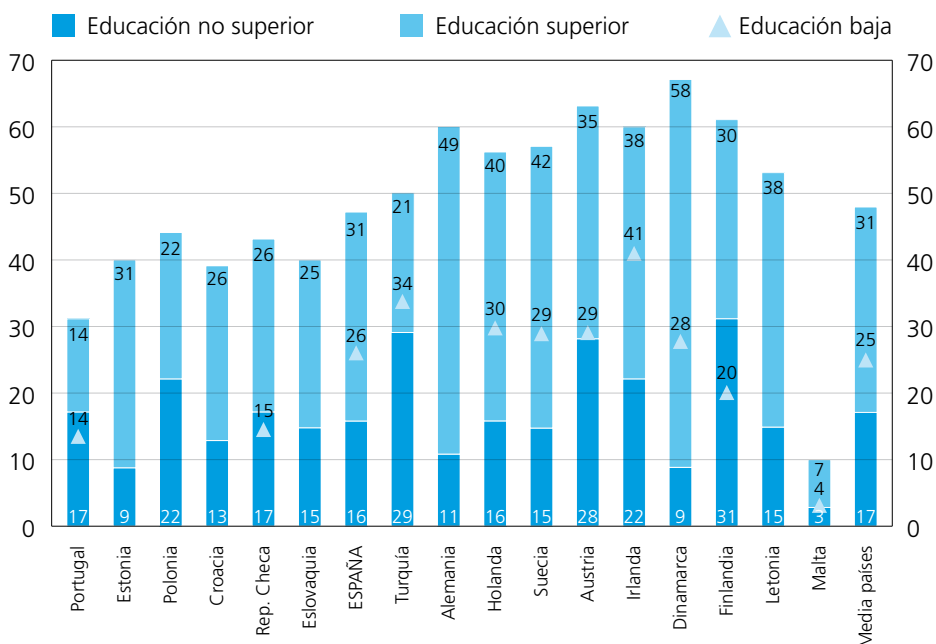
Pero además, la percepción social subjetiva es también muy coherente con los resultados obtenidos respecto al nivel de estudios de padres y madres. Como se aprecia en los gráficos 5.10 y 5.11, en todos los países que han participado en EUROSTUDENT IV, la atribución de estatus social bajo guarda una estrecha relación con la formación académica de los progenitores igualmente baja, mientras que la percepción social

Gráfico 5.10. Posición social baja (7-10) atribuida a los progenitores según el nivel educativo más alto alcanzado por alguno de ellos



P.6.4. Posición social atribuida a los progenitores y P.6.1.a y P.6.1.b. Nivel educativo más alto alcanzado por el padre o madre. Unidad: porcentaje. Base: total muestra europea.

Gráfico 5.11. Posición social alta (1-4) atribuida a los progenitores según el nivel educativo más alto alcanzado por alguno de ellos



P.6.4. Posición social atribuida a los progenitores y P.6.1.a y P.6.1.b. Nivel educativo más alto alcanzado por el padre o madre. Unidad: porcentaje. Base: total muestra europea.

más alta es muy superior cuando los progenitores (alguno de ellos al menos) han completado estudios superiores. Así, en España, del 15% que atribuye a sus progenitores una posición social más baja (7-10 de la escala), sólo el 4% procede de una familia con estudios superiores. En el otro extremo, del 47% que se sitúa en una posición social alta (1-4 de la escala) un 31% proviene de familias con educación superior. La tendencia es similar a la que siguen el resto de países que forman parte del estudio, a excepción de Turquía y Finlandia, en los que la proporción de estudiantes que se consideran de estatus más alto, está más equilibrada en relación con los diferentes niveles de estudios paternos.

En términos globales, España se sitúa en la media en relación con el porcentaje de estudiantes que ubican sus familias en los tramos alto y bajo de la escala de estatus social. Por encima de la media (tomando como referencia la percepción social alta) se sitúan 9 países (Dinamarca, Austria, Alemania, Finlandia, Irlanda, Suecia, Holanda, Letonia y Turquía), mientras que por debajo se encuentran Malta, Portugal, Croacia, Eslovaquia, Estonia, Polonia y la República Checa.

5.6. Principales conclusiones

Referidas a la situación laboral:

- Comparando los datos de EUROSTUDENT III y EUROSTUDENT IV, se constata una fuerte reducción –de más de 12 puntos- del porcentaje de padres ocupados respecto del total de los padres de los universitarios analizados. La disminución de los padres ocupados en este período, de 2007 a 2010, ha sido superior a la registrada por el colectivo de varones de 40 a 60 años en esta situación respecto del total de la población masculina de esta edad, ya que esta última ha sido de nueve puntos. En 2010, además, el cociente que relaciona los colectivos citados se aproxima a 1, poniendo de manifiesto que, en ese año, los padres ocupados de hijos universitarios estaban muy cercanos en porcentaje al de los varones ocupados en el conjunto de la población potencial considerada.
- El aumento del porcentaje de parados entre 2007 y 2010, ha sido significativamente mayor en la población potencial (esto es, entre los varones de 40 a 60 años en esta situación respecto del total de la población masculina de esta edad), entre los que ha pasado de representar un 4,0% a un 13,8%, que en el caso de los padres de los estudiantes participantes en EUROSTUDENT IV, que han registrado un ascenso de dicho porcentaje del 1,4% al 5,6%. Además, este último sigue siendo significativamente más bajo que el correspondiente al de la llamada población potencial.
- Aunque los padres con hijos universitarios han registrado una mayor disminución de sus tasas de ocupación, ello no ha redundado, como se ha señalado, en un aumento de sus tasas de paro, sino en un incremento muy sustantivo de las situaciones de inactividad. Si los padres inactivos de hijos universitarios representaban en 2007 un 14,5%, su cifra asciende hasta un 22,5% en 2010. Sería interesante indagar los procesos asociados al aumento de la inactividad de este colectivo, como puedan ser las prejubilaciones u otras circunstancias. Por su parte, el porcentaje de los varones inactivos de 40 a 60 años sobre el total de la población masculina de esta misma edad pasa de un 11,1% en 2007 a un 10,3% en 2011, mostrando una tendencia opuesta.
- Al igual que ocurre con los padres, las madres desempleadas se encuentran infrarrepresentadas entre nuestro alumnado universitario, si las comparamos con la población de mujeres de 40-60 años en esta situación. Se confirma así que el desempleo hace menos mella en las familias con hijos universitarios, tanto por lo que se refiere a los padres como a las madres. Sin embargo, en lo que respecta a la ocupación y a la inactividad, las tendencias para las mujeres no son las mismas en 2007 que en 2010. En 2010 las madres ocupadas estaban ligeramente infrarrepresentadas, mientras que las inactivas representaban casi diez puntos más que el total de la población. Estas tendencias se invertían en el año 2007.

Referidas a la ocupación de los progenitores:

- 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 que proviene de familias con estatus ocupacional más bajo.

- Los datos de EUROSTUDENT IV ponen de manifiesto que entre los padres de nuestros universitarios hay alrededor de un 74% de profesionales de nivel medio-alto, lo que contrasta con la cifra de algo más de uno de cada cuatro progenitores que desempeñan tareas manuales. El porcentaje de los estudiantes con padres trabajadores manuales es notablemente inferior al que registran los varones de 40 a 60 años con este tipo de ocupación respecto del total de la población masculina de la misma edad.
- Las madres de los estudiantes de EUROSTUDENT IV presentan una estructura ocupacional algo superior a la de los padres. Las madres están más representadas entre las personas que tienen empleos de oficina, de servicios y de comercio, mientras que el porcentaje de las directivas y profesionales es muy similar al de los padres.
- Los padres y madres que son trabajadores manuales están infrarrepresentados en el alumnado universitario español. No obstante, la distancia entre la situación en la población, en general, al respecto, y la que se desprende de los datos de EUROSTUDENT se ha acortado en 2010 con respecto a 2007. Las mayores desigualdades en este ámbito se producen en el caso de los hombres, y son algo más leves en el de la población femenina. Estos cambios parecen indicar que en estos años se ha producido una movilidad social baja en este terreno, como ha ocurrido en otros países europeos en esta etapa, en particular, en Italia, Malta, Croacia, Lituania y Rumanía.

Referidas al 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%. Estos datos, expresivos de una movilidad social simple (ya que no considera el peso de dichos progenitores sobre el conjunto de la población de ese nivel educativo en edad de tener hijos universitarios) aleja a España de los países en los que los universitarios provenientes de familias con este nivel de estudios suponen más del 40% del total del alumnado, pero también nos sitúa por encima de la mayoría de los países considerados, y a gran distancia de los de la banda más baja, en los que el porcentaje de estudiantes con familias de bajo nivel educativo no supera el 10%.
- El sistema universitario español claramente sobrerrepresenta a los estudiantes cuyos padres –varones- han cursado la educación superior. Dicha sobrerrepresentación sólo se reduce en cinco décimas de 2007 a 2010 (desciende de 40,8% en 2007 a 40,3% en 2010), permaneciendo, en consecuencia, prácticamente constante en el periodo considerado. No obstante, si se comparan estos datos con los correspondientes al peso de los varones de este nivel educativo sobre el conjunto de la población masculina de 40 a 60 años, la ratio resultante muestra una ligera disminución de la sobrerrepresentación citada (de 2,34 en 2007 a 2,24 en 2010).
- Nuestro sistema, además, infrarrepresenta a los alumnos cuyos padres –varones- provienen de niveles educativos más bajos. Esta infrarrepresentación disminuye, no obstante, siete puntos porcentuales en estos tres años, ya que el peso de este colectivo asciende de un 28,4% en 2007 a un 35,5% en 2010, y la ratio que resulta

del cociente de este colectivo con respecto al de los varones de este nivel educativo sobre la población masculina de 40 a 60 años de educación baja asciende de 0,52 a 0,69. Esta tendencia, como la constada para el caso de los padres de 2007 a 2010, parecería sustentar la afirmación de que se ha producido un ligero aumento de la tasa de movilidad social relativa (EUROSTUDENT IV: 43), de forma que la composición social del estudiantado habría evolucionado en estos tres años, de manera leve, en la dirección del acercamiento a la composición de la población en general.

- Por lo que hace a las madres de nuestros jóvenes universitarios, se observa cómo, en comparación con los padres, cuentan en mayor medida con niveles educativos más bajos (un 39,3% en 2010 y un 33,9% en 2007) y, en menor medida, con niveles educativos más altos (un 35,4% en 2010 y un 33,4% en 2007). No obstante, la discrepancia entre las madres potenciales de la población en general y las madres de los estudiantes universitarios analizados en EUROSTUDENT IV no es tan grande como ocurre en el caso de los padres. Aquellas que cuentan con estudios superiores están sobrerrepresentadas entre nuestros universitarios en relación con el peso que alcanzan las mujeres de este nivel educativo sobre el total de población femenina de 40 a 60 años, pero en menor medida que en el caso de los padres (la ratio alcanzada en este aspecto en 2010 es de 1,83, muy superior a uno, pero menor al 2,24 hallado en el análisis referido a los padres). De la misma forma, las que cuentan con niveles educativos bajos están infrarrepresentadas, pero algo menos que en el caso de los padres (un 0,73 de cociente frente al 0,69 referido al caso de los padres de este nivel educativo).

Referidas a la posición social atribuida a los progenitores:

- La media obtenida en EUROSTUDENT IV respecto a la posición social de los progenitores es de 4,8 (siendo el punto medio de la escala 5,5¹²), lo que escora claramente la percepción hacia las posiciones más privilegiadas de estatus. Ello es coherente con la sobrerrepresentación en el colectivo de estudiantes universitarios de la actividad profesional paterna de mayor estatus ocupacional respecto al conjunto de la población ocupada.
- En todos los países que han participado en EUROSTUDENT IV la atribución de estatus social bajo guarda una estrecha relación con la baja formación académica de los progenitores, mientras que la percepción social más alta es muy superior cuando aquellos (al menos alguno de ellos) han completado los estudios superiores.
- En relación con los restantes países considerados, España se sitúa en la media respecto del porcentaje de estudiantes que ubican sus familias en los tramos alto y bajo de la escala de estatus social.

¹² La escala utilizada es de 1 a 10, siendo 1 el valor más alto de la escala social y 10 la más baja.

Sobre la interrelación con otras variables:

- **La edad del estudiante:** A mayor edad del estudiante (más de 30 años) encontramos un menor porcentaje de padres ocupados a tiempo completo y un mayor porcentaje de padres inactivos. En el caso de las madres, se produce la misma tendencia, aunque con porcentajes menores para la ocupación y mayores para la inactividad. Asimismo, a medida que aumenta la edad, se incrementa la proporción de padres con niveles educativos bajos y disminuyen aquellos con niveles educativos altos, siendo además muy frecuente encontrar padres y madres trabajadores manuales entre los estudiantes de mayor edad, especialmente por encima de los 30 años.
- **El origen social** de las estudiantes universitarias es algo inferior a la de los estudiantes varones: el porcentaje de padres y madres trabajadores manuales es superior entre las mujeres que entre los varones en este aspecto.
- Aquellos que han tenido **una transición directa a sus estudios** provienen, en mayor medida que los que han tenido una transición retrasada, de padres que trabajan a tiempo completo. Por otro lado, el porcentaje de padres y madres trabajadores manuales es más elevado entre aquellos que han experimentado **una transición retrasada** a la universidad.
- **El nivel de estudios de los hijos** parece guardar una clara relación con el estatus ocupacional de los padres y de las madres: los obreros están más representados entre quienes realizan estudios de Diplomatura que quienes están desarrollando otro tipo de titulaciones (Licenciatura, Grado o Máster). Del mismo modo, los que están matriculados en diplomaturas (frente a las licenciaturas, los grados o los másteres) tienen mayoritariamente padres con bajos niveles de estudios.
- **El nivel educativo de los padres y las madres está estrechamente asociado con su nivel ocupacional:** las personas que desempeñan un trabajo manual presentan un porcentaje más elevado entre quienes tienen estudios bajos, en comparación con quienes cuentan con formación universitaria.
- **La intensidad de los estudios** presenta una asociación positiva con el empleo a tiempo completo del padre, mientras que ocurre lo contrario con las horas de trabajo a la semana del estudiante. Estas asociaciones no resultan tan evidentes si se considera el empleo de las madres de los universitarios de EUROSTUDENT IV. Se constata, asimismo, un mayor peso de los padres trabajadores manuales entre los estudiantes de media o baja intensidad de los estudios, y entre los que trabajan más de 15 horas a la semana.
- Hay una clara asociación **entre los estudiantes que trabajan más de 15 horas y los que tienen progenitores con bajo nivel de estudios**. El nivel educativo de la familia parece estar así estrechamente relacionado con los ingresos familiares, lo que puede coadyuvar de manera significativa a la mayor dedicación laboral de los universitarios cuyos padres tienen un bajo nivel educativo.

Alojamiento

Jose Miguel Carot
Andrea Conchado
Universidad Politécnica de Valencia

6.1. Introducción

La elección del alojamiento más adecuado para la realización de los estudios constituye una cuestión de vital importancia en el sentido de que puede llegar tanto a condicionar la selección de los estudios como a incidir en el éxito obtenido en ellos. En ocasiones, los estudiantes se ven obligados a decidir entre permanecer cerca del hogar familiar, restringiendo así sus posibilidades de selección de la institución universitaria, o bien desplazarse a otra región con el consiguiente incremento de la inversión económica necesaria por parte de la familia del estudiante, pero con mayores posibilidades de elección de estudios.

El objetivo de este capítulo es estudiar las opciones de alojamiento más frecuentes entre los estudiantes universitarios durante los periodos de tiempo destinados a cursar los estudios, así como identificar los factores fundamentales que condicionan dicha elección y la consecuente satisfacción con esta decisión. Concretamente, y dada la imposibilidad de considerar todas y cada una de las posibles formas de alojamiento que se ofrecen a los estudiantes universitarios, el estudio se ha centrado en las posibilidades de emancipación así como en las situaciones de convivencia que se producen durante este período.

Decidir qué alojamiento es más adecuado para cursar estudios universitarios no es una cuestión de respuesta simple, ya que no existe ninguna opción óptima que pueda generalizarse al conjunto de la población estudiantil. Ni siquiera se trata de una cuestión estática, sino que los criterios para definirla y valorarla se modifican en función de muy diversos factores, como el contexto familiar, el lugar y los estudios seleccionados o simplemente la edad de los estudiantes.

Las actuales condiciones económicas a nivel internacional y más concretamente en el mercado inmobiliario español, han fomentado cierto pesimismo en cuanto a las posibilidades de emancipación de los jóvenes. Según el Centro de Investigaciones Sociológicas (2010) el 37.1% de los jóvenes valoraban en 2010 la dificultad de acceso a la vivienda como su principal problema, únicamente superado en importancia por el paro (79,4%) y seguido por los problemas y/o crisis económicas (23,9%). Considerando la actual situación de inestabilidad y de pérdida de capacidad económica en las familias españolas, resulta claro que el colectivo de estudiantes experimenta las mismas dificultades para el acceso a la vivienda que el resto de los jóvenes españoles, aunque agravado por el hecho de disponer de menor solvencia económica por dedicar una parte considerable de su tiempo a los estudios. Los estudiantes universitarios deben afrontar las tres dificultades fundamentales que el Consejo Económico y Social (2002) señala como factores objetivos en el retraso de la edad de emancipación: la prolongación de la formación, la dificultad de acceso a la vivienda y la situación laboral. Colom (2001) insiste en la importancia de este último factor como condicionante esencial del retraso en la edad de emancipación. Así, la mayoría de los estudiantes universitarios entrevistados en EUROSTUDENT IV no trabaja (57,7%)

o en caso contrario dedica menos de 15 horas semanales a dicho trabajo (13,1%), resultando sólo un tercio de la muestra los estudiantes que dedican más de 15 horas semanales (29,1%). Los estudiantes que se encuentran en esta última situación suelen tener edades más avanzadas.

El conjunto de datos obtenido en el marco de trabajo de EUROSTUDENT IV constituye una muestra representativa de estudiantes en varias franjas de edad. Entre ellos se encuentra un grupo mayoritario con edades inferiores a 25 años (62,8%) y otros dos grupos más reducidos con edades comprendidas entre 25 y 29 años (18,4%) y superiores (18,8%). Este último grupo representa a un colectivo de especial interés en este trabajo, puesto que habitualmente los estudiantes que alcanzan la treintena se encuentran en circunstancias muy diferentes a sus compañeros más jóvenes. Concretamente, este colectivo representa alrededor de la mitad de los estudiantes que trabajan (49,7%) pero también de aquellos que tuvieron una transición retrasada a los estudios (46,6%), viven solos (41,2%), viven en pareja con o sin hijos (41,4%), cursan estudios de máster oficial (41,4%), se han matriculado en universidades privadas (55,7%) y abordan sus estudios con un enfoque de baja intensidad (40,1%). Constituyen, además, la mayoría de los estudiantes matriculados en universidades a distancia (73,2%). Por tanto, es evidente que la edad de los estudiantes resulta un factor clave en esta cuestión y que, de forma directa o indirecta, influirá en sus decisiones sobre la forma de alojamiento más adecuada en cada momento. En cualquier caso, como expone Patón (2007), los procesos de emancipación dependen de una gran multiplicidad de factores y circunstancias interrelacionadas entre sí, que se analizan de forma detallada en este trabajo.

6.2. La elección del alojamiento

El heterogéneo conjunto de las opciones de alojamiento que se presentan a los estudiantes universitarios se ha sintetizado en tres categorías. En primer lugar, la permanencia en el hogar familiar hace referencia a aquellos estudiantes que prolongan su residencia con la familia durante los estudios de modo que diariamente se desplazan desde esta vivienda hasta la institución universitaria y regresan al finalizar la jornada. Esta situación resulta completamente distinta a la de aquellos estudiantes ya emancipados del hogar familiar y que residen en viviendas de régimen de propiedad, alquiler o subarrendamiento o residencias universitarias. En ambos casos la emancipación de los estudiantes no implica necesariamente que afronten este período en soledad, ya que dichas opciones permiten distintas opciones de convivencia en pareja o con otras personas. Así, en las residencias universitarias se ofrece la opción de compartir habitación con otras personas, del mismo modo que los estudiantes que residen en viviendas tienen la posibilidad de compartirlas con la pareja u otras personas para reducir gastos.

6.2.1. La permanencia en el hogar familiar

Continuar viviendo con los progenitores es la opción mayoritariamente escogida por los estudiantes universitarios españoles, con un porcentaje que alcanza prácticamente la mitad de la muestra (47,9%). Este dato resulta muy similar al obtenido en el estudio realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2010) según el cual el 44,9% de los jóvenes residen en casa de sus progenitores (o de alguno de ellos) o de quienes hacen de sus veces. Sin embargo, este estudio profundiza más en esta cuestión y señala que en realidad únicamente para el 10,3% de los encuestados ésta es la opción preferida mientras que el 83,7% preferiría vivir en su propia casa (comprada, alquilada o cedida). La escasez de recursos económicos se muestra como la principal causa de esta discordancia, señalada por el 54,9% de los encuestados.

Esta situación pone de manifiesto la principal ventaja de continuar viviendo con los progenitores: la reducción de costes. En primer lugar, los costes directos debidos al alojamiento (cuotas mensuales por hipoteca o alquiler) simplemente no existen, mientras que indirectamente se cubren otro tipo de gastos como los derivados de la manutención del estudiante. De este modo, la inversión que realizan las familias durante el período universitario de los hijos/as se ve considerablemente reducida al tiempo que pueden continuar la convivencia en familia durante más tiempo. No obstante, esta opción presenta ciertos inconvenientes como la posibilidad de que el estudiante no adquiera la madurez psicológica e independencia personal que correspondería a esta fase vital en que ya se ha alcanzado la edad adulta legal. Asimismo, es posible que los desplazamientos diarios desde el hogar familiar hasta la universidad tengan una longitud superior a la de sus compañeros en residencias de estudiantes, disponiendo por tanto de menos tiempo para la dedicación al estudio u otras actividades. De hecho, como se ha comentado anteriormente es posible que esta cuestión llegue a condicionar la elección de los estudios, priorizando entre aquellas carreras universitarias cuyo lugar de impartición se encuentra más cercano al lugar de residencia familiar.

Los resultados obtenidos en EUROSTUDENT III mostraron tendencias similares en este aspecto y señalaron que, entre otros, dicha pauta se observaba con mayor frecuencia en los países mediterráneos del Sur de Europa y se opone, según Billari (2004), a la predisposición de los jóvenes residentes en países nórdicos a emanciparse a edades mucho más tempranas. Culturalmente es conocida la mayor predisposición en los países mediterráneos a establecer fuertes vínculos familiares que se mantienen no sólo durante la juventud sino a lo largo de toda la vida. Sin embargo, existen otras muchas razones para justificar este fenómeno. En primer lugar, los estudiantes españoles son más jóvenes y habitualmente proceden directamente de la educación secundaria, siendo el tiempo transcurrido entre la finalización de esta fase y el inicio de los estudios universitarios inferior a 2 años en la mayoría de los casos. Aparte, la mayoría de las instituciones universitarias se encuentran ubicadas en grandes ciudades, de modo que para aquellos estudiantes que ya residen en ellas no es necesario desplazarse a otras regiones para

continuar estudiando. Asimismo, la actual situación de crisis financiera en España está mermando considerablemente la capacidad económica de las familias, que se ven obligadas a reducir gastos en la medida de lo posible. Por último, permanecer con la familia puede suponer para los estudiantes una situación de cierta comodidad ya que evita la asunción de las responsabilidades relacionadas con el alojamiento y la manutención. Esta situación se refleja en el estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (2010) según el cual el 30,9% de los jóvenes no tienen intención de residir en una vivienda independiente de los progenitores en los próximos tres años, y entre ellos el 29,2% ha tomado esta decisión porque se encuentra cómodo o bien así.

Por todo ello, en las ciudades de mayor tamaño los porcentajes de estudiantes que permanecen en el hogar familiar son mayores: 52,1% en ciudades de tamaño entre 100.000 y 300.00 habitantes, 52,3% en ciudades de entre 300.001 y 500.000 o 52,3% en superiores a 500.000. De la misma forma, existe un alto porcentaje de estudiantes en esta situación entre los estudiantes más jóvenes con edades inferiores a los 25 años (57,5%), entre los que se dedican exclusivamente al estudio y no trabajan (52,8%) o en caso contrario, entre los que dedican menos de 15 horas semanales a dicho trabajo (64,8%).

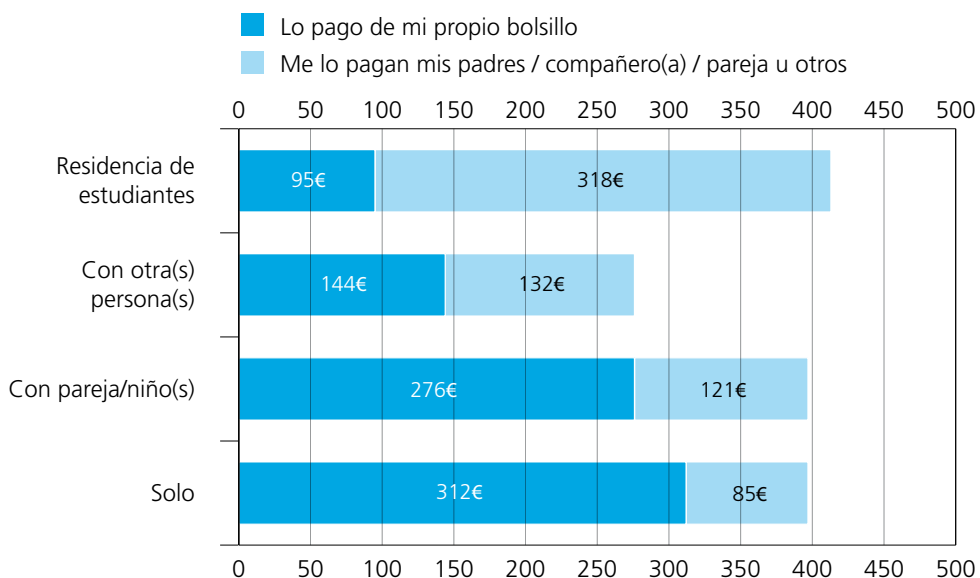
6.2.2. Las residencias de estudiantes

En España las residencias de estudiantes se consideran una opción interesante durante los primeros cursos universitarios. Esta alternativa permite que los estudiantes se integren con mayor facilidad en la vida universitaria y en cierta medida pueden contribuir a evitar el fracaso académico debido a la falta de orientación durante esta fase inicial. Habitualmente, los estudiantes que optan por las residencias suelen dedicarse en exclusiva a los estudios y todavía no tienen cargas o responsabilidades laborales ni familiares. Por ello, el ambiente creado en las residencias puede llegar a ser muy estimulante desde la perspectiva académica si se dan las circunstancias necesarias para la convivencia e intercambio de conocimientos entre los estudiantes. Sin embargo, los resultados de EUROSTUDENT IV muestran que sólo el 6,3% de los estudiantes vive habitualmente en residencias de estudiantes, pero este porcentaje se incrementa para los estudiantes de grado (9,9%), los estudiantes con edades inferiores a los 25 años (8,8%) y los que no trabajan (8,5%). En este sentido, cabe señalar que en el momento de realización de las entrevistas con los estudiantes, los nuevos títulos de grado y de máster se encontraban en período de implantación en las universidades españolas, de modo que únicamente se impartían clases en los primeros cursos. Por consiguiente, el porcentaje de estudiantes en residencias se incrementa en este tipo de estudios por las circunstancias propias del momento de realización de las entrevistas.

No obstante, esta opción no suele ser asequible para todas las familias ya que habitualmente implica un gasto ya de por sí elevado, que se incrementa en función de los servicios y facilidades ofrecidos por la residencia. Los resultados de EUROSTUDENT IV muestran que el promedio de los gastos derivados del alojamiento ascienden a 413 €

mensuales, de los cuales las familias asumen el 77% en promedio. Este resultado se encuentra relacionado con el dato aportado por el Instituto de la Juventud (2000) en su estudio sobre el origen de los recursos económicos de la gente joven según el cual los recursos económicos de los jóvenes con edades entre 20 y 24 años proceden de financiación ajena principal o exclusivamente en el 61,1% de los casos. Así, la falta de capacidad económica en esta franja de edad, que posteriormente disminuye hasta el 36,7% de los jóvenes con edades entre 25 y 29 años, explica la necesidad de apoyo económico durante los primeros años en la universidad.

Gráfico 6.1. Gastos promedio de los estudiantes que no viven con sus progenitores, por tipo de alojamiento



P.3.6.A.1. Gastos mantenimiento euros mes en alojamiento. Unidad: Cantidad promedio en euros. Base: Total muestra.

6.2.3. La emancipación del hogar familiar

Los procesos de emancipación de los jóvenes permiten una gran variedad de opciones de alojamiento y convivencia. Por supuesto, las opciones más frecuentes son también las mayoritarias en el resto de la población como son las viviendas en régimen de propiedad y en alquiler. El Centro de Investigaciones Sociológicas (2010) revela que el 40,8% de los jóvenes emancipados posee una vivienda en propiedad por compra con pagos pendientes (hipotecas) mientras que el 46,0% vive en régimen de alquiler. En el caso de las

viviendas en propiedad las cuotas mensuales ascienden a 594 € en promedio y sólo se reducen hasta 543 € mensuales para las viviendas en régimen en alquiler. Esta pequeña diferencia en las cuotas mensuales fomenta una cierta predisposición entre los jóvenes españoles a adquirir su vivienda en propiedad si se dispone de la estabilidad económica necesaria para ello, sobre todo en los períodos en que los tipos de interés se encuentran más reducidos. De hecho, como subraya el Consejo Económico y Social (2002), el acceso a la vivienda en régimen de propiedad no sólo es económicamente racional sino socialmente deseable y se ha visto reforzado en los últimos años en los sucesivos planes estatales de vivienda e importantes desgravaciones fiscales. Según Martins y Villanueva (2006), la elevada inversión económica inicial que supone la adquisición de este tipo de vivienda para los jóvenes está considerada como uno de los factores que retrasan la edad de emancipación. Las posibilidades de poseer las viviendas en propiedad sin pagos pendientes son realmente minoritarias (5,8%) así como los casos en que se han recibido por herencia o donación (3,8%) o cedidas por la empresa de trabajo (2,5%).

La elección de una u otra dependerá no sólo de los recursos económicos del estudiante y su familia, sino también de la oferta de inmuebles disponibles en el mercado inmobiliario y la distancia a las universidades. Asimismo las relaciones de pareja de los estudiantes también condicionan la elección del alojamiento. El heterogéneo conjunto de todas las opciones de alojamiento clasificables en esta categoría pueden sintetizarse en tres posibilidades: vivir solo, vivir en pareja con o sin hijos y vivir con otra/s persona/s.

Vivir solo permite al estudiante desarrollarse como adulto independiente, capaz de asumir responsabilidades y tareas derivadas de estas circunstancias. Sin embargo, exige cierta solvencia económica por lo que no es de extrañar que en principio sólo se encuentren en esta situación el 7,4% de los entrevistados, aunque este porcentaje se incrementa para los estudiantes que superan la treintena (16,2%) y por consiguiente también para aquellos que están matriculados en universidades a distancia (15,2%), universidades privadas (13,5%) o trabajan más de 15 horas semanales (12,8%). Igualmente este porcentaje aumenta para los inmigrantes de primera generación (10,6%) quienes ya mostraron en EUROSTUDENT III mayor predisposición a emanciparse antes que los estudiantes españoles.

Del mismo modo, se encuentran viviendo en pareja un alto porcentaje de los estudiantes inmigrantes de primera generación (36,9%) así como una parte considerable de los estudiantes con progenitores con niveles de estudios inferiores (32,0%). En ambos casos los porcentajes de estudiantes en esta situación son superiores al 26,8% obtenido para la muestra global, pero todavía inferiores a los alcanzados entre los estudiantes que superan la treintena (59,2%) y consecuentemente también entre aquellos matriculados en universidades a distancia (62,6%) o privadas (49,5%), aquellos que trabajan más de 15 horas semanales (43,4%) o cursan un máster oficial (39,8%). En este caso, el desarrollo de relaciones estables de pareja se encuentra asociado con la edad, como refleja el estudio del CIS (2010), según el cual la edad promedio en que comienza la primera convivencia en pareja es 23 años.

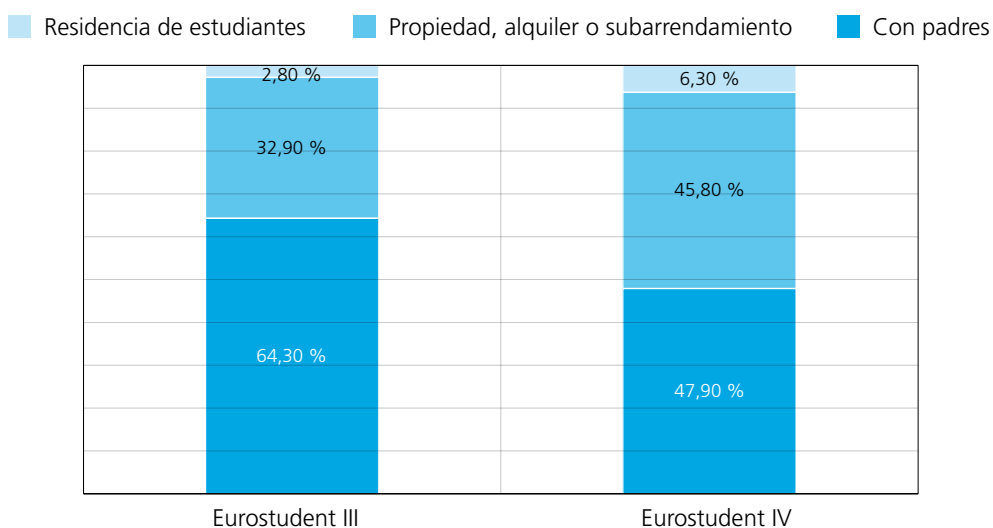
La opción de convivir con otra/s personas conlleva el desarrollo de determinadas habilidades y actitudes sociales relacionadas con la comunicación, la tolerancia y la comprensión. En esta categoría se incluyen muy diversas situaciones de coexistencia en la vivienda entre las cuales destacan sólo unas pocas como las más habituales. Así lo señala el estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (2002), según el cual las opciones de convivencia más frecuentes entre los jóvenes que no viven con sus familiares son vivir con los amigos (17,9%), con compañeros de trabajo (5,7%), con compañeros de estudio (11,8%) u otro tipo de relaciones (17,8%).

6.2.4. El incremento de las tasas de emancipación

Los resultados obtenidos en EUROSTUDENT IV muestran que aproximadamente la mitad de los estudiantes universitarios residen en el hogar familiar. Este resultado ha descendido notablemente respecto al obtenido en EUROSTUDENT III, donde esta cifra alcanzó el 64,3%.

Consecuentemente, se han incrementado los porcentajes de las opciones alternativas. El porcentaje de estudiantes en residencias continúa siendo una opción minoritaria, pero aumenta de 2,8% a 6,3% al pasar de una a otra fase del Programa EUROSTUDENT, mientras que la residencia en viviendas en propiedad, alquiler o subarrendamiento se incrementa desde el 32,9% hasta el 45,8%.

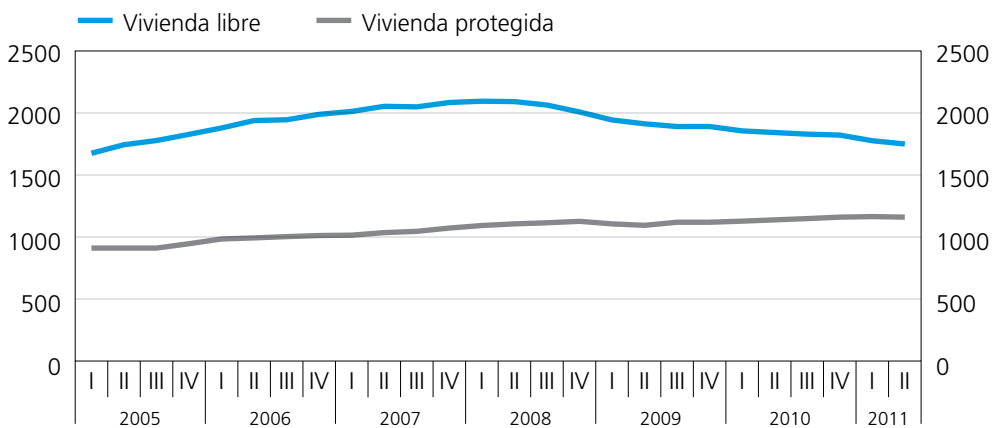
Gráfico 6.2. Porcentaje de estudiantes por alojamiento



P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)? y P.3.2. ¿Vives en una residencia de estudiantes? Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

Un posible factor incidente de este cambio de tendencia se encuentra en un ligero incremento de la solvencia económica de las personas y hogares españoles en la fase IV del programa EUROSTUDENT desarrollada entre 2008 y 2011, respecto a la fase anterior ejecutada entre 2005 y 2008. Las estadísticas proporcionadas por el Ministerio de Fomento señalan que el índice de precios alcanzó un máximo de 124,7 durante el primer trimestre del año 2008 respecto a la referencia establecida en el primer trimestre de 2005. Este incremento en el índice general de precios repercutió en el precio de la vivienda libre que alcanzó su valor máximo durante el año 2008, en contraposición al precio de la vivienda protegida que muestra una tendencia creciente y más suavizada respecto a la anterior.

Gráfico 6.3. Precio de la vivienda libre y protegida (€/ m²)



Fuente: Ministerio de Fomento. Secretaría de Estado de Vivienda y Actuaciones Urbanas. Unidad: Cantidad promedio en euros.

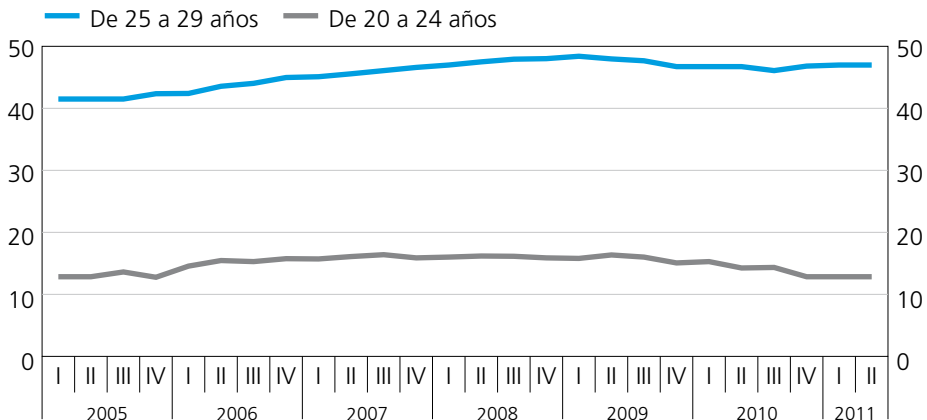
Asimismo, el Euribor alcanzó el valor máximo de 5,3 durante el segundo semestre del año 2008 con el consiguiente incremento de las cuotas para aquellos con hipotecas a interés variable en vigor durante este período. Al mismo tiempo la Sociedad Pública de Alquiler (2011) refleja en las estadísticas publicadas en su página web que el promedio de las cuotas para las rentas de mercado alcanzó los valores máximos durante los años 2007 (695 €) y 2008 (682 €) descendiendo durante los años 2010 (626 €) y 2011 (633 €). La consecuencia directa de la confluencia de dichas circunstancias fue una reducción de la capacidad adquisitiva de las familias españolas durante los años 2007 y 2008.

A partir de este punto de inflexión, las administraciones y gobiernos pusieron en marcha diversas actuaciones a distintos niveles como medida contra las dificultades de los jóvenes españoles para acceder a la vivienda. A nivel nacional, el *Plan Estatal de Vivienda 2009–2012* definió como beneficiarios de las ayudas al colectivo de jóvenes menores de

35 años así como las unidades familiares cuyos ingresos no excedieran en determinadas cantidades establecidas en base al IPREM (Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples) al tiempo que amplió los programas de viviendas protegidas para alquiler y renta e implantó los llamados Préstamos Convenidos. Anteriormente, el Ministerio de Fomento inició en 2007 el programa Renta Básica para la Emancipación, definido como un conjunto de ayudas directas destinadas como apoyo económico para el pago del alquiler de la vivienda que constituye el domicilio habitual y permanente. En paralelo, el Instituto de la Juventud (INJUVE) empezó a desarrollar durante este período su Programa de Emancipación Joven gracias al cual se han creado un gran número de Oficinas de Emancipación Joven en las que se gestiona gratuitamente el acceso a las Bolsas de Vivienda en Alquiler para jóvenes, desarrolladas por esta misma organización. A nivel institucional y regional, las universidades han tratado de aportar su contribución a este problema mediante la mejora y ampliación de sus servicios de gestión de alojamientos universitarios como parte de las actuaciones asociadas a los Programas de Campus de Excelencia Internacional, mientras que determinadas instituciones han desarrollado programas de convivencia con personas en riesgo de exclusión social (personas de edad avanzada, discapacitados...) exclusivamente dirigidos al colectivo de estudiantes universitarios.

Como resultado de ello, se ha producido un ligero incremento de la capacidad económica de las personas y hogares españoles de modo que la tasa de emancipación, definida como el porcentaje de personas jóvenes que constan como "persona de referencia", "cónyuge o pareja" o "persona no emparentada" en la *Encuesta de Población Activa*, desarrollada por el Instituto Nacional de Estadística según el criterio definido por el Consejo de la Juventud de España (2010), se ha recuperado durante el último semestre de 2010 y principios de 2011 para los jóvenes con edades comprendidas entre 25 y 29 años.

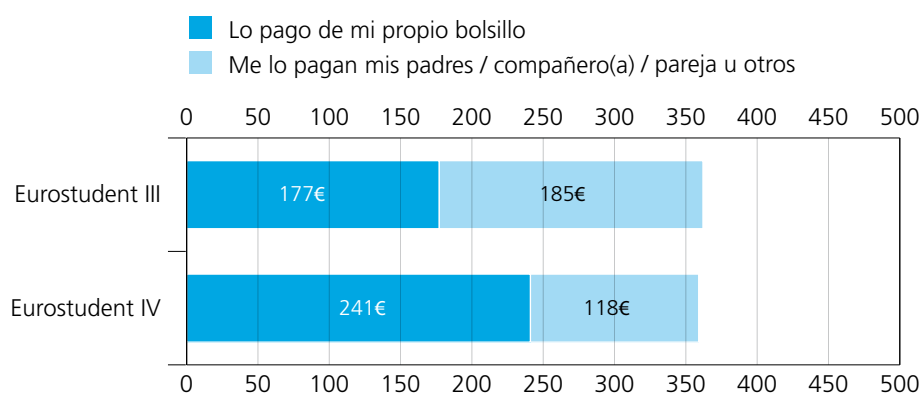
Gráfico 6.4. Tasa de emancipación, por edad



Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Población Activa. Unidad: Porcentaje.

Concretamente, en el Gráfico 6.5 se aprecia cómo la capacidad económica de los entrevistados se incrementa en la fase IV del Programa EUROSTUDENT respecto a la fase anterior, pues la cantidad aportada por los propios estudiantes es ahora muy superior a la que reciben por parte de financiación externa, cuando anteriormente ambas aportaciones se encontraban prácticamente igualadas.

Gráfico 6.5. Gastos de los estudiantes



P.3.6.A.1. Gastos mantenimiento euros mes en alojamiento. Unidad: Cantidad promedio en euros. Base: Total muestra. Fuente: EUROSTUDENT III.

Sin embargo, Llopis et al. (2009) apunta que aunque esta reducción en el coste de la vivienda ha supuesto una reducción en el desembolso que deben realizar los jóvenes para emanciparse del hogar familiar, el porcentaje del salario que se ven obligados a destinar a la vivienda continúa siendo mucho más elevado que el recomendado del 30% por el Observatorio Joven de la Vivienda en España (OBJOVI), tanto en el caso de la vivienda en propiedad como en alquiler. Por consiguiente, aunque el acceso a la vivienda se ha facilitado en cierta medida para los jóvenes gracias a la intervención de las administraciones y la mejora de las condiciones económicas, las dificultades siguen estando presentes en la sociedad española.

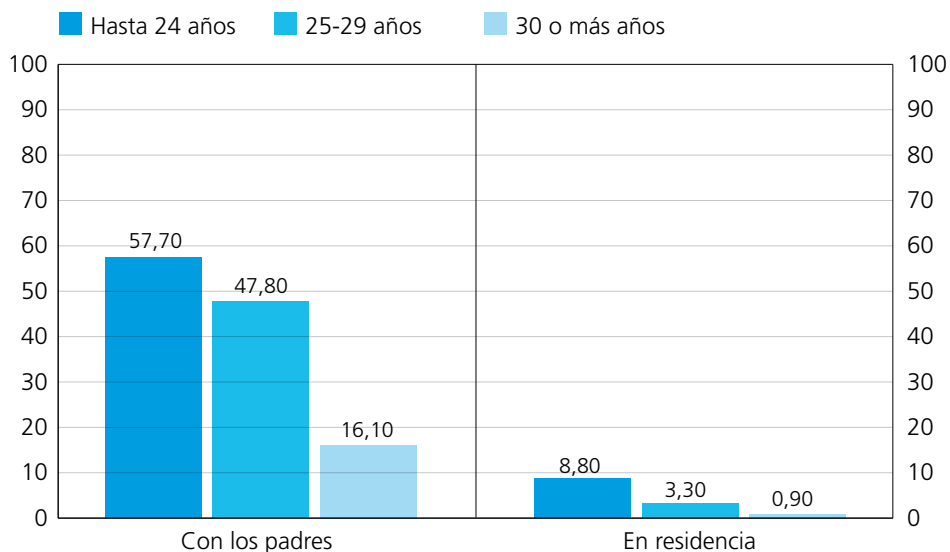
6.3. Factores que influyen en la elección del alojamiento

6.3.1. La edad

La edad resulta un factor determinante en las elecciones que realizan los estudiantes universitarios en cuanto al tipo de alojamiento y la forma de convivencia, de tal forma que no sólo influye directamente en estas decisiones sino que afecta indirectamente por

medio de otros factores, como se mostrará posteriormente. Por lo general, a medida que los estudiantes se hacen más mayores, tienden a dejar de vivir con sus padres o en residencias. El porcentaje de los estudiantes con 24 años o menos que viven con sus padres alcanza el 57,5%, para disminuir posteriormente hasta el 16,1% para los estudiantes con 30 años o más. Del mismo modo, el porcentaje de estudiantes menores de 24 años que viven en residencias asciende al 8,8% y se reduce hasta el 0,9% para los que superan la treintena.

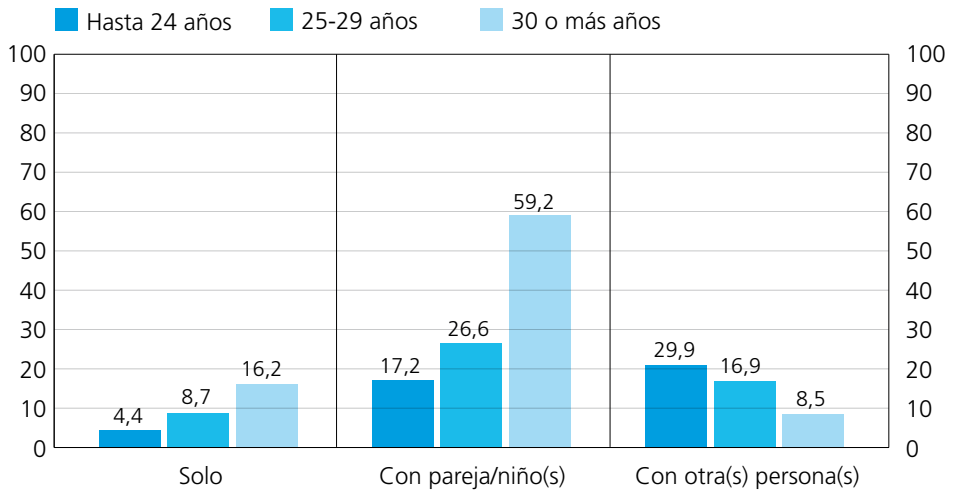
Gráfico 6.6. Porcentaje de estudiantes en cada tipo de alojamiento, por edad



P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)?, P.3.2. ¿Vives en una residencia de estudiantes? y P.5.1. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

Al mismo tiempo, el incremento de la edad implica una mayor tendencia hacia la vida en pareja o en solitario, pero en cualquier caso no compartiendo la residencia con otra/s personas que no sean la propia pareja. El gráfico 6.7 refleja cómo el porcentaje de los que viven solos se incrementa hasta el 16,2% para los estudiantes con 30 años o más, mientras que se limita al 4,4% para los menores de 24 años. Asimismo sólo el 17,2% de estos estudiantes más jóvenes viven en pareja, aunque dicho porcentaje se incrementa hasta el 59,2% para los que tienen 30 años o más. Por el contrario se observa una tendencia decreciente con la edad a convivir con otra/s persona/s. El porcentaje de estudiantes menores de 24 años en esta situación se sitúa en el 20,9% y se reduce al 8,5% para los más mayores.

Gráfico 6.7. Porcentaje de estudiantes por situación de convivencia, por edad

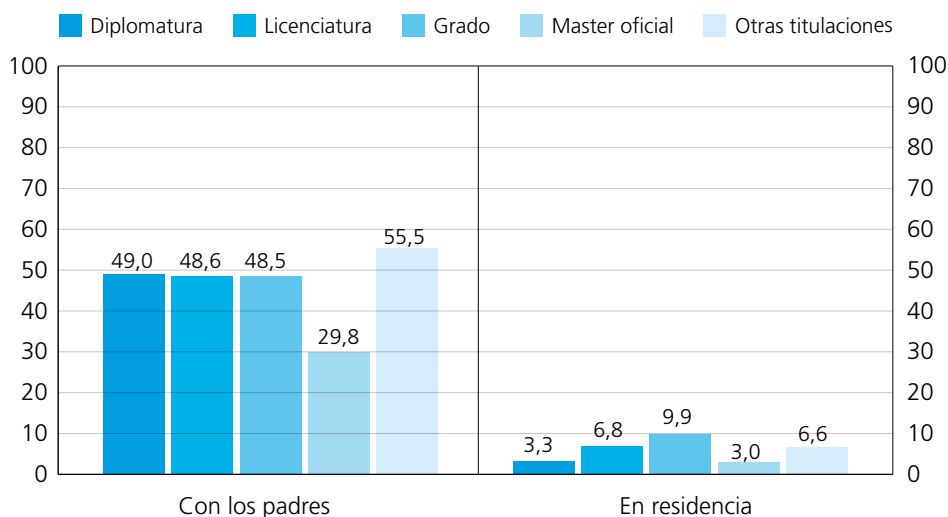


P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)? y P.5.1. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

6.3.2. El área y nivel de los estudios en curso

El nivel y área de estudios cursados por los estudiantes influye igualmente en sus decisiones sobre el alojamiento y la convivencia. En este aspecto, destacan las diferencias encontradas entre los estudiantes de Máster oficial y los matriculados en Otras titulaciones (estudios terciarios no universitarios), cuyo efecto sobre la elección del alojamiento interacciona con el factor edad. En efecto, el 79% de los estudiantes de másteres oficiales tienen una edad superior a 24 años, mientras que el 58% de los estudiantes matriculados en Otras titulaciones tienen esta misma edad o menor. Por ello, resulta fácil comprobar que más de la mitad de los estudiantes de Otras titulaciones viven con los progenitores (55,5%) mientras que este porcentaje disminuye considerablemente para los estudiantes de másteres oficiales (29,8%). Respecto al alojamiento en residencias universitarias, se observa claramente cómo los estudiantes de grado tienden a escoger esta opción en mayor medida que sus compañeros (10%). En este aspecto, cabe señalar nuevamente que los grados se encontraban en proceso de implantación durante la realización de las entrevistas a los estudiantes, por lo que es habitual que estén matriculados únicamente en los primeros cursos y, por tanto, sean muy jóvenes. Concretamente, el 72% de los estudiantes de grado tiene una edad inferior a los 24 años. Por consiguiente, se confirma el papel de las residencias de estudiantes en el contexto universitario español como medio de adaptación y orientación durante los primeros cursos en la universidad.

Gráfico 6.8. Porcentaje de estudiantes en cada tipo de alojamiento, por nivel de estudios matriculados

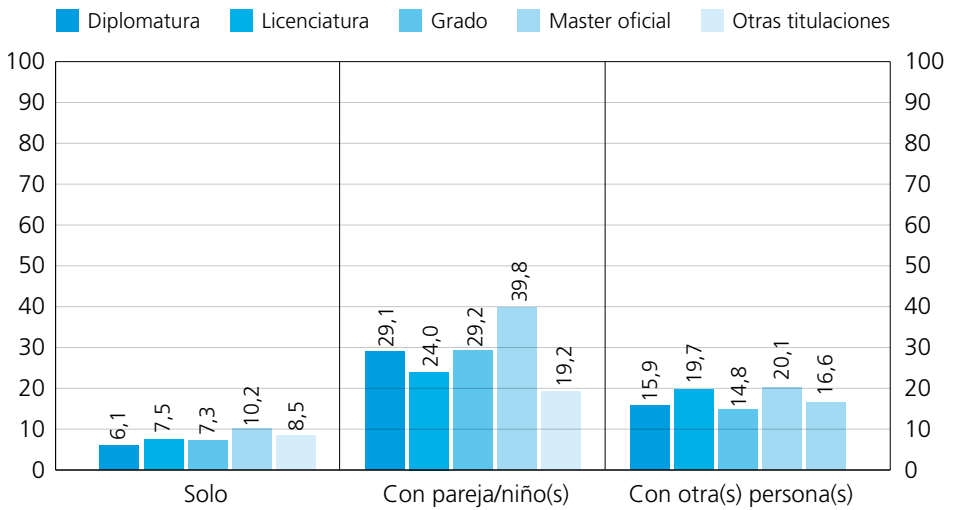


P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)?, P.3.2. ¿Vives en una residencia de estudiantes? y P.1.1. ¿En qué tipo de estudios estás matriculado actualmente? Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

Coherentemente con los resultados mostrados en el gráfico anterior, el gráfico 6.9 confirma cómo los estudiantes de másteres oficiales muestran mayor tendencia a vivir solos (10,2%), en pareja (39,8%) e incluso con otra/s persona/s (20%) pero, en cualquier caso, emancipados del hogar familiar, al contrario de lo que ocurre con los estudiantes matriculados en estudios de grado u Otras titulaciones.

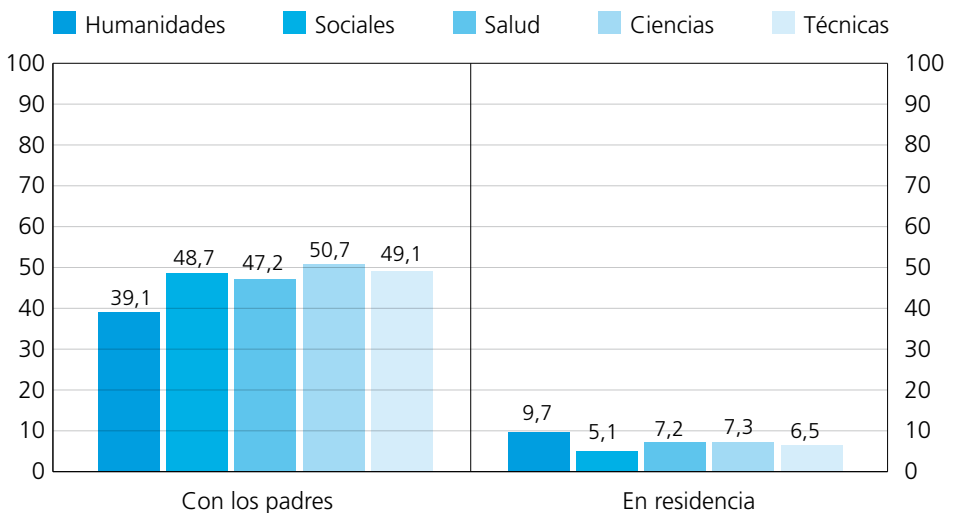
Respecto al área de estudio, destaca el caso de los estudios de Humanidades, cursados por un alto porcentaje de estudiantes con edades superiores a los 24 años (37,1%). En el gráfico 6.10 se observa cómo el porcentaje de estudiantes de Humanidades que viven con sus progenitores es inferior al resto (39,1%) mientras que el porcentaje de los que viven en residencias es claramente superior (9,7%). En este sentido, cabría pensar que esta discrepancia de comportamiento se justifica por la diferencia de edad de los estudiantes. Sin embargo, esta característica no es exclusiva de dicha área, pues el porcentaje de estudiantes en la franja de edad superior a los 24 años es igualmente elevado en el área de Ciencias Sociales (38%) e incluso superior en Técnicas (42%). En consecuencia, es posible considerar que los estudiantes de Humanidades muestran una tendencia ligeramente distinta a la de sus compañeros en cuanto a las decisiones relativas al alojamiento durante los estudios.

Gráfico 6.9. Porcentaje de estudiantes por situación de convivencia, por nivel de estudios matriculados



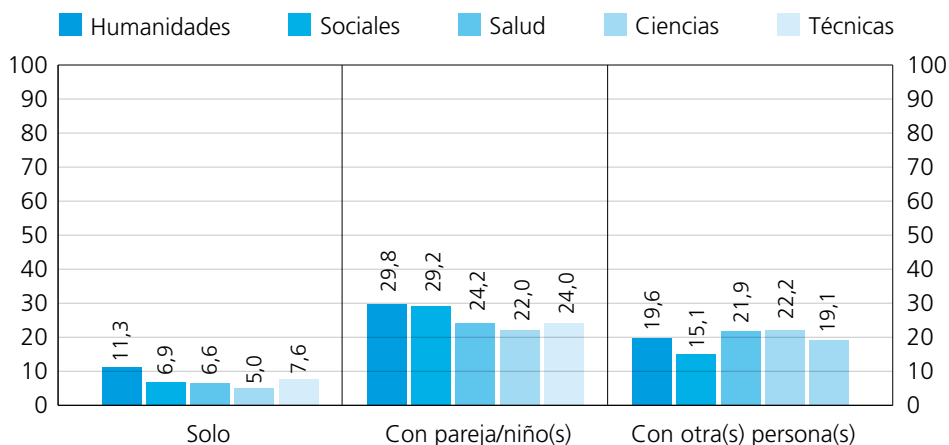
P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)? y P.1.1. ¿En qué tipo de estudios estás matriculado actualmente? Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

Gráfico 6.10. Porcentaje de estudiantes en cada tipo de alojamiento, por área de estudios matriculados



Resulta evidente que si los estudiantes de Humanidades muestran mayor tendencia que sus compañeros a emanciparse del hogar familiar durante los estudios, el porcentaje de los que viven solos (11,3%) o en pareja (29,8%) resultará igualmente superior al resto. Sin embargo, en el caso de los que comparten la vivienda con otra/s persona/s las diferencias entre estudiantes matriculados en distintas áreas son muy pequeñas, e incluso el porcentaje de estudiantes en estas circunstancias es superior en otras áreas como Salud y Ciencias (con un 22% en cada una de ellas).

Gráfico 6.11. Porcentaje de estudiantes por situación de convivencia, por área de estudios matriculados



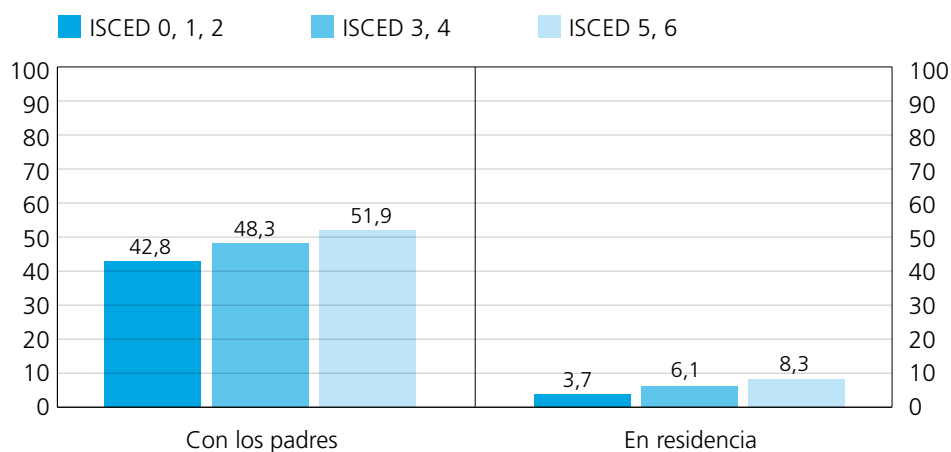
P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)? y P.1.4. ¿En qué estudios te has matriculado? Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

6.3.3. El contexto familiar

Otro posible condicionante del alojamiento de los estudiantes es su contexto familiar, no sólo debido a la educación que recibe el estudiante en este entorno sino también por la capacidad económica de la unidad familiar, que resulta determinante para el estudiante universitario al menos durante los primeros cursos. Con el objeto de sintetizar los distintos niveles de estudios de los progenitores, se han distinguido tres grupos. El primero de ellos (ISCED 0, 1, 2) corresponde a los progenitores cuyo nivel de estudios no supera la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o la antigua Educación General Básica (EGB). A continuación, el segundo grupo (ISCED 3, 4) incluye a los progenitores que completaron los actuales cursos de Bachillerato, el antiguo Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o han cursado algún ciclo formativo de grado medio o superior en Formación Profesional. Finalmente, el último grupo (ISCED 5, 6) comprende el colectivo de progenitores que cursaron estudios de Educación Superior, de terciaria de nivel no universitario o algún Posgrado o Doctorado.

En este aspecto, se observa cómo los estudiantes cuyos progenitores tienen menor nivel de estudios muestran mayor tendencia a emanciparse del hogar familiar durante la realización de los estudios. El porcentaje de los estudiantes que viven con los progenitores es superior si éstos tienen estudios universitarios (51.9%) frente a los que sólo tienen estudios básicos (42.8%). Del mismo modo, el porcentaje de estudiantes en residencias es superior si los padres tienen estudios superiores (8.3%) respecto a los que sólo tienen estudios básicos (3.7%).

Gráfico 6.12. Porcentaje de estudiantes en cada tipo de alojamiento, por nivel de estudios de los progenitores



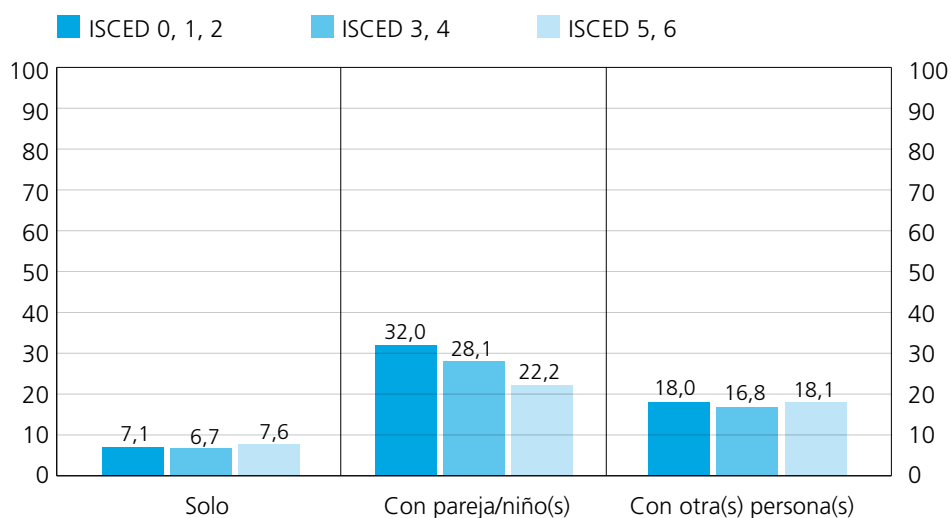
P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)?, P.3.2. ¿Vives en una residencia de estudiantes? y P.6.3. ¿Cuál es el mayor nivel educativo que han alcanzado tu padre y tu madre? Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

En relación con la situación de convivencia, se constata que si los estudiantes con progenitores que fueron a la universidad tienden a continuar viviendo con ellos, el porcentaje de los emancipados en este colectivo será inevitablemente inferior. Concretamente, en este caso el porcentaje de los que viven en pareja se reduce notablemente (22,2%) y alcanza el valor máximo para los estudiantes cuyos progenitores tienen estudios básicos (32%).

También la condición de autóctono o inmigrante podría ser un factor condicionante que puede repercutir tanto en la educación procedente del entorno como en la solvencia económica del hogar familiar. Aquí se han diferenciado cuatro categorías. En primer lugar, el grupo de autóctonos hace referencia a los estudiantes que nacieron en España, al igual que sus progenitores. A continuación, dentro del colectivo inmigrante se distingue entre los de primera y los de segunda generación. Los inmigrantes de primera generación son aquellos que nacieron fuera de España al igual que sus progenitores,

mientras que los de segunda generación sí nacieron en España pero no sus progenitores. Finalmente, el grupo Otros abarca aquellos casos en que los progenitores nacieron en España pero no el estudiante.

Gráfico 6.13. Porcentaje de estudiantes por situación de convivencia, por nivel de estudios de los progenitores

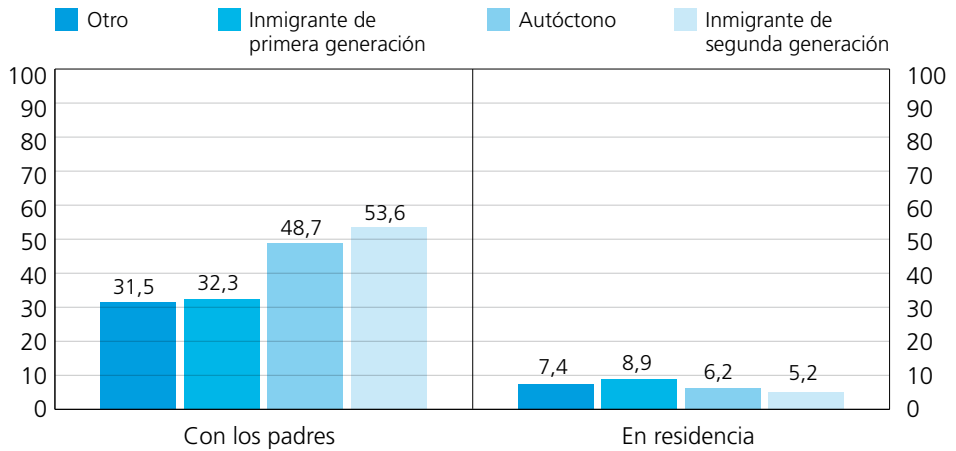


P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)? y P.6.3. ¿Cuál es el mayor nivel educativo que han alcanzado tu padre y tu madre? Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

El efecto de la condición de inmigrante en la elección de la residencia es muy pequeño entre los inmigrantes de segunda generación (respecto a los autóctonos), probablemente porque éstos se encuentran más integrados al haber desarrollado su infancia y juventud en el contexto español. Por el contrario, las elecciones de este colectivo y los estudiantes autóctonos se contraponen a las que realizan los inmigrantes de primera generación y los incluidos en la categoría Otros. En ambos casos, la presencia de la cultura del país de procedencia (además de su situación económica) tiene un impacto todavía significativo en la identidad de los estudiantes, que sin duda afecta a las decisiones sobre el alojamiento durante los estudios.

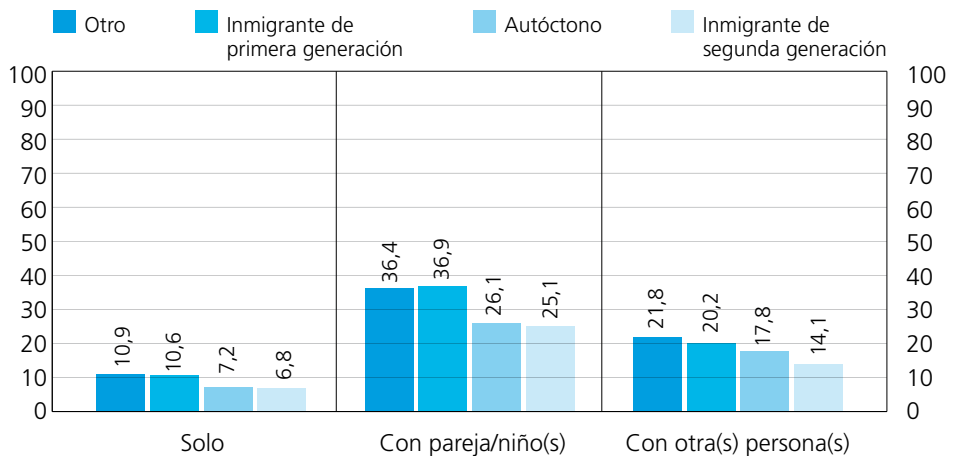
El gráfico 6.14 muestra cómo el porcentaje de estudiantes que viven con los progenitores es superior entre los autóctonos (48,7%) e inmigrantes de segunda generación (53,6%) mientras que el porcentaje de los que viven en residencias universitarias es superior entre los inmigrantes de primera generación (8,9%) y los clasificados en la categoría Otros (7,2%).

Gráfico 6.14. Porcentaje de estudiantes en cada tipo de alojamiento, por condición de inmigrante



P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)?, P.3.2. ¿Vives en una residencia de estudiantes?, P.5.3. ¿Naciste en el país donde ahora cursas tus estudios? y P.5.4. ¿Nacieron tus padres en el país donde ahora cursas tus estudios? Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

Gráfico 6.15. Porcentaje de estudiantes por situación de convivencia, por condición de inmigrante



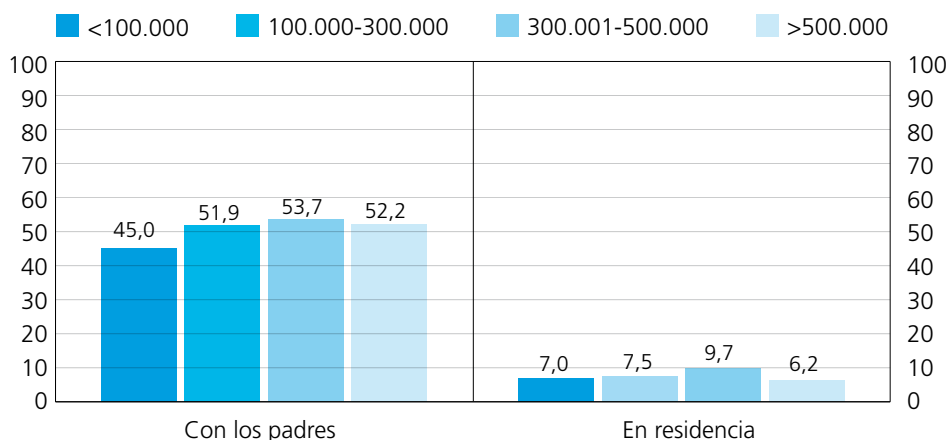
P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)? y P.5.3. ¿Naciste en el país donde ahora cursas tus estudios? y P.5.4. ¿Nacieron tus padres en el país donde ahora cursas tus estudios? Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

Asimismo, tanto los inmigrantes de primera generación como los incluidos en la categoría Otros muestran mayor predisposición a emanciparse del hogar familiar durante los estudios universitarios. Concretamente, entre los clasificados como Otros en cuanto a su condición de inmigrantes se observan elevados porcentajes de estudiantes viviendo solos (10,9%), en pareja (36,4%) o con otra/s persona/s (21,8%). Igualmente se obtienen valores similares para los inmigrantes de primera generación. En este colectivo, se observa la misma tendencia hacia la vida en solitario (10,6%), en pareja (37%) o con otra/s persona/s (20,2%).

6.3.4. El tamaño de la ciudad donde se cursan los estudios

Finalmente, el tamaño de la ciudad donde se cursan los estudios ha resultado ser un factor igualmente influyente en la elección del alojamiento de los estudiantes. En el gráfico 6.16 se muestra cómo el porcentaje de estudiantes que viven con los progenitores es inferior cuando la institución universitaria se encuentra ubicada en ciudades pequeñas con menos de 100.000 habitantes (45%). Este resultado es debido a que los estudiantes matriculados en estas universidades deben realizar largos desplazamientos hasta estas pequeñas ciudades ya que habitualmente los progenitores no residen en ellas. Esta situación no es muy frecuente puesto que la mayoría de las universidades españolas se encuentran emplazadas en ciudades de tamaño medio o grande, al contrario de lo que ocurre en otros países europeos. Por lo general, los estudiantes universitarios españoles se matriculan en estas universidades ubicadas en ciudades mayores, y aquellos que ya residían en ellas junto con la familia continúan viviendo con los progenitores por razones económicas.

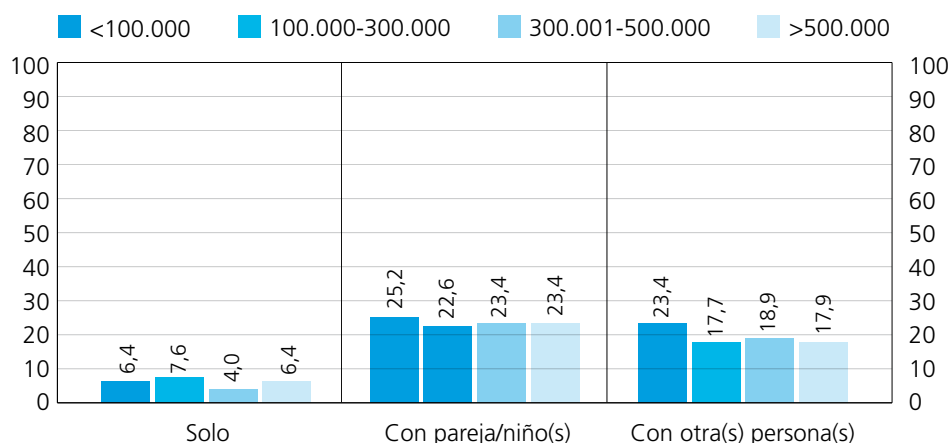
Gráfico 6.16. Porcentaje de estudiantes en cada tipo de alojamiento, por tamaño de la ciudad donde se cursan los estudios



P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)?, P.3.2. ¿Vives en una residencia de estudiantes? y P.1.5. Por favor, indica el nombre de la ciudad/pueblo/localidad donde se encuentra ubicada la institución universitaria a la que asistes. Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

El gráfico 6.17 pone de manifiesto cómo la emancipación de los estudiantes que estudian en ciudades pequeñas no está necesariamente relacionada con la necesidad de independencia personal o las relaciones en pareja. El porcentaje de los que viven solos en estas ciudades de tamaño reducido no es excesivamente superior al resto (6,4%) ni tampoco el de los estudiantes que viven en pareja (25,2%) pero sí lo es el porcentaje de estudiantes que conviven con otra/s persona/s (23,4%) por la necesidad de reducir gastos.

Gráfico 6.17. Porcentaje de estudiantes por situación de convivencia, por tamaño de la ciudad donde se cursan los estudios

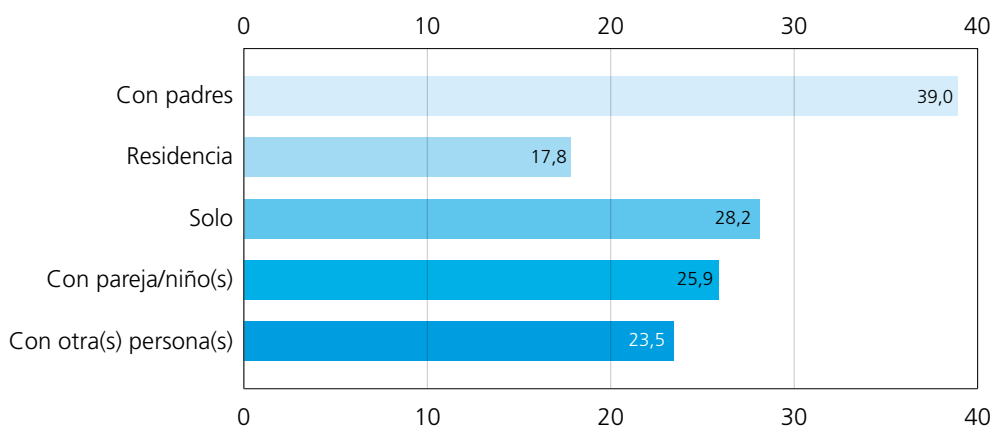


P.3.1. ¿Con quién vives durante el curso académico (de lunes a viernes)? y P.1.5. Por favor, indica el nombre de la ciudad/pueblo/localidad donde se encuentra ubicada la institución universitaria a la que asistes. Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

Sin embargo, independientemente del tamaño de la ciudad, los estudiantes que viven con sus progenitores también deben afrontar ciertos inconvenientes, como realizar desplazamientos diarios más largos desde el hogar familiar hasta la institución universitaria. El gráfico 6.18 muestra cómo estos estudiantes invierten en promedio mucho más tiempo en su trayecto de ida a la universidad (39.0 minutos) que sus compañeros en residencias de estudiantes (17.8 minutos). Igualmente ocurre con los trayectos que realizan los estudiantes que viven solos (28.2 minutos), los que viven en pareja (25.9 minutos) y los que conviven con otra/s persona/s (23.5 minutos).

Así, la opción de alojarse en una residencia de estudiantes parece más ventajosa en cuanto a la cercanía a la institución universitaria. A pesar de ello, esta alternativa continúa siendo minoritaria entre la población estudiantil debido a la elevada inversión económica que requiere, habitualmente por parte de la unidad familiar del estudiante, quien todavía no dispone de independencia económica para afrontar este gasto.

Gráfico 6.18. Minutos de media (ida) En un día típico ¿cuál es el tiempo que cubres desde tu casa hasta la universidad?



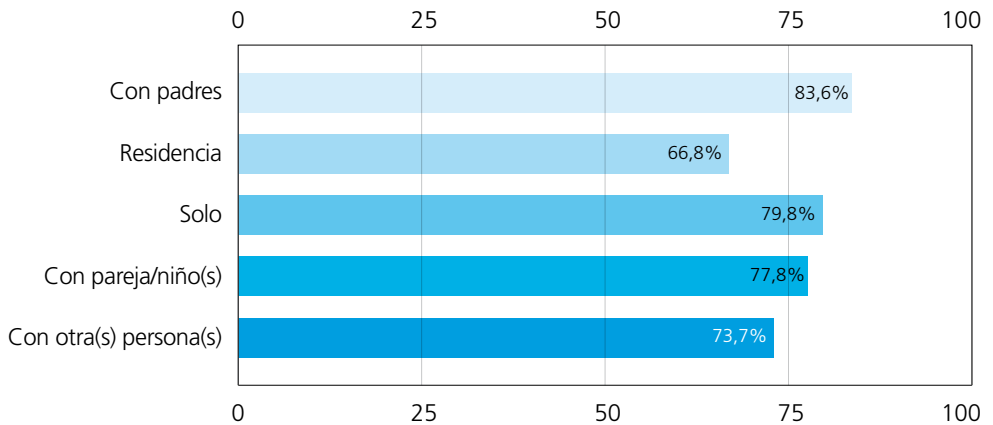
P.3.4. ¿En un día típico ¿cuál es el tiempo que cubres desde tu casa hasta la universidad? Unidad: Tiempo promedio en minutos. Base: Total muestra

6.4. La satisfacción con el alojamiento

En términos generales, los estudiantes universitarios españoles se muestran muy satisfechos con su alojamiento durante la realización de los estudios. Este aspecto se midió mediante una escala Likert de 1 a 5 (1 = Muy satisfecho, 5 = Muy insatisfecho) de modo que el porcentaje de los estudiantes que seleccionaron las opciones Satisfecho o Muy Satisfecho alcanzó el 80,2% de la muestra. El informe EUROSTUDENT III reveló que en los distintos países europeos los estudiantes se mostraban más satisfechos con la opción de alojamiento más extendida en su país. Así ocurre en el caso de España donde lo más frecuente es continuar viviendo con los progenitores y el porcentaje de satisfacción alcanza un valor muy elevado en este caso (83,6%). Por el contrario, los estudiantes en residencias universitarias revelan mayor insatisfacción con esta opción hasta el extremo de que el porcentaje de satisfacción desciende hasta el valor mínimo (66,8%). Entre ambos extremos se encuentran los estudiantes que viven en pareja (79,8%), solos (77,8%) o con otra/s persona/s (73%). Dichos porcentajes de satisfacción resultan prácticamente idénticos a los obtenidos en el estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (2010) y medidos en una escala equivalente sobre una muestra de jóvenes españoles no exclusivamente estudiantes universitarios, donde el valor de satisfacción es del 83,9%.

A modo de puntualización, destaca el caso de los estudiantes matriculados en universidades a distancia, entre los que el porcentaje de satisfacción se incrementa hasta el máximo (86,9%), resultado que en principio se considera más relacionado con la modalidad de estudio que con el alojamiento concreto de estos estudiantes.

Gráfico 6.19. Porcentaje de estudiantes satisfechos o muy satisfechos con su alojamiento



P.3.3. ¿Cómo de satisfecho estás con el alojamiento? Unidad: Porcentaje. Base: Total muestra

6.5. Consideraciones finales

En este capítulo se ha abordado la situación de los estudiantes universitarios en lo referente a la emancipación del hogar familiar y se han estudiado los factores principales que influyen en las decisiones que toman sobre esta cuestión así como su satisfacción con la elección final.

Aproximadamente la mitad de los estudiantes universitarios viven con sus padres y sólo una pequeña parte vive en residencias universitarias. Esta opción minoritaria es más frecuente entre los estudiantes más jóvenes, como medio de orientación y adaptación a la vida universitaria durante los primeros años de universidad. El resto de los estudiantes residen en viviendas en régimen de propiedad, alquiler o subarrendamiento donde tienen la posibilidad de vivir solos, en pareja o compartiendo vivienda con otra/s persona/s.

Los resultados de EUROSTUDENT IV ponen de manifiesto la existencia de un cierto cambio de tendencia respecto a los obtenidos en EUROSTUDENT III, puesto que ha disminuido el porcentaje de estudiantes que viven con sus progenitores, incrementándose el porcentaje de los que viven en residencias de estudiantes y viviendas independientes. Durante los períodos de tiempo en que se ejecutó el trabajo de campo de ambas encuestas, confluyeron diversas circunstancias coyunturales que, de forma interrelacionada, pudieron propiciar esta pequeña variación en los resultados. Por una parte, el descenso del índice general de precios, el precio de la vivienda y el valor del índice Euribor, repercutieron en un leve aumento de la solvencia económica de las familias. Por otro lado, administraciones y gobiernos pusieron en marcha diversas iniciativas y actuaciones

para facilitar el acceso a la vivienda a los jóvenes. Todo ello pudo incidir en el incremento en las tasas de emancipación entre los jóvenes españoles con cierta capacidad económica, reflejado en los resultados de las fases III y IV de EUROSTUDENT. Además, existen otros muchos elementos que pueden condicionar los procesos de emancipación entre los jóvenes. Por su condición de estudiantes universitarios, los jóvenes entrevistados en EUROSTUDENT habitualmente afrontan otras dificultades como la inestabilidad de su posible situación laboral y la necesidad de dedicar tiempo a sus estudios. No obstante, resulta igualmente posible que sean factores del propio entorno personal del estudiante los que determinen sus decisiones en cuanto al alojamiento. Así ocurre en el caso de la edad, los estudios cursados, el contexto familiar y la ciudad donde realiza los estudios.

La edad constituye un factor fundamental que condiciona de forma directa e indirecta el alojamiento de los estudiantes en cada momento de su carrera universitaria. A medida que los estudiantes se hacen más mayores tienden a abandonar el hogar familiar y las residencias universitarias para vivir en viviendas independientes. Del mismo modo, los estudiantes de másteres oficiales, frecuentemente con edades más avanzadas, muestran esta misma predisposición. Otro elemento relacionado con el adelanto de la edad de emancipación es la procedencia del estudiante, ya que aquellos cuyos padres tienen un nivel de estudios inferior o no han nacido en España tienden a independizarse antes que sus compañeros. Finalmente, en los casos específicos en que el estudiante se matricula en universidades emplazadas en ciudades pequeñas, es habitual que se instalen allí ya que no suele coincidir lugar de estudio con lugar de residencia familiar.

Cada una de las diversas opciones que se presentan a los estudiantes tiene distintas ventajas e inconvenientes. Continuar viviendo con los progenitores, sin duda, resulta más barato, pero en ocasiones supone realizar trayectos diarios más largos hasta la universidad. Por el contrario, las residencias de estudiantes son una buena opción para integrarse en la vida universitaria y suelen ubicarse muy cerca de las instituciones académicas, aunque habitualmente en España tienen un coste bastante elevado. Por ello, la opción más económica para los que deciden abandonar el hogar familiar parece ser vivir con otra/s persona/s de forma que los gastos puedan compartirse.

Finalmente, se ha observado que los estudiantes españoles en general se muestran muy satisfechos con su alojamiento durante la realización de los estudios, y en mayor medida los que han elegido la opción mayoritaria que es continuar viviendo con los progenitores. Los estudiantes que se han mostrado algo más insatisfechos son los que han elegido residencias universitarias.

Condiciones de vida

Benjamín Tejerina
Universidad del País Vasco

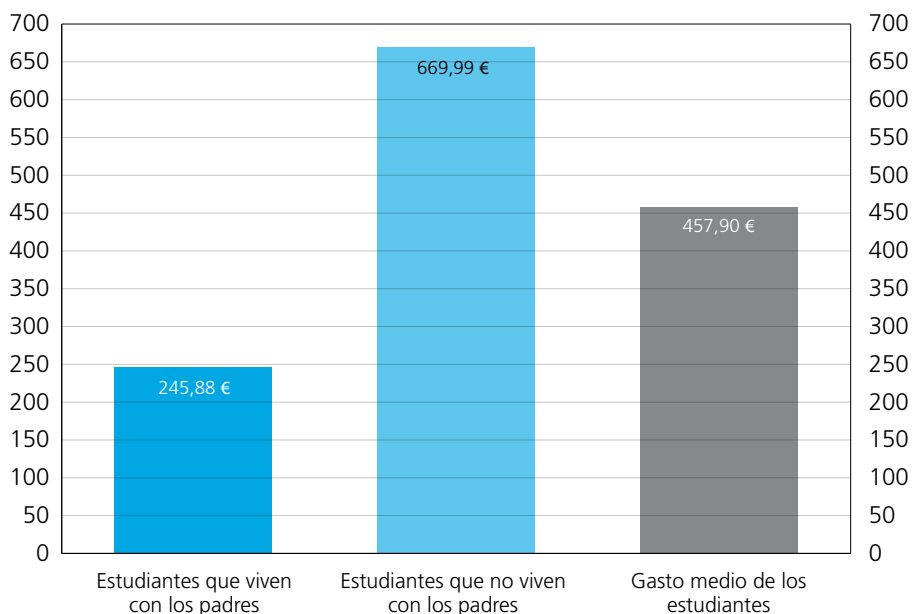
Este capítulo sobre condiciones de vida se centra en el análisis de algunos aspectos relacionados con los gastos e ingresos de los estudiantes¹. La etapa estudiantil se asocia, generalmente, con un período de penuria y escasez económicas, lo que en cierto modo es cierto. Ello se debe fundamentalmente a dos factores: el primero, a que la mayoría de las personas que están estudiando son dependientes, económicamente, de sus padres o familiares; el segundo, a que el trabajo se ve, en este momento de la formación, como algo complementario a los estudios, siendo numerosos los casos en los que esta simultaneidad se produce de manera esporádica (fines de semana, períodos vacacionales) o intermitente (a tiempo parcial y no de manera continuada). En otros estudios ya hemos puesto de manifiesto sus características (Ariño *et al.* 2008:83-89). Interesa profundizar en este apartado en su procedencia y distribución, así como las diferencias entre distintos tipos de universitarios. Se expone, en primer lugar, la estructura de gastos considerando si el estudiante vive o no en el domicilio de sus padres, así como el diferencial de gastos en función de diversas características sociodemográficas como el sexo, la edad, el ritmo de dedicación a los estudios, el nivel educativo de los padres y el tamaño del municipio de residencia. Se compara, también, la situación de los estudiantes universitarios con la de la población general. En segundo lugar, se examina la valoración de los estudiantes respecto a su situación económica, pues conocer el grado de satisfacción personal es un indicador más de cómo es percibido el posicionamiento en el contexto general. El tercer apartado se centra en los ingresos de que disponen los estudiantes y se analiza su origen, diferenciando entre los ingresos familiares, las becas, los que obtienen por sí mismos y los procedentes de otras fuentes de ingresos; además, se analizarán las diferencias existentes en los ingresos disponibles por parte de los estudiantes según los diversos perfiles sociales.

¹ Quiero agradecer la colaboración de Rafael Castelló por haberme facilitado datos de la *Encuesta de Condiciones de Vida* del INE y de Amaia Izaola en la mejora, adecuación y realización del contenido gráfico y visual de este capítulo.

7.1. Los ingresos y la distribución de gastos de los universitarios españoles

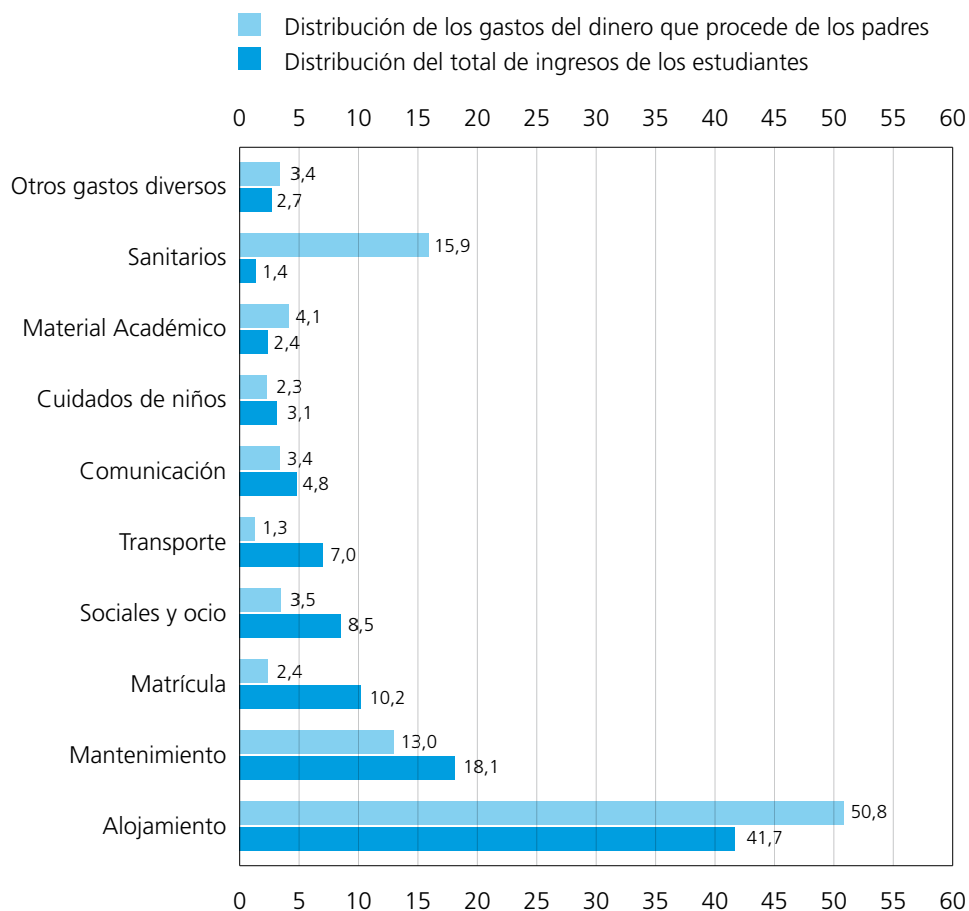
Los universitarios españoles (Gráfico 7.1) disponen de una media mensual de 457,90 euros de recursos propios. Existen, sin embargo, fuertes diferencias dependiendo de si se vive en casa de los padres o no, pues mientras los primeros gastan 245,88 euros, los segundos disponen de 669,99 euros.

Gráfico 7.1. Gastos mensuales de los universitarios españoles pagados con recursos propios según tipo de residencia



Tanto la cantidad como la distribución del gasto varían ligeramente dependiendo de si se vive o no en casa de los padres (Gráfico 7.2). Los universitarios que no viven con sus padres o familiares y que, por lo tanto, disponen de una mayor cantidad de recursos propios (hasta 860 euros) dedican el 41,7% del gasto a pagar el alojamiento, el 18,1% al mantenimiento, el 10,2% a la matrícula, el 8,5% a actividades sociales y de ocio, y el 7% a transporte. Alojamiento y manutención son responsables del 60% del gasto. Estos mismos universitarios reciben 233,4 euros mensuales, el 27% del total del gasto, de ayudas de padres, compañeros/as, parejas u otros. El destino de estos gastos es dedicado, por orden de importancia, al alojamiento (50,7%), el mantenimiento (13%) y las tasas de matrícula (15,8%).

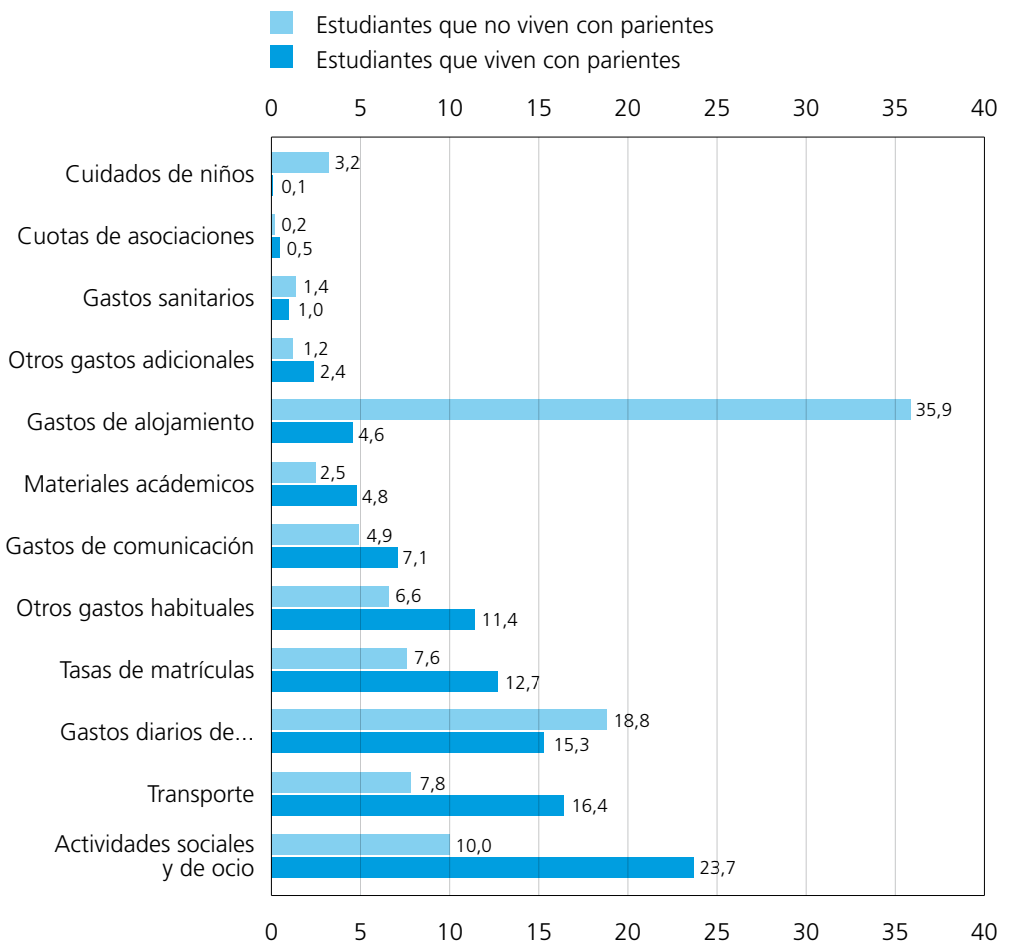
Gráfico 7.2. Comparación de la distribución en % del gasto mensual de los universitarios españoles destinados al mantenimiento que proceden de recursos propios o de sus padres.



Como se puede apreciar en los datos presentados en el Gráfico 7.2, una parte significativa de la autonomía de los universitarios españoles descansa en otras manos [bolsillos] y se dedica fundamentalmente al mantenimiento de la autonomía residencial. El resto de partidas de gasto al que se destina el apoyo externo recibido por los entrevistados no alcanza, en ningún caso, el 4% del gasto correspondiente, lo que podría estar indicando dos cosas: que los universitarios dedican pequeñas cantidades a ir tapando gastos diversos aquí y allí, de ahí su distribución tan dispersa, o que existen acuerdos puntuales para pagar cantidades significativas pero limitadas al gasto de determinado origen, por ejemplo, transporte, comunicaciones o material académico.

Los universitarios que no viven con sus parientes dedican casi 515 euros mensuales al alojamiento y manutención, que se llevan el grueso de los recursos disponibles. La distribución del gasto de los universitarios que aún viven con sus padres es distinta (Gráfico 7.3), ya que destinan el 23,7% a actividades sociales y de ocio, el 16,4% al transporte y el 15,2% al mantenimiento, en total aproximadamente 136 euros. Otras cantidades de gastos importantes, de mayor a menor cantidad, destinadas a sufragar los gastos, son las tasas de matrícula, los habituales, los de comunicación, los materiales académicos y el alojamiento, en los que consumen 100 euros. Todos estos gastos son pagados del dinero de bolsillo de los universitarios².

Gráfico 7.3. Distribución de los gastos de los universitarios españoles pagados del propio bolsillo según tipo de residencia



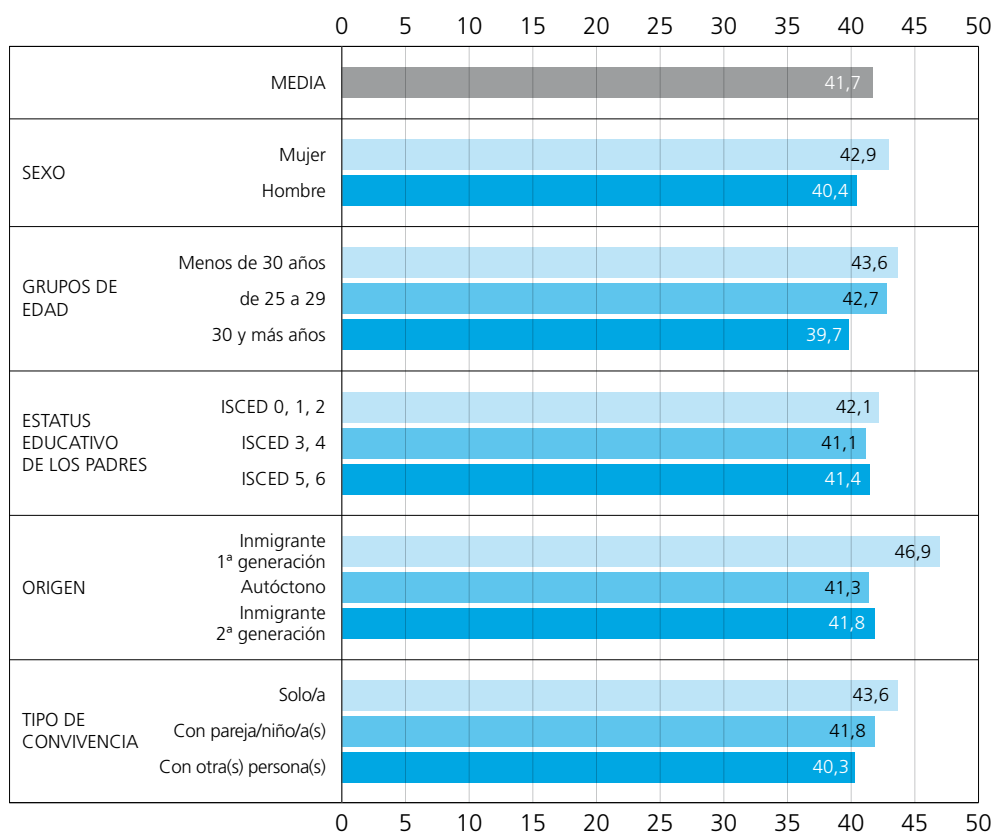
Entre los universitarios que no viven con sus parientes (Gráfico 7.4), las mujeres gastan algo menos en matrícula y transporte, y algo más en alojamiento que los varones. Los menores de 25 años gastan menos en alojamiento y transporte que los comprendidos entre 25 y 29 años y, sobre todo, bastante menos que los que tienen 30 años y más. Con la edad aumenta significativamente la cantidad destinada al alojamiento y al transporte, que crecen un 53 y 95% respectivamente. Algo similar, aunque con menor intensidad, sucede entre quienes han realizado una transición directa a los estudios y quienes la han llevado a cabo más tarde, con un incremento de gasto en alojamiento y transporte entre estos últimos.

No hay grandes diferencias en el gasto de los universitarios españoles según el nivel educativo de los progenitores, excepto en las cantidades destinadas a matrícula, donde se observa que a mayor estatus social mayor cantidad de dinero destinado a este fin. También los estudiantes de la primera generación de migrantes gastan más en alojamiento y matrícula que los autóctonos o los migrantes de segunda generación³. Los universitarios que viven con otras personas dedican menor gasto al alojamiento que quienes viven solos o en pareja.

² Las cantidades económicas para cubrir estos gastos provienen de trabajos que no requieren una dedicación completa durante la semana, lo que los estudiantes denominan 'trabajillos', como encuestadores, camareeros en bares, en la hostelería, de verano, trabajos eventuales o temporales. Los que se mencionan con mayor frecuencia son los realizados durante el fin de semana. El tiempo que se ha de dedicar al estudio ocupa un lugar central en la ordenación del resto de actividades de los universitarios. El estudio, y sus servidumbres, está tan institucionalizado en la vida del estudiante que es infrecuente su cuestionamiento. Los trabajos eventuales, temporales y precarios se seleccionan a partir de la disponibilidad que permite el régimen de dedicación al estudio que tiene o desea tener cada universitario. La mayoría de esta actividad laboral se busca que ocupe 'el otro tiempo disponible', el que no interfiere con los horarios de clase (Ariño *et al.* 2008:86).

³ Estos datos deberían tomarse con cierta precaución dado el bajo número de entrevistados pertenecientes a la primera y, sobre todo, a la segunda generación de migrantes.

Gráfico 7.4. Porcentaje que suponen los gastos de alojamiento sobre el total de gastos de los universitarios que no viven con sus progenitores según sexo, grupos de edad, transición, nivel educativo de los progenitores, origen y tipo de convivencia

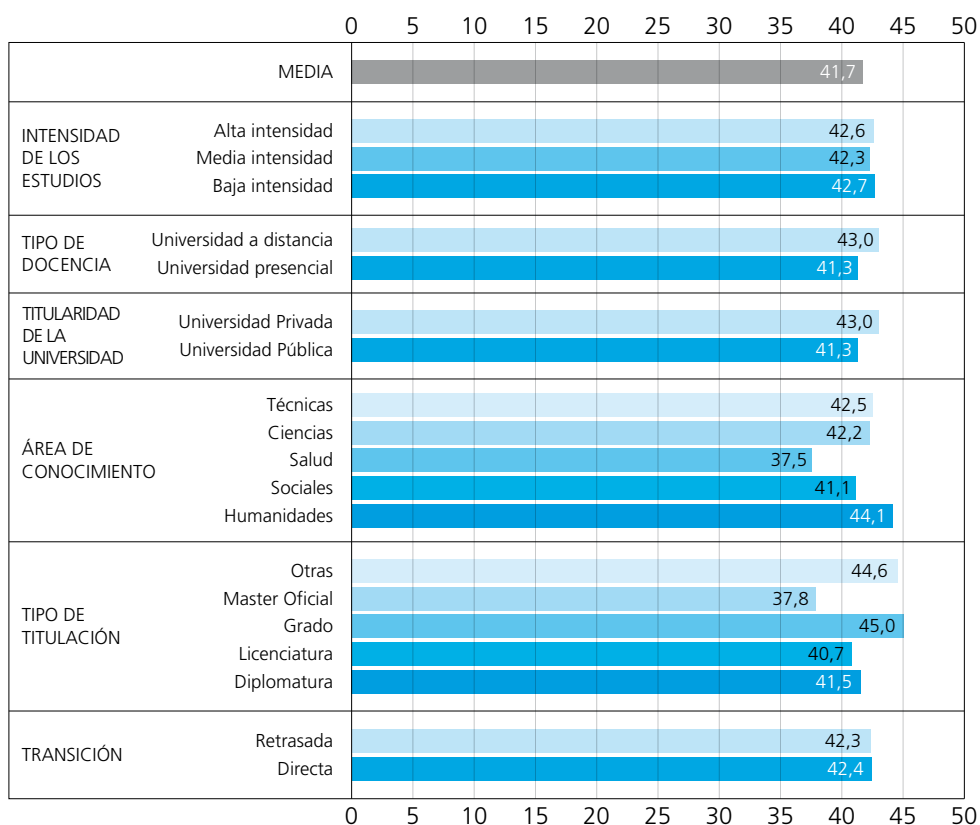


Los estudiantes que están cursando grados son los que, con gran diferencia respecto a los otros, más gastan en alojamiento (Gráfico 7.5), mientras que los que cursan másteres oficiales dedican una cantidad significativamente mayor de dinero a costear la matrícula.

Los estudiantes del área de las Ciencias de la Salud son los que abonan la mayor cantidad de matrícula. Aquellas personas que cursan estudios en universidades privadas dedican mayor cantidad de gasto a alojamiento, transporte y matrícula que quienes lo hacen en universidades públicas, con una capacidad de gasto superior en un 50% al de éstos últimos. Algo similar acontece con quienes estudian en una universidad a distancia en relación con quienes lo hacen en universidades presenciales. Una posible explicación a este fenómeno puede estar relacionada con la edad y, también, la situación sociolaboral de los estudiantes que acceden a las universidades no presenciales.

La intensidad con que se cursan los estudios tiene efectos importantes sobre los gastos en alojamiento, transporte y matrícula: a menor intensidad mayor gasto en alojamiento y transporte y menor en matrícula, invirtiéndose esta relación cuando nos referimos a los que practican una alta intensidad en los estudios. Edad, situación laboral o familiar e ingresos parecen delinear una trayectoria de sólo estudios camino del trabajo o retorno del mundo laboral a los estudios.

Gráfico 7.5. Porcentaje de gastos de alojamiento sobre el total de gastos de los universitarios que no viven con sus progenitores según tipo de titulación, área de conocimiento, titularidad de la universidad, tipo de docencia e intensidad de los estudios



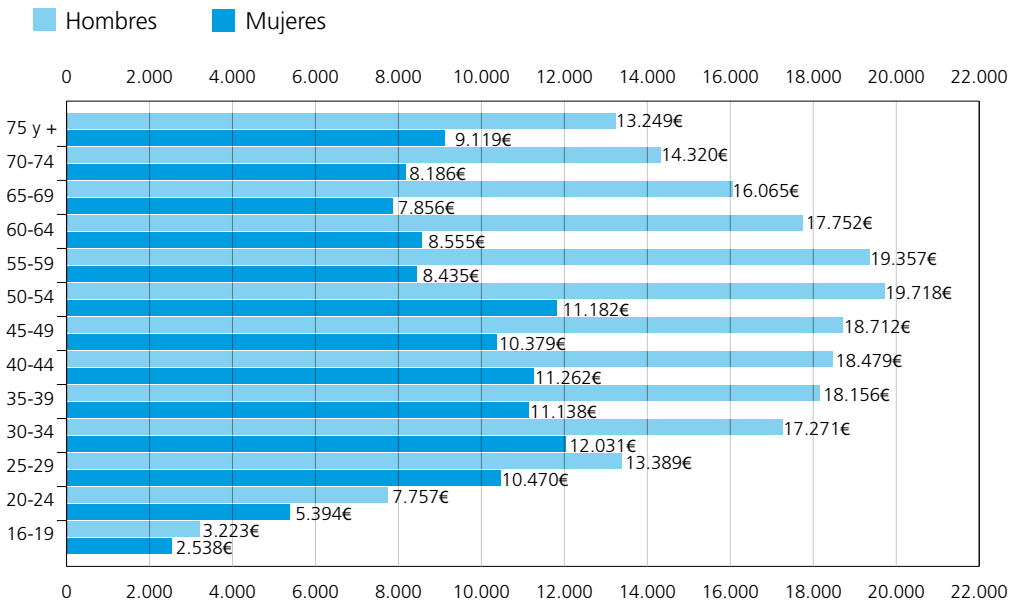
El tamaño poblacional de la localidad donde está situada la universidad en la que se cursan los estudios únicamente se relaciona con el hecho de que, cuanto mayor es el núcleo de población, mayor resulta el gasto destinado al alojamiento. La cantidad de

dinero disponible parece mayor entre los universitarios que estudian en poblaciones con mayor número de habitantes que entre los que lo hacen en las más pequeñas, lo que se repite entre quienes estudian en las capitales en relación con el resto de ciudades.

7.2. Los ingresos de los universitarios y sus niveles de precariedad

Los ingresos se distribuyen de manera desigual a lo largo del ciclo vital. Las etapas más tempranas se caracterizan por una mayor dependencia de las generaciones previas. Los jóvenes varones de 16 a 19 años tenían en el año 2006, según la *Encuesta de Condiciones de Vida* del INE, una media de ingresos de 3.223 euros (Gráfico 7.6); los jóvenes de 20 a 24 años unos ingresos de 7.757 euros y los comprendidos entre 25 y 29 años 13.389 euros. A partir de los 30 años, los ingresos medios aumentan de manera considerable hasta los 19.718 euros y, a partir de esta edad, comienzan a descender a medida que subimos en los grupos de edad⁴.

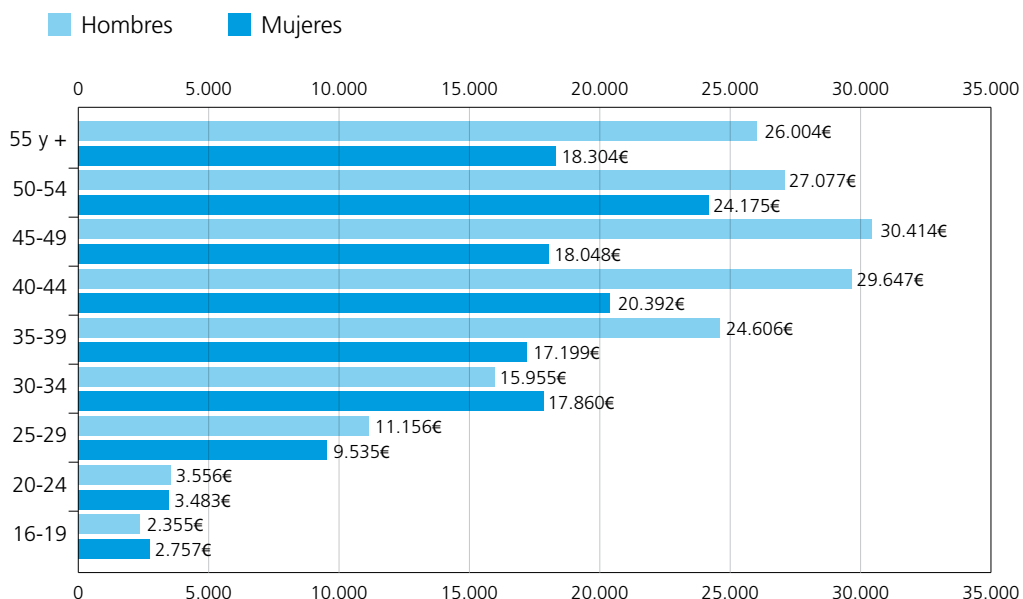
Gráfico 7.6. Distribución de los ingresos totales de la población española por sexo y cohortes de edad.



⁴ Una parte de estos ingresos no procede de rentas personales. En algunos casos, son ingresos familiares atribuidos a sus miembros por el hecho de compartir el mismo domicilio.

Cuando comparamos estos ingresos con los de las mujeres, se pueden observar las siguientes características: a) todos los grupos de edad tienen ingresos inferiores a los de los varones; b) el grupo de edad que tiene mayores ingresos es el de las mujeres comprendidas entre los 30 y 34 años; c) a partir de los 35 años los ingresos comienzan a descender ligeramente hasta los 54 años y con mayor intensidad a partir de los 55 años. Tanto la edad como el sexo parecen importantes a la hora de considerar las diferencias de ingresos⁵, pero también resultan importantes las diferencias por nivel de estudios. En el gráfico 7.7, se reflejan los ingresos de los estudiantes universitarios con varias conclusiones claras: a) los universitarios de menor edad –hasta los 30 años– tenían en 2006 ingresos menores a la media de la población española; b) a partir de los 30 años tenían ingresos significativamente mayores a los de los respectivos grupos de edad de la población general; c) las diferencias entre varones y mujeres no son tan acusadas, aunque continúan siendo importantes. Dicho de otro modo, la universidad parece ser un factor amortiguador de las diferencias de ingresos a largo plazo; además, genera mayores ingresos que los que poseen un nivel de estudios inferior. También parece que algunos adultos con altos ingresos acuden a la universidad en etapas tardías.

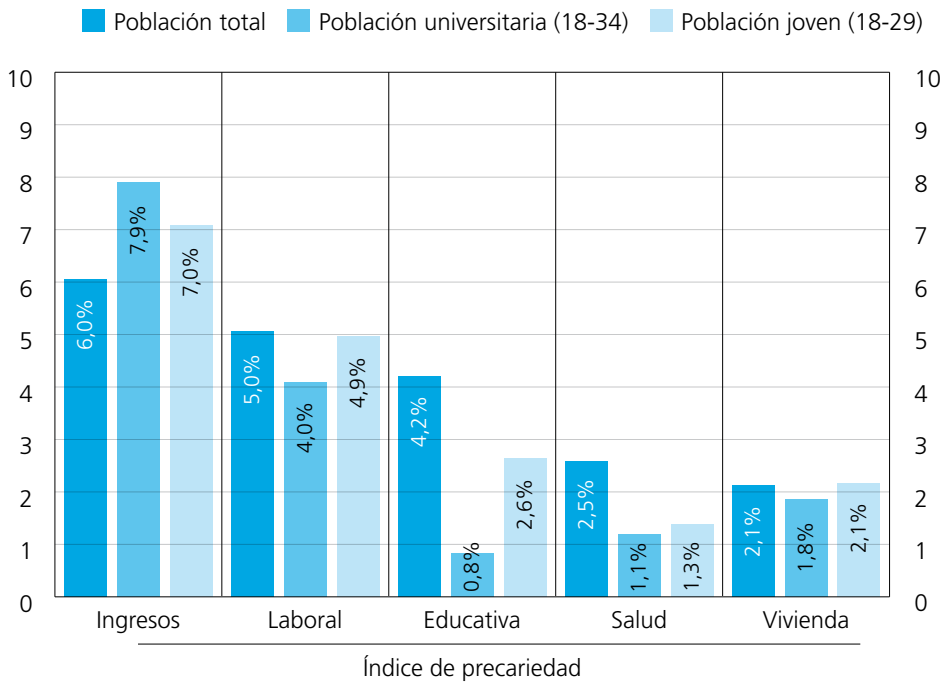
Gráfico 7.7. Distribución de los ingresos totales de los universitarios españoles por sexo y cohortes de edad.



⁵ Los datos proceden del proyecto de investigación CSO2008-00886 *La precariedad vital. Los procesos de precarización de la vida social y de la identidad en la sociedad española contemporánea*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

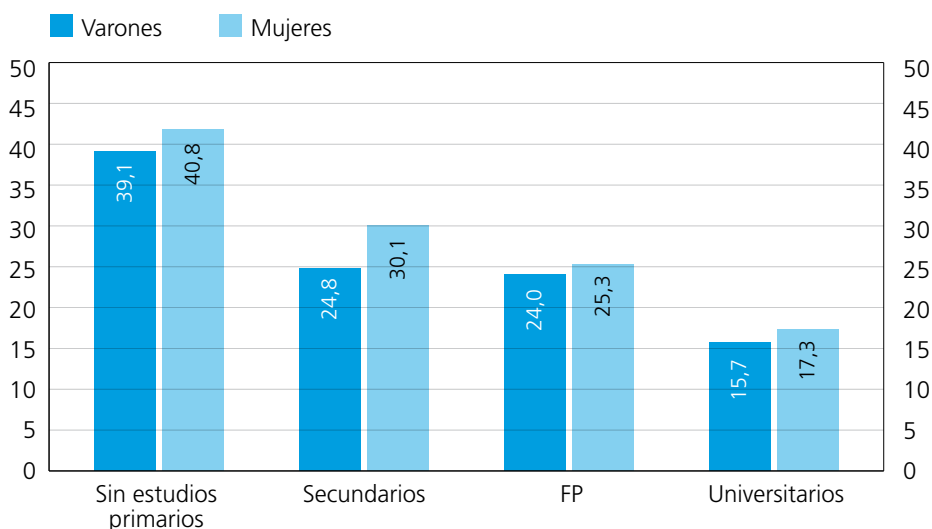
La inversión de tiempo, recursos y esfuerzo que requiere cursar estudios universitarios parece mostrar una doble tendencia: por un lado, retrasa el momento de alcanzar los ingresos medios de la población; y, por otro lado, la universidad atrae a personas que tienen unos ingresos superiores a la media. Todo parece señalar que los años que se pasan en la universidad producen una cierta precariedad de ingresos al retrasar la incorporación al mercado de trabajo durante algún tiempo, pero esta desventaja de partida se compensa rápidamente en etapas posteriores del ciclo vital.

Gráfico 7.8. Índices de precariedad de ingresos, laboral, educativa, de salud y residencial de la población española, universitaria y juvenil.



Con los datos proporcionados por la *Encuesta de Condiciones de Vida* de 2006 y 2007, se ha construido una serie de índices de precariedad que atienden al conjunto de ingresos individuales, la situación y condiciones laborales, la formación, el estado de salud y las condiciones de la vivienda y del área de residencia. Como se puede observar en el gráfico 7.8, la población universitaria entre 18 y 34 años tiene un índice de precariedad de ingresos (medido de 0 a 10), superior al de la población joven de 18 a 29 años y al de la población general. Sin embargo, en el resto de indicadores de precariedad, los universitarios muestran resultados mejores que los otros dos grupos.

Gráfico 7.9. Porcentaje de desempleados entre los jóvenes españoles de 18 a 34 años según sexo y nivel de estudios completado



No es ajena a esta realidad la situación de desempleo que afecta en mayor medida a los jóvenes que al conjunto de la población. En el primer trimestre de 2011, la tasa de desempleados entre los jóvenes menores de 34 años era del 29,1% mientras en el conjunto de la población era del 21,3%. Como puede observarse en el gráfico 7.9, su distribución según el nivel de estudios es muy diferente, ya que a mayor nivel de estudios menor tasa de desempleo: de casi el 40% entre los jóvenes que no tienen estudios o tienen estudios primarios al 17% de quienes tienen estudios universitarios⁶.

Si analizamos los datos de ingresos, precariedad y desempleo con cierta perspectiva, el resultado bien pudiera ser el siguiente: cursar estudios universitarios aumenta la precariedad de ingresos de quienes tienen que dedicarse a esa actividad durante algún tiempo, fundamentalmente entre los 18 y los 26 años; sin embargo, una vez finalizados los estudios universitarios tanto las condiciones de actividad como de ocupación y desempleo son significativamente mejores que las de quienes tienen menores niveles educativos. Los universitarios y sus familias son conscientes de ello, y están dispuestos a realizar un esfuerzo y postergar la posible gratificación inmediata de un empleo rápido.

⁶ Conviene recordar que, en el primer trimestre de 2011, la tasa de desempleo de los jóvenes entre 16 y 25 años era del 45,4% y la de los menores de 30 años del 34,7%. Para datos sobre la situación laboral de los jóvenes españoles pueden consultarse los informes del Observatorio Joven de Empleo sobre *Condiciones de empleo y trabajo de la juventud de España*, en <http://www.cje.org/C1/C16/OBJOVEM/default.aspx>.

Estas dos situaciones, estudiar y trabajar, no son compartimentos estancos. Las razones para trabajar durante los estudios parecen tener tres fuentes fundamentales de justificación. En primer lugar, están aquellas situaciones que remiten a una necesidad vital que se opondría al deseo, -“trabajo porque lo necesito”-, una necesidad para poder estudiar (pagarse los estudios) o una necesidad familiar (ayudar a la familia). En segundo lugar, se encuentran aquellos universitarios que trabajan para tener algo más de dinero, para poder tener algún capricho, para mantener una cuenta creciente de gastos frecuentemente ocasionados por el coche, para unas vacaciones o para ropa. Primeras experiencias como trabajadores-consumidores, escuela de socialización en el espíritu capitalista: hay que trabajar para consumir y no consumirse trabajando. La manera de referirse a los ingresos o trabajos mediante diminutivos (dinerillo, pelillas, trabajillo, caprichito) es significativa de varias cosas: a) de la pequeña relevancia social del trabajo que se desempeña; b) de la poca remuneración de este tipo de actividad laboral, pues no garantizaría una independencia económica, se utiliza como fuente complementaria de financiación; c) del pragmatismo con que se aborda su selección y, sobre todo, su realización: durante los fines de semana, por las tardes o mañanas, varios días durante la semana, entre horas, “cuando me llaman”, durante el verano, bodas, bautizos, trabajos nocturnos, etc. Siempre dando a entender que no es lo prioritario, reservado a los estudios; d) su destino a cubrir pequeños gastos personales, da cuenta de una paulatina inmersión en la sociedad de consumo (coche, vacaciones, ropa) por parte de los universitarios.

En tercer lugar, disponer de una clara independencia económica. Es aquí donde encontramos con mayor claridad el vínculo psicológico y social entre mundo educativo y mundo laboral, así como su resultado finalista: acceder a la autonomía.

7.3. Grado de satisfacción con la situación económica y su gestión

La relación entre recursos disponibles y satisfacción con la situación personal depende de numerosos factores. Mediante la pregunta por el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación “tengo suficiente financiación para cubrir mis gastos mensuales” se ha profundizado en la diversidad de situaciones en que se encuentran los universitarios españoles.

Recordemos que se trata de una valoración subjetiva de la capacidad financiera de cada entrevistado, en principio, independientemente del nivel de dicha capacidad, de la cantidad de gasto asumida y, posiblemente, de la procedencia de la financiación. La tendencia general es valorar la capacidad financiera en términos más negativos que positivos, ya que el 43,8% dice estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación planteada anteriormente, mientras el 33,7% se declara de acuerdo o muy de acuerdo.

Las mujeres manifiestan un mayor grado de desacuerdo con la pregunta planteada que los varones, 47,5% frente al 39,8%. Además, hay más hombres (19,5%) que mujeres

(13,3%) que dicen estar muy de acuerdo con su capacidad financiera. Los hombres se distribuyen de manera muy similar en cada una de las 5 posiciones que permite la escala, pero el porcentaje de mujeres tiende a aumentar a medida que nos desplazamos de las posiciones de mayor acuerdo a las de mayor desacuerdo. Los universitarios que menor grado de acuerdo muestran son los comprendidos entre 25 y 29 años (28,6%), seguido de los que tienen hasta 24 años (34,6%) y de los que tienen 30 años y más (36%). Existe un número considerable de jóvenes que se ubican en las posiciones de mayor desacuerdo en los tres grupos de edad, del 42% de los más jóvenes al 49,4% de los que tienen entre 25 y 29 años.

Aquellos universitarios cuyos progenitores tienen un bagaje educativo más elevado manifiestan un mayor grado de acuerdo con su suficiencia financiera (39,1%) que quienes proceden de familias con un grado educativo medio (30,6%) y bajo (28,7%). Entre los que están en este último grupo, los porcentajes aumentan a medida que vamos del muy de acuerdo al muy en desacuerdo.

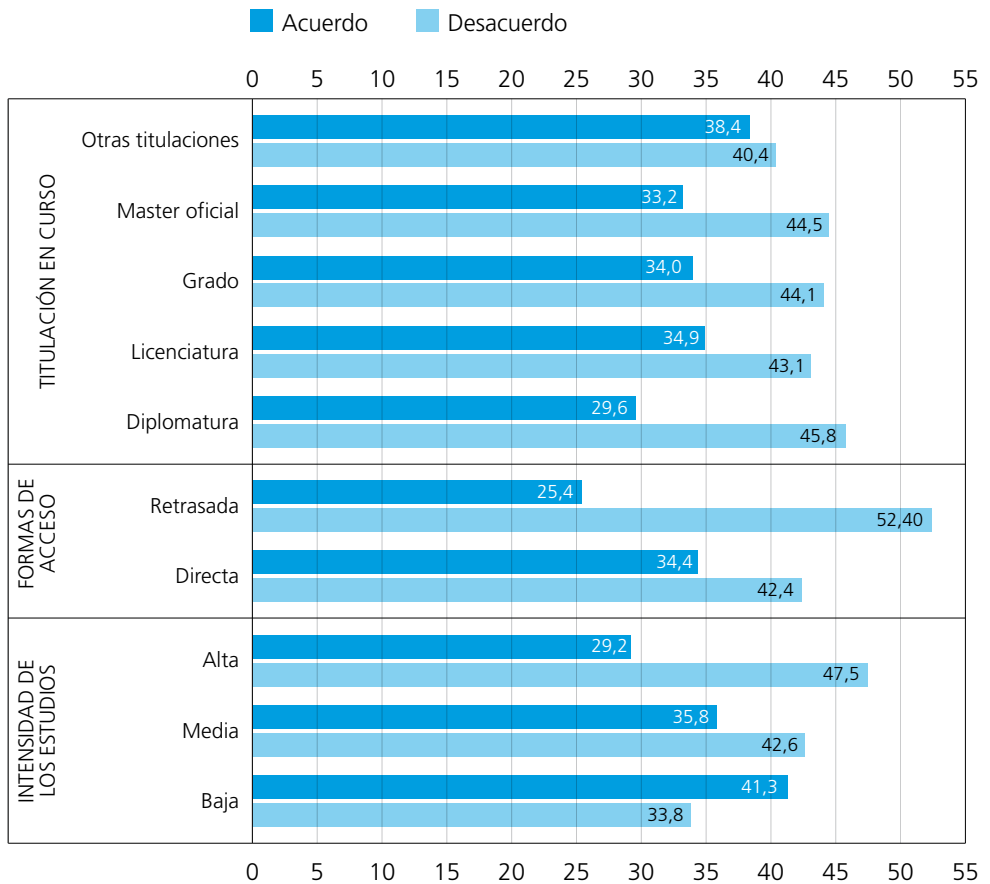
El origen de los universitarios también marca valoraciones diferentes. Así, mientras el 50,5% de los migrantes de primera generación manifiesta estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con su suficiencia financiera, únicamente lo hacen el 43,4% de los autóctonos y el 43,9% de los migrantes de segunda generación. También manifiestan su desacuerdo, de mayor a menor porcentaje, los universitarios que viven con otras personas, en pareja y/o con niños, con parientes y solos.

Los universitarios que han accedido a la universidad de manera directa (Gráfico 7.10) manifiestan mayor acuerdo con su suficiencia financiera (34,4%) que quienes lo han hecho con retraso (25,4%). Del mismo modo, son algunos más los que, habiendo accedido tardíamente a la universidad, dicen estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con su situación (52,4%) que quienes lo hicieron de manera directa (42,4%). Entre los que han llegado a la universidad más tarde, el porcentaje aumenta a medida que nos desplazamos desde las posiciones de mayor acuerdo hacia las de mayor desacuerdo, pasando del 11,9% al 28,5%. ¿Qué pueden estar reflejando estas diferencias? En algunos casos, el apoyo de la familia y el menor grado de necesidad financiera; en otros casos, la acumulación de cargas y compromisos entre los retardados, o los deseos de una movilidad social ascendente.

El mayor grado de desacuerdo con la suficiencia financiera lo encontramos entre quienes estudian alguna diplomatura; no existe prácticamente ninguna diferencia entre quienes estudian licenciaturas o grados, y el mayor acuerdo se da entre quienes cursan un master oficial u otras titulaciones.

Los porcentajes más elevados de acuerdo con la suficiencia financiera se encuentran entre los universitarios que cursan carreras de Ciencias (34%) y Técnicas (38,3%), mientras que los porcentajes de mayor desacuerdo se dan en quienes estudian Ciencias Sociales (47,3%) y Humanidades (49%). Las diferencias según la titularidad de la universidad en la que se cursan estudios son muy notorias. El 46% de los estudiantes de universidades

Gráfico 7.10. Grado de acuerdo con la suficiencia financiera según intensidad de los estudios, forma de acceso y titulación en curso.

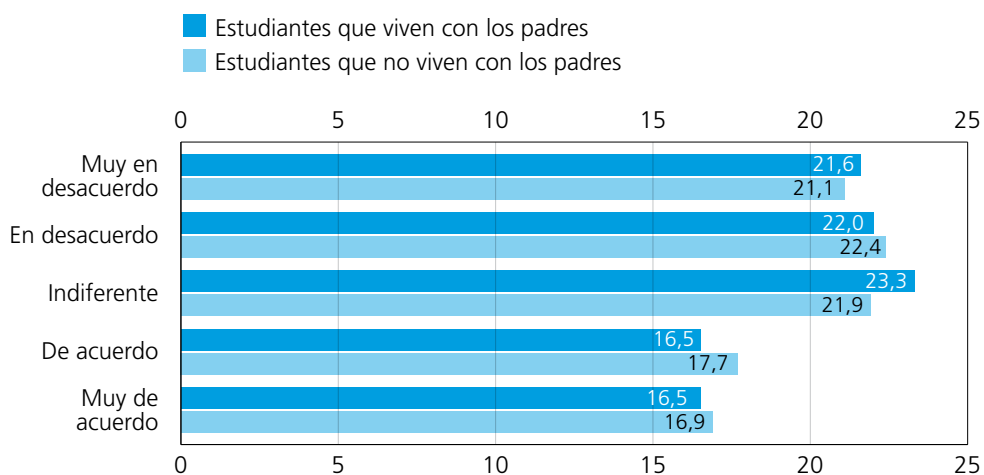


privadas manifiesta su acuerdo con una suficiencia financiera, mientras que entre los estudiantes de universidades públicas sólo lo hace el 32,1%. Algo similar sucede entre quienes estudian a distancia, con un 43,5% de acuerdo con la suficiencia financiera, y quienes cursan estudios de modalidad presencial, con el 32,7% de acuerdo con su suficiencia.

La intensidad con la que se estudia parece mostrar una fuerte relación con la satisfacción/adequación, si podemos decirlo así, de la suficiencia financiera, ya que a menor intensidad en la dedicación a los estudios se da un mayor grado de acuerdo y a mayor intensidad, también, mayor grado de desacuerdo. Los que están en situación de baja intensidad tienen un 41,3% de acuerdo, los de media intensidad el 35,8% y los de alta intensidad el 29,2%.

En relación con la forma de convivencia no existen diferencias significativas entre quienes manifiestan su grado de acuerdo viviendo con sus parientes, el 33%, y quienes no viven con sus parientes, el 34,6%. En el extremo opuesto, donde se posicionan los que están en desacuerdo, se sitúan el 43,6% de quienes viven con parientes y el 43,5% de quienes tienen otras formas de convivencia (Gráfico 7.11).

Gráfico 7.11. Grado de acuerdo con la suficiencia financiera según tipo de convivencia.



Los ingresos totales de los universitarios que viven con parientes no muestran una relación clara con el grado de acuerdo o desacuerdo, ya que la media de ingresos se sitúa entre los 518 euros de quienes están muy en desacuerdo y los 543 euros de quienes están muy de acuerdo con su situación financiera. Sin embargo, entre los estudiantes con otras formas de convivencia distintas a la de vivir con sus parientes, existen variaciones significativas y parece existir una relación entre ingresos y grado de acuerdo con la suficiencia financiera, ya que a mayor nivel de ingresos se da un mayor grado de acuerdo: desde los 645 euros de quienes se manifiestan muy en desacuerdo hasta los 917 euros de los que están muy de acuerdo.

Desde el punto de vista de la satisfacción con la situación financiera, los varones manifiestan un mayor nivel de satisfacción que las mujeres (Gráfico 7.12). Por grupos de edad, los menores de 24 años son los que muestran un mayor grado de satisfacción, seguidos de quienes tienen 30 años y más. Cuanto mayor es el nivel educativo de los progenitores mayor también el grado de satisfacción de los estudiantes universitarios, con importantes diferencias entre quienes tienen progenitores con el nivel más elevado y quienes se sitúan en los otros dos agregados con niveles medios y bajos. Las diferencias de satisfacción entre los autóctonos y los inmigrantes de segunda generación son inexistentes, y muy pequeñas respecto de los inmigrantes de primera generación que tienen un nivel inferior.

Quienes viven solos son los que declaran tener una situación financiera mejor, seguido de los que viven en pareja o con hijos, los que viven con sus progenitores y, en última posición, los que viven con otras personas. Parecen delinearse dos grupos bien diferenciados en cuanto al grado de suficiencia: los que dicen gozar de mejor situación (viven solos, con los progenitores o en pareja) y los que muestran mayores reparos (conviven con otras personas). Quienes tienen 2 o más hijos disfrutan de mejor situación económica que quienes no tienen ninguno y, sobre todo, que quienes tienen uno.

Gráfico 7.12. Suficiencia financiera de los universitarios españoles según sexo, grupo de edad, nivel educativo de los progenitores, estatus migratorio, tipo de hogar y número de hijos. Puntuaciones medias. Escala de 1 a 5.

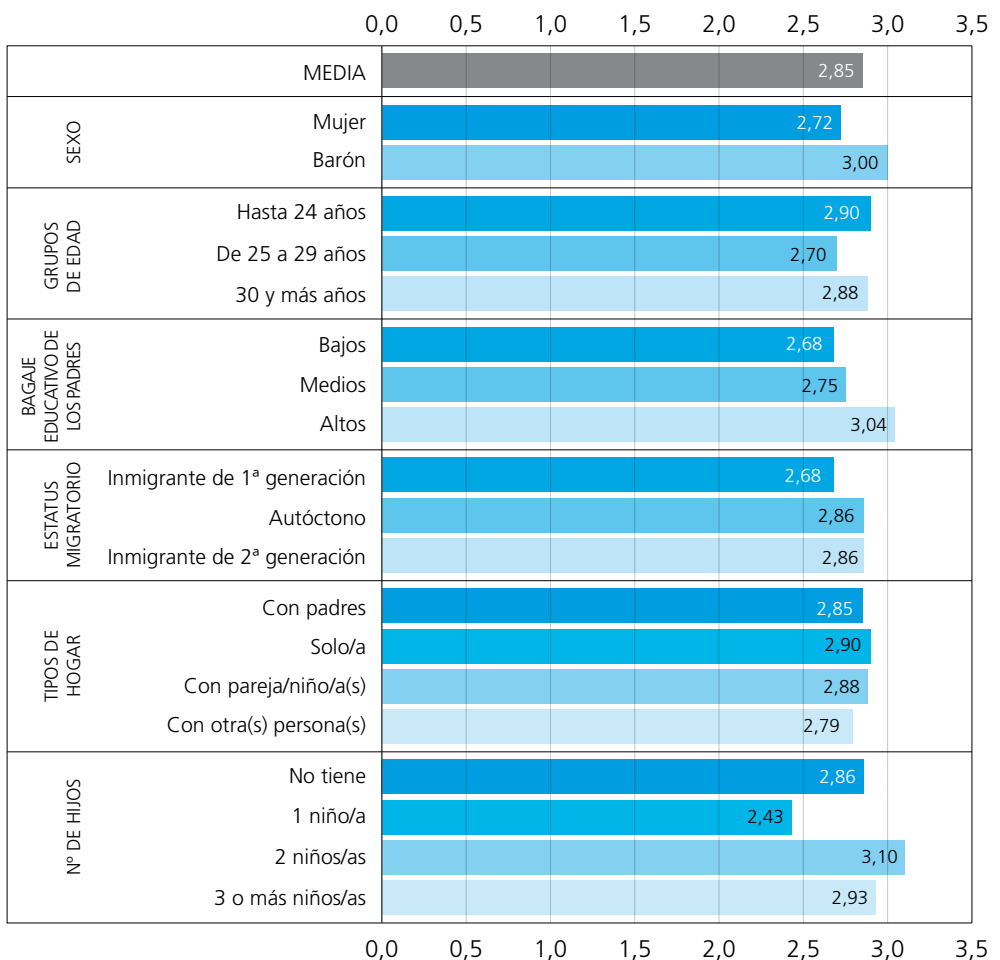
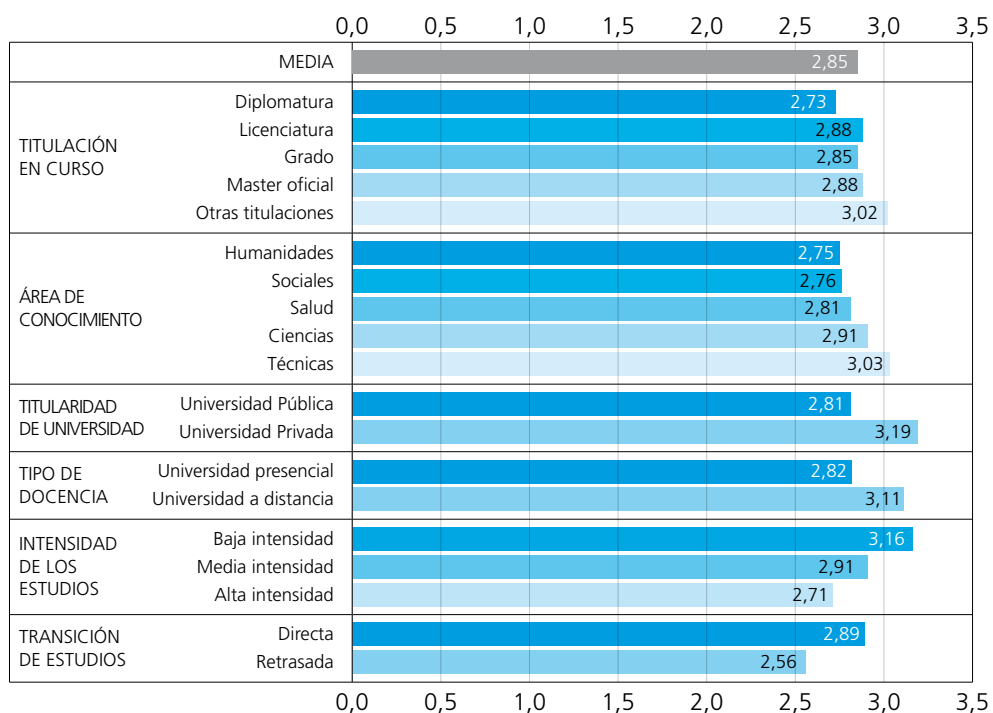


Gráfico 7.13. Suficiencia financiera de los universitarios españoles según transición de estudios, titulación, área de conocimiento, titularidad de la universidad, tipo de docencia e intensidad de los estudios. Puntuaciones medias. Escala de 1 a 5.



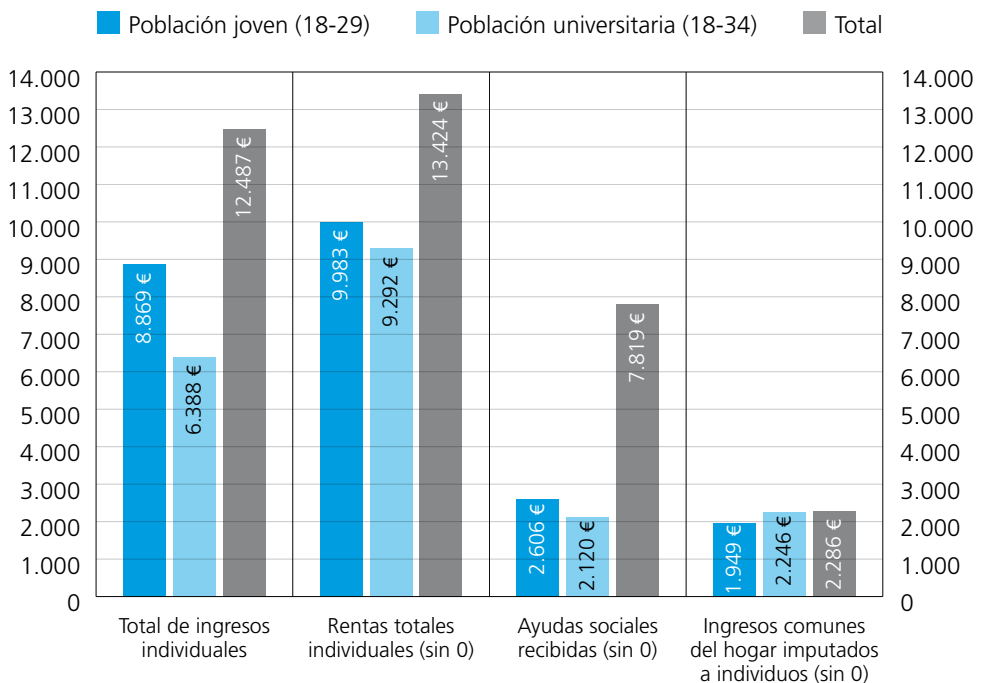
En cuanto a la percepción de la situación económica personal en relación con algunas variables relativas a la esfera universitaria y a las modalidades de estudio, los que han accedido directamente a los estudios muestran un grado bastante mayor de suficiencia financiera que quienes los han interrumpido y quienes se han incorporado tardíamente (Gráfico 7.13). No hay grandes diferencias según la titulación que se cursa; sin embargo, existen percepciones diferentes en función del área de conocimiento por la que se ha optado, ya que los que dicen tener mejor situación son los de áreas técnicas, seguidos por los de Ciencias básicas, Salud, Sociales y Humanidades.

Grandes diferencias existen, también, entre quienes estudian en universidades privadas, con una percepción más positiva, y los de universidades públicas; en el mismo sentido se manifiestan quienes estudian a distancia respecto de quienes lo hacen de forma presencial. Una fuerte relación se puede observar entre percepción de la suficiencia e intensidad de los estudios, ya que a menor intensidad mayor suficiencia, con diferencias importantes respecto a quienes tienen una dedicación media y alta.

7.4. Procedencia y distribución de los ingresos económicos de los universitarios españoles

La renta individual total de la población universitaria entre 18 y 34 años fue de 9.292 euros en 2006 según la *Encuesta de Condiciones de Vida* del INE (Gráfico 7.14). La mayor parte de esa cantidad procedía de ingresos individuales (6.388), otra parte de ayudas sociales (2.120) y 2.246 fueron ingresos comunes del hogar imputados a individuos.

Gráfico 7.14. Ingresos medios anuales de la población española, universitarios y jóvenes entre 18 y 29 años. Total en euros.



Los ingresos individuales, las rentas y las ayudas sociales recibidas por los estudiantes universitarios fueron inferiores no sólo a las percibidas por el conjunto de la población sino también a las de la población joven entre 18 y 29 años. Los universitarios son un colectivo vulnerable tanto desde el punto de vista de los ingresos como de las rentas individuales, por lo que resulta de gran significación analizar más detenidamente la procedencia de los recursos de que disponen.

7.4.1. Distribución de los ingresos económicos de los estudiantes que viven con sus progenitores

La mayoría de los jóvenes universitarios viven en casa de sus progenitores y solo una parte de ellos tiene ingresos propios, por lo que se encuentran en una situación de dependencia económica para cubrir todos sus gastos o completar los recursos personales insuficientes. En la muestra de esta investigación, los estudiantes universitarios disponen de 535 euros mensuales para sus gastos, de los que el 44,8% procede de sus progenitores o pareja, el 8,7% de fuentes públicas, el 28,4% de ingresos propios y el 17,9% de otras fuentes. Existen pocas diferencias por sexo, aunque las mujeres tienen 2 puntos más de ingresos procedentes de fuentes públicas y 3 puntos menos de ingresos propios que los varones.

El proceso de transición a la vida adulta que hace algunos años se producía con cierta rapidez y en torno a la finalización de los estudios medios, se ha ido retrasando paulatinamente, sobre todo por la prolongación de los años dedicados a la formación. Una buena parte de los jóvenes alrededor de los 20-24 años todavía está en las aulas y, por lo tanto, no se ha incorporado al mercado de trabajo o lo ha hecho de manera esporádica y temporal.

Algo similar se puede deducir de la distribución de los gastos por grupos de edad, ya que a mayor edad menor peso de los ingresos de progenitores, parejas y fuentes públicas de financiación, y mayor peso de los ingresos propios (Gráfico 7.15). Más de la mitad de los recursos dispuestos por los universitarios españoles hasta 24 años (51,3%) procede de la familia o pareja, el 10,5% tiene un origen público y el 20,5% son ingresos propios. Entre quienes pertenecen a la cohorte de 25 a 29 años, los ingresos propios superan a los familiares y públicos juntos, 41,7% versus 39,5%, y, los que tienen 30 años y más dependen de sus recursos propios en un 60,6% y en un 22,1% de los de familiares, parejas y públicos.

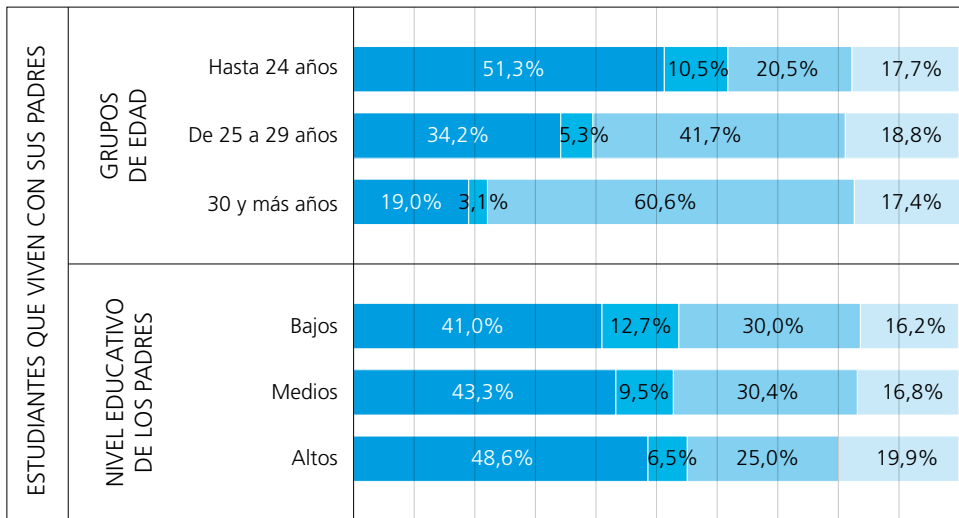
Cuando los progenitores tienen estudios altos aportan mayor porcentaje de los recursos totales al sostenimiento de los universitarios, siendo importantes también los procedentes de otras fuentes. Aquellos cuyos progenitores tienen estudios medios ven reducida la aportación familiar y los recursos públicos, mientras aumentan los propios. Finalmente, los que tienen progenitores con estudios bajos dependen en mayor medida de ingresos propios (30%) y públicos (12,7%) juntos que del apoyo familiar o de su pareja (40,9%).

Los universitarios autóctonos reciben más apoyo financiero de sus progenitores y parejas y menor cantidad de ayudas públicas que los inmigrantes. La proporción de los ingresos propios es muy similar en ambos colectivos.

La relación con los estudios también establece diferencias significativas entre los universitarios. Por un lado, los que han accedido de forma directa disponen de 512 euros mensuales mientras que los que lo han hecho de manera retrasada superan los 715 euros. Por otro lado, los primeros dependen en mayor medida de los ingresos procedentes de sus progenitores y los segundos de los recursos propios.

Gráfico 7.15. Origen de los ingresos de los universitarios españoles según grupos de edad y nivel educativo de los progenitores. Porcentajes.

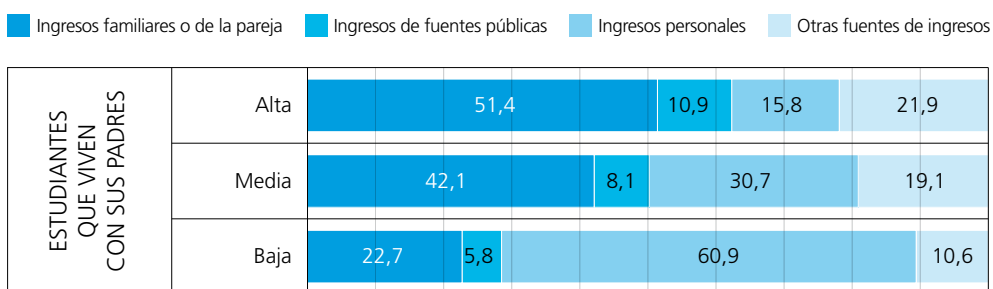
- Ingresos familiares o de la pareja
- Ingresos de fuentes públicas
- Ingresos personales
- Otras fuentes de ingresos



Los estudiantes que cursan un máster tienen una menor dependencia de los recursos paternos y mayor porcentaje de recursos propios. Paradójicamente, también son estos los que obtienen un mayor porcentaje de sus ingresos de fuentes públicas en comparación con los que estudian diplomaturas, licenciaturas, grados u otras titulaciones.

Disponen de mayor porcentaje de recursos provenientes de los progenitores o pareja los estudiantes de Humanidades y Ciencias, de fuentes públicas los que cursan Ciencias de la Salud, y disponen de mayor porcentaje de recursos personales los estudiantes de carreras Técnicas. En cuanto a la dedicación a los estudios, a mayor intensidad mayor contribución de la familia o pareja, mayores también los recursos procedentes de fuentes públicas y menor la participación de las fuentes propias de financiación (Gráfico 7.16).

Gráfico 7.16. Procedencia de los ingresos de los universitarios que viven con sus progenitores según el grado de intensidad de los estudios. Porcentajes



7.4.2. Distribución de los ingresos económicos de los estudiantes con otras formas de convivencia

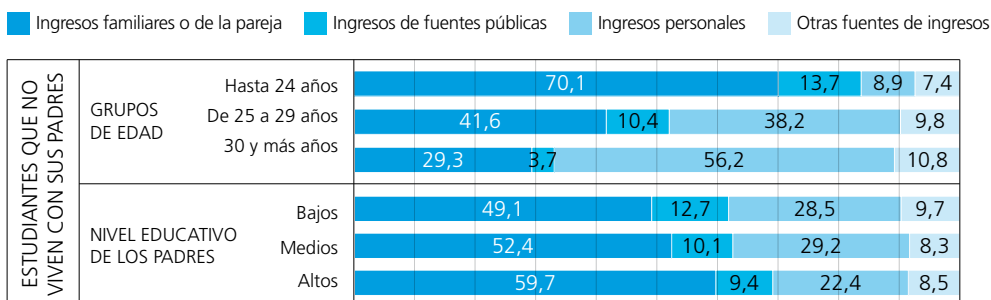
Algunos países mediterráneos como Italia, Grecia y España, presentan unas relaciones familiares distintas a las predominantes en países del norte de Europa. Este modelo llamado *familista* se caracteriza por una mayor frecuencia de relaciones entre hijos y progenitores, facilitada por la proximidad geográfica de las residencias, y un mayor apoyo en términos de recursos financieros, de tiempo o de provisión de servicios.

La autonomía residencial de las personas universitarias no conlleva, sin embargo, que estos soportes desaparezcan. Esta relación de dependencia se puede acentuar en determinadas ocasiones. Considerando las distintas fuentes de ingresos, las personas universitarias españolas que residen fuera del domicilio parental disponen de una media mensual de 1.060 euros. El 54,9% de ellos procede de la familia o pareja, el 10,7% de fuentes públicas (unos 114 euros mensuales), el 25,7% de recursos propios y el 8,6% de otras fuentes. Las mujeres universitarias reciben de sus progenitores o pareja casi 10 puntos porcentuales más de recursos que los universitarios varones.

La relación de dependencia se va aliviando con el paso de los años mientras se incrementa el grado de autonomía personal. Para los universitarios hasta 24 años, 7 de cada diez euros proceden de la familia y 1 de los ingresos propios (Gráfico 7.17). Entre los de 30 años y más, esta relación es de 3 y 6 respectivamente. Los comprendidos entre 25 y 29 años casi disponen de la misma proporción de ingresos de la familia y de recursos propios, 4 euros de cada diez en ambos casos.

Las familias cuyos padres tienen mayor nivel educativo destinan más recursos al mantenimiento de los universitarios: del 49% en el caso de niveles educativos bajos al 59% en el caso de los más elevados. Esa diferencia de 10 puntos porcentuales se compensa mediante la mayor aportación de recursos públicos y propios en el caso de los universitarios cuyos progenitores tienen un nivel educativo bajo o medio.

Gráfico 7.17. Distribución de los ingresos de los universitarios que no viven con sus progenitores según grupos de edad y nivel educativo de los padres. Porcentajes.



Las diferencias entre autóctonos e inmigrantes no son muy relevantes, aunque estos últimos disponen de más recursos de procedencia pública. Sí existen, sin embargo, algunos elementos diferenciales entre, por un lado, quienes viven solos, que disponen de más recursos propios que de la familia o pareja, 41,4% versus 40,4%, y, por otro lado, quienes viven con compañeros (51,2% y 31,4% respectivamente) y, sobre todo, quienes viven con otras personas (64,9% y 12,7%), seguramente porque son universitarios que se dedican fundamentalmente al estudio en exclusividad y comparten piso con otras personas. Tanto la ayuda familiar como los ingresos propios son los dos elementos diferenciales más importantes.

Unas diferencias similares se producen entre quienes han accedido a los estudios de manera directa y quienes lo han hecho posteriormente, ya que los ingresos de los primeros proceden de sus progenitores (61,4%) y de fuentes propias (18,6%), mientras que los segundos invierten esa relación, ya que disponen del 47,3% de recursos propios y del 34,3% que procede de los progenitores.

Los universitarios que se encuentran cursando un grado son los que más dependen de los recursos paternos, 64,4% de todos sus ingresos, incluso más que los que cursan licenciaturas y diplomaturas, y los que cursan másteres oficiales los que menos (32,3%) y los que mayor porcentaje de ingresos propios tienen (37,6%). Sin duda, todo indica que la edad es también aquí un factor explicativo de estas diferencias, puesto que la implantación de los grados es todavía muy reciente.

Los más dependientes de los ingresos paternos son los estudiantes de Ciencias y del área de Salud, algo más del 60%; tienen más ingresos propios los estudiantes de Sociales y Técnicas, en torno al 27-28%; y los que cursan Humanidades reciben mayor porcentaje de fuentes públicas (14%). También los que estudian en universidades privadas (70%) tienen mayores ingresos de procedencia familiar que los que lo hacen en universidades públicas (54,6%), así como menores recursos propios (18,5% versus 25,9%) y procedentes de fuentes públicas (3,9% frente a 10,9%).

Gráfico 7.18. Distribución de los ingresos de los universitarios que no viven con sus progenitores según el grado de intensidad de los estudios. Porcentajes.

■ Ingresos familiares o de la pareja ■ Ingresos de fuentes públicas ■ Ingresos personales ■ Otras fuentes de ingresos

ESTUDIANTES QUE NO VIVEN CON SUS PADRES	Alta					Media					Baja									
	Ingresos familiares o de la pareja					Ingresos de fuentes públicas					Ingresos personales					Otras fuentes de ingresos				
	64,7					13,5					11,8					10,0				
	53,6					9,3					29,6					7,5				
	29,8					3,9					62,3					4,1				

La intensidad de los estudios muestra algunas diferencias (Gráfico 7.18): a mayor intensidad de dedicación, mayor el recurso a los ingresos familiares, puesto que del 29,8% de los que están a baja intensidad se pasa al 64,7% de los de alta intensidad; mayor apoyo público, del 3,9% al 13,5%; y menor porcentaje de ingresos propios, del 62,3% al 11,8%.

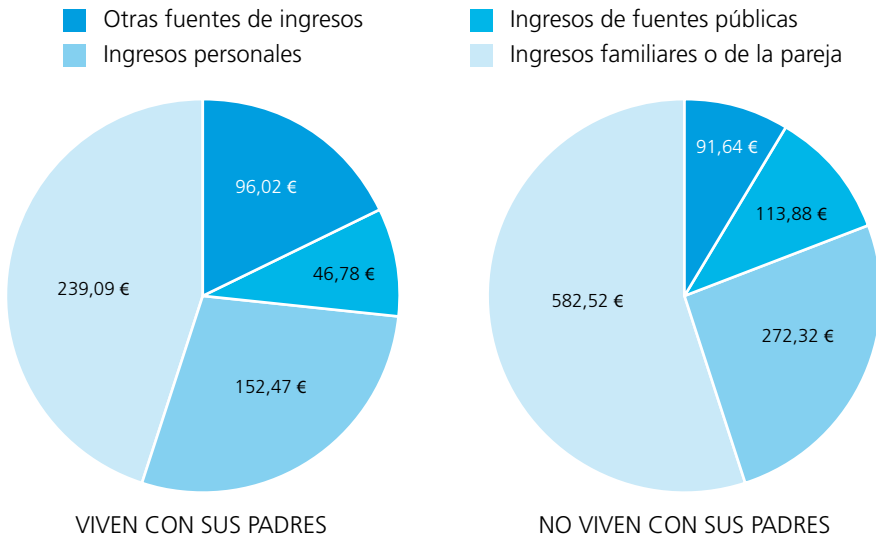
7.4.3. La recepción de las ayudas

Ya hemos visto la distribución e importancia relativa de la procedencia de los ingresos tanto de los universitarios que viven con sus progenitores como de aquellos que tienen otras formas de residencia. Podríamos preguntarnos ahora, ¿cuál es la extensión de las ayudas paternas? ¿Qué alcance tienen las ayudas públicas? Mantengamos la distinción entre los que viven y no viven con sus progenitores. Las diferencias entre los que reciben y no reciben ayudas no es muy relevante, ya que los porcentajes son muy similares en ambos casos: el 76,7% de los que viven con sus progenitores y el 78,4% de los que mantienen otras formas residenciales, reciben alguna ayuda de sus progenitores y parejas, el 81% y el 82,7% de los licenciados, y el 56,1% y el 62,9% de los que cursan algún master.

Son más los universitarios que ya no viven con sus progenitores y que reciben su ayuda que quienes todavía viven con sus progenitores. Algo similar -mayor apoyo cuando no se convive-, sucede entre los licenciados y los que estudian un master. Entre quienes reciben ayudas familiares, el porcentaje mayor se produce entre los universitarios que no viven con sus progenitores y que tienen un nivel educativo superior.

La contribución económica de los progenitores en el caso de los estudiantes que no conviven con ellos es más del doble que la que se concede a los que sí conviven, 582 euros versus 240 euros (Gráfico 7.19). Si bien no existen casi diferencias entre el dinero que reciben los estudiantes de sus progenitores según el nivel educativo cuando viven con ellos, sí se notan diferencias relevantes cuando no viven con sus progenitores, ya que mientras los padres con nivel educativo más bajo contribuyen con 490 euros mensuales los que tienen nivel más elevado aumentan esa cantidad hasta 648 euros.

Gráfico 7.19. Procedencia de los ingresos de los universitarios españoles según tipo de convivencia. Total mensual en euros.



Procedencia de los ingresos mensuales de un universitario					
	Ingresos de la familia o pareja	Ingresos de fuentes públicas	Ingresos personales	Otras fuentes de ingresos	Ingresos totales
Un universitario que vive con sus padres	239,90 €	46,78 €	152,47 €	96,02 €	535,17 €
Un universitario que no vive con sus padres	582,52 €	113,88 €	272,32 €	91,64 €	1.060,36 €

Los estudiantes que reciben contribuciones económicas de sus progenitores y que viven con ellos disponen de 535 euros mensuales mientras que los que no conviven con ellos aumentan esta cantidad hasta los 1.060 euros. En el Gráfico 7.19 puede verse la distribución de estas cantidades según sea su procedencia familiar, personal, de fuentes públicas o de otra procedencia. Estas cantidades varían en función del tipo de estudios que se está cursando. En general, los ingresos de la familia o pareja son los más importantes, seguido de los ingresos personales y de las ayudas públicas que representan una aportación más modesta que los recursos familiares y personales. Así, frente al 76,7% de universitarios que viven con sus progenitores que reciben ayudas familiares, únicamente el 21,3% de este mismo colectivo obtiene alguna cantidad de fuentes públicas. Ese porcentaje aumenta al 30,5% en el caso de quienes cursan un master.

El porcentaje de quienes no viviendo con sus progenitores reciben ayudas públicas es siempre superior a quienes sí conviven: del 21,3% se pasa al 36,2% en el conjunto de los universitarios y, entre quienes estudian un master, se pasa del 30% al 43%. Las cantidades percibidas son modestas: 46 euros como media mensual de los estudiantes que viven con sus progenitores y 114 euros entre los que no viven con ellos; 92 euros entre los que viven con sus progenitores y cursan un master y 188 euros de los que no viven con ellos y se encuentran en la misma situación. Las cantidades mensuales que tienen a su disposición los que perciben ayudas públicas son más elevadas cuando no viven con sus progenitores que cuando sí lo hacen.

7.5. Conclusiones

Las diferencias en la capacidad de gasto entre los universitarios españoles son muy importantes dependiendo del grado de emancipación económica, del tipo de residencia, del nivel educativo de los progenitores y del origen. Estas diferencias van desde algo más de 200 euros mensuales entre los que viven con sus progenitores y los más de 600 euros de quienes viven independientes.

La mayor parte de los gastos se dedican, en general, a pagar el alojamiento y la manutención. Una excepción importante es el destino que se da al dinero de bolsillo en contraposición con el que procede de los progenitores, ya que se orienta a cubrir más las necesidades vinculadas con el ocio, los gastos sociales y habituales, que con las necesidades de habitación y alimentación.

En comparación con los recursos económicos disponibles del conjunto de la población y de otros grupos de edad, los jóvenes universitarios tienen una situación de mayor precariedad. Ésta se refleja también en el alto grado de desacuerdo de los universitarios con su suficiencia financiera, en la medida que únicamente un tercio de ellos la consideran adecuada.

Los universitarios muestran una mayor dependencia de los recursos externos paternos y públicos a medida que incrementan la dedicación a los estudios y, al mismo tiempo, un mayor recurso a los ingresos propios cuando la dedicación es menos intensa. Esta misma relación se produce con la edad (menor edad supone mayor dependencia de los recursos de los progenitores) y con el nivel educativo de los padres (mayor nivel de capital educativo proporciona mayor apoyo económico). Esta relación de dependencia o apoyo familiar es más intensa cuando los estudiantes universitarios no residen durante el curso en casa de sus progenitores.

Los medios económicos que proceden de fuentes públicas no son muy relevantes, aunque adquieren mayor peso entre quienes tienen una alta dedicación a los estudios, entre los menores de 25 años y entre quienes tienen progenitores con nivel de estudios superior. El peso de estos recursos públicos es mayor entre quienes no viven en casa de sus progenitores que entre quienes residen todavía en el domicilio familiar.

Organización del tiempo y trabajo remunerado

Ramón Llopis
Antonio Ariño
Universidad de Valencia

8.1. Introducción

Entre los aspectos más determinantes de la trayectoria universitaria de los estudiantes y de sus resultados académicos, se encuentran la organización del tiempo (la agenda) y el régimen de dedicación (que es el resultado de la combinación entre tiempo asignado al estudio y tiempo comprometido en actividades laborales).

En principio, se pueden distinguir dos regímenes de dedicación fundamentales: el de los estudiantes a tiempo completo y el de quienes deben dedicarse esencialmente a un trabajo remunerado y, secundaria o complementariamente, al estudio. Entre estos dos tipos, caben variaciones resultantes de combinar un mayor o menor tiempo de estudio y de trabajo. Por ello, hablaremos a lo largo del capítulo de trabajos regulares, ocasionales y vacacionales.

El conocimiento de la agenda y de los regímenes de dedicación tiene una extraordinaria importancia para el desarrollo de políticas universitarias sensibles a las características reales de los estudiantes existentes en un momento dado. Por otra parte, en la medida que es posible determinar los perfiles sociodemográficos de los tipos que la encuesta registra, también es posible implantar eficientemente políticas sensibles a la diversidad.

Dado este marco, tanto teórico como estratégico, este capítulo se centra en el análisis del modo como los estudiantes organizan su tiempo de estudio a lo largo de cualesquiera de las semanas que componen un semestre de estudios, la frecuencia con la que compatibilizan sus estudios con un trabajo remunerado y el grado en que se sienten satisfechos con la carga horaria generada por sus actividades y ocupaciones. Más concretamente, se adentra en el modo como los estudiantes universitarios organizan su tiempo a lo largo de una semana convencional de cualquiera de los dos semestres que componen un año académico. El análisis de estos tres indicadores es esencial para obtener una aproximación rigurosa a las pautas de uso del tiempo de los estudiantes españoles.

El análisis se ciñe a tres actividades concretas: las clases, el tiempo de estudio personal y el trabajo remunerado. Las *clases* incluyen las horas que los estudiantes dedican a asistir a las clases organizadas por el centro universitario. Esta categoría incluye tanto las clases magistrales, como los seminarios, los exámenes o las sesiones de prácticas, tanto si se realizan en aulas convencionales como en laboratorios u otro tipo de instalaciones. El *tiempo de estudio* contiene actividades como preparación de clases, lecturas, revisión de prácticas, preparación de temas y elaboración de trabajos escritos. Las clases y el tiempo de estudio son denominadas de manera conjunta *actividades relacionadas con el estudio*.

Por otro lado, la categoría *trabajo remunerado* incluye la actividad laboral regular y remunerada realizada durante el periodo de referencia, es decir, el semestre en curso. Dentro de las convenciones técnicas de la red EUROSTUDENT, una actividad se considera regular si forma parte de una semana típica de estudios dentro del semestre en curso y si supone un mínimo de una hora semanal.

Aunque dentro del esquema de organización del tiempo de una semana estándar podrían haberse considerado otras actividades como, por ejemplo, el tiempo dedicado a actividades de ocio, obligaciones domésticas o tareas de participación cívica, entre otras, el presente capítulo tiene como objetivo examinar las variaciones que se producen en el tiempo dedicado a los estudios y al trabajo remunerado en función de las principales variables sociodemográficas y académicas en que pueden ser clasificados los estudiantes. Asimismo, se pretende también examinar la relación existente entre el tiempo dedicado al trabajo remunerado y el tiempo dedicado a las actividades relacionadas con los estudios.

Este capítulo también contiene un detallado análisis de la tasa de empleo de los estudiantes, un indicador que nos permitirá identificar cuan extendida se encuentra la práctica de simultanear la realización de actividades laborales remuneradas con los estudios universitarios entre los estudiantes de distinta condición y procedencia social. El análisis que se presenta en este capítulo distingue entre a) la proporción de estudiantes con actividad laboral remunerada de carácter regular o simplemente ocasional durante el semestre en curso y, b) el porcentaje de estudiantes que ha realizado alguna actividad laboral remunerada en alguno de los periodos vacacionales (Navidad, Semana Santa...) durante los doce meses anteriores a la realización de la encuesta.

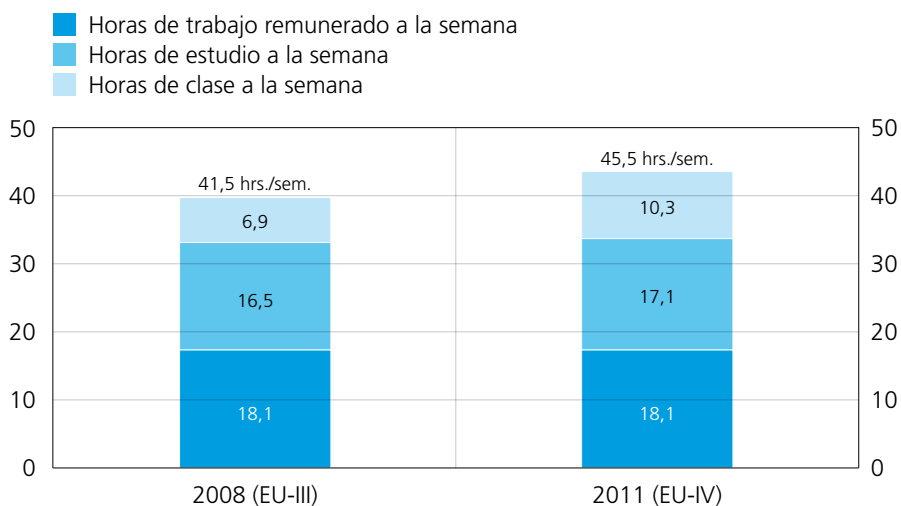
La descripción de la carga horaria y las tasas de actividad laboral remunerada de los estudiantes conduce a una tercera cuestión con la que se cierra el presente capítulo, que se refiere al modo como los estudiantes afrontan esa carga horaria, es decir, a la percepción subjetiva que tienen de la misma. Para evaluar ese aspecto el cuestionario de EUROSTUDENT IV incluía una pregunta que evaluaba el grado de satisfacción de los entrevistados con el tiempo dedicado a las actividades de estudio y de trabajo en una escala tipo *likert* de cinco posiciones.

8.2. Organización del tiempo semanal

Este apartado contiene una descripción de las cargas horarias de estudio y trabajo de los estudiantes universitarios españoles. Los datos de la encuesta EUROSTUDENT IV cifran el total de horas semanales dedicadas a estudio y trabajo en un promedio de 45,5, de las cuales 18,1 corresponden a asistencia a clases, 17,1 a tiempo de estudio personal y 10,3 a realización de trabajo remunerado (véase el gráfico 8.1).

El promedio global obtenido en la encuesta es algo superior al que se registró tres años antes (EUROSTUDENT III), cuando se situaba en 41,5 horas semanales. El promedio de horas dedicado a la asistencia a clase no ha variado entre las dos encuestas y se mantiene en 18,1 horas semanales, mientras el tiempo dedicado al estudio personal ha aumentado ligeramente al pasar de 16,5 a las ya mencionadas 17,1 horas semanales. El cambio más destacado se ha producido en el tiempo dedicado a actividades laborales remuneradas, que pasa de suponer casi siete horas semanales (6,9 hrs.) a superar las diez (10,3 hrs.).

Gráfico 8.1. Organización del tiempo entre los estudiantes españoles



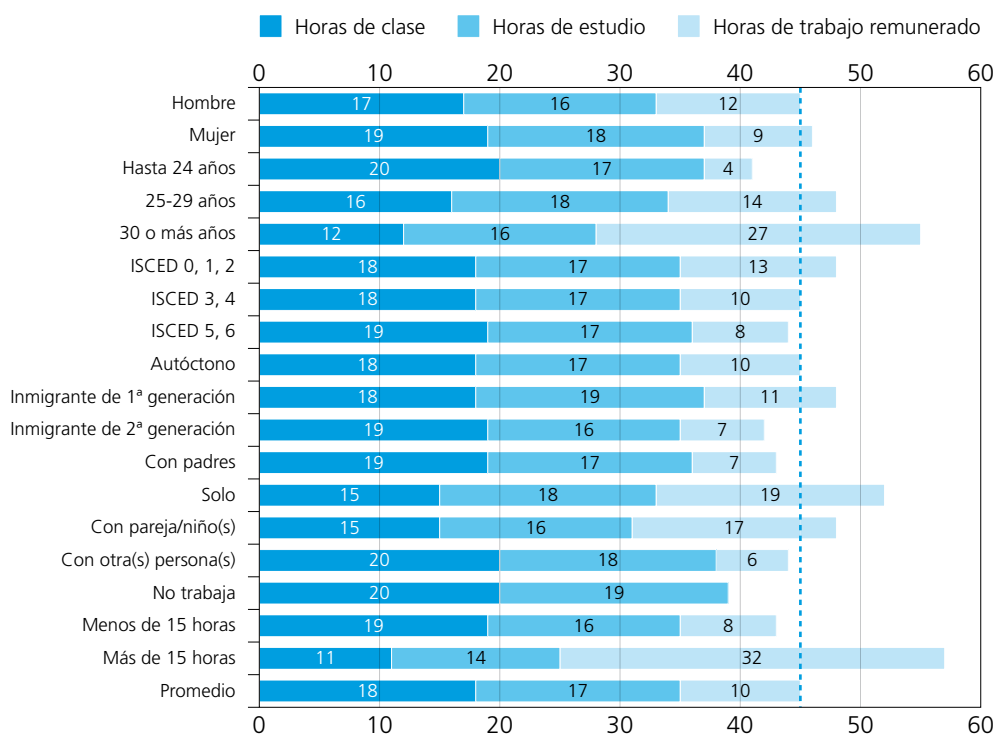
P.3.11. ¿Cuántas horas dedicas en una semana típica en asistencia a clases, tareas de estudio y trabajo remunerado? Unidad: número medio de horas. Base: total muestra.

La carga horaria global de los estudiantes españoles se sitúa en una posición intermedia cuando se la compara con la registrada por otros veintinueve países europeos en los que también se introdujo este indicador. En el caso de los estudiantes de grado, los estudiantes españoles se sitúan en décimo lugar tras Portugal, Polonia, República Checa, Estonia, Suiza, Alemania, Malta y Holanda. Por debajo de España aparecen Turquía, Noruega, Irlanda, Latvia, Dinamarca, Finlandia, Croacia, Suecia, Eslovaquia, Austria, Rumania y Francia. El rango de las cargas horarias de los veintidós países va de las 55 horas semanales de Portugal a las 35 de Francia. Entre los estudiantes de másteres oficiales, por otro lado, la muestra española tiene una carga horaria más elevada y se sitúa en el sexto lugar. Los cinco países con más carga horaria semanal que España son –en ese orden–, Portugal, Polonia, Malta, Turquía y Estonia, mientras Irlanda, Latvia, República Checa, Italia, Noruega, Alemania, Suecia, Holanda, Suiza, Francia, Dinamarca, Austria, Rumania, Croacia, Eslovaquia y Finlandia –también en ese orden–, se sitúan por debajo de España.

Una vez conocido el dato global y su evolución respecto a la anterior edición de la encuesta, el interés se centra ahora en identificar las diferencias entre los distintos grupos sociales. Este análisis se realiza examinando en primera instancia las variables de carácter sociodemográfico (sexo, edad, nivel educativo de los padres, estatus migratorio, tipo de convivencia, número de horas de trabajo remunerado a la semana) y, en segundo lugar, las variables propiamente académicas (modo de transición a los estudios, titulación, área de conocimiento e intensidad de dedicación a los estudios).

Al observar las variables sociodemográficas (véase gráfico número 8.2), se puede comprobar que los mayores de 30 años y aquellos que realizan una actividad remunerada durante el semestre de más de 15 horas semanales constituyen los perfiles con una carga horaria global más abultada, pues en ambos casos superan con holgura el promedio y se sitúan en el entorno de las cincuenta y cinco horas semanales. En ambos casos, la sobrecarga horaria se produce como consecuencia de que el trabajo remunerado supone un elevado número de horas semanales: 27 hrs. en los mayores de 30 años y 32 hrs. en el caso de los estudiantes que trabajan más de 15 horas a la semana. Por otro lado, debe destacarse que se trata de los grupos con menos número de horas semanales de asistencia a clase y estudio personal, lo que sin duda está relacionado con la elevada dedicación laboral. También superan el promedio los estudiantes que viven solos, aquellos que viven en pareja y con niño(s) y, en mucha menor medida, aquellos con edades entre 25 y 29 años, inmigrantes de primera generación y aquellos estudiantes cuyos padres presentan un bajo nivel de estudios.

Gráfico 8.2. Organización del tiempo según variables sociodemográficas

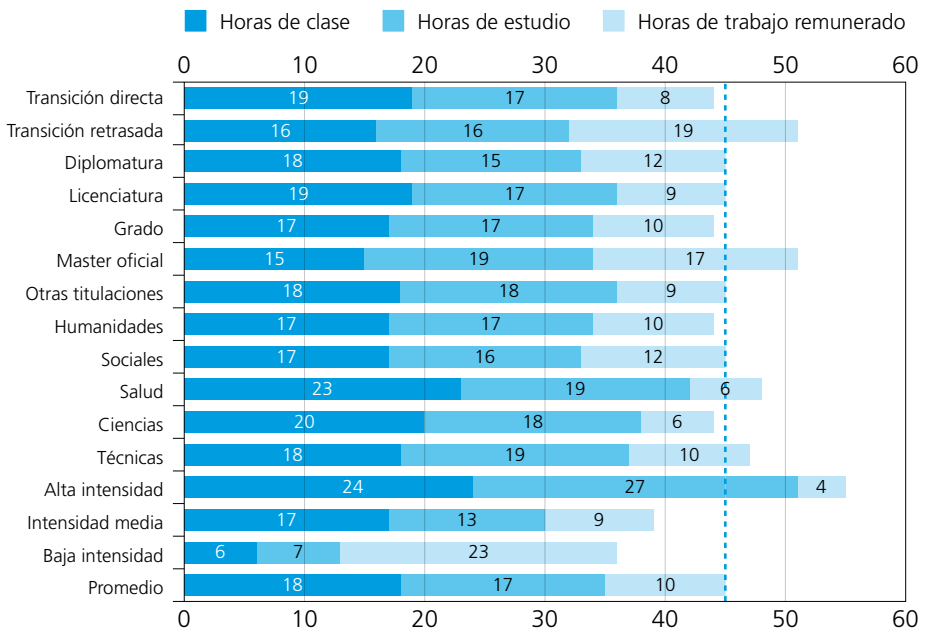


P.3.11. ¿Cuántas horas dedicas en una semana típica en asistencia a clases, tareas de estudio y trabajo remunerado? Unidad: número medio de horas. Base: total muestra.

Por el contrario, la agenda semanal de los estudiantes menores de 24 años y de aquellos que no realizan actividad remunerada en el periodo, es la menos congestionada. También se encuentran por debajo del promedio –aunque a menor distancia del mismo– los estudiantes cuyos padres presentan los niveles educativos más altos, los que viven con sus padres, los inmigrantes de segunda generación, los que viven con otra(s) persona(s) y aquellos que trabajan menos de 15 horas a la semana.

Por lo que se refiere a las variables académicas también se detectan algunas diferencias que conviene resaltar. Superan con claridad el promedio los estudiantes que cursan un master oficial, los de transición retrasada y los calificados como de alta intensidad. Los dos primeros casos con un esquema de organización horaria muy similar en el que la actividad laboral remunerada supone, respectivamente, 17 y 19 horas semanales. La agenda global de estos dos perfiles resulta abultada por cuanto, a pesar de la dedicación laboral, las pautas de asistencia a clase y estudio personal no se separan excesivamente del promedio. Un caso bien distinto es el de los estudiantes de alta intensidad. En este caso el tiempo dedicado a actividades remuneradas es muy escaso (4 horas semanales), pero la asistencia a clase supone 24 horas y el tiempo de estudio 27 horas semanales.

Gráfico 8.3. Organización del tiempo según variables de tipo académico



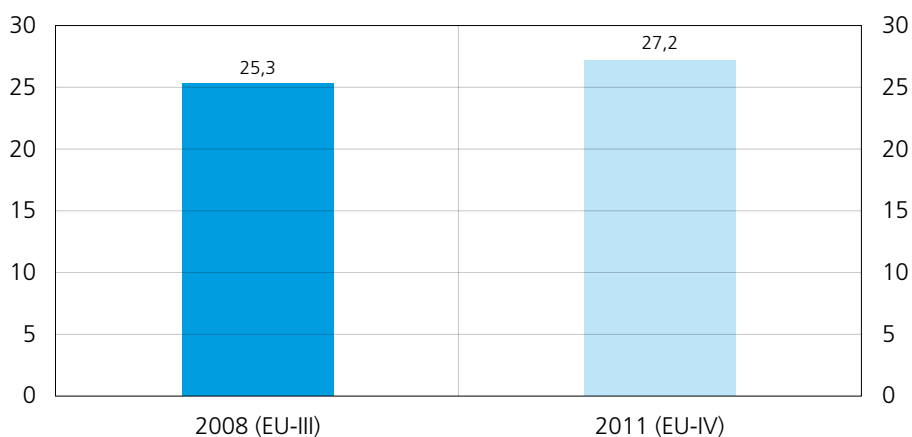
P.3.11. ¿Cuántas horas dedicas en una semana típica en asistencia a clases, tareas de estudio y trabajo remunerado? Unidad: número medio de horas. Base: total muestra.

Entre los perfiles cuya agenda semanal supera el promedio también debe hacerse mención de los que estudian titulaciones del área técnica y, especialmente, del área de salud. En el primer caso, la cifra semanal de horas aumenta como consecuencia de la mayor dedicación al tiempo de estudio personal (19 horas semanales frente a las 17 del promedio). En el segundo caso, sin embargo, sucede tanto por el mayor número de horas de estudio personal (19 frente a 17 del promedio), como por el mayor número de horas de asistencia a clase (23 frente a 18 del promedio).

Un segundo foco de análisis se refiere a la identificación de los perfiles de estudiantes cuya carga horaria semanal se encuentra por debajo del promedio general. Los casos más significativos a este respecto los constituyen los estudiantes de baja y media intensidad. Los primeros solo dedican un total de 13 horas semanales a actividades relacionadas con el estudio (frente a las 35 del promedio), si bien su dedicación a actividades remuneradas es más del doble que el promedio (23 horas semanales). En cuanto a los estudiantes de intensidad media, el tiempo que dedican a trabajo remunerado y a asistencia a clase está por debajo pero muy cerca del promedio (9 frente a 10, y 17 frente a 18, respectivamente), pero el tiempo que dedican al estudio personal se encuentra claramente por debajo (13 frente a 17).

Hay aún otros grupos cuya carga horaria semanal también se encuentra –aunque muy ligeramente– por debajo del promedio global. Se trata de los estudiantes de transición o acceso directo y de titulaciones del área de Ciencias. La razón de ello es, en ambos casos, la inferior dedicación a actividades laborales remuneradas.

Gráfico 8.4. Realización de trabajo remunerado con regularidad durante el semestre en curso en 2008 y 2011



P.3.8. ¿Tienes un trabajo remunerado durante el presente semestre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

8.3. Realización de trabajo remunerado durante el semestre en curso

Al comentar la evolución de la carga horaria semanal de los estudiantes españoles en el apartado anterior ya se señaló que, en conjunto, se había incrementado un total de 4 horas semanales como consecuencia –aunque no solo– del aumento en el número medio de horas dedicado a actividades laborales remuneradas realizadas de manera regular. La información contenida en el gráfico número 8.4 revela que, en ese mismo periodo, también se ha registrado un leve incremento de la proporción de estudiantes que realiza una actividad laboral remunerada de manera regular, al pasar del 25,3% registrado en la encuesta de 2008 al 27,2% de la encuesta de EUROSTUDENT IV.

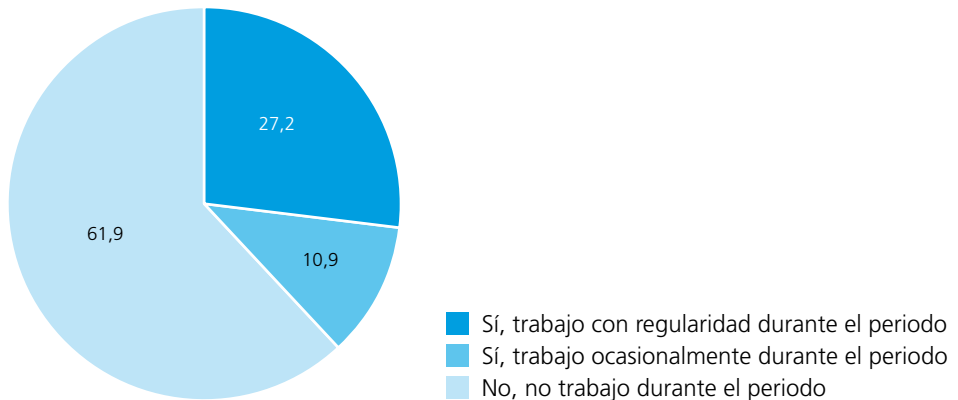
Pese al ligero incremento del porcentaje de ocupados entre los estudiantes españoles, se trata de una tasa muy por debajo del promedio europeo. España se sitúa en la vigésimo primera posición entre el conjunto de veinticuatro países europeos que han aportado información sobre este indicador.

Los datos de EUROSTUDENT IV revelan que, para la mitad de los veinticinco países integrantes de la mencionada encuesta, las tasas de empleo se situaban en torno al cuarenta por ciento, si bien el rango en que éstas se encontraban comprendidas era muy amplio. Así, para Suiza, República Checa, Dinamarca, Estonia, Holanda y Malta, dicha tasa se sitúa en torno al cincuenta por ciento, y en algunos países incluso por encima del setenta por ciento, tal como sucede en Suiza y República Checa. En el extremo opuesto, y tras España, tres países no alcanzan el veinte por ciento de trabajo remunerado de carácter regular: Rumania, Italia y Turquía.

Las tasas a las que se está haciendo alusión corresponden, como ya se ha señalado, a la realización de actividades laborales remuneradas con carácter regular. Pero naturalmente, esa concepción del empleo no agota –ni mucho menos– la totalidad de dedicaciones laborales remuneradas posibles. El indicador elaborado por la red EUROSTUDENT para medir la tasa de empleo de los estudiantes incluía también una opción referida al *trabajo ocasional* durante el periodo de referencia, esto es, el semestre en curso. Ésta es, pues, la primera variante del trabajo regular que va a tenerse en cuenta; la segunda será el trabajo remunerado realizado en alguno de los periodos vacacionales (Navidad, Semana Santa...) durante los doce meses anteriores, un tipo de actividad al que aquí se denomina *trabajo vacacional* cuyo análisis será abordado en la sección 8.4.

Por *trabajo ocasional* se entiende aquel que no se realiza de forma regular y que, por tanto, no puede ser considerado parte de las actividades a incluir en una semana típica de un semestre de estudios. De acuerdo con esa definición, la tasa de empleo ocasional de los estudiantes españoles se sitúa en el 10,9% (gráfico 8.5). Si se descuenta del total de estudiantes, tanto la tasa de empleo regular (27,2%) como la de empleo ocasional (10,9%), se obtiene la proporción de estudiantes que durante el semestre de referencia no tuvo contacto alguno con ninguna actividad laboral de carácter remunerado, el 61,9%.

Gráfico 8.5. Realización de trabajo remunerado durante el semestre en curso



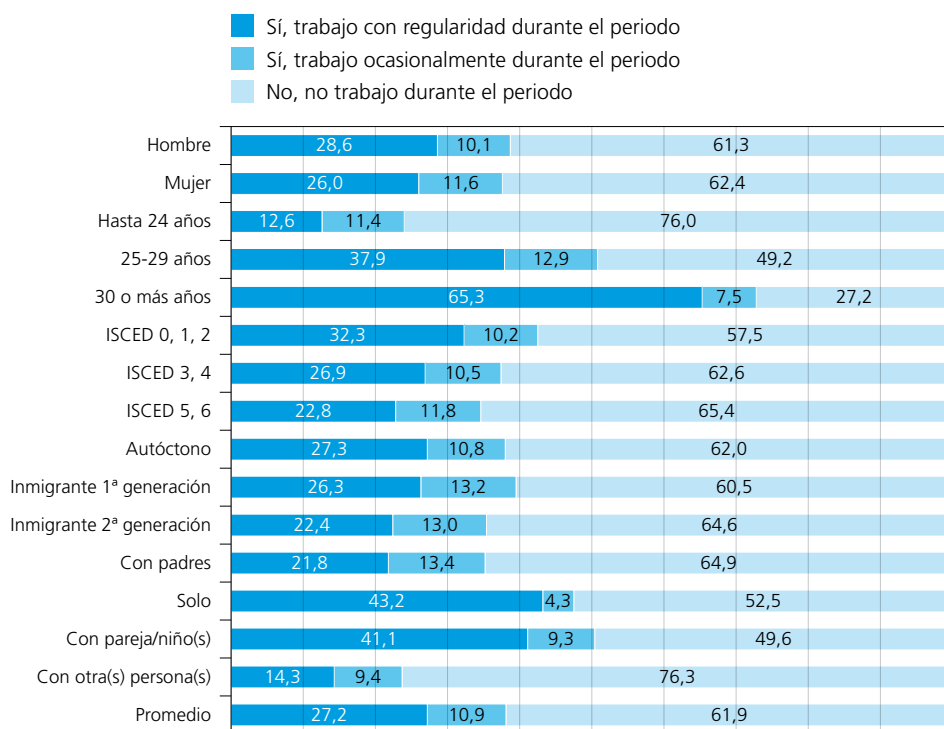
P.3.8. ¿Tienes un trabajo remunerado durante el presente semestre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

La información presentada en los gráficos 8.2 y 8.3 ya permitía identificar la existencia de algunos perfiles de estudiantes con una mayor carga horaria semanal dedicada a la actividad laboral remunerada. Pero esos datos van a ser complementados con los que aparecen en otros dos gráficos que se presentan a continuación, en los que el análisis diferencial se efectúa a partir de las tasas de empleo regular y ocasional, en los términos en que estos indicadores han sido definidos en las líneas anteriores.

La simple inspección visual del gráfico 8.6 muestra con claridad la existencia de grandes diferencias en las tasas de *trabajo regular* entre los distintos segmentos sociodemográficos de la población estudiantil. La edad y la forma de convivencia son las dos variables que más variación generan en la tasa de empleo regular. Así, los mayores de 30 años registran un 65,3% de ocupación regular mientras los que se encuentran entre 25 y 29 años se sitúan en el 37,9%. Por otro lado, los estudiantes que viven solos y los que conviven con pareja y con niño(s) alcanzan, respectivamente, el 43,2% y el 41,1%. La tercera variable a tener en cuenta es el nivel educativo de los padres, que tiene una influencia lineal negativa en la tasa de ocupación regular, es decir, una y otra varían en sentido contrario: a mayor nivel educativo de los padres menos actividad laboral regular de los hijos universitarios. De hecho, hay una diferencia de casi diez unidades porcentuales entre la tasa de ocupación de los estudiantes con padres de nivel educativo bajo (32,3%) frente a los estudiantes cuyos padres poseen títulos de educación superior (22,8%). Por último, como también se aprecia con claridad en el mismo gráfico 8.6 la influencia del sexo sobre el empleo regular es prácticamente nula, pues los varones tan sólo se sitúan un punto por encima del promedio, mientras las mujeres se encuentran a la misma distancia pero por debajo.

Por otro lado, los estudiantes menores de 24 años, los ya mencionados que proceden de familias con nivel educativo elevado, los inmigrantes de segunda generación, los que viven con sus padres o con otra(s) persona(s), constituyen los grupos con las tasas más bajas de ocupación regular en el semestre de referencia. De todos ellos, los menores de 24 años y los que conviven con otra(s) persona(s), son los grupos con las tasas de ocupación más bajas de todos los grupos sociales (12,6% y 14,3% respectivamente).

Gráfico 8.6. Realización de trabajo remunerado durante el semestre en curso según diversas variables de carácter sociodemográfico

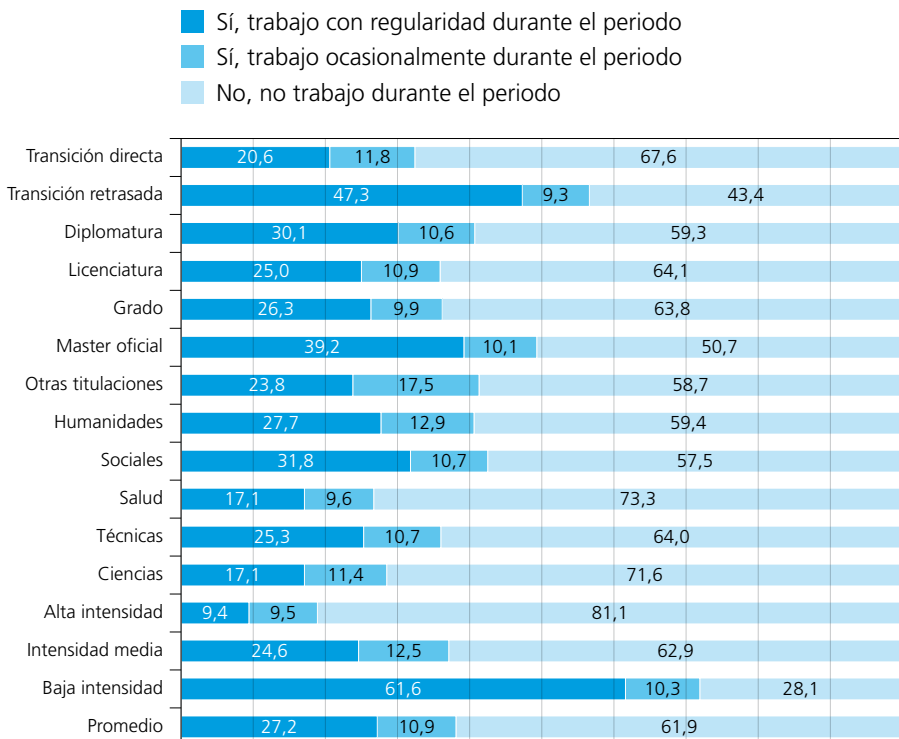


P.3.8. ¿Tienes un trabajo remunerado durante el presente semestre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

El segundo foco de análisis de la información contenida en el gráfico 8.6 se refiere a la *tasa de trabajo ocasional* a la que ya se ha hecho referencia. En este caso las diferencias entre los distintos grupos sociodemográficos son mínimas y se sitúan siempre muy cerca del promedio (10,9%), excepto en unos pocos que por ello mismo conviene destacar. En primer lugar, las tasas de empleo ocasional más elevadas se dan entre los inmigrantes de primera y segunda generación (13% y 13,4% respectivamente). Por otro lado, las tasas más bajas se registran entre aquellos que viven solos (4,3%) y los que tienen 30 o más años (7,5%).

Las variables de clasificación académica también permiten identificar variaciones importantes en la tasa de *trabajo regular* de los estudiantes. La más relevante es la intensidad de los estudios que mantiene una relación lineal negativa con la tasa de ocupación regular: a mayor intensidad de estudios menor ocupación regular. Tanto es así que la ocupación regular de los estudiantes de baja intensidad es seis veces más, con un 61,6%, que la de los estudiantes de alta intensidad, que alcanza un 9,4%. Pero también destacan los niveles más altos de empleo regular de los estudiantes de transición o acceso retrasado (47,3%), de master oficial (39,2%) y de titulaciones del área de Sociales (31,8%). Por el contrario, las tasas más bajas de ocupación regular se registran entre los ya aludidos estudiantes de alta intensidad (9,4%), de transición directa (20,6%) y de titulaciones pertenecientes a las áreas de Ciencias y Salud (en ambos casos 17,1). Todo ello muestra la existencia de profundas diferencias en la tasa de empleo de los distintos perfiles de estudiantes universitarios españoles.

Gráfico 8.7. Realización de trabajo remunerado durante el semestre en curso según diversas variables de carácter académico



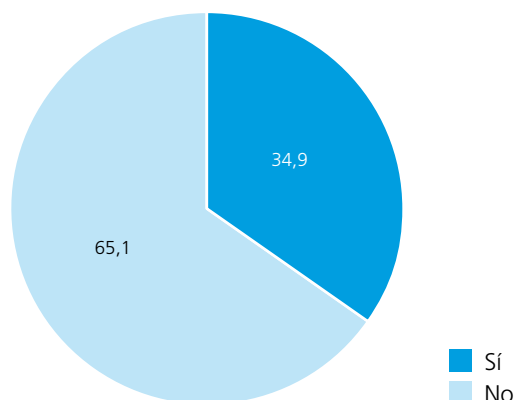
P.3.8. ¿Tienes un trabajo remunerado durante el presente semestre? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

En cuanto al *trabajo ocasional*, como ya sucedía en el caso de las variables sociodemográficas, las variaciones no son demasiado relevantes y se muestran siempre muy cercanas al promedio. Puede decirse, por tanto, que al tratarse de un tipo de actividad laboral con cuya remuneración no se cuenta de manera sistemática y permanente mientras se realizan los estudios universitarios, su incidencia se reparte de manera muy equilibrada entre los distintos grupos sociales que oscilan en torno al promedio (10,9%) en un rango que va del 9,5% de los estudiantes de alta intensidad al 12,9% de los estudiantes de Humanidades. Ello sin considerar el caso un tanto atípico de los estudiantes de otras titulaciones (aquellas que no corresponden a diplomaturas, licenciaturas, grados ni másteres, básicamente las dobles titulaciones), entre los cuales el empleo ocasional alcanza un 17,5%.

8.4. Realización de trabajo remunerado en periodos vacacionales

Como ya se ha señalado en líneas anteriores junto al *trabajo regular* y el *trabajo ocasional*, hay una tercera modalidad de actividad laboral remunerada cuya incidencia entre los estudiantes universitarios también ha sido cuantificada. Se trata del empleo realizado en uno o más de los periodos vacacionales comprendidos en los doce meses anteriores a la realización de la encuesta, lo que antes se aludía con la denominación *trabajo vacacional*. Naturalmente, este tipo de actividad laboral únicamente puede darse entre estudiantes que no han trabajado de manera regular durante el semestre de referencia o que lo han hecho pero sólo de modo ocasional.

Gráfico 8.8. Realización de trabajo remunerado en periodos vacacionales durante los últimos doce meses



P.3.9. ¿Has tenido algún trabajo remunerado en alguno de los periodos vacacionales de los últimos doce meses (Navidad, Semana Santa...)?

Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que no han trabajado o lo han hecho de manera ocasional en el semestre de referencia (72,8% de la muestra).

Si ceñimos el análisis a esa submuestra (un 72,8% de la muestra total), la incidencia del trabajo vacacional es de un 34,9%; es decir, uno de cada tres estudiantes sin un trabajo regular ha realizado actividades laborales remuneradas en alguno de los periodos vacacionales del año anterior a la realización de la encuesta (gráfico 8.8).

Pero la incidencia del *trabajo vacacional* es muy superior entre el segmento de estudiantes que previamente había declarado haber trabajado de manera ocasional durante el semestre en curso. Dentro de este grupo, casi dos de cada tres estudiantes (63,2%) señalan la realización de actividad laboral remunerada en periodos vacacionales durante los doce meses anteriores; un porcentaje que se reduce a más de la mitad –exactamente un 29,9%– cuando se trata de estudiantes que no han trabajado ni regular ni ocasionalmente durante el semestre en curso.

En definitiva, la actividad laboral remunerada de los estudiantes españoles puede ser sintetizada del siguiente modo: un 27,2% trabaja de manera regular en el transcurso del semestre de referencia, mientras un 10,9% lo hace de manera ocasional y el restante 61,9% no ha tenido ninguna actividad laboral en ese mismo periodo. Por otra parte, entre los que han trabajado de manera ocasional en el periodo, un 63,2% declara haber trabajado en periodos vacacionales durante el último año, porcentaje que se reduce hasta un 29,9% entre los que han tenido actividad laboral remunerada en el semestre en curso.

Tabla 8.1. Realización de trabajo remunerado en periodos vacacionales durante los últimos doce meses

Trabajo vacacional durante los doce meses anteriores	Trabajo remunerado durante el semestre en curso	
	Trabajo ocasional	Sin trabajo
Sí ha realizado	63,2%	29,9%
No ha realizado	36,8%	70,1%
Total	100%	100%

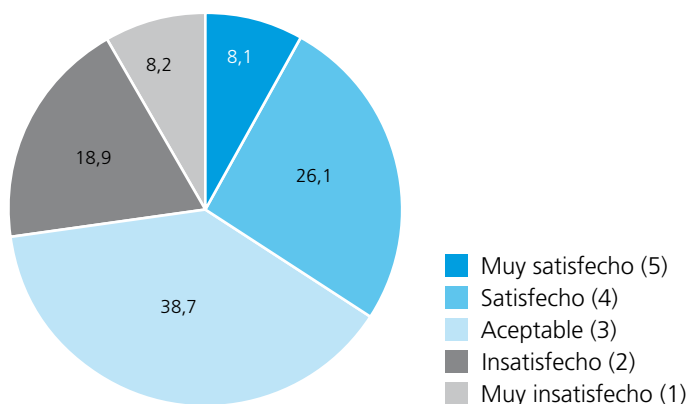
Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que no han trabajado o lo han hecho de manera ocasional en el semestre de referencia (72,8% de la muestra).

8.5. Grado de satisfacción con la carga horaria total

Una vez examinada la carga horaria semanal y las tasas de empleo de los estudiantes, es momento de adentrarse en el análisis de un indicador introducido en el cuestionario para evaluar la percepción que los estudiantes tienen de su propia carga horaria global.

Más de una tercera parte de los estudiantes –concretamente un 38,7%– considera aceptable su carga horaria semanal, es decir, la cantidad de horas que dedica a actividades relacionadas con el estudio (asistencia a clases y estudio personal) y el trabajo remunerado. En segundo lugar, un 34,2% se considera satisfecho a este respecto, entre los cuales un 8,1% mencionó un nivel máximo de satisfacción y un 26,2% un nivel moderado. Por último, un 27,1% se muestra muy insatisfecho con su carga horaria, siendo un 8,2% los muy insatisfechos y un 18,9% los moderadamente insatisfechos.

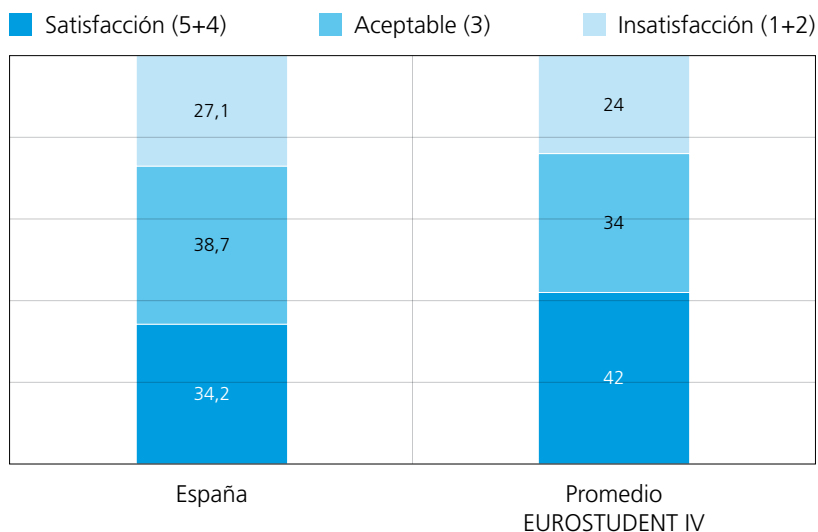
Gráfico 8.9. Grado de satisfacción con la carga horaria total



P.3.12. Considerando como carga total de trabajo el tiempo que dedicas a actividades relacionadas con el estudio y a trabajo remunerado, por favor, señala cuál es tu grado de satisfacción con tu carga de trabajo (muy satisfecho = 5, muy insatisfecho = 1). Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

El gráfico 8.10 compara la puntuación registrada en la muestra de estudiantes españoles con el promedio obtenido para el conjunto de países europeos (veintidós países, ya que Dinamarca, Inglaterra y Eslovenia no proporcionaron información sobre este indicador). Para ello, se han agregado las puntuaciones 4 y 5 (satisfechos y muy satisfechos) y las puntuaciones 2 y 1 (insatisfechos y muy insatisfechos). Como puede apreciarse, mientras entre los españoles satisfechos son algo más de un tercio de la muestra, concretamente un 34,2%, en el conjunto europeo es superior y alcanza un 42%. Esa diferencia es consecuencia del mayor número de estudiantes españoles que juzgan su carga horaria como aceptable, un 38,7% frente al 34% que registra el promedio europeo. En última instancia, los insatisfechos con su carga horaria semanal son tres puntos más en España que en el conjunto de Europa (27,1% y 24%, respectivamente).

Gráfico 8.10. Grado de satisfacción con la carga horaria total en España y Europa

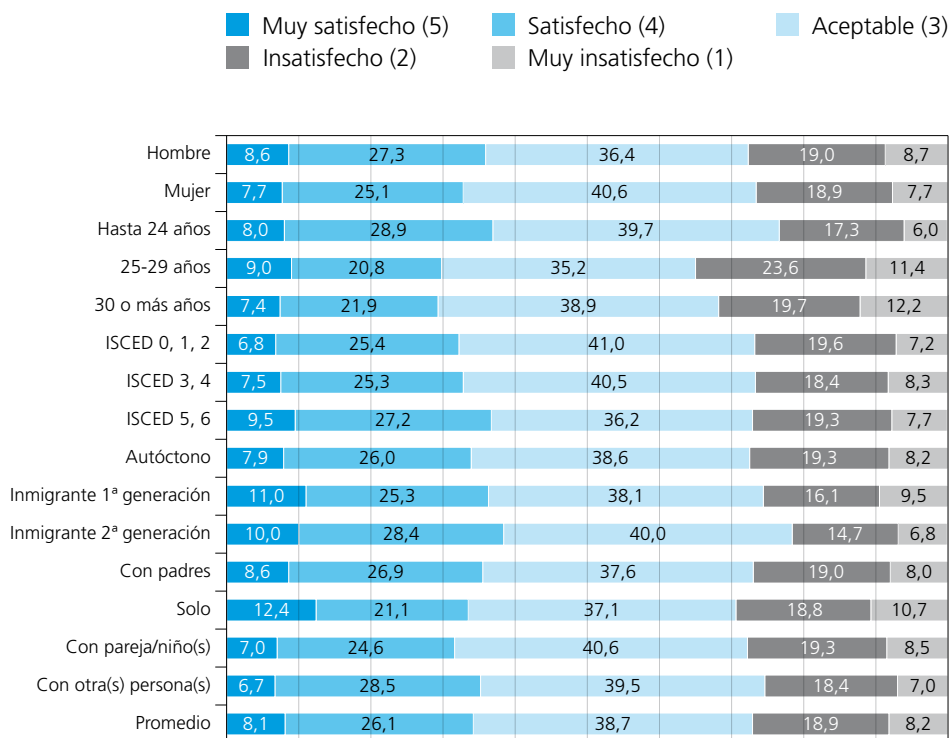


P.3.12. Considerando como carga total de trabajo el tiempo que dedicas a actividades relacionadas con el estudio y a trabajo remunerado, por favor, señala cuál es tu grado de satisfacción con tu carga de trabajo (muy satisfecho = 5, muy insatisfecho = 1). Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

Siete países europeos –incluyendo España– obtienen tasas de insatisfacción superiores al promedio. Se trata de Croacia, Suiza, Malta, Eslovaquia, Turquía y Portugal. El listado de países no puede considerarse sorprendente habida cuenta de que son los mismos que, como se ha comprobado previamente, presentaban las cargas horarias semanales más abultadas. Muy pegados al promedio global de satisfacción (42%) se encuentran Austria (44%), Estonia (44%), Italia (43%), Noruega (43%), Polonia (42%), Rumania (40%) y República Checa (40%), mientras las tasas de satisfacción son superiores al promedio en los casos de Dinamarca (58%), Latvia (57%), Holanda (54%), Suecia (52%), Lituania (48%), Irlanda (47%), Finlandia (47%) y Francia (46%).

El factor sociodemográfico que más variación produce en la satisfacción con la carga horaria semanal es la edad. Como revela el gráfico 8.11, los niveles de insatisfacción más elevados se registran en los estudiantes de 25 a 29 años y en los mayores de 30 años, donde alcanza el 31,9% y el 35% respectivamente. Por otro lado, los estudiantes que viven solos, con un 29,5% de insatisfacción, superan en algo más de dos puntos el promedio general de insatisfacción de la muestra española que se sitúa en el 27,1%.

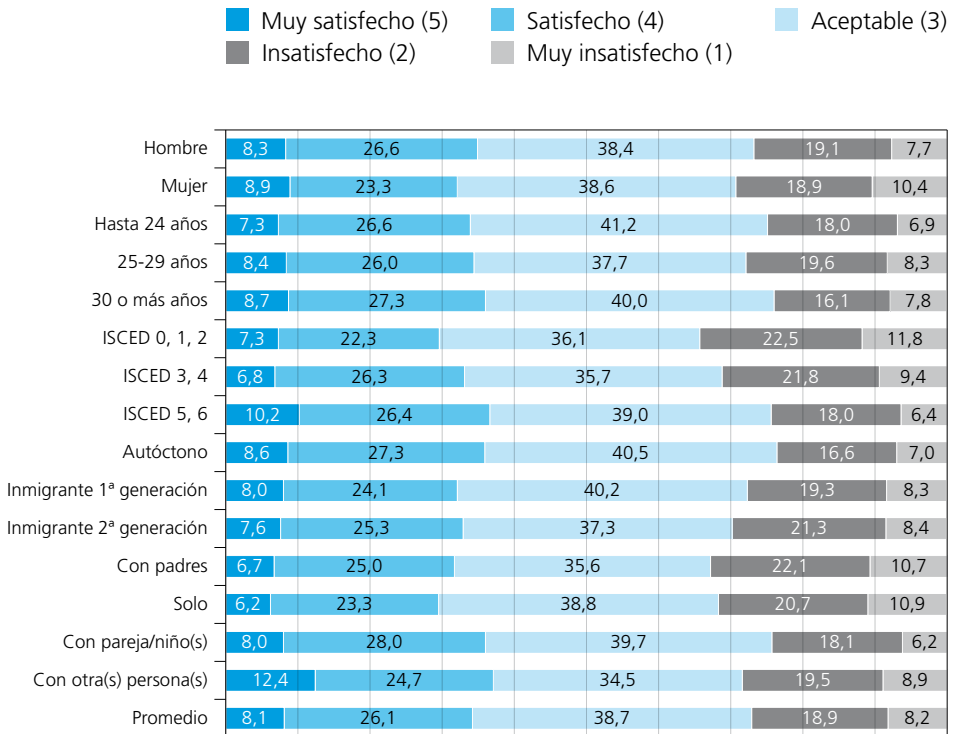
Gráfico 8.11. Satisfacción con la carga horaria según variables sociodemográficas



P.3.12. Considerando como carga total de trabajo el tiempo que dedicas a actividades relacionadas con el estudio y a trabajo remunerado, por favor, señala cuál es tu grado de satisfacción con tu carga de trabajo (muy satisfecho = 5, muy insatisfecho = 1). Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

Sin embargo, cuando se examina la distribución de la satisfacción con la carga horaria semanal en función de las variables de carácter académico se encuentra mucha más variación (véase gráfico número 8.12). Hay cuatro grupos que muestran un grado de insatisfacción con la carga horaria semanal claramente por encima del promedio: los estudiantes de master y otras titulaciones, con porcentajes del 34,3% y 31,2% respectivamente. Por otro lado, los estudiantes de titulaciones del área técnica, con 32,8%, y los de alta intensidad, con 31,6%, son también perfiles en los que la insatisfacción se encuentra por encima del promedio. Por el contrario, las tasas de insatisfacción más bajas se registran entre los estudiantes de diplomatura (24,9%), grado (23,9%) de las áreas de Humanidades (24,4%) y Sociales (23,6), así como entre los de intensidad media (24,3%).

Gráfico 8.12. Satisfacción con la carga horaria según variables académicas



P.3.12. Considerando como carga total de trabajo el tiempo que dedicas a actividades relacionadas con el estudio y a trabajo remunerado, por favor, señala cuál es tu grado de satisfacción con tu carga de trabajo (muy satisfecho = 5, muy insatisfecho = 1). Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

Para concluir esta última sección se ha efectuado un análisis que trata de contrastar en qué medida el mayor o menor grado de satisfacción de los estudiantes con su carga horaria semanal se corresponde con el tiempo que en realidad dedican a las actividades relacionadas con el estudio y el trabajo remunerado. Los resultados muestran la existencia de profundas diferencias de carga horaria entre los que se declaran satisfechos o insatisfechos con ésta (tabla 8.2). Hay relación lineal negativa entre las dos variables que pone de manifiesto que a mayor carga horaria menos grado de satisfacción con la misma. Así, por ejemplo, los estudiantes muy satisfechos con su carga horaria han declarado una dedicación semanal de 40,6 horas, mientras que los que se declaran muy insatisfechos dedican casi catorce horas semanales más a las mismas actividades.

Tabla 8.2. Número medio de horas de dedicación a asistencia a clases, estudio y trabajo remunerado según grado de satisfacción con la carga horaria total

Satisfacción con la carga total de clases, estudio y trabajo remunerado	Horas de clase a la semana	Horas de estudio a la semana	Horas de trabajo remunerado a la semana	Total horas a la semana
Muy satisfecho (5)	15,9	15,9	8,6	40,6
Satisfecho (4)	17,8	16,1	8,9	42,6
Aceptable (3)	18,3	17,0	9,3	44,8
Insatisfecho (2)	18,3	17,7	13,4	49,3
Muy insatisfecho (1)	18,4	20,8	14,9	54,1
Promedio	18,1	17,1	10,3	45,5

P.3.12. Considerando como carga total de trabajo el tiempo que dedicas a actividades relacionadas con el estudio y a trabajo remunerado, por favor, señala cuál es tu grado de satisfacción con tu carga de trabajo (muy satisfecho = 5, muy insatisfecho = 1).

P.3.11. ¿Cuántas horas dedicas en una semana típica en asistencia a clases, tareas de estudio y trabajo remunerado? Unidad: número medio de horas. Base: total muestra.

Unidad: número medio de horas. Base: total muestra.

Las diferencias se mantienen en cada una de los tres tipos de actividades cuantificadas en la investigación, si bien es el tiempo dedicado al trabajo remunerado el que muestra una mayor diferencia: los muy satisfechos trabajan un promedio de 8,6 horas semanales mientras los muy insatisfechos alcanzan 14,9. En el caso de la asistencia a clases las diferencias entre los muy satisfechos y los muy insatisfechos apenas superan las dos horas (15,9 y 18,4 horas semanales, respectivamente), pero cuando se trata de las horas de estudio personal, las diferencias entre satisfechos e insatisfechos vuelven a crecer y se aproximan a las cinco horas (15,9 y 20,8 horas semanales, respectivamente).

8.6 ¿Un estatuto para el estudiante a tiempo parcial?

Los datos expuestos en los apartados precedentes han permitido constatar que los estudiantes universitarios españoles dedican 18 horas semanales a la asistencia a clases,

17 a actividades de estudio personal y 10 a trabajo remunerado. El número de horas de clase no ha variado respecto a los resultados obtenidos en Eurostudent III, pero sí lo han hecho las otras dos categorías, lo que parece indicar que crece el estudio autónomo y el tiempo de trabajo remunerado.

En cuanto al régimen de dedicación de los universitarios españoles, la encuesta constata que un 62% afirma no haber trabajado durante el periodo, mientras que un 27% lo ha hecho regularmente y un 11% ocasionalmente.

El grado de satisfacción con la carga horaria total está relacionado claramente con el régimen de dedicación. El 34% de los entrevistados se siente satisfecho o muy satisfecho con dicha carga y un 39% moderadamente satisfecho, puesto que la consideran aceptable. En cambio, un 27% se considera insatisfecho o muy insatisfecho. A mayor dedicación al trabajo regular y a mayor edad, también mayor carga total semanal y, en consecuencia, mayor insatisfacción.

El análisis de estas dimensiones (agenda, régimen de dedicación y satisfacción) en relación con las variables sociodemográficas consideradas en la encuesta, permite constatar la existencia de tipos de estudiantes diferentes: los intensivos, es decir, aquellos que dedican mayor tiempo a asistencia a clase y a estudio autónomo, que generalmente han realizado una transición directa, son estudiantes a tiempo completo, más jóvenes y también proceden de entornos familiares con mayor capital educativo; los “trabajadores”, en el sentido de que realizan un trabajo remunerado y mantienen agendas más abultadas, están presentes en los niveles superiores del sistema (máster), tienen una media de edad más madura y se encuentran menos satisfechos con su trabajo.

En general, se ha constatado que existe una relación directa entre el nivel educativo de los progenitores y el régimen de dedicación, de manera que a mayor nivel educativo familiar, menor actividad laboral de los estudiantes; y a mayor intensidad de dedicación a los estudios, menor actividad laboral regular.

Finalmente, al comparar con los restantes países participantes en Eurostudent se puede concluir que España, con 45,5% horas semanales, ocupa una posición intermedia en el rango de las cargas horarias; que la tasa de empleo de los estudiantes universitarios españoles (27%) es notablemente más baja que la media europea, situada en el 40%; y que la insatisfacción es superior a la media europea. Todo ello, no son sino elementos que indican la existencia de sistemas sociales distintos en los que la educación universitaria funciona de manera diversa.

Por otra parte, desde la perspectiva estratégica aludida al principio del capítulo, parece obvio que la propuesta, en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, de que los estudiantes han de ocupar el centro de la vida universitaria debe traducirse en políticas que ofrezcan respuestas a la realidad aquí esbozada: una

tendencia creciente a compatibilizar trabajo y estudio, cargas horarias abultadas para quienes tienen trabajos remunerados, que a su vez son mayoritariamente personas que buscan en la Universidad segundas oportunidades, dada la edad media que presentan, y sus entornos familiares. Estas políticas deberán caminar en la dirección de ofrecer vías institucionales diferenciadas para trayectorias que puedan organizar agendas compatibles con la dedicación a tiempo parcial. La diversidad de agendas y de regímenes de dedicación requieren también diversidad de respuestas institucionales formales, de itinerarios y de oportunidades.

Evaluación de los estudios

Ramón Llopis
Universitat de València

9.1. Introducción

Uno de los temas que mayor importancia ha cobrado durante los últimos años en el campo de la educación superior es el de la inserción laboral y el desarrollo profesional de los egresados¹. La mejora de la empleabilidad de los universitarios se ha convertido, pues, en uno de los grandes retos de las instituciones educativas. Y junto a esa cuestión, también ha cobrado progresiva importancia la atención a las expectativas de los estudiantes como aspecto a tener en cuenta de cara a mejorar la calidad y su satisfacción con el servicio que reciben².

Que la formación universitaria es un importante activo para la incorporación laboral y desarrollo profesional es una afirmación avalada por múltiples estudios. Según los indicadores de 2010 del informe *Panorama de la Educación*, tanto en España, como en la OCDE y en la UE, puede concluirse que a mayor nivel de formación, mayor tasa de ocupación, menor nivel de desempleo y más elevados salarios. Por otro lado, los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) para el 4º trimestre de 2010 indican que mientras el porcentaje de paro entre la población con estudios primarios se sitúa en el 30%, entre aquellos que cuentan con títulos de educación superior desciende hasta el 11,7%. Un caso aparte es el de quienes han alcanzado el título de doctor, entre los cuales la tasa de paro es de 2%. Del resultado del estudio *Universidad y Trabajo en Cataluña 2011* de la población titulada de las universidades catalanas, se desprende que tener una titulación universitaria favorece la empleabilidad, disminuye el impacto de la crisis y facilita el acceso a puestos más cualificados, mejor retribuidos y con mayor estabilidad. Por otra parte, la expectativa de desarrollo personal, entendida como actualización de potencialidades en sentido amplio, también es asociada por los estudiantes a su futuro laboral³.

Este capítulo se centra en la evaluación que los estudiantes universitarios realizan de la titulación que están cursando y se divide en cuatro apartados. En el primero, se analiza la valoración que los estudiantes realizan de los estudios que realizan como medio para desarrollarse personalmente y conseguir un empleo. La valoración se refiere tanto a la importancia que dan a cada uno de esos aspectos como al logro del mismo que obtienen en sus estudios. En el segundo apartado, se examina la importancia que los estu-

¹ La cuestión de la inserción laboral de los jóvenes universitarios es muy compleja, pues la transición desde la universidad al mercado de trabajo presenta trayectorias cada vez más dispares. Véase al respecto el trabajo de J. G. Montalvo (2007), "La inserción laboral de los universitarios. Entre el éxito y el desánimo", *Panorama Social*, 6, 92-106.

² Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007), "El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>.

³ El Barómetro Universidad-Sociedad 2010 del Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid realizado entre 1.200 estudiantes de esa universidad durante el curso 2010/2011, pone de manifiesto que el 84% de los estudiantes asocian su futuro laboral a su desarrollo personal.

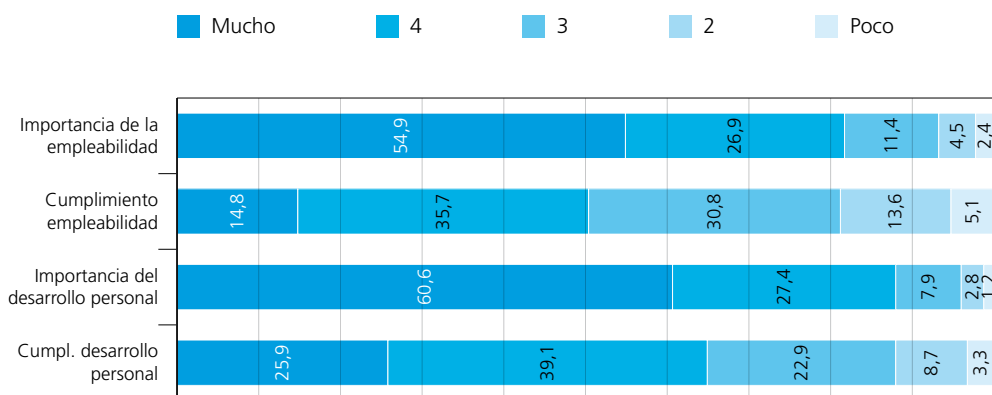
diantes conceden a sus estudios en comparación con otras actividades que realizan de manera habitual. El tercer apartado ofrece información sobre la posible continuidad de sus estudios una vez concluida la titulación en curso. En el análisis de estos aspectos, se tiene en cuenta el impacto de diversas variables de carácter sociodemográfico –como el sexo, la edad, el régimen de transición a los estudios universitarios, el bagaje educativo de los padres, el estatus migratorio o el tipo de hogar en el que se reside, así como un conjunto de variables relacionadas con aspectos académicos entre las que se encuentra el tipo de título cursado, el área de conocimiento, el tipo de universidad y la intensidad de dedicación a los estudios. El apartado se cierra con una recapitulación de los principales hallazgos y conclusiones,

9.2. Expectativas y logros en relación a empleabilidad y desarrollo personal

En este apartado, se analiza la importancia que los estudiantes otorgan a la empleabilidad de sus estudios y el desarrollo personal que éstos les pueden proporcionar. Asimismo, también se examina el grado en que los estudios en curso cumplen estas expectativas. La información empírica que se analiza procede de las preguntas 1.8.a y 1.8.b de la cuarta edición de la encuesta EUROSTUDENT, la primera referida a la empleabilidad y la segunda al desarrollo personal. Cada una de esas dos preguntas, a su vez, se subdividía en otras dos, en las que se preguntaba por la importancia atribuida por el estudiante a cada una de esos dos temas, así como al grado en que sus expectativas respecto a desarrollo personal y empleabilidad se estaban cumpliendo en la titulación en curso. Cada una de las cuatro preguntas presentaba cinco opciones de respuesta que en el polo positivo tenían como referencia la categoría *mucho* mientras en el polo opuesto se encontraba la categoría *poco*. Entre esas dos respuestas extremas, había otras tres posibles opciones.

Los datos del gráfico 9.1 ponen de manifiesto que los estudiantes atribuyen a los estudios una elevada importancia, tanto en lo que se refiere a empleabilidad como en lo que tiene que ver con el desarrollo personal. Éste último es muy importante para el 60,6% y se llega hasta el 88% si se añade la segunda respuesta en orden de importancia. Por otro lado, dan la máxima relevancia a la idea de que los estudios constituyen una buena base para comenzar a trabajar el 55% de los estudiantes, porcentaje que asciende hasta el 82% si se agrega el segundo nivel de importancia. Sin embargo, respecto al cumplimiento de ambos objetivos, los estudiantes manifiestan una opinión positiva en una proporción muy inferior de casos. Así, consideran que los estudios cumplen los objetivos de desarrollo personal y empleabilidad en el 26% y el 15% de los casos, respectivamente. Al agregar las dos respuestas más elevadas, sin embargo, se alcanza un 50,4% en lo referente a cumplimiento de la empleabilidad y un 65% en el caso del desarrollo personal.

Gráfico 9.1. Comparación entre la importancia y el cumplimiento del desarrollo personal y la empleabilidad de los estudios

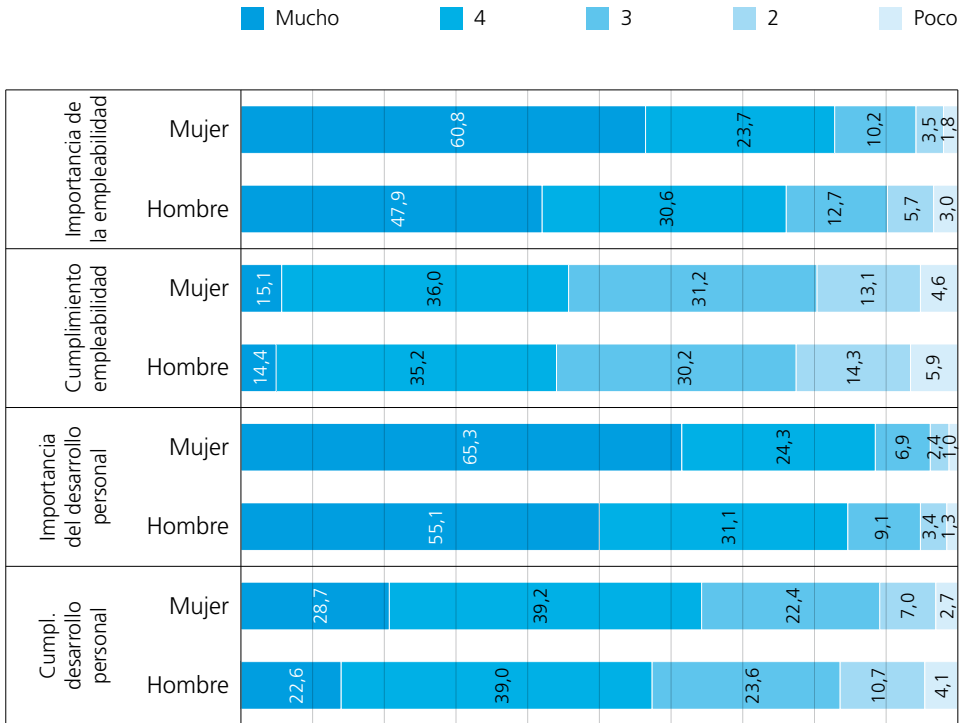


P.1.8.a.1. La titulación constituye una buena base para empezar a trabajar ¿cómo de importante es este aspecto para ti? P.1.8.a.2. ¿Hasta qué punto se consigue en esa titulación cumplir dicho objetivo? P.1.8.b.1. La titulación constituye una buena base para el desarrollo personal ¿cómo de importante es este aspecto para ti? P.1.8.b.2. ¿Hasta qué punto se consigue en esa titulación cumplir dicho objetivo? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

El Informe del BBVA de diciembre de 2010 sobre estudiantes universitarios, referido a seis países europeos, ofrece unos resultados plenamente coincidentes con los datos que se acaban de comentar, poniendo de manifiesto que aunque entre los europeos existe una satisfacción general con la experiencia universitaria, en algunos países, entre los que se encuentra España, esta satisfacción convive con la percepción de desajuste entre las expectativas y la preparación necesaria para la vida profesional. Los resultados de este estudio indican que solo cuatro de cada diez estudiantes españoles cree que la universidad actual prepara adecuadamente para la vida profesional, frente a la proporción registrada en Gran Bretaña –siete de cada diez– o en Suecia y Alemania –cinco de cada diez–.

Una vez examinada la distribución general de frecuencias de los cuatro indicadores analizados, conviene prestar atención a la influencia que las diversas variables socio-demográficas y académicas tienen sobre ellos. Respecto al sexo, el gráfico 9.2 permite apreciar que, tanto entre los hombres como entre las mujeres, la expectativa de que los estudios que están cursando constituyen una buena base para el desarrollo personal es superior a la expectativa de que estos puedan constituir una base sólida para encontrar empleo. Ahora bien, las mujeres manifiestan conceder mayor importancia que los hombres a los dos indicadores, tanto al desarrollo personal como a la empleabilidad. Y del mismo modo, las mujeres son también las que manifiestan, en mayor grado, que los estudios cumplen las expectativas, al menos en lo referente al desarrollo personal.

Gráfico 9.2. Importancia y cumplimiento del desarrollo personal y empleabilidad según sexo

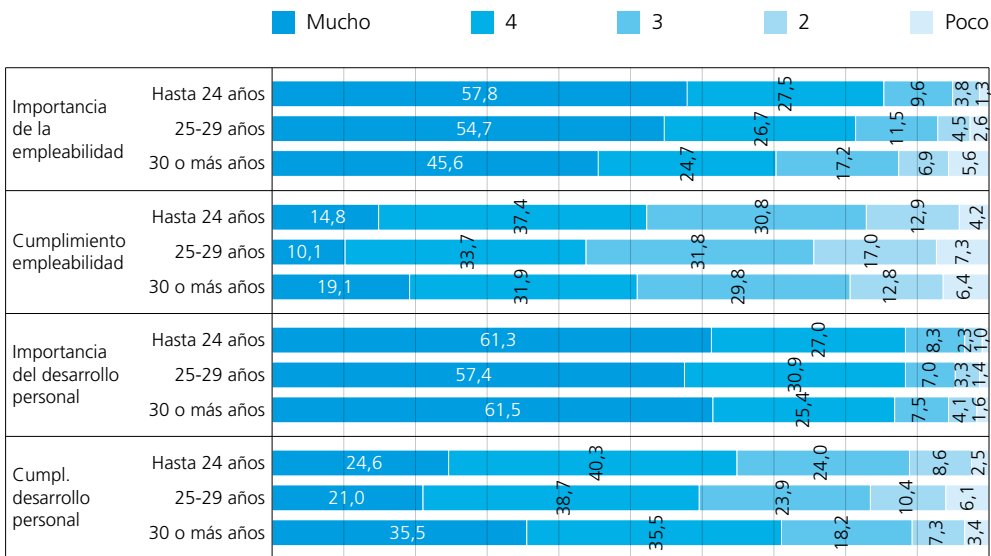


P.1.8.a.1, P.1.8.a.2, P.1.8.b.1 y P.1.8.b.2. Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

Una posible explicación de que las mujeres concedan mayor importancia a ambas cuestiones quizá reside en el hecho de que los estudios universitarios son más rentables para las mujeres que para los hombres, tanto en lo que se refiere a facilitar el acceso al mercado de trabajo como en lo que tiene que ver con los salarios. Según los datos ofrecidos en la edición de 2010 del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que edita el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, en el año 2008, la mayor diferencia entre el desempleo masculino y femenino se daba en el grupo con estudios secundarios obligatorios, con una diferencia entre cinco y seis puntos. Las menores diferencias se daban, para ambas poblaciones, entre las tasas de desempleo de hombres y mujeres que poseen estudios superiores, con valores cercanos a las dos unidades porcentuales. Por otra parte, el sueldo medio para mujeres con estudios primarios o inferiores supone un 62% del de los hombres con la misma formación. Esa diferencia disminuye en el caso de las licenciadas y diplomadas, cuyos sueldos son un 75% y un 78% respectivamente del sueldo de los hombres.

Otra variable cuya influencia sobre la evaluación de los estudios conviene examinar es la edad. El gráfico 9.3 contiene información sobre las expectativas y cumplimiento del desarrollo personal y empleabilidad de los estudios que cursan en función de tres grupos de edad: hasta 24 años, de 25 a 29 años y mayores de 30 años. El gráfico revela con claridad que la expectativa sobre empleabilidad de los estudios desciende según aumenta la edad de los estudiantes, mientras que la expectativa de desarrollo personal es prácticamente similar en los tres grupos de edad considerados.

Gráfico 9.3. Importancia y cumplimiento del desarrollo personal y la empleabilidad según edad.



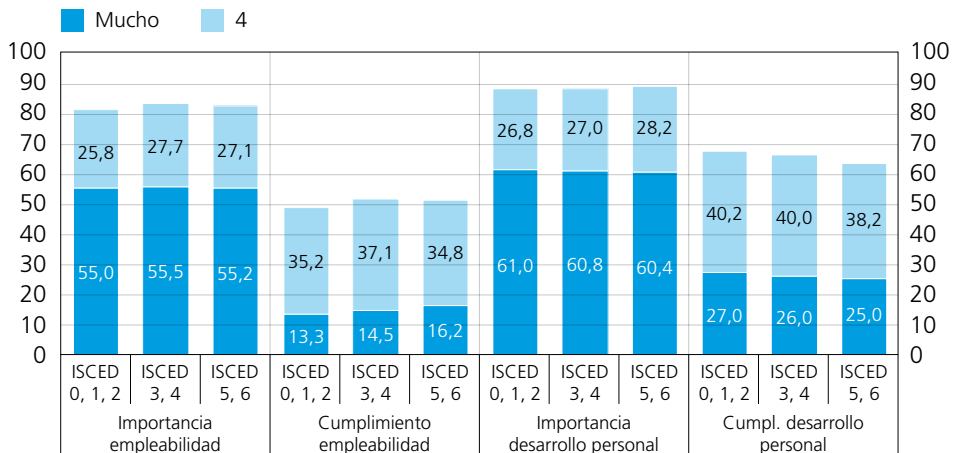
P.1.8.a.1, P.1.8.a.2, P.1.8.b.1 y P.1.8.b.2. Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

La menor expectativa de empleabilidad de los estudios que arroja el grupo de 30 o más años, puede estar relacionada con el hecho de que la mayor parte de estos estudiantes está compaginando trabajo y estudios, por lo que el logro de una titulación ya no constituye la clave de acceso al mercado laboral. En cuanto a los estudiantes con edades entre 25 y 29 años, sus circunstancias pueden ser muy variadas: puede tratarse de estudiantes rezagados en el ritmo de superación de los cursos de la titulación, puede que los haya que compaginan trabajo y estudios, y también puede haber casos que continúen estudiando dentro de la misma o diferente área de conocimiento ante la imposibilidad de encontrar empleo. Este grupo de edad es, precisamente, el que presenta un menor grado de cumplimiento de expectativas tanto en lo que se refiere a empleabilidad como en lo que tiene que ver con el desarrollo personal.

La forma de transición a los estudios, directa o retrasada, influye en las expectativas respecto a la empleabilidad. Un 83,7% de los estudiantes que acceden a los estudios universitarios de forma directa considera muy importante, o bastante importante, la preparación para el trabajo que les ofrece la titulación que cursan, frente a un 77,6% que se pronuncia así en el caso de los estudiantes de transición retardada. Esta circunstancia probablemente puede explicarse con el mismo argumento al que se ha recurrido en el caso de la edad. Los estudiantes de más edad que acceden con retraso a la universidad suelen estar inmersos en el mundo laboral, por lo que sus expectativas de empleabilidad son menores. Las expectativas de desarrollo personal, sin embargo, sí son muy similares en los dos grupos. Por otra parte, los estudiantes de transición retardada consideran que los estudios cumplen mejor sus expectativas que en el caso de los estudiantes de transición directa. Aquellos consideran que su titulación cumple mucho o bastante sus objetivos, un 55,7% en cuanto a empleabilidad y un 72,6% en cuanto a desarrollo personal, frente al 49,8% y el 63,7% respectivamente de los estudiantes de transición directa que opinan de ese modo.

El nivel educativo de los padres apenas marca diferencias en las expectativas de los estudiantes o en la opinión que tienen sobre el cumplimiento de estas expectativas en sus estudios (véase gráfico 9.4). Únicamente se puede señalar que la importancia que dan a la empleabilidad así como el grado en que la ven cumplida en su titulación es ligeramente inferior en los estudiantes cuyos padres tienen un bagaje educativo más bajo. Por otro lado, los estudiantes cuyos padres disponen de un mayor nivel educativo muestran un menor cumplimiento de sus expectativas en materia de desarrollo personal.

Gráfico 9.4. Importancia y cumplimiento del desarrollo personal y la empleabilidad según bagaje educativo de los padres



P.1.8.a.1, P.1.8.a.2, P.1.8.b.1 y P.1.8.b.2. Unidad: porcentaje. Base: total muestra. Datos correspondientes a la suma de las dos opciones de respuesta más elevadas en escala de 1 a 5 (4 y 5)

Al analizar la evaluación de los estudios que realizan los estudiantes considerando su estatus migratorio se constata, en primer lugar, la enorme similitud existente entre los resultados referidos a los estudiantes autóctonos y los referidos a los inmigrantes de segunda generación. Son los inmigrantes de primera generación los que otorgan una mayor importancia a la empleabilidad y desarrollo personal de sus estudios así como un mayor cumplimiento de sus expectativas a este respecto. Un 59,4% considera que los estudios cumplen mucho o bastante el objetivo de empleabilidad, frente a un 50% de autóctonos y emigrantes de segunda generación que responden en esa dirección. En el caso de los estudiantes nacidos en el extranjero con padres nacidos en España, se observa un cumplimiento muy bajo del objetivo de desarrollo personal, con sólo un 57,4% de respuestas en las dos primeras posiciones. El resto de perfiles oscilan entre el 65% de los autóctonos y el 72,2% de los emigrantes de primera generación.

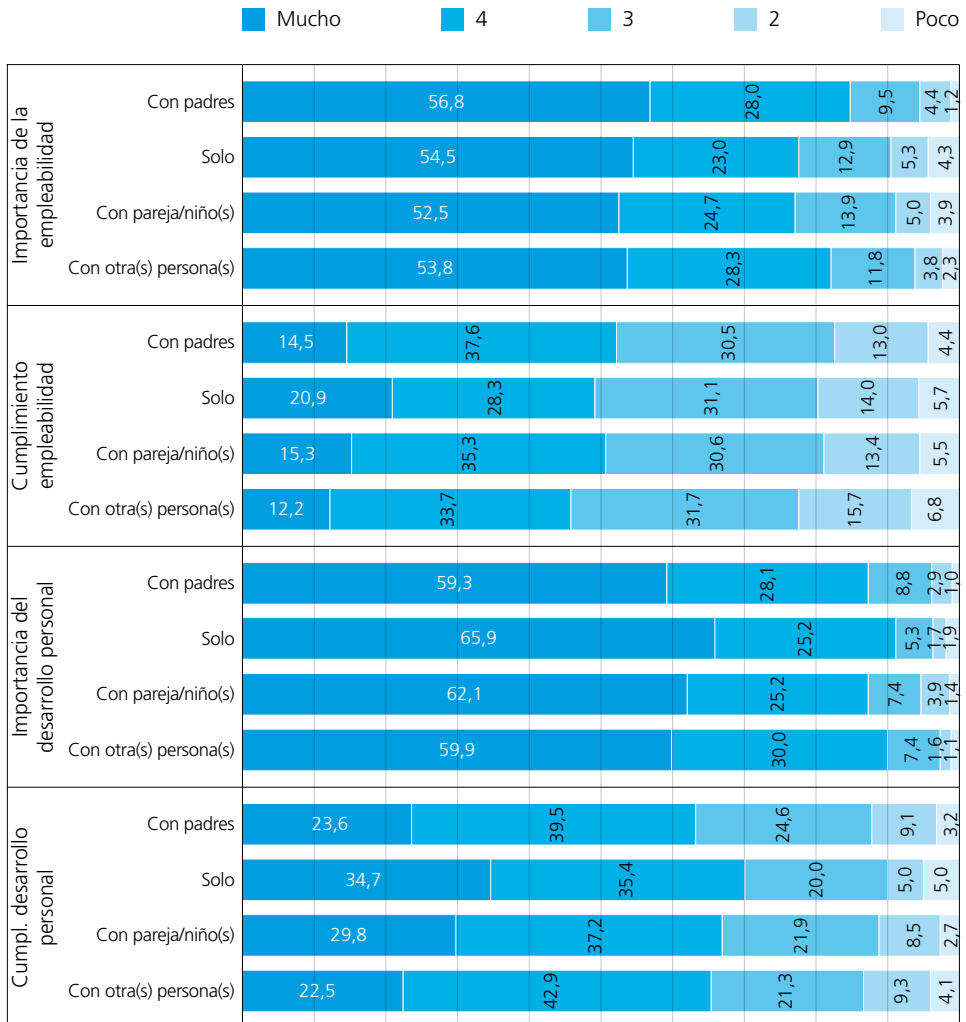
Si nos centramos en el tipo de hogar en que reside el estudiante, se comprueba que los que viven solos o con pareja y niño(s), son los que muestran unas expectativas más bajas sobre la empleabilidad de sus estudios, mientras que los estudiantes que viven con los padres o con otras personas manifiestan unas expectativas más elevadas (véase gráfico 9.5). Este extremo confirma de nuevo que los estudiantes evalúan de manera diferente la empleabilidad de los estudios según hayan accedido o no al mercado de trabajo. Por otro lado, los estudiantes que viven solos son los que otorgan mayor importancia al desarrollo personal que les puede ofrecer los estudios: un 91% considera este aspecto muy o bastante importante, y afirma que este objetivo se cumple en la titulación que cursan en mayor medida que el resto de grupos.

El tipo de titulación influye más en la opinión que los estudiantes tienen del cumplimiento de sus expectativas que en las expectativas en sí mismas. Aunque los porcentajes son muy similares, puede señalarse que los estudiantes de grado son los que mayor importancia conceden al desarrollo personal a través de sus estudios, un 63,5%, frente a los que estudian un master que le atribuyen la máxima importancia en el 56% de los casos. Son también los estudiantes de grado los más satisfechos con el cumplimiento de estas expectativas: un 32,2% señala que el cumplimiento es elevado, frente a los estudiantes de master, entre los cuales sólo un 21% responde del mismo modo. Por lo que se refiere a empleabilidad, tanto las expectativas como la valoración del cumplimiento registran proporciones muy similares en los distintos grupos, si bien los estudiantes de grado dan algo más de importancia a este asunto (56,6%) y se muestran también un poco más satisfechos con el cumplimiento de este aspecto en su titulación (18,5%).

El área de conocimiento establece diferencias sustanciales en las expectativas y en el cumplimiento de las mismas. Así, los estudiantes de ciencias de la salud son los que manifiestan unas expectativas mayores tanto en empleabilidad, 69,4% en la respuesta de máxima importancia, como en desarrollo personal, 72% en esa misma posición, siendo además, los que revelan un mayor cumplimiento de estos objetivos en sus titulaciones: un 68,3% de ellos sitúa sus respuestas en las dos posiciones de máximo cumplimiento del objetivo de empleabilidad y un 72,4% en las dos primeras posiciones

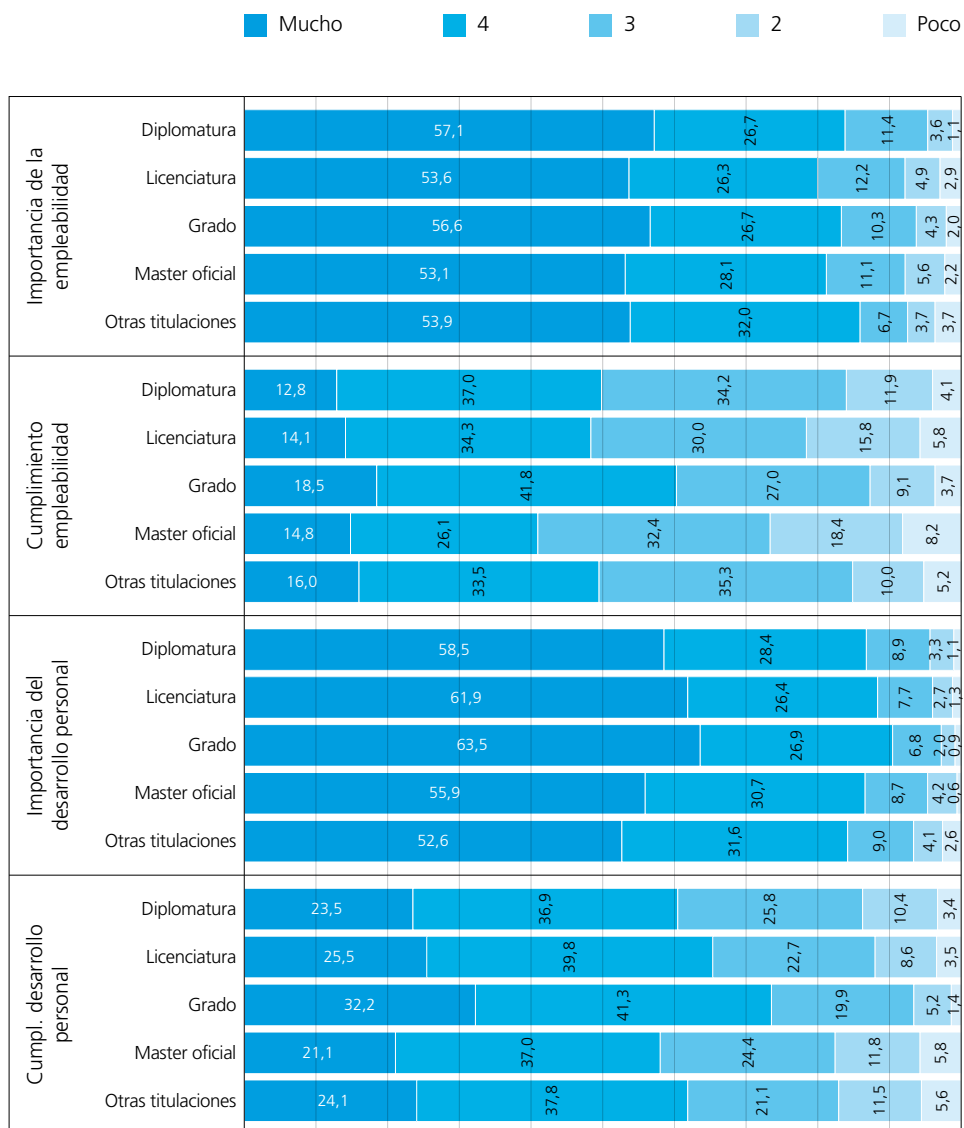
de cumplimiento de desarrollo personal (véase gráfico 9.7). Estos datos son plenamente coincidentes con los contenidos en el ya citado Informe de la Fundación BBVA de diciembre de 2010, referido a seis países europeos, donde igualmente se concluía que la valoración de la preparación profesional que se recibe en la universidad tendía a ser más favorable entre los estudiantes de Ciencias de la Salud.

Gráfico 9.5. Importancia y cumplimiento del desarrollo personal y la empleabilidad según bagaje educativo de los padres



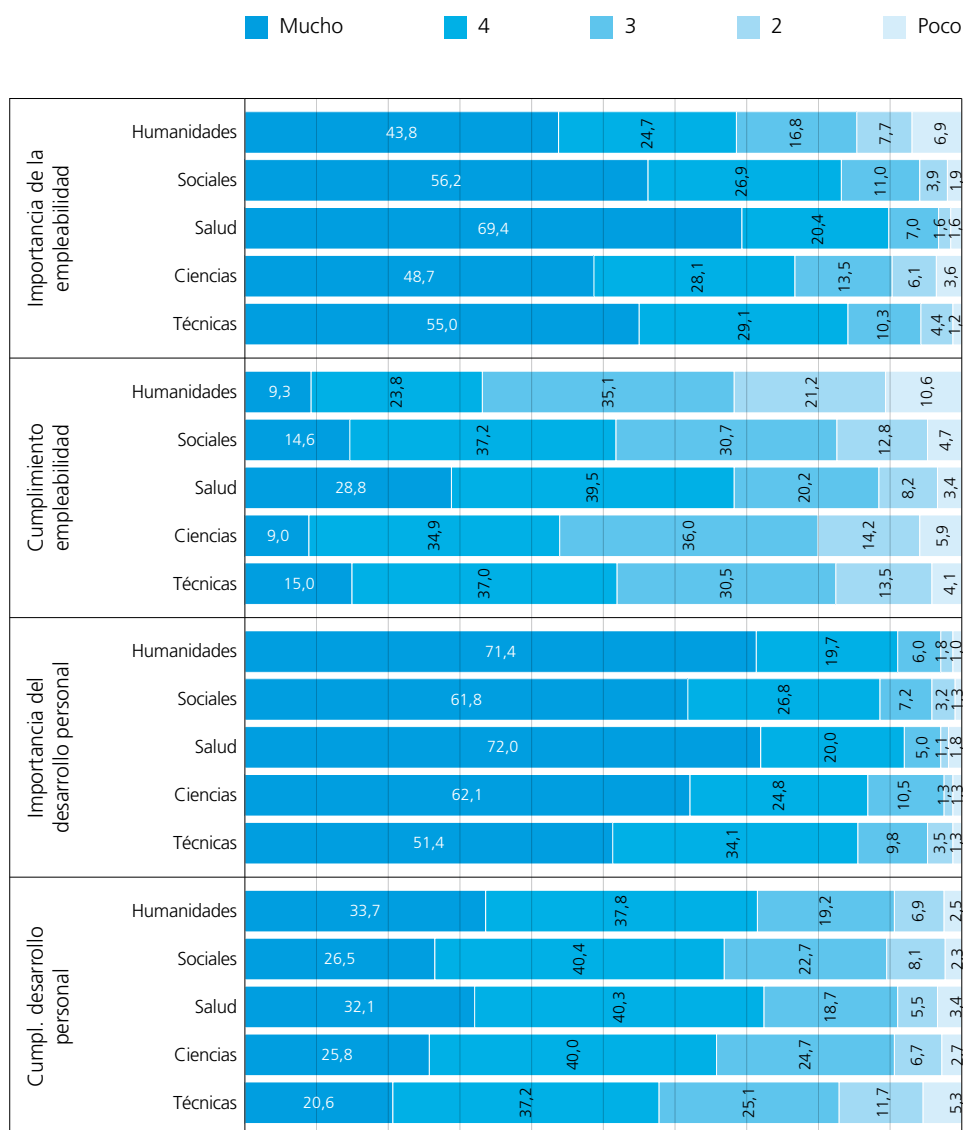
P.1.8.a.1, P.1.8.a.2, P.1.8.b.1 y P.1.8.b.2. Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

Gráfico 9.6. Importancia y cumplimiento del desarrollo personal y la empleabilidad según titulación cursada



P.1.8.a.1, P.1.8.a.2, P.1.8.b.1 y P.1.8.b.2. Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

Gráfico 9.7. Importancia y cumplimiento del desarrollo personal y la empleabilidad según área de conocimiento



P.1.8.a.1, P.1.8.a.2, P.1.8.b.1 y P.1.8.b.2. Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

Los estudiantes del área de Humanidades constituyen el grupo que menos importancia atribuye al hecho de que sus estudios constituyan una buena base para comenzar a trabajar: un 68,5% recurrió a alguna de las dos posiciones de máxima importancia frente el resto de áreas de conocimiento –con la excepción de los estudiantes de Ciencias Básicas, con un 76,8%– que se sitúan siempre por encima del 80%. Además, sólo un 33% considera que sus estudios cumplen el objetivo de empleabilidad mucho o bastante, mientras un 10,6% –el porcentaje más elevado entre las diversas áreas de conocimiento– señala la respuesta correspondiente al más bajo nivel de cumplimiento del objetivo de empleabilidad en su titulación. Por otro lado, los estudiantes de Humanidades constituyen una de las áreas de conocimiento que más importancia atribuye al desarrollo personal que les pueden proporcionar los estudios –un 91% responde en las dos posiciones de máxima importancia–, ya que sólo los estudiantes de Ciencias de la Salud obtienen un porcentaje similar, concretamente del 92%. Por último, los estudiantes de disciplinas Técnicas son los que muestran una expectativa más baja de que sus estudios constituyan una base para el desarrollo personal (por debajo incluso de la expectativa de encontrar empleo si se considera sólo la primera posición), y son el grupo que considera que sus estudios cumplen en menor grado este objetivo, con un 58,5% de respuestas en las dos posiciones de máximo cumplimiento, cuando el resto de grupos está por encima del 65%.

El régimen docente (presencial *versus* a distancia) permite identificar algunas diferencias en las expectativas y valoraciones de empleabilidad y desarrollo personal. Los estudiantes de universidades presenciales conceden mayor importancia al hecho de que los estudios sean una base para el empleo que los estudiantes de las universidades a distancia (véase tabla 9.1). Pero estos últimos valoran más el desarrollo personal que los estudiantes de universidades presenciales. Por otro lado, los estudiantes de universidades a distancia valoran muy por encima de los estudiantes de universidades presenciales el cumplimiento de las expectativas de empleabilidad y desarrollo personal en los estudios que realizan.

Tabla 9.1. Comparación en importancia y cumplimiento según tipo de universidad

	Estudiantes de universidades presenciales	Estudiantes de universidades a distancia
Importancia empleabilidad	82,6%	72,3%
Importancia desarrollo personal	87,8%	91,4%
Cumplimiento expectativa empleabilidad	49,1%	65,3%
Cumpl. expect. desarrollo personal	63,4%	83,9%

P.1.8.a.1, P.1.8.a.2, P.1.8.b.1 y P.1.8.b.2. Unidad: porcentaje. Base: total muestra. Datos correspondientes a la suma de las dos opciones de respuesta más elevadas

Una posible explicación de estos resultados radica en el diferente perfil de los estudiantes matriculados en cada tipo de universidad. Los de universidades presenciales son más jóvenes y en su mayor parte no realizan ningún trabajo remunerado, por lo que dan más importancia a la empleabilidad de los estudios que los estudiantes de universidades a distancia, que en gran parte, optan por este régimen educativo ante la necesidad de compaginar trabajo y estudios.

El tiempo dedicado a las tareas relacionadas con el estudio influye en la valoración que realizan los estudiantes. Como ya se ha señalado en capítulos anteriores, siguiendo las convenciones técnicas de EUROSTUDENT IV, se entiende por estudiante de alta intensidad al que dedica más de 40 horas a la semana a actividades relacionadas con los estudios. El estudiante de intensidad media es aquel que dedica de 21 a 40 horas semanales al estudio. Por último, el estudiante de baja intensidad es el que no supera las 20 horas a la semana en el tiempo total que dedica a los estudios. De acuerdo con estas definiciones operativas, el análisis efectuado revela que cuanto mayor es la intensidad de dedicación a los estudios, mayores son las expectativas tanto sobre empleabilidad como sobre desarrollo personal. Así mismo, cuanto mayor es la dedicación a los estudios, más alta es también la percepción de que se cumplen estos objetivos en los estudios que se están cursando, tal como puede apreciarse en la tabla 9.2.

Tabla 9.2. Importancia y cumplimiento de desarrollo personal y empleabilidad según intensidad de los estudios

	Baja intensidad	Intensidad media	Alta intensidad
Importancia empleabilidad	72,0%	82,1%	86,6%
Importancia desarrollo personal	85,9%	87,1%	90,6%
Cumplimiento expectativa empleabilidad	44,0%	49,6%	52,7%
Cumplimiento expectativa desarrollo personal	63,1%	64,5%	65,6%

Por último, compaginar trabajo y estudios influye en la valoración de la empleabilidad de los estudios cuando se trata de actividades laborales remuneradas que ocupan más de 15 horas a la semana. Los estudiantes que dedican más de 15 horas semanales a un trabajo remunerado valoran en menor medida la empleabilidad de sus estudios, así como el grado en que los estudios cumplen este objetivo, que los que se dedican en exclusiva a los estudios o dedican menos de 15 horas semanales a un trabajo remu-

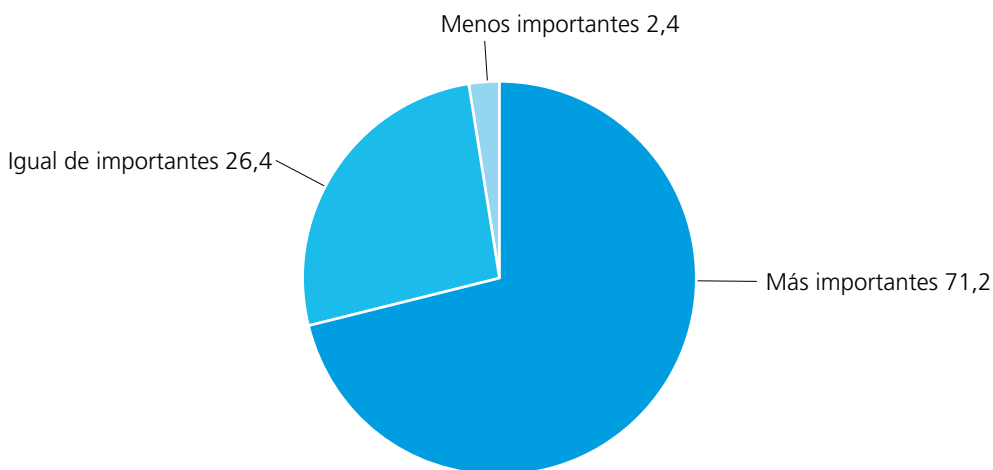
nerado. Más concretamente, un 75% de los estudiantes que trabajan más de 15 horas considera muy importante o bastante importante la empleabilidad de los estudios, frente al 85% de estudiantes que no trabajan o trabajan menos de 15 horas. Frente a estas diferencias relativas a la cuestión de la empleabilidad, la valoración de desarrollo personal –tanto en expectativas como en el cumplimiento del mismo en los estudios que se están cursando–, es muy similar independientemente del número de horas que se dediquen a un trabajo remunerado a la semana.

9.3. Importancia de los estudios

En este apartado, se investiga la importancia que otorgan los estudiantes a sus estudios en relación con otras actividades. La información analizada se obtuvo a través de una pregunta cuyo enunciado decía así: ¿cómo de importantes son para ti tus estudios comparados con otras actividades? Los estudiantes disponían de tres opciones de respuesta: más importantes, menos importantes e igual de importantes.

Como puede apreciarse en el gráfico 9.8, aproximadamente tres de cada cuatro estudiantes –el 71,2%– responde que los estudios son más importantes que el resto de actividades que realiza habitualmente.

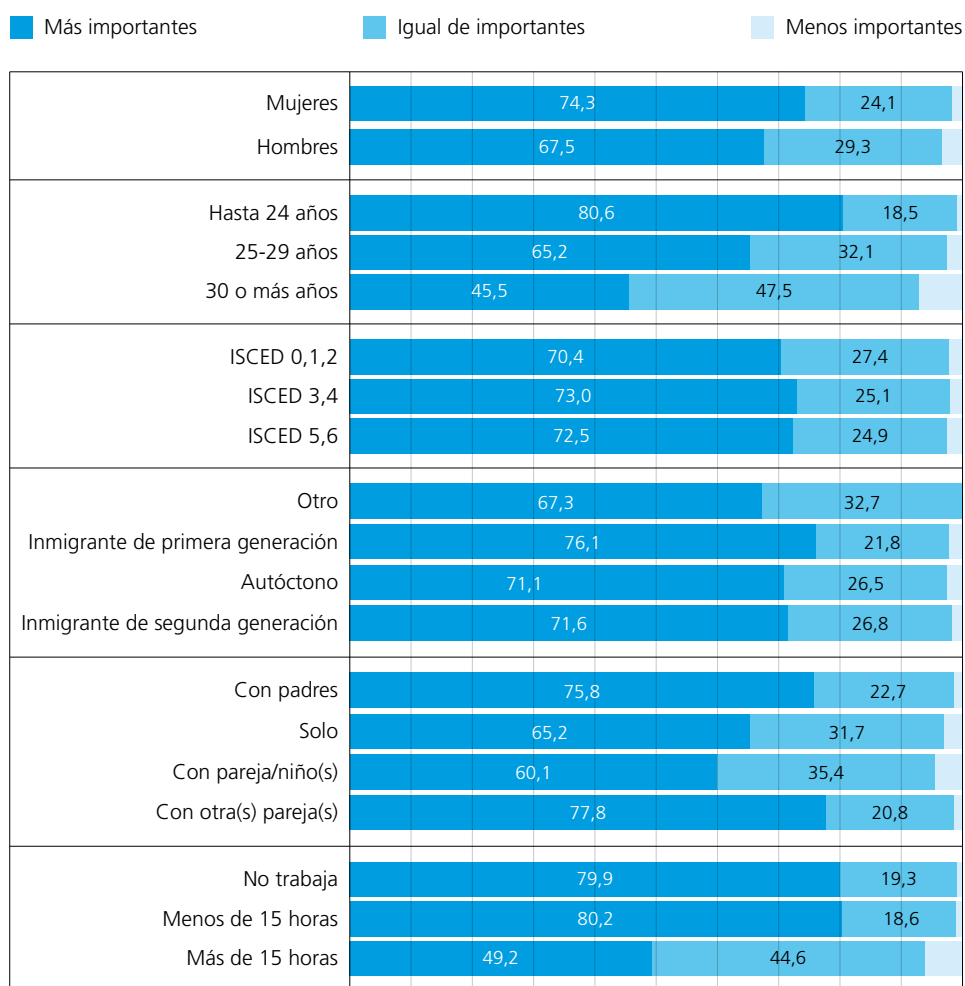
Gráfico 9.8. Importancia otorgada a los estudios frente a otras actividades Movilidades universitarias por áreas de estudio



P.3.10. ¿Cómo de importantes son para ti tus estudios comparados con otras actividades? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

En el gráfico 9.9 se recoge la influencia que tienen diferentes variables sociodemográficas en la importancia que los estudiantes otorgan a los estudios frente a otras actividades. Puede comprobarse que en el caso del sexo, es mayor el porcentaje de mujeres que considera los estudios como la actividad más importante: un 74,3% frente al 67,5% registrado en el caso de los hombres.

Gráfico 9.9. Importancia otorgada a los estudios frente a otras actividades según diversas variables sociodemográficas



P.3.10. ¿Cómo de importantes son para ti tus estudios comparados con otras actividades? Unidad: porcentaje. Base: total muestra

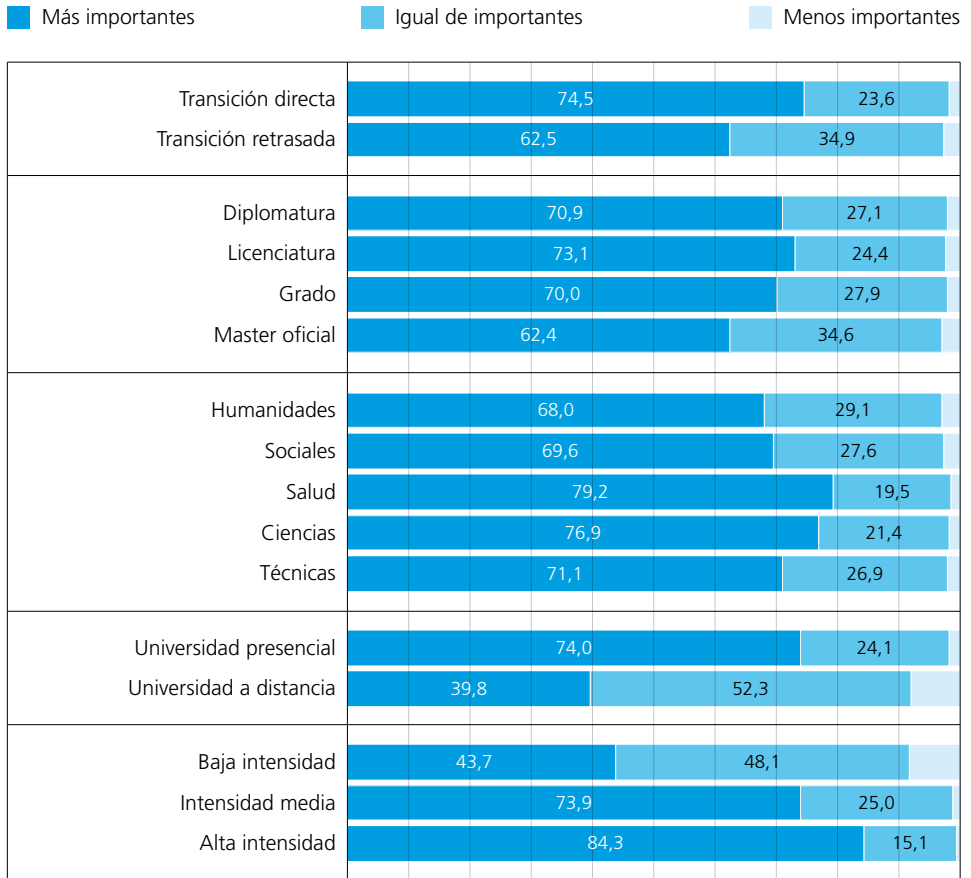
La edad es también un factor determinante en la importancia que se otorga a los estudios. Los estudiantes menores de 24 años son los que mayor importancia conceden a los estudios, pues para casi un 81% de ellos constituyen la actividad más importante. Ninguna otra variable de clasificación social incide más en este aspecto que el rango de edad al que se acaba de hacer alusión. Por otro lado, entre los mayores de 30 años, sólo un 45% considera que los estudios son más importantes, frente al 47,5% que los considera igual de importantes que otras actividades.

Al ahondar en el análisis del gráfico 9.9, aunque el bagaje educativo de los padres no marca grandes diferencias en la importancia otorgada a los estudios, se constata que el grupo de estudiantes cuyos padres tienen un bagaje educativo más bajo presenta un porcentaje menor de respuestas, situando a los estudios como principal actividad: 70,4%, frente al 73% y 72,5% de los estudiantes con padres de nivel educativo medio y superior, respectivamente. Por otro lado, si se tiene en cuenta el estatus migratorio, se vuelve a constatar la similitud de valoraciones entre los autóctonos y los inmigrantes de segunda generación, siendo los inmigrantes de primera generación quienes más valoran la importancia de los estudios frente a otras actividades.

Una vez analizada la incidencia de diversas variables de clasificación sociodemográfica en la importancia atribuida a los estudios frente a otras actividades que los estudiantes universitarios realizan de manera habitual, el gráfico 9.10 recoge información sobre las diferencias en el mismo indicador debidas a la incidencia de las diversas variables de carácter académico que estamos considerando en esta investigación.

En primer lugar, puede afirmarse que los estudiantes de alta intensidad constituyen el segmento que más importancia otorga a los estudios frente a otras actividades. El 84,3% de estos estudiantes colocan a los estudios como actividad más importante frente al 43,7% de los estudiantes de baja intensidad que responden de ese modo. Tras los estudiantes de alta intensidad, aparecen los estudiantes de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Básicas: se refieren a los estudios como la actividad más importante en el 79,2% y el 76,9% de los casos, respectivamente. En cuanto al régimen de estudios de la universidad, cabe destacar que más de la mitad de estudiantes a distancia –concretamente el 52,3%– otorga a los estudios la misma importancia que a otras actividades. Por otro lado, sólo un 39,8% los señala como la actividad más importante. Debe destacarse, por último, la mayor relevancia otorgada a los estudios por aquellos estudiantes considerados como de transición directa frente a los denominados de transición retardada. También en este caso hay una clara diferencia entre ambos grupos: entre los primeros hay cerca de un 8% más que considera los estudios como la actividad más importante de cuantas hace.

Gráfico 9.10. Importancia otorgada a los estudios frente a otras actividades según diversas variables de carácter académico



P.3.10. ¿Cómo de importantes son para ti tus estudios comparados con otras actividades?
 Unidad: porcentaje. Base: total muestra

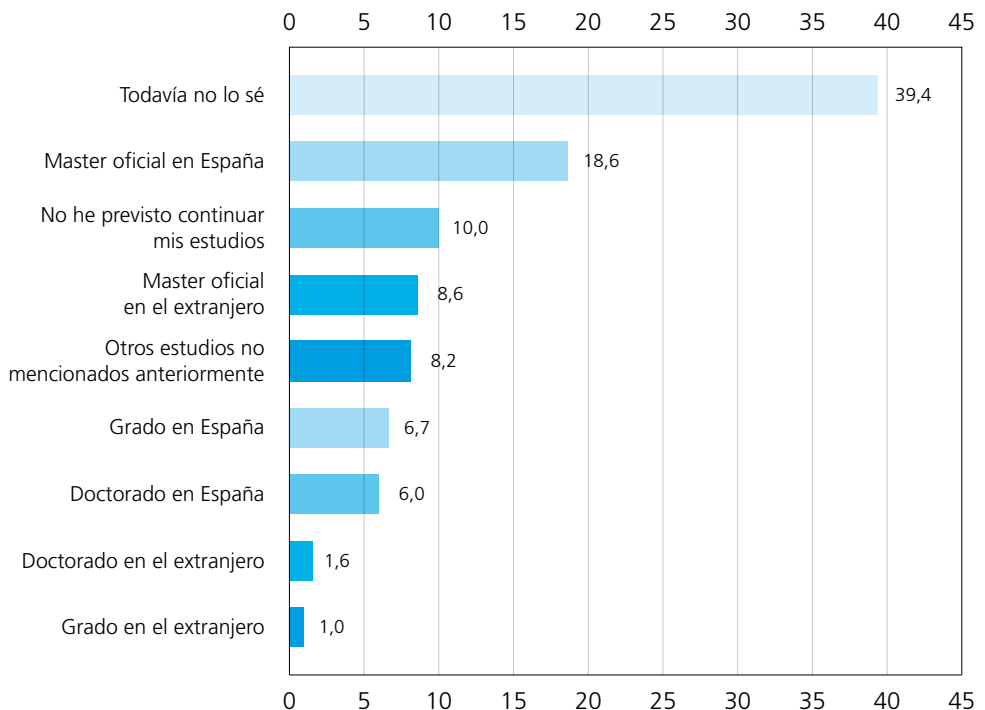
9.4. Previsión de continuidad de los estudios al concluir la titulación actual

En este punto se trata de averiguar la decisión de los estudiantes sobre continuar o no los estudios, qué estudios cursarán y si tienen pensado realizarlos en España o en el extranjero. Los datos que se presentan proceden de las respuestas a una pregunta

cuyo enunciado decía así: “¿tienes previsto continuar estudiando después de finalizar la titulación actual?”. Las opciones posibles incluían cinco respuestas positivas (un grado en España, un grado en el extranjero, un master oficial en España, un master oficial en el extranjero, otros estudios distintos), una negativa (no he previsto continuar mis estudios) y una neutra (todavía no lo sé). En el gráfico 9.11 se reflejan, ordenados de mayor a menor, los porcentajes de respuesta de cada una de esas opciones.

En primer lugar, puede resaltarse que casi un 40% de los estudiantes no ha decidido aún si continuará los estudios una vez concluya los que está cursando en la actualidad. Por otro lado, un 10% tiene la intención de no seguir estudiando. El resto sí tiene decidido continuar sus estudios. De ellos, un 25,2% sostiene que le gustaría realizar un master oficial, el 18,6% en España y el 8,6% en el extranjero. Por otro lado, un 7,6% prevé realizar un doctorado, de los cuales un 6% indica que lo hará en España y un 1,6% en el extranjero. Por último, un 6,7% ha previsto realizar estudios de grado en España y un 1% en el extranjero, mientras un 8,2%, señala otros estudios distintos.

Gráfico 9.11. Previsión de continuar los estudios al concluir la titulación actual



P.1.6. ¿Tienes previsto continuar estudiando después de finalizar la titulación actual? Unidad: porcentaje.
Base: total muestra

Para profundizar en las diferencias en la respuesta a esta cuestión, se ha elaborado la tabla 9.3 en la que se incluyen las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en función de los distintos grupos de clasificación sociodemográfica y académica. El grupo que mayor intención muestra de abandonar los estudios al concluir la titulación actual es el de estudiantes de 25 a 29 años de edad, con un 16,7%, seguido por los estudiantes de master oficial y los estudiantes de baja intensidad con un 16,2% y 15,1% respectivamente.

Por otro lado, la intención de continuar estudiando es más alta entre los estudiantes del área de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales, con una intención de abandono del 5,6% y 5,8% respectivamente. Los porcentajes más altos de indecisión, por encima del 45%, se encuentran entre los estudiantes de otras titulaciones y los matriculados en universidades a distancia.

La intención de realizar estudios de doctorado en el extranjero es más alta entre los estudiantes que viven solos (5%) y los estudiantes de ciencias (4%). Por otro lado, se inclinan más por realizar un master fuera de España al concluir la titulación actual los inmigrantes de segunda generación (16,6%), los estudiantes de grado (13,7%) y los estudiantes del área de conocimiento de Humanidades (13,1%). Debe destacarse que no existen diferencias sustanciales entre hombres y mujeres a este respecto.

En comparación con los estudiantes de transición retardada, los de transición directa muestran una mayor indecisión respecto a continuar sus estudios y una mayor intención de no seguir estudiando. También son más propensos a no seguir estudiando los estudiantes cuyos padres tienen un bajo nivel educativo (13,4% frente al 8% y 9%, de los estudiantes cuyos padres tienen estudios de nivel medio o superior). Por el contrario, los estudiantes de padres con alto nivel educativo presentan una mayor intención de continuar realizando estudios en el extranjero. Si se diferencia por área de conocimiento, los estudiantes de Humanidades piensan en mayor medida que los del resto de áreas que cursarán un master oficial en el extranjero mientras los del área de Ciencias Básicas son los que más dispuestos están a realizar un doctorado, tanto en España como en el extranjero. Por último, la intensidad de dedicación a los estudios y las horas semanales de trabajo remunerado influyen en la intención de continuar o abandonar los estudios: cuanto menor es la dedicación horaria a los estudios y mayor el número de horas de trabajo remunerado, mayor es la intención de no seguir estudiando al concluir los estudios en curso.

Variables	Sí, un Grado en España	Sí, un grado en el extranjero	Sí, un Master oficial en España
Respuestas			
Mujer	5,5	0,9	19,3
Hombre	6,9	1,1	17,7
Hasta 24 años	6,9	1,0	20,3
25-29 años	5,2	1,3	17,0
30 ó más años	7,8	0,6	14,2
Transición directa	6,5	1,0	19,0
Transición retrasada	9,9	0,9	16,5
ISCED 0, 1, 2	8,0	0,8	20,0
ISCED 3, 4	7,1	1,2	18,8
ISCED 5, 6	6,1	1,1	17,9
Otro	7,4		13,0
Inmigrante de primera generación	5,0	2,1	20,6
Autóctono	6,8	0,9	18,6
Inmigrante de segunda generación	8,3	1,6	17,6
Con padres	6,6	1,3	19,7
Solo	8,5	0,7	12,3
Con pareja/niño(s)	7,4	0,6	18,1
Con otra(s) persona(s)	5,2	0,8	18,9
Diplomatura	17,2	1,8	15,4
Licenciatura	3,6	0,8	21,1
Grado	4,2	0,8	21,6
Master oficial	2,2		2,7
Otras titulaciones	6,6	1,1	16,8
Humanidades	3,4	1,0	25,0
Sociales	7,4	0,9	20,2
Salud	7,0	1,1	14,0
Ciencias	4,0	0,8	22,8
Técnicas	7,6	1,1	13,6
Universidad presencial	6,3	1,0	18,6
Universidad a distancia	11,1	0,2	18,3
Baja intensidad	8,6	1,0	16,0
Intensidad media	6,8	0,8	19,8
Alta intensidad	5,6	1,4	18,5
No trabaja	5,9	1,1	19,1
Menos de 15 horas	5,7	0,5	20,3
Más de 15 horas	8,8	0,8	17,8

Sí, un Master oficial en el extranjero	Sí, un Doctorado en España	Sí, un Doctorado en el extranjero	Sí, pero otros estudios no mencionados	No, no he previsto continuar mis estudios	Todavía no lo sé
8,7	5,2	1,6	9,4	9,7	38,7
8,5	6,9	1,6	6,8	10,3	40,1
11,6	4,0	1,7	8,7	7,2	38,7
4,4	6,2	1,9	7,3	16,7	39,9
2,6	12,6	0,9	7,5	12,8	41,0
10,3	5,5	1,9	8,2	9,3	38,2
3,4	4,6	0,1	7,9	12,2	44,6
5,0	5,8	1,0	7,3	13,4	38,6
7,7	6,3	0,9	8,5	8,2	41,3
11,9	6,0	2,3	8,4	9,0	37,1
5,6	7,4	1,9	11,1	7,4	46,3
8,9	13,1	2,1	6,4	8,5	33,3
8,4	5,7	1,5	8,3	10,2	39,6
16,6	3,6	1,6	5,2	8,3	37,3
9,5	4,5	1,2	8,2	8,9	40,0
10,8	8,5	5,0	9,7	10,4	34,2
6,6	7,8	1,1	7,5	12,1	38,8
8,2	6,5	1,9	8,5	9,2	40,8
3,4	1,1	0,2	14,5	9,5	36,9
10,3	5,5	2,0	7,1	10,5	39,1
13,7	2,6	1,4	5,3	6,3	44,2
1,4	39,2	3,8	3,6	16,2	31,0
5,1	2,9	1,1	7,3	13,2	45,8
13,1	8,4	2,9	5,2	5,8	35,1
8,5	4,4	0,5	9,6	9,4	39,1
3,8	8,6	2,7	14,4	10,2	38,1
9,6	11,5	4,0	3,1	5,6	38,6
8,1	5,4	1,8	6,8	13,6	42,0
9,1	6,0	1,7	8,3	10,1	38,8
2,8	6,2	0,4	7,0	8,7	45,3
6,2	6,0	0,4	6,7	15,1	40,0
9,1	5,7	1,4	8,2	9,7	38,6
9,6	6,8	2,5	9,1	7,4	38,9
4,0	9,7	1,8	8,1	8,3	41,2
12,0	6,4	1,5	9,8	10,0	33,8
4,0	9,7	1,3	7,3	12,9	37,4

9.5. Conclusiones

Los resultados examinados en este capítulo permiten concluir que los estudiantes evalúan mejor y consideran que se cumple mejor el desarrollo personal que la empleabilidad en los estudios que cursan. Destaca el hecho de que las mujeres den más importancia y evalúen mejor el cumplimiento de los objetivos de empleabilidad y desarrollo personal en sus estudios.

La existencia o no de una relación laboral estable influye en la expectativa de empleabilidad de los estudios. Así, los grupos en los que es menos probable la realización de algún trabajo remunerado se dan más importancia a la empleabilidad de los estudios: esto es lo que sucede con los estudiantes menores de 24 años, de transición directa a la universidad, que conviven con sus padres, que tienen un alto grado de dedicación a los estudios y que están matriculados en sistemas de docencia presencial.

El nivel educativo de los padres tiene escasa incidencia tanto en las expectativas de los estudiantes como en la importancia que otorgan a los estudios frente a otras actividades. En cambio, se da un porcentaje mayor, entre aquellos estudiantes cuyos padres poseen un bajo nivel educativo, que muestra la intención de abandonar los estudios al concluir la titulación en curso. Por otro lado, la disposición a continuar los estudios en el extranjero es mayor entre los estudiantes cuyos padres poseen el nivel educativo más alto. Las expectativas de formación (y posiblemente la esperanza de vida educativa) está relacionada con el capital educativo familiar.

En cuanto al estatus migratorio, la evaluación de los estudios que efectúan los estudiantes autóctonos y los inmigrantes de segunda generación es, en términos generales, muy similar. Los estudiantes de primera generación registran las mayores expectativas respecto a sus estudios y son los que en mayor grado opinan que se cumplen. También son los que otorgan mayor importancia a los estudios frente a otras actividades.

Respecto a variables de tipo académico, en primer lugar debe destacarse las mayores expectativas y valoraciones de cumplimiento que realizan los estudiantes de grado frente a los estudiantes de master oficial, que registran las más bajas. En segundo lugar y en relación al área de conocimiento, los estudiantes de Ciencias de la Salud manifiestan unas expectativas mayores, tanto en empleabilidad como en desarrollo personal, siendo además los que manifiestan una mayor satisfacción con el cumplimiento de estos objetivos en su titulación. La menor expectativa de empleabilidad, por el contrario, se encuentra entre los estudiantes de Humanidades. Por otro lado, los estudiantes del área Técnica constituyen el grupo con las puntuaciones más bajas en la importancia que conceden al desarrollo personal y al cumplimiento de ese objetivo en sus estudios.

El régimen docente también ha registrado algunas diferencias: los estudiantes de universidades presenciales otorgan más importancia a la empleabilidad de los estudios y menos al desarrollo personal que los estudiantes de las universidades a distancia.

Movilidad internacional

José Manuel Pastor
Universitat de València e Ivie

10.1. Introducción

El objetivo de este capítulo es analizar la movilidad internacional de los estudiantes españoles mientras cursan sus estudios universitarios, conocer los factores que les motivan a realizar estancias en el extranjero y aquellos que son percibidos como obstáculos. Puesto que las encuestas de EUROSTUDENT IV se realizan a estudiantes (nacionales o extranjeros) que tienen su residencia permanente en España, solo permiten analizar la movilidad de los estudiantes que ya han ido al extranjero y han retornado a sus estudios o de los que piensan hacerlo en el futuro, pero no analizar las características de los estudiantes que se fueron y que todavía no han vuelto. Asimismo, conviene recordar que los datos de la encuesta únicamente permiten analizar la movilidad de los estudiantes universitarios y no de los graduados universitarios.¹

Los datos de movilidad recogidos en EUROSTUDENT IV se refieren a alumnos que realizan estudios de grado (BACHELOR) que se matriculan en el extranjero para realizar cursos universitarios, estancias de investigación, participar en prácticas en empresas o, simplemente, realizar cursos de idiomas en el extranjero. A estos tipos de la movilidad temporal se les conoce como “experiencias en el extranjero relacionadas con los estudios” (*foreignstudy-relatedexperiences*). Los datos recopilados permiten, por tanto, diferenciar entre las estancias que impliquen la matriculación en cursos universitarios de aquellas otras relacionadas con prácticas laborales o cursos de idiomas.

A diferencia de otros informes con estadísticas de movilidad, este capítulo pretende ir más allá de la presentación de información sobre la tasa de movilidad (proporción de estudiantes que han estado o tienen pensado ir al extranjero para cursar estudios) o sobre el tipo de movilidad (ERASMUS, prácticas, etc.), e investiga adicionalmente la importancia otorgada por los estudiantes a distintos aspectos y el grado de cumplimiento de expectativas de los estudiantes tras su retorno. Asimismo, también se analiza hasta qué punto la movilidad estudiantil internacional está condicionada por factores como el *status* socioeconómico familiar, el nivel de estudios de los progenitores, la situación familiar, la edad, el sexo, el tipo de estudios, las dificultades financieras, etc.

Los datos presentados en el capítulo tercero indican que, a pesar del aumento de la edad de los estudiantes, dos terceras partes tienen menos de 25 años. Esta juventud que caracteriza al estudiante universitario español alimenta los riesgos y temores asociados a las salidas al extranjero, convirtiéndolas en una especie de aventura al tiempo que un momento crucial en sus vidas. Resulta evidente que, aparte de los condicionantes anteriormente mencionados, la decisión final de interrupción temporal de su rutina estudiantil, con el consiguiente distanciamiento de los vínculos familiares y personales, tan importantes en un país mediterráneo como España, para aventurarse en una nueva experiencia vital en un país extranjero, también depende de factores endógenos. Entre

¹ La tasa de movilidad de los estudiantes es necesariamente menor que la de los graduados puesto que éstos acumulan un periodo más largo de estudios y, por tanto, la probabilidad de que ya hayan realizado estancias en el extranjero es superior.

ellos destaca cómo cada estudiante percibe los retos que se le van a plantear en el extranjero, cuáles son sus objetivos y qué espera de la estancia.

Los estudiantes más aventureros, arriesgados, emprendedores, curiosos, y con personalidad más extrovertida son más proclives a la movilidad que los más introvertidos, prudentes o aversos al riesgo. No obstante, cuando se analizan de forma conjunta los factores que influyen la movilidad de aquellos que no han estado nunca en el extranjero, se pueden extraer conclusiones interesantes sobre el proceso de toma de decisiones personales; y aquellas pueden orientar acciones de política educativa que ayuden a superar ciertas barreras culturales y materiales de los estudiantes con el fin de aumentar la tasa de movilidad.

Dicho aumento de la movilidad mediante las adecuadas políticas educativas es importante, puesto que la movilidad, y especialmente la universitaria, resulta beneficiosa tanto en el nivel individual (personal y profesional), como en el institucional y social. A *nivel individual* aumenta los conocimientos, aptitudes y habilidades del estudiante, facilita el aprendizaje de idiomas, posibilita el conocimiento de otras culturas y la adquisición de una visión más cosmopolita. Todo ello además de enriquecer al estudiante a nivel personal, aumenta su empleabilidad al finalizar sus estudios, amplía sus perspectivas de desarrollo profesional y facilita su posterior inserción laboral. Los estudios realizados indican que esto es cierto sobre todo si se dominan idiomas, se desarrolla un espíritu emprendedor y se adquiere experiencia internacional (Mansilla, 2008). También es importante desde el punto de vista *institucional* ya que supone un estímulo para la mejora de la calidad de la enseñanza y de la oferta de servicios de la comunidad educativa, que se verán comparados con las realidades docentes de otros países.

De estas ventajas a nivel individual (personal y profesional) e institucional se beneficia la sociedad española en su conjunto. Así, a *nivel social* se incrementa la competitividad del mercado laboral en el ámbito nacional y aumenta el capital humano de los individuos, con las consiguientes externalidades positivas que de ello se derivan para el resto de la sociedad. Asimismo, la movilidad permite que los estudiantes conozcan otros países, lo que fomenta futuras colaboraciones en proyectos internacionales; contribuye al respeto y valoración de la propia cultura y de las culturas foráneas y al desarrollo interno del país; fomenta la convivencia social y cultural y ayuda a desarrollar la ciudadanía y conciencia europea.

Estos indudables beneficios sociales de la movilidad han impulsado diversos programas por parte de agencias europeas y los ministerios nacionales que intentan promover los periodos de estudios o estancias en el extranjero. En este sentido, el análisis realizado en este capítulo sobre las motivaciones y obstáculos a la movilidad internacional de los estudiantes españoles puede servir de base para el diseño de políticas de movilidad.

Tras esta breve introducción, el resto del capítulo se organiza del siguiente modo. La segunda sección revisa la evolución reciente de la movilidad en España y el destino principal de las estancias de los estudiantes españoles. La sección tercera presenta los rasgos principales de la movilidad y la cuarta analiza sus factores condicionantes. La quinta analiza las expectativas y el grado de cumplimiento de las mismas en determinados aspectos relacionados con la movilidad. La sección sexta estudia los principales obstáculos

a la movilidad percibidos por los estudiantes. Finalmente, el capítulo concluye con una recopilación de los principales resultados obtenidos.

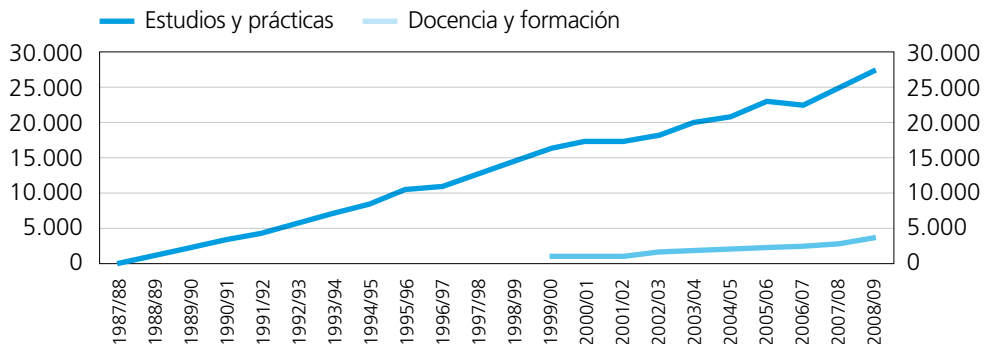
10.2. Evolución reciente de la movilidad de los estudiantes universitarios españoles

En la sociedad del conocimiento, los actuales estudiantes universitarios constituirán el segmento profesional mayoritario en los próximos años. Los procesos de globalización e internacionalización que se dan en el ámbito económico se han generalizado de forma positiva también al ámbito universitario español y los beneficios de la movilidad estudiantil han calado en la universidad. Todo ello ha dado como resultado un aumento notable de la movilidad de los estudiantes universitarios españoles.

10.2.1. España líder en movilidad estudiantil universitaria en Europa

Según datos de la Comisión Europea (2011), España es el país europeo con mayor número de estudiantes Erasmus realizando estudios en el extranjero, uno de los que han experimentado mayor crecimiento y el tercero en términos de la proporción de ERASMUS en relación al número de graduados. Esta alta movilidad estudiantil no solo es exclusiva de dicho programa, sino también de otro tipo de salidas de estudios como las prácticas, la docencia, la formación o los cursos de idiomas. En efecto, el gráfico 10.1 muestra que en las últimas dos décadas más de 300.000 estudiantes han salido al extranjero y solo en el curso 2008/09 más de 27.000 estudiantes salieron al extranjero a completar su formación universitaria. En la última década, el número de estudiantes realizando algún tipo de formación en el extranjero se ha más que duplicado, pasando de los 14.000 en el curso 1998/99 a los más de 31.000 en el 2008/09.

Gráfico 10.1. Movilidad desde instituciones de enseñanza superior españolas (número de salidas)

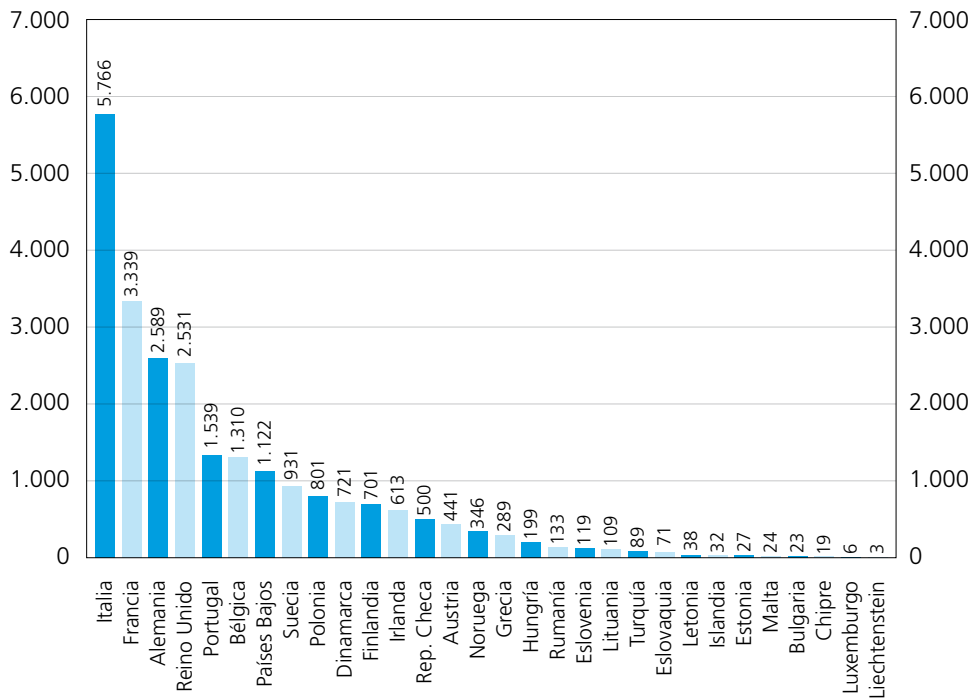


Fuente: Ministerio de Educación.

10.2.2 Las estancias de los universitarios se concentran en determinados países

La movilidad es claramente selectiva, a tenor de las preferencias expresadas en la práctica. Esto es lo que se constata fehacientemente en el gráfico 10.2, donde cuatro países próximos (contigüidad territorial) concentran casi 6 de cada 10 salidas, en concreto el 58,7%.

Gráfico 10.2. Movilidades universitarias por países. 2008/09

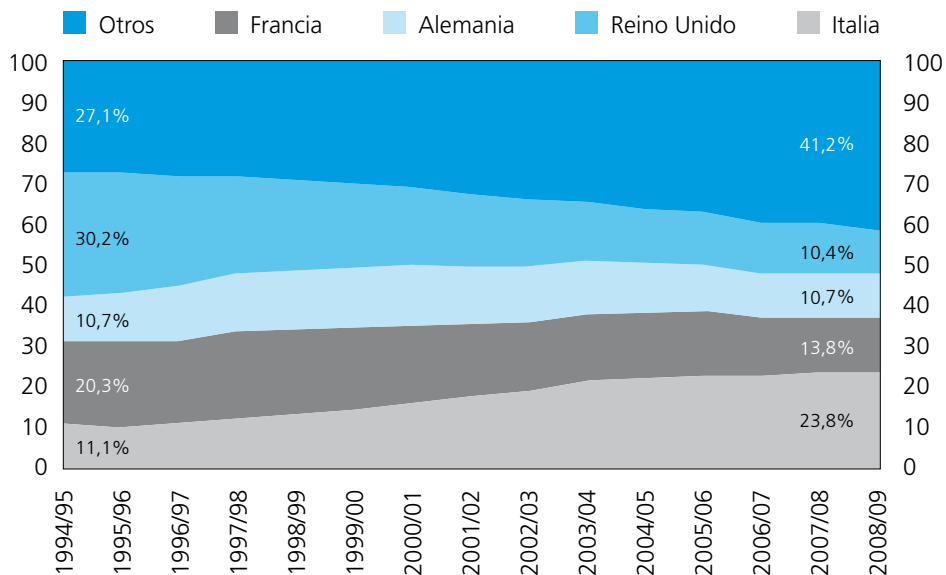


Fuente: Ministerio de Educación.

Italia con 5.766 estudiantes españoles desplazados a sus universidades es el país preferido (23,8% del total). Le siguen Francia (3.339 estudiantes, 13,8% del total), Alemania (2.589 estudiantes, 10,7% del total) y Reino Unido (2.531 estudiantes, 10,4% del total).

Esta concentración territorial de la movilidad era aún superior en el pasado, como puede constarse en el gráfico 10.3, pues en el curso 1994/95 estos países acogían a más de 7 de cada 10 salidas (72,3%).

Gráfico 10.3. Movilidades universitarias por países. 1994/95-2008/09. Total =100.



Fuente: Ministerio de Educación.

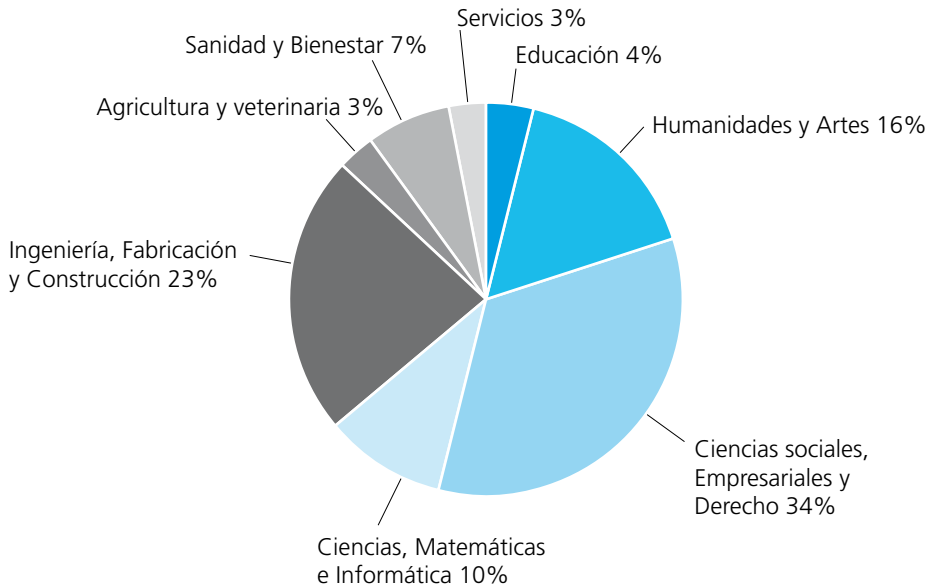
Asimismo resulta llamativo el intenso crecimiento de Italia que pasa de representar el 11,1% al 23,8% en el curso 2008/09. Todo lo contrario que el Reino Unido, que experimenta una notable caída como país de destino, resultado que es consecuencia de que el número de estudiantes acogidos es prácticamente idéntico (2.582 en 1994/95 y 2.549 en 2008/09).

Por otra parte, la movilidad también resulta ser asimétrica cuando se contempla y analiza por grandes áreas de conocimiento. Los datos se ofrecen en el gráfico 10.4.

Las áreas de Ciencias Sociales, empresariales y derecho (34,3%); Ingeniería, fabricación y construcción (23%) y Humanidades y Artes (15,8%) concentran más de 7 de cada 10 salidas universitarias (73%).

Asimismo, la comparación de estos datos con el peso de la matrícula de estas áreas de conocimiento adelanta algunas de las conclusiones que se obtendrán con los datos de la encuesta de EUROSTUDENT IV en relación a las diferencias de movilidad de los estudiantes por áreas de conocimiento. Así, destaca la elevada movilidad de los estudiantes de Humanidades, pues representan el 15,8% de las salidas, mientras que sólo representan el 9,2% en la matrícula total en España. En el lado opuesto están los de la Salud que representando el 11,6% de los estudiantes en España, en las salidas de Sanidad y bienestar solo suponen el 7% del total.

Gráfico 10.4. Movilidades universitarias por áreas de estudio



Fuente: Ministerio de Educación.

La movilidad de los universitarios españoles no se circunscribe exclusivamente a su etapa de formación, sino que se extiende a su vida laboral cuando finalizan sus estudios. De hecho las capacidades aprendidas en la universidad hacen a los individuos universitarios mucho más móviles que los individuos no graduados. En efecto, tanto los datos del último censo del INE como los resultados de algunos trabajos (Pastor y Serrano, 2006) constatan que los graduados universitarios son mucho más móviles que el resto de la población no universitaria. En este mismo sentido, el estudio de la FBBVA (2010) revela adicionalmente que de todos los países contemplados, los estudiantes universitarios españoles son los que contemplan en mayor medida la aspiración vital de trabajar en el extranjero en algún momento de su vida.

10.3. Principales rasgos de la movilidad

10.3.1. No se aprecia un aumento efectivo de la movilidad

El primer rasgo destacable es que en los datos EUROSTUDENT IV no se aprecia un aumento efectivo en la movilidad de los estudiantes respecto del anterior informe. Así, los datos de la última encuesta indican que un 8,5% de los estudiantes entrevistados han

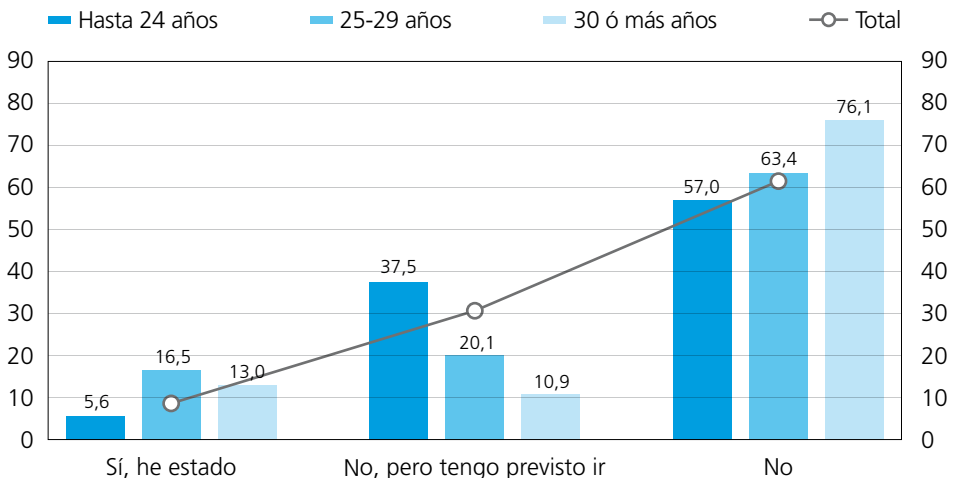
estado matriculados en el extranjero para realizar los estudios de algún curso, porcentaje muy similar al obtenido en EUROSTUDENT III. No obstante, además del 8,5% que sí ha estado en el extranjero hay un 30,6% adicional que, aunque no ha estado todavía, tiene pensado hacerlo en el futuro, lo que podríamos considerar “movilidad potencial”. El restante 60,9% no lo ha hecho ni tiene previsto hacerlo.

10.3.2. No existen diferencias significativas de movilidad por sexo, pero sí por edades

Los datos de EUROSTUDENT IV no revelan sensibles diferencias de movilidad por sexos (8,5% en el caso de las mujeres y 8,4% en el caso de los hombres), pero sí importantes diferencias de movilidad por edades.

Como puede apreciarse en el gráfico 10.5 los estudiantes más jóvenes tienen una mayor predisposición a realizar estancias en el extranjero; en otros términos, la movilidad disminuye con la edad del estudiante. Así, mientras que un 43% de los estudiantes menores de 24 años ha estado (5,6%) o tiene pensado ir al extranjero (37,5%), este porcentaje disminuye al 36,6% en los jóvenes de edades entre 25 y 29 años y solo es de un 23,9% en el caso de los de más de 30 años. En el lado opuesto se observa cómo el porcentaje de estudiantes que no han ido ni tienen pensado ir al extranjero aumenta con la edad, siendo del 57% en los de menos de 24 años, del 63,4% en los estudiantes de 25-29 años y alcanza el 76,1% en el caso de los estudiantes de más de 30 años.

Gráfico 10.5. Estudiantes que han estado en el extranjero para realizar cursos por grupos de edad



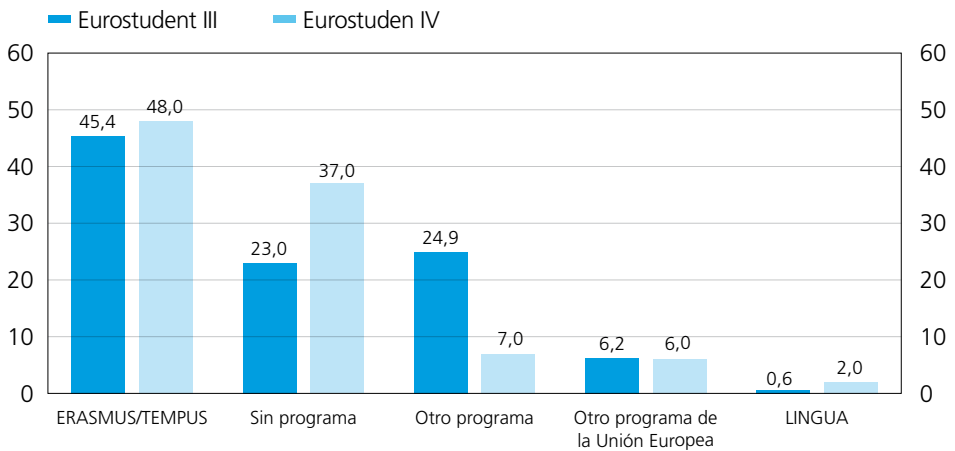
P.4.1. ¿Has estado matriculado en el extranjero para realizar los estudios de algún curso? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

10.3.3. El programa ERASMUS es el más importante y cada vez es menor la proporción de estancias sin programa

La mayor parte de los estudiantes españoles que salen al extranjero para realizar los estudios de algún curso lo hace para realizar cursos del programa ERASMUS (45,4%), un 23% va a realizar cursos que no pertenecen a ningún programa y el resto lo hace en otros programas propios del programa de estudios (24,9%), de la Unión Europea (6,2%) o del programa LINGUA (0,6%).

Es interesante destacar la diferencia existente con los resultados del informe EUROS-TUDENT III. Así, en éste el número de estudiantes que realizaba estancias sin programa era del 37%, 14 puntos superior al actual 23%. Este dato, es el resultado de la mayor información disponible en cuanto a los programas existentes así como de la mayor movilidad dentro de los programas de estudios oficiales.

Gráfico 10.6. Tipo de programa donde se realiza la estancia. Comparación de informes



4.2. ¿Esa estancia en el extranjero formaba parte de alguno de los siguientes programas? Unidad: porcentaje. Base: Estudiantes que sí han estado en el extranjero para realizar cursos

10.4. Factores condicionantes de la movilidad

La movilidad estudiantil está condicionada (obstaculizada o favorecida) por factores como el *status* socioeconómico de los padres (renta, nivel de estudios, etc.), la situación familiar o laboral del estudiante, el dominio de idiomas, la edad, el sexo, el tipo de estudios, las dificultades financieras, etc. Conocer estos condicionantes es muy relevante para el diseño de políticas de fomento de la movilidad.

10.4.1. La tasa de movilidad es mayor cuanto mayor es el nivel educativo de los padres

Diversos estudios encuentran que en España el nivel educativo de los padres (en particular de la madre) es una variable determinante en la decisión de realizar estudios universitarios (Rahona, 2007) o de seguir estudiando educación postobligatoria (Collier et al., 2011, y Valbuena, 2011). La importancia del nivel educativo de los padres es incluso mayor que el nivel de renta familiar dados los bajos precios de matrícula en las universidades públicas. Por ello, es posible afirmar que el capital humano directamente generado en el sistema educativo en el presente, induce a la generación de más capital humano en el futuro, ya que previsiblemente los individuos con más nivel educativo (fundamentalmente universitarios) intentarán que sus descendientes también realicen estudios universitarios, siendo ésta una externalidad positiva de la educación universitaria muy pocas veces considerada.

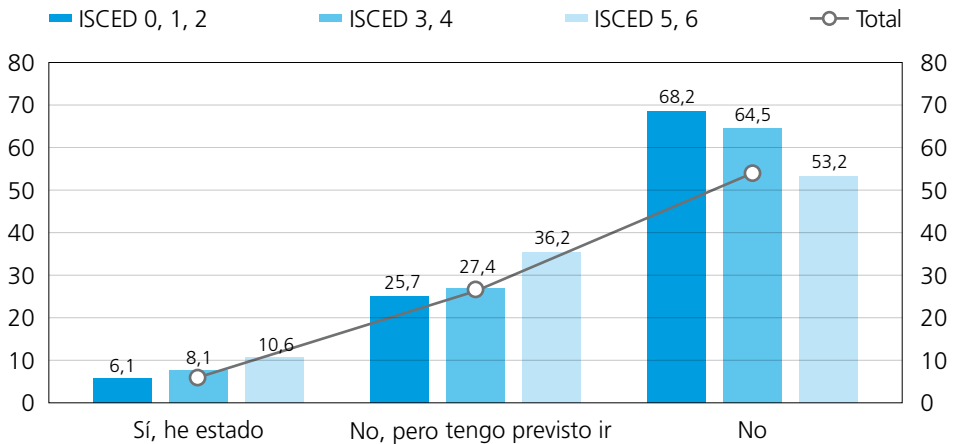
Los datos obtenidos en el cuestionario EUROSTUDENT IV indican que el nivel educativo de los padres de los estudiantes universitarios españoles, muy importante en la decisión de cursar estudios universitarios, también influye de forma notable en la decisión de movilidad.² El gráfico 10.7 muestra una clara relación entre movilidad y nivel educativo de los padres. Así, mientras que sólo un 31,8% de los estudiantes con padres con nivel educativo ISCED 0, 1 o 2 ha ido o piensa ir al extranjero a realizar cursos (un 68,2% no), este porcentaje es del 35,5% en el caso de los estudiantes con padres con nivel educativo ISCED 3 o 4 y alcanza el 46,8% en el caso de los que tienen padres con estudios universitarios (ISCED 5 y 6). En el lado opuesto, mientras que el 68,2% de los estudiantes con padres con bajo nivel educativo (ISCED 0, 1 o 2) no ha ido ni piensan ir al extranjero, en el caso de los estudiantes con padres con estudios universitarios (ISCED 5 y 6), este porcentaje es del 53,2%, quince puntos porcentuales inferior.

Este resultado, coincidente con el obtenido en el informe EUROSTUDENT III, en el que ya se mostraba que en todos los países analizados los estudiantes con padres con mayor nivel educativo son los de mayor movilidad, indica que ésta puede ser socialmente selectiva en el sentido de que es más accesible a los estudiantes con padres con mayor capital formativo.

En el primer capítulo nos referíamos a que la accesibilidad de los estudios universitarios podía ser *relativa* porque los condicionamientos del origen social de los estudiantes siguen actuando de una manera decisiva. Ahora comprobamos que estos comentarios son totalmente extrapolables a la movilidad, pudiéndonos referir a la "accesibilidad de la movilidad" estudiantil o a la "democratización de la movilidad" en el sentido de que la movilidad no es igualmente accesible para todos los estudiantes y esa diferencia tiene un origen marcado por las desigualdades en los capitales educativos familiares.

² Ciertamente, este efecto también puede estar asociado al efecto renta (más nivel educativo de los padres da lugar a mayor nivel de renta familiar).

Gráfico 10.7. Estudiantes que han estado matriculados en el extranjero por nivel educativo de los padres



P.4.1. ¿Has estado matriculado en el extranjero para realizar los estudios de algún curso? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

10.4.2. Las obligaciones familiares y laborales disminuyen la movilidad

Los datos también revelan que la existencia de obligaciones familiares o laborales constituyen una traba diferencial importante para la movilidad. En efecto, mientras que el 60,9% de estudiantes no ha estado ni tiene pensado ir al extranjero, este porcentaje se eleva al 64,5% en el caso de los estudiantes con pareja y/o hijos y al 68,5% en el caso de los estudiantes que trabajan más de 15 horas a la semana.

10.4.3. Los estudiantes de Ciencias y Salud tienen menos movilidad que los de Humanidades y Sociales

Una de las condiciones que más afectan a la movilidad estudiantil universitaria es el área de conocimiento donde se cursan los estudios. La mayor conveniencia o utilidad de realizar salidas en determinadas áreas, la existencia de mayores o menores facilidades institucionales o en el propio programa de estudios, o las diferencias de motivación podrían explicar esta heterogeneidad de la movilidad por áreas de conocimiento.³

³ También es posible que exista un sesgo de selección previo. Si los estudiantes con determinadas condiciones previas proclives a la movilidad (menos aversos al riesgo, más aventureros, etc.) eligen determinadas titulaciones, la movilidad no estaría asociada al área de conocimiento de la titulación sino a esas condiciones previas de los estudiantes que les hicieron elegir esas titulaciones.

Los datos del gráfico 10.8 confirman una mayor predisposición a moverse en el caso de los estudiantes de ciertas áreas de conocimiento. Así, mientras que el 17,4% de los estudiantes de Humanidades han estado en el extranjero (51,1% ha ido o tiene pensado ir), este porcentaje es del 8,1% en el caso de Sociales (38,2% ha ido o tiene pensado ir), 7,7% en el caso de las Técnicas (39,7% ha ido o tiene pensado ir), 6,1% en el de Ciencias (36,5% ha ido o tiene pensado ir), y de solo el 5,5% en el caso de la Salud (30,8% ha ido o tiene pensado ir).

Los resultados del informe EUROSTUDENT IV, si bien coinciden con EUROSTUDENT III en el sentido de que los estudiantes con mayor movilidad son los de Humanidades y Sociales, son diferentes en cuanto a la heterogeneidad de resultados por áreas de estudio. Así, mientras en este informe la diferencia en términos de movilidad entre los estudiantes del área con más movilidad (Humanidades) y la que menos (Ciencias) se sitúa en casi 12 puntos, en el anterior informe la diferencia entre los estudiantes de la rama con mayor movilidad (Humanidades) y la que menos (Salud) era solo de 4 puntos porcentuales.

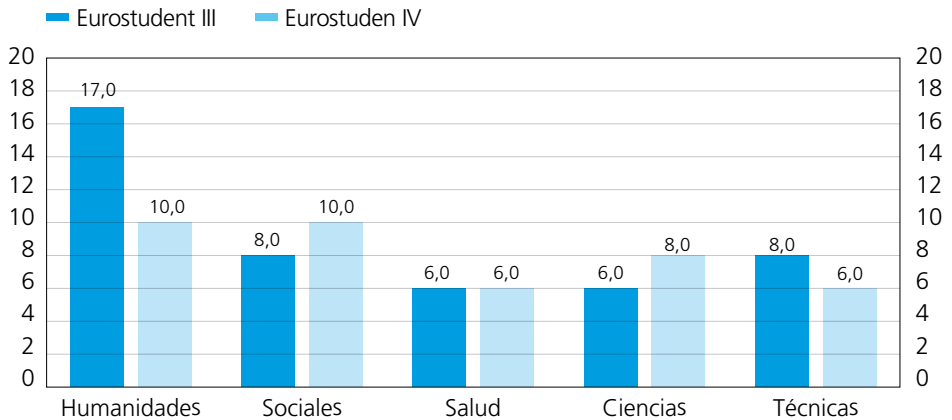
10.4.4. La familia/padres es la fuente de financiación más veces utilizada y la más importante

La escasa compatibilización de los estudios con el trabajo entre los universitarios españoles les hace muy dependientes de fuentes de financiación ajenas (privadas o públicas). El gráfico 10,9 muestra las fuentes de financiación utilizadas para realizar las estancias en el extranjero. Como puede apreciarse, la familia/padres es la fuente de financiación utilizada por el mayor número de estudiantes para realizar estudios/estancias en el extranjero. Más de la tercera parte de los estudiantes (36,3%) utilizan a la familia como fuente de financiación (principal o complementaria). Las becas estatales (22,6%), de la UE (10,5%) o del país anfitrión (6,0%) son, en conjunto, fuentes de financiación para el 38,5% de los estudiantes. Como puede apreciarse, los ingresos de un trabajo previo (17,6%) y, sobre todo, los préstamos son utilizados por un porcentaje mucho más reducido (1,7%).

Si comparamos estas cifras con las del anterior informe se observa que en EUROSTUDENT IV se reduce la dependencia de la familia (que pasa de ser la fuente de financiación utilizada por el 47% de los estudiantes al 36,3% actual.⁴ Esta reducción de la dependencia familiar es consecuencia del mayor apoyo público a la movilidad. Así mientras que las becas estatales, de la UE o del país anfitrión eran utilizadas por el 25% de los estudiantes como fuente de financiación, ahora lo son por el 38,5%.

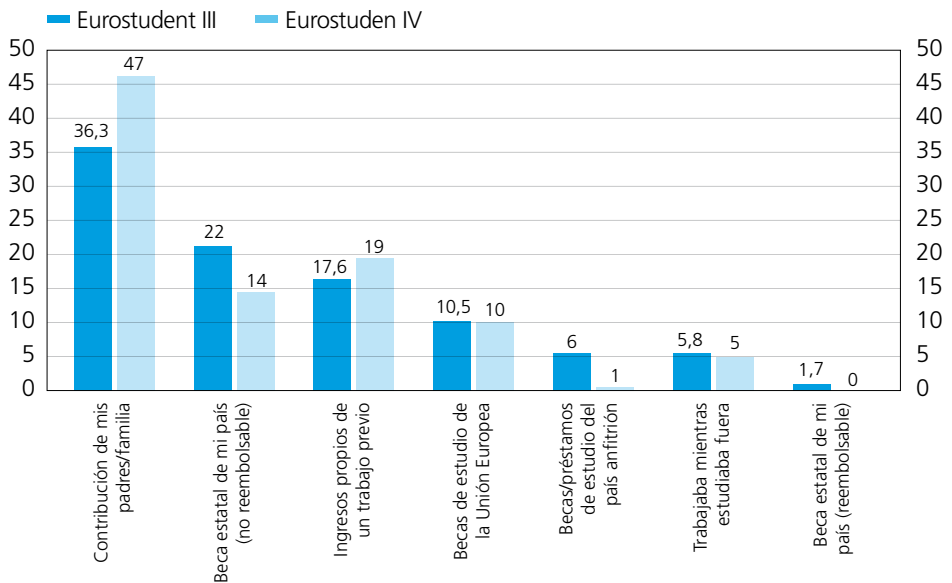
⁴ En los porcentajes de EUROSTUDENT III no se presentan los datos de la fuente de financiación "Otros" utilizada por un 4% de estudiantes. Esta es la razón por la que los porcentajes presentados para este informe no suman 100.

Gráfico 10.8. Estudiantes que han realizado estancias en el extranjero por rama de estudio



P.4.1. ¿Has estado matriculado en el extranjero para realizar los estudios de algún curso? Unidad: porcentaje. Base: total muestra.

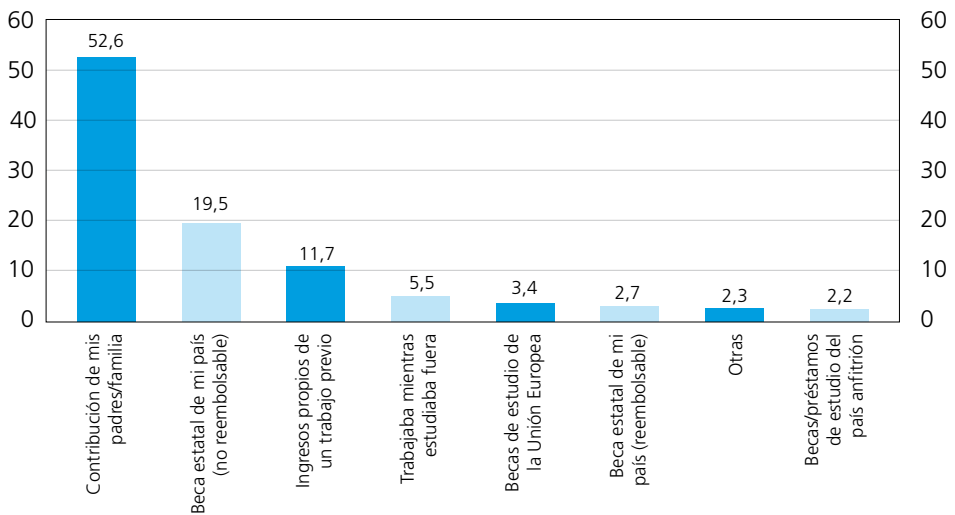
Gráfico 10.9. Fuente de financiación de las estancias



P.4.3. ¿Cuál de las siguientes fuentes usaste para financiar tu estancia en el extranjero? Posibilidad de respuesta múltiple. Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que sí han salido.

No obstante, no todas las fuentes de financiación son igualmente importantes. Si nos centramos en las fuentes principales de financiación, observamos (gráfico 10.10) que la familia/padres son la principal fuente de financiación de más de la mitad de los estudiantes que salen fuera (52,6%), mientras que las becas nacionales, europeas o del país anfitrión son la fuente de financiación principal de sólo la cuarta parte de los estudiantes (25,1%). Este resultado permite concluir que: 1) las becas de movilidad son insuficientes para cubrir todos los gastos asociados a la movilidad pues aunque son utilizadas por el 38,5% de los estudiantes solo son la fuente principal de financiación en un 25,1% de los casos; y 2) un factor clave para fomentar la movilidad entre los estudiantes universitarios españoles es reducir la dependencia familiar aumentando las becas de movilidad tanto en número como en dotación económica.

Gráfico 10.10. Fuente principal de financiación de las estancias

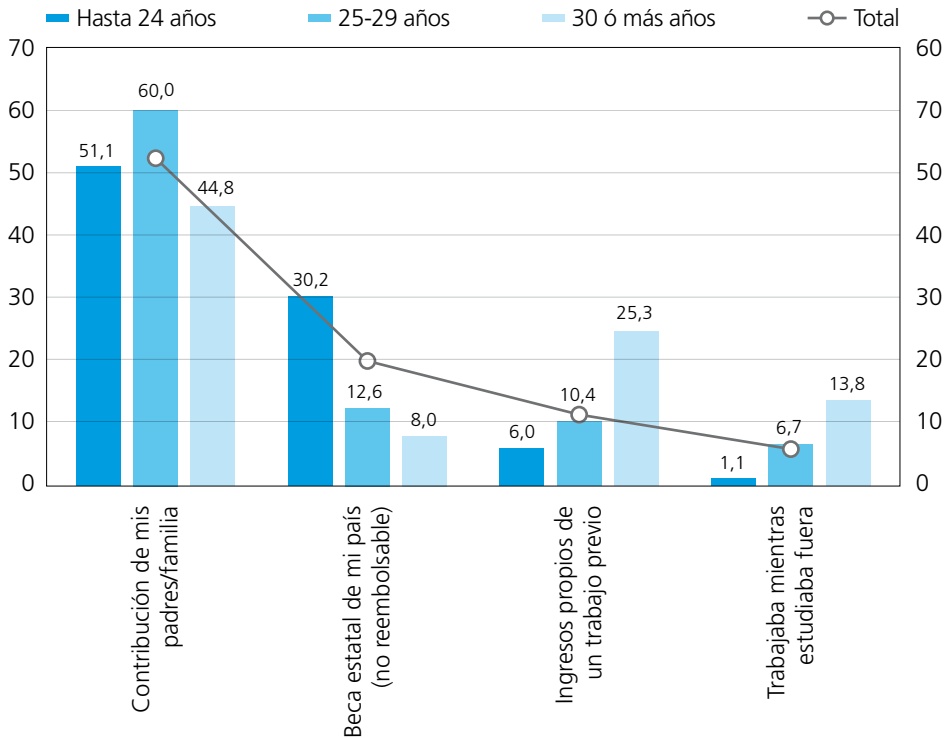


P.4.3.b. ¿Y cuál de ellas fue tu principal fuente de financiación? Posibilidad de respuesta múltiple. Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que sí han salido.

10.4.5. La dependencia financiera familiar es mayor cuanto menor es la edad y mayor es el nivel educativo de los padres

El gráfico 10.11 presenta las cuatro principales fuentes de financiación y revela que existen importantes diferencias por edad. Los datos indican que cuanto mayor es la edad de los estudiantes menor es la dependencia de la familia/padres o de las becas estatales y, a la vez, mayor importancia tiene el uso de los ingresos propios procedentes del trabajo en el país o de un trabajo previo.

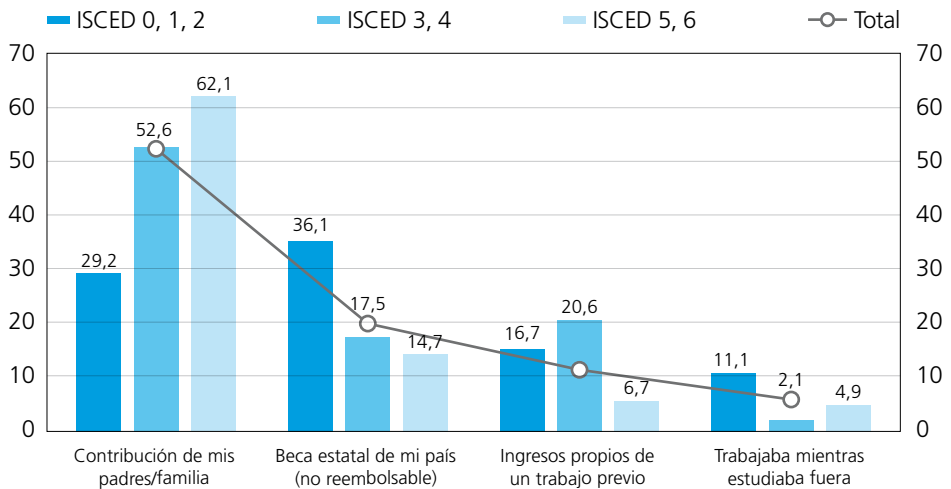
Gráfico 10.11. Fuente principal de financiación de las estancias por grupos de edad



P.4.3.b. ¿Y cuál de ellas fue tu principal fuente de financiación? Posibilidad de respuesta múltiple. Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que sí han salido.

El gráfico 10.12 presenta los resultados de financiación de movilidad en relación con el nivel educativo de los padres e indica que cuanto mayor es el nivel de estudios de los padres mayor es la dependencia familiar. Así, algo más de 6 de cada 10 estudiantes (62,1%) con padres con estudios universitarios tienen como fuente de financiación principal a los padres/familia. Por el contrario, menos de la tercera parte (29,2%) de los estudiantes con padres con bajo nivel educativo puede contar con esta fuente de financiación. En otros términos, los estudiantes con padres con bajo nivel educativo son más dependientes de las becas estatales (36,1%) o de los ingresos propios del trabajo previo (16,7%) o en el lugar de destino (11,1%). Por tanto, no contar con una adecuada y/o suficiente política de becas puede representar una barrera a la movilidad para los estudiantes con un inferior *background* familiar, impidiéndose así el avance hacia la “democratización de la movilidad” anteriormente referida.

Gráfico 10.12. Fuente principal de financiación de las estancias por nivel de estudios de los padres



P.4.3.b. ¿Y cuál de ellas fue tu principal fuente de financiación? Posibilidad de respuesta múltiple. Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que sí han salido.

10.5. Importancia asignada a la movilidad y cumplimiento de expectativas

10.5.1. El desarrollo personal y la mejora del idioma son los motivos más importantes de la movilidad

Muchas son las razones que impulsan a los estudiantes universitarios a decidir realizar una estancia en el extranjero. Fundamentalmente, pero no exclusivamente, los estudiantes pretenden mejorar sus capacidades/habilidades (mejorar el conocimiento de idiomas, el nivel académico, complementar su formación, etc.) con el fin de favorecer su posterior inserción laboral. Otras veces simplemente les mueve su desarrollo personal.

El cuestionario incluye una pregunta en la que los estudiantes deben de valorar la importancia de ciertos aspectos en relación con su estancia en el extranjero y cuál fue el grado de cumplimiento con sus expectativas. Los resultados medios en relación a la importancia que dan los estudiantes a cada aspecto y el grado de cumplimiento de sus expectativas aparecen reflejados en el gráfico 10.13.

En términos de importancia, las mayores puntuaciones medias en una escala de 1 (nada importante) a 5 (muy importante) se le asignan al desarrollo personal (4,69), a la mejora

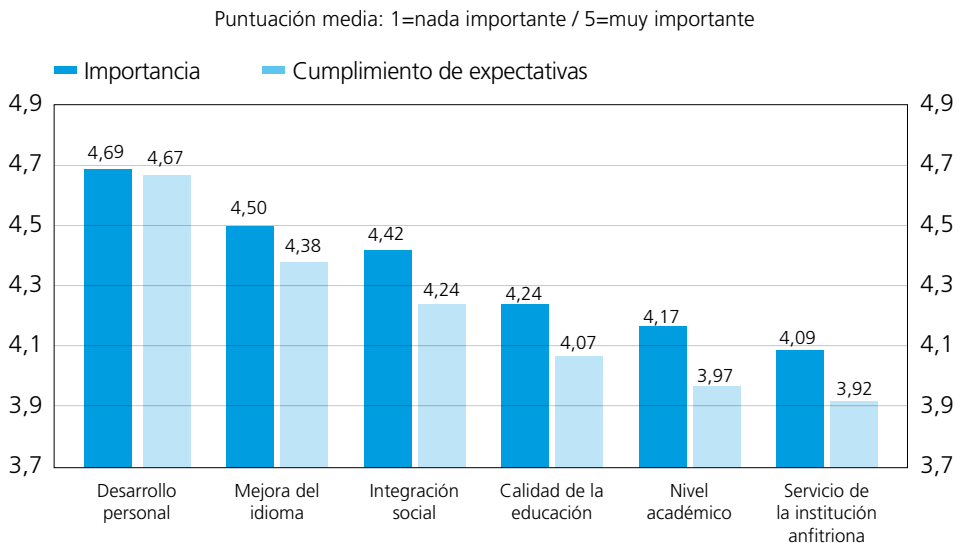
del idioma (4,50) y a la integración social (4,42). Por el contrario, son relativamente menos importantes los aspectos relativos a la calidad de la educación (4,24), el nivel académico (4,17) o el servicio de la institución anfitriona (4,09).

10.5.2. El grado de cumplimiento de las expectativas es alto, pero menor en los aspectos académicos y del servicio recibido de la institución anfitriona

El mismo gráfico 10.13 presenta el grado de cumplimiento medio de las expectativas tras finalizar su estancia. Las respuestas de los estudiantes indican que sus expectativas se han visto muy satisfechas en la mayor parte de los aspectos y especialmente en lo referente al desarrollo personal (4,67) y a la mejora del idioma (4,38), pero mucho menos en lo referente a la calidad de la educación recibida (4,07), al nivel académico (3,97) o el servicio recibido por parte de la institución anfitriona (3,92).

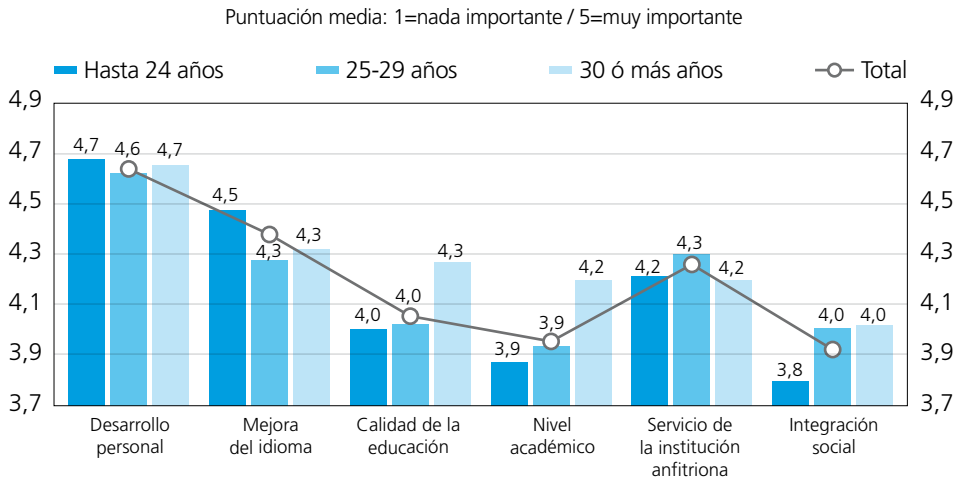
Este dispar cumplimiento de las expectativas merece un análisis más detenido. Los datos indican que no existen diferencias importantes por sexo, pero sí por edades en determinados aspectos (gráfico 10.14). Así, en los aspectos académicos y de integración social se observa que el grado de cumplimiento de expectativas es menor entre los estudiantes más jóvenes. Por el contrario, para los más jóvenes el grado de cumplimiento de las expectativas en cuanto a la mejora del idioma es mayor.

Gráfico 10.13. Valoración de la importancia y cumplimiento de expectativas en ciertos aspectos de la estancia



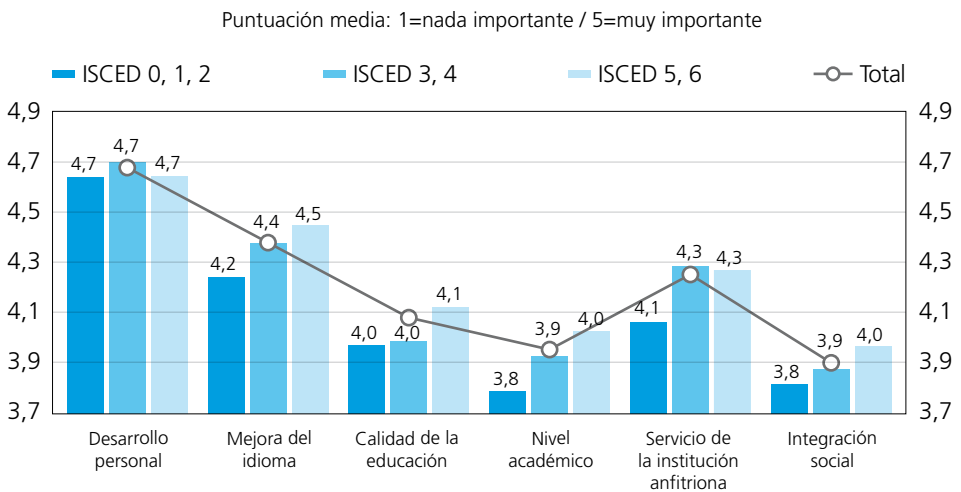
P.4.4. ¿Cómo de importante fueron los siguientes aspectos y en qué medida se cumplieron tus expectativas en relación a tu estancia en el extranjero? Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que sí han salido.

Gráfico 10.14. Valoración del cumplimiento de expectativas en ciertos aspectos de la estancia. Resultados por edades



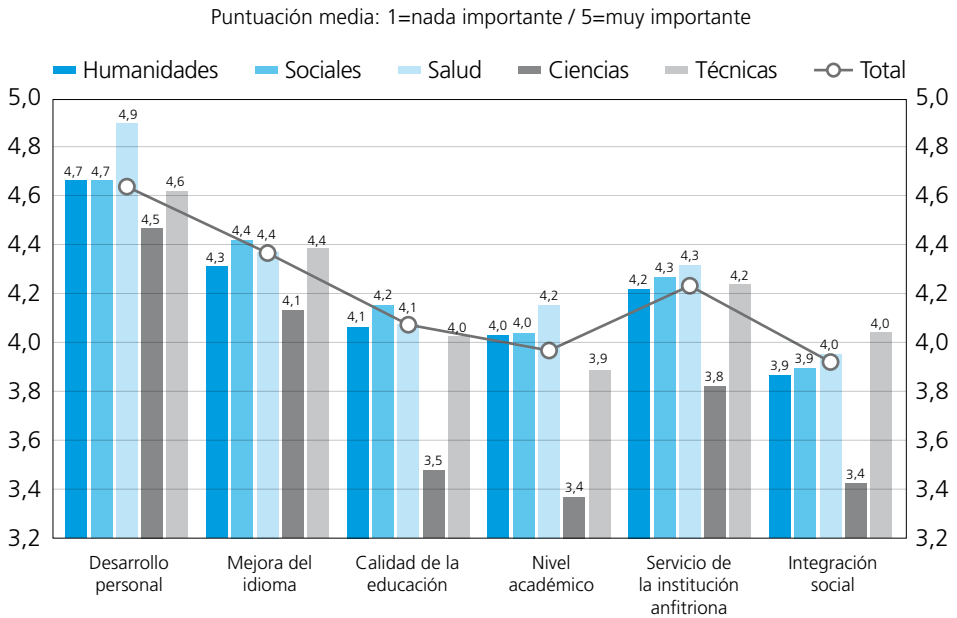
P.4.4. ¿Cómo de importante fueron los siguientes aspectos y en qué medida se cumplieron tus expectativas en relación a tu estancia en el extranjero? Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que sí han salido.

Gráfico 10.15. Valoración del cumplimiento de expectativas en ciertos aspectos de la estancia. Resultados por nivel de estudio de los padres



P.4.4. ¿Cómo de importante fueron los siguientes aspectos y en qué medida se cumplieron tus expectativas en relación a tu estancia en el extranjero? Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que sí han salido.

Gráfico 10.16. Valoración del cumplimiento de expectativas en ciertos aspectos de la estancia. Resultados por áreas de estudio



P.4.4. ¿Cómo de importante fueron los siguientes aspectos y en qué medida se cumplieron tus expectativas en relación a tu estancia en el extranjero? Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que sí han salido.

10.5.3. El cumplimiento de las expectativas aumenta con el nivel educativo de los padres y es menor en el caso de los estudiantes de Ciencias

Los datos indican que, en general, el grado de cumplimiento de las expectativas es mayor cuanto mayor es el nivel de estudio de los padres (grafico 10.15). Este resultado es especialmente importante en aspectos como la mejora del idioma o la integración social y puede estar relacionado con el hecho de que las expectativas asignadas sean mucho más realistas en el caso de los estudiantes con padres con mayor nivel educativo.

Especialmente significativas son las diferencias en el grado de cumplimiento de expectativas de los estudiantes por áreas de estudio. Los datos del gráfico 10.16 revelan que los estudiantes de Ciencias son los de menor grado de cumplimiento de las expectativas en todos los aspectos. Estos estudiantes son especialmente críticos con los aspectos académicos de la estancia, en donde sus expectativas se vieron satisfechas en mucha menor medida. Así en el caso de Ciencias se asigna una puntuación media de 3,5 en calidad de la educación frente a 4,2 que le asignan los de Sociales y de 3,4 en cuanto a nivel académico frente a 4,2 que le asignan los de Salud.

10.6. Los obstáculos a la movilidad

El conocimiento de los obstáculos percibidos por los estudiantes para la movilidad constituye un aspecto muy relevante para el diseño de políticas públicas orientadas a fomentar la movilidad. El cuestionario EUROSTUDENT IV incluye preguntas que permiten profundizar en el análisis de esta cuestión.

10.6.1. Los problemas financieros, de idioma y de alojamiento son los principales obstáculos

El gráfico 10.17 ofrece, en función de la importancia media asignada, una ordenación descendente de los obstáculos que encuentran los estudiantes universitarios españoles para realizar cursos en el extranjero. Como puede constatarse al leer los datos, los estudiantes encuentran que la expectativa de carga financiera adicional, el conocimiento insuficiente del idioma y los problemas con el alojamiento en el país anfitrión son los obstáculos principales a la movilidad. En orden de importancia le siguen los problemas de acceso a los programas de movilidad de mi país, el reconocimiento de resultados obtenidos, la limitación de admisiones a la institución y/o titulación y las dificultades para obtener información.

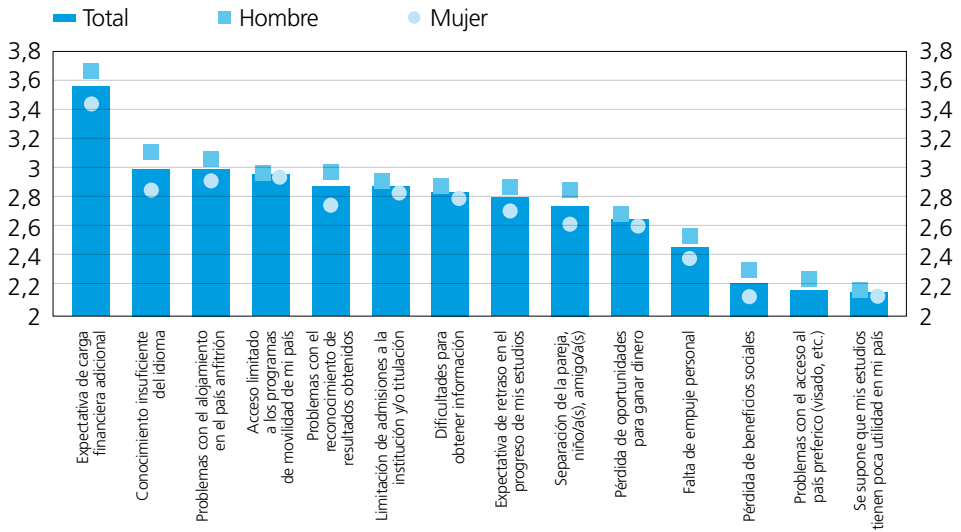
Resulta especialmente destacable el hecho de que obstáculos que, al menos a priori, podrían considerarse muy importantes como son la falta de información, la interrupción temporal de los lazos familiares (separación de la pareja, niño/a(s), amigo/a(s)) o la falta de empuje personal no aparezcan en las primeras posiciones.

Asimismo el análisis por sexos indica que las mujeres asignan una mayor puntuación media en todos los obstáculos. Esta mayor sobre-ponderación de los obstáculos en el caso de las mujeres podría ser resultado de una mayor aversión al riesgo, determinada por el género.

10.6.2. Algunos de los obstáculos percibidos se atenúan con la edad pero otros se intensifican

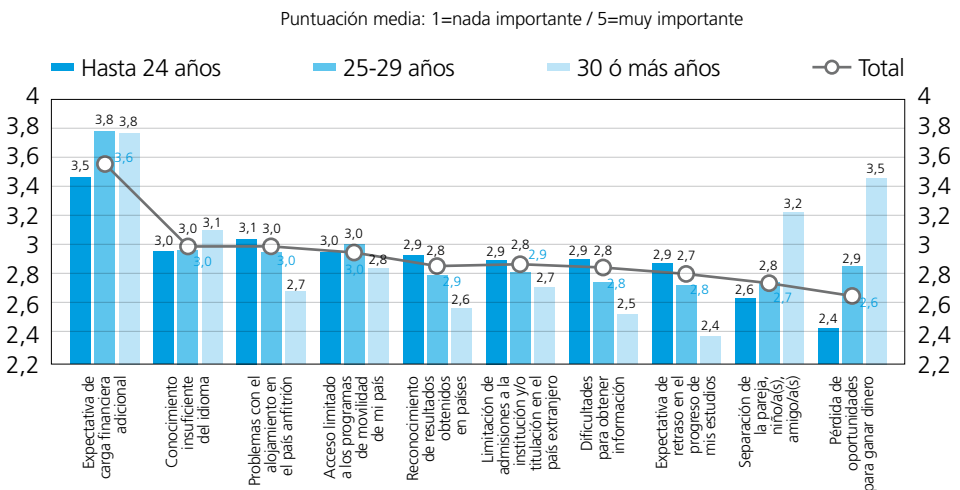
El gráfico 10.18 muestra los principales obstáculos a la movilidad distinguiendo por edades de los estudiantes. Los resultados indican que, en general, los estudiantes más jóvenes consideran más importantes la mayoría de los obstáculos que los mayores de 30 años, es decir la importancia de muchos obstáculos se atenúa con el paso de la edad. Tal es el caso de los problemas de alojamiento, el reconocimiento de los resultados en el país de origen, la dificultad para obtener información o la expectativa de retraso en el progreso de los estudios. Sin embargo, otros se intensifican con la edad, es el caso del conocimiento de idiomas y, sobre todo, la ruptura de lazos familiares o la pérdida de oportunidades de ganar dinero. La relevancia asignada por los estudiantes a tres obstáculos es mucho más importante para los estudiantes de más de 30 años que para los de menor edad.

Gráfico 10.17. Valoración del cumplimiento de expectativas en ciertos aspectos de la estancia. Resultados por áreas de estudio



P 4.5. ¿Hasta qué punto son los siguientes aspectos un obstáculo para ti a la hora de realizar un curso en el extranjero? Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que no han salido.

Gráfico 10.18. Principales obstáculos para realizar cursos en el extranjero. Resultados por edad



P 4.5. ¿Hasta qué punto son los siguientes aspectos un obstáculo para ti a la hora de realizar un curso en el extranjero? Unidad: porcentaje. Base: estudiantes que no han salido.

10.6.3. Los estudiantes de Humanidades y Técnicas son los que perciben menos obstáculos

El cuadro 10.1 presenta los resultados de las puntuaciones medias de los obstáculos en relación al total. Los estudiantes de Humanidades son los que encuentran menos obstáculos, pues en la mayoría de los aspectos, sus puntuaciones medias son menores a las del total de estudiantes. Así, la barrera en el conocimiento del idioma es relativamente menos importante (89,1) que en el total de estudiantes. Por el contrario, estos estudiantes consideran que sus estudios tienen poca utilidad en su país. Los estudiantes del área de Sociales y de Salud señalan para casi todos los obstáculos una importancia mayor que la media del total de estudiantes. La escasa utilidad de los estudios específicos en España es señalada como un obstáculo importante por los estudiantes de Ciencias y los de Humanidades. Finalmente, es de destacar el hecho de que los estudiantes de Técnicas sean después de los de Humanidades los que encuentren menos importantes la mayoría de los obstáculos.

Cuadro 10.1. Obstáculos para realizar cursos en el extranjero por áreas de estudio. Puntuación media total=100

	Humanidades	Sociales	Salud	Ciencias	Técnicas	Total
Conocimiento insuficiente del idioma	89,1	105,4	104,4	98,2	94,7	100,0
Dificultades para obtener información	92,4	100,6	102,3	100,5	100,7	100,0
Problemas con el alojamiento en el país anfitrión	99,4	100,9	102,5	100,7	97,8	100,0
Separación de la pareja, niño/a(s), amigo/a(s)	102,3	101,6	103,1	97,8	96,6	100,0
Pérdida de beneficios sociales (prestaciones a la infancia, descuentos)	107,7	101,3	102,3	97,7	95,5	100,0
Pérdida de oportunidades para ganar dinero	104,6	105,0	92,9	90,6	96,2	100,0
Expectativa de carga financiera adicional	101,6	102,3	100,5	95,2	97,4	100,0
Falta de empuje personal	91,3	101,5	100,5	105,4	98,7	100,0
Se supone que mis estudios tienen poca utilidad en mi país	116,0	99,9	88,0	109,3	95,5	100,0
Expectativa de retraso en el progreso de mis estudios	96,6	100,0	107,6	104,0	97,5	100,0
Problemas con el reconocimiento de resultados obtenidos en países	99,0	99,7	106,3	97,8	99,5	100,0
Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país	95,0	100,5	102,3	95,6	101,6	100,0
Problemas con las regulaciones de acceso al país preferido (visado, permiso de residencia)	95,3	103,4	104,0	99,6	95,3	100,0
Limitación de admisiones a la institución preferida y/o titulación en el país extranjero	96,1	101,3	102,0	97,3	99,6	100,0

10.7. Principales conclusiones

El objetivo de este capítulo ha sido analizar la movilidad internacional de los estudiantes españoles mientras cursan sus estudios universitarios y conocer los factores que les motivan a realizar estancias en el extranjero y aquellos que son percibidos como obstáculos.

Cuando se realiza una comparación internacional, se observa que la movilidad de los estudiantes universitarios españoles ha crecido de forma espectacular en los últimos años encontrándose entre las más altas de Europa. Según los datos de EUROSTUDENT IV un 8,5% de los estudiantes han estado matriculados en el extranjero para realizar los estudios de algún curso y hay un 30,6% adicional que, aunque no ha estado todavía, tiene previsto hacerlo en el futuro.

Los datos no muestran diferencias notables de movilidad por sexo, pero sí por edades. Concretamente, indican que los estudiantes más jóvenes tienen una mayor predisposición a realizar estancias en el extranjero que los de mayor edad.

La mayor parte (45,4%) de los estudiantes españoles que salen al extranjero para realizar estudios lo hacen mediante el programa ERASMUS y ha descendido notablemente el número de estudiantes que realizan estancias sin programa.

Diversas circunstancias personales condicionan la movilidad. Los resultados indican que el nivel educativo de los padres de los estudiantes universitarios españoles es muy importante en la decisión de movilidad. La tasa de movilidad es mucho mayor en el caso de los estudiantes con mayor nivel educativo de sus progenitores. Asimismo, el hecho de que los estudiantes con pareja y/o hijos y los que trabajan más de 15 horas semanales tengan menos movilidad que la media indica que las obligaciones familiares y laborales son un obstáculo a la movilidad.

Una de las condiciones que más afectan a la movilidad estudiantil universitaria es el área de estudios. Los datos indican que los estudiantes de Ciencias y de Salud tienen menos movilidad que los de Humanidades y Sociales.

Respecto de las fuentes de financiación, la familia/progenitores es la fuente de financiación más veces utilizada y, además, la más importante para realizar estancias en el extranjero. Por el contrario, las becas, utilizadas por el 38,5% de los estudiantes, sólo son la fuente principal de financiación en la cuarta parte de los casos.

La dependencia familiar en cuanto a financiación de la movilidad es mayor cuanto menor es la edad y cuanto mayor es el nivel educativo de los padres. Respecto del anterior informe, un aspecto positivo es que la dependencia familiar en la financiación de las estancias ha disminuido en 10 puntos porcentuales.

El desarrollo personal y la mejora del conocimiento son las dimensiones más relevantes y mejor valorados a la hora de realizar estancias. Asimismo, en el caso de los estudiantes que han realizado estancias, aunque el grado de cumplimiento general de las expec-

tativas de la estancia es alto, es relativamente menor en los aspectos académicos y del servicio recibido por parte de la institución anfitriona.

En relación a los obstáculos percibidos por los estudiantes, los datos indican que los problemas financieros constituyen el obstáculo principal, con notable diferencia respecto a los demás; le siguen en importancia el conocimiento de idiomas y el alojamiento. Los datos también indican que, mientras algunos obstáculos atenúan su relevancia con la edad (problemas de alojamiento, el reconocimiento de los resultados en el país de origen, la dificultad para obtener información o la expectativa de retraso en el progreso de los estudios), otros se intensifican (conocimiento de idiomas y, sobre todo, la ruptura de lazos familiares o la pérdida de oportunidades de ganar dinero).

En general, la importante influencia detectada del *background* familiar como determinante de la movilidad y la todavía importante dependencia financiera familiar indican que, a pesar de los notabilísimos avances realizados, todavía queda camino por recorrer para lograr una total democratización de la movilidad en la que todos los estudiantes universitarios españoles, con independencia de su orígenes y condicionantes familiares, tengan las mismas oportunidades.

La participación política de los estudiantes en la universidad

Gonzalo Jover

Universidad Complutense

Esther López

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Patricia Quiroga

Universidad Complutense

11.1. Introducción

Dentro del análisis de las condiciones de vida de los estudiantes universitarios, a partir de EUROSTUDENT IV, este capítulo se centra en un aspecto que fue incluido de manera específica en el cuestionario aplicado a la muestra española, el de la participación política en la universidad. Para acotar el objetivo del capítulo, conviene aclarar que éste no aborda las diversas formas y niveles de participación y actividad estudiantil que pueden ser relevantes desde un punto de vista educativo (Trilla et al. 2011), sino que se restringe a un tipo determinado de participación, la que tiene que ver con los procesos políticos y de adopción de decisiones, si bien el desarrollo de las llamadas modalidades de participación política creativa, tales como las que se han desarrollado en España con el llamado movimiento 15M, hace necesario considerar, junto a las prácticas encaminadas a la presencia en las estructuras formales de gobierno, como la elección de representantes, otras menos formalizadas que buscan expresar una opinión o postura, como tomar parte en movilizaciones (Deth 2011). Nuestro objetivo, por tanto, tampoco se dirige a la participación de los estudiantes universitarios en la política en general, sino al ámbito concreto del gobierno de la institución universitaria.

La participación estudiantil en el gobierno y la toma de decisiones se ha insertado en las agendas de modernización de la universidad, como efecto, entre otros posibles factores, de la preeminencia que ha adquirido el discurso centrado en el estudiante (Galán 2011). Los diferentes documentos que han ido configurando el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior han incluido, así, previsiones sobre la participación estudiantil, en respuesta al requerimiento de los estudiantes de ser considerados corresponsables activos en la gestión y el gobierno universitario. La Unión Europea de Estudiantes (ESU) ha expresado esta demanda con nitidez a lo largo de la última década, desde la Declaración de Gotemburgo, de 2001 (entonces todavía como Sindicatos Nacionales de Estudiantes de Europa, ESIB) hasta la Declaración sobre Gobernanza y Participación Estudiantil, adoptada en Budapest en febrero de 2011. En ésta se afirma que:

La participación de los estudiantes es la clave para una educación superior justa, que es la única manera de asegurar el desarrollo social y el crecimiento económico sostenible. La implicación de los estudiantes en la gobernanza es esencial para prepararlos como ciudadanos activos de sociedades democráticas; y la visión de los estudiantes como consumidores, opuesta a la de miembros y participantes activos, tendrá graves impactos sobre los sistemas de educación superior así como para la sociedad en su conjunto (European Students' Union, 2011)¹.

En este capítulo repasaremos, en primer lugar, la regulación legal de la participación de los estudiantes en la universidad desde la aprobación de la Constitución de 1978. A continuación, haremos un análisis descriptivo de los resultados de la pregunta sobre

¹ Véase <http://www.esib.org/>

participación política incluida en el cuestionario español de EUROSTUDENT IV. Estos resultados nos llevarán a sugerir, en el apartado siguiente, la posibilidad de considerar la universidad como un espacio cívico *sui generis* y a proponer, para finalizar, un replanteamiento del esquema interpretativo habitual de la participación de los jóvenes y las condiciones para la promoción en la universidad de una cultura cívica.

11.2. Regulación legal de la participación política de los estudiantes

Las pautas de participación de los estudiantes están afectadas por las propias estructuras de gobierno de las universidades, que difieren en cada país y, a veces, dentro de éste, en cada universidad (Zuo y Ratsoy 1999, Plantan 2002). En España, la Constitución de 1978 reconoció la autonomía de las universidades y el derecho de los estudiantes a intervenir en la gestión de las instituciones de educación financiadas públicamente. En desarrollo de estos preceptos, la *Ley de Reforma Universitaria* (LRU), elaborada en 1983 por el gobierno del Partido Socialista Obrero Español, intentó combinar los principios de la educación como un servicio público y de autonomía universitaria, ambos recogidos en la Constitución. Ya en su preámbulo establecía la “creación de un Consejo Social que, inserto en la estructura universitaria, garantice una participación en su gobierno de las diversas fuerzas sociales”. El Consejo Social se instituía, de este modo, como un puente entre la universidad y la sociedad.

Este mismo espíritu participativo se observa en lo que respecta a los diferentes niveles de la estructura interna de gobierno de la universidad. El artículo 4 establecía que “las Universidades se organizarán de forma que en su gobierno y en el de sus centros quede asegurada la representación de los diferentes sectores de la comunidad universitaria, de acuerdo con las funciones que a cada uno de ellos correspondan” (Art. 4). A su vez, el artículo 27 indicaba explícitamente que “en los Estatutos de cada Universidad deberá quedar garantizada la participación de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno y de administración de la misma, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 4 de la presente Ley” (Art. 27.4). El mismo artículo reconocía también el derecho de los estudiantes a asociarse en el ámbito universitario (Art. 27.5).

Otra importante novedad de esta ley, fue la regulación de la creación y funcionamiento de universidades privadas, que venían a sumarse a las ya existentes de la Iglesia Católica. Según el artículo 59 de la LRU, “las Universidades y Centros docentes de enseñanza superior de titularidad privada se regirán por sus propias normas de organización y funcionamiento” (Art. 59), si bien con sujeción a los requisitos que determine la administración a efectos del reconocimiento de los estudios cursados en ellas.

La triplicación del número de universidades públicas y privadas a lo largo de los años ochenta y noventa, y la finalización del proceso de descentralización universitaria con la transferencia a las administraciones educativas autonómicas del conjunto de competencias en materia de educación superior, hicieron necesaria una nueva ordenación de

la universidad. En 2001, bajo gobierno del Partido Popular, se aprueba la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU), la cual volvió a afirmar la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad. El artículo 46 sobre los derechos y deberes de los estudiantes garantiza:

- Su representación en los órganos de gobierno y representación de la Universidad, en los términos establecidos en esta ley y en los respectivos Estatutos o normas de organización y funcionamiento (Art. 46, f).
- La libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario (Art. 46, g).
- La garantía de sus derechos, mediante procedimientos adecuados y, en su caso, la actuación del Defensor Universitario (Art. 46, h).

La participación de los estudiantes se ejerce en los diferentes órganos y niveles de la estructura universitaria. En el nivel de organización central de la universidad, estos órganos comprenden: a) el Claustro Universitario, que es el mayor órgano de representación de los distintos sectores de la comunidad universitaria; b) el Consejo de Gobierno, formado por el Rector o Rectora, el Secretario o Secretaria General, el Gerente o la Gerente y un máximo de cincuenta miembros del colectivo universitario elegidos por la persona que ostente el Rectorado (30%), el Claustro entre sus miembros (40%) y los Decanos de Facultad y Directores de Departamento (30%); y c) el Consejo Social, órgano de participación de la sociedad, con representantes de los intereses sociales y de la universidad. En todos estos órganos están presentes los estudiantes.²

Los Estatutos de cada universidad deben garantizar, además, la representación estudiantil en las Juntas de Facultad y en los Consejos de Departamento. La elección de los representantes de los distintos sectores de la comunidad universitaria en el Claustro Universitario, en las Juntas de Facultad o Escuela, y en los Consejos de Departamento, se realiza mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto. Una novedad de la LOU fue la introducción de la elección del Rector o Rectora también por sufragio universal entre todos los miembros de la universidad, con voto ponderado, correspondiendo al sector de los profesores doctores un valor, al menos, del 51%. Con respecto a las universidades privadas, la LOU dispuso que sus normas de organización y funcionamiento “establecerán sus órganos de gobierno y representación, así como los procedimientos para su designación y remoción” (Art. 27).

Junto a los sistemas de representación previstos en la ley, en muchas universidades existe la figura de los delegados, que representan a conjuntos específicos de estudiantes (grupo, curso, titulación, etc.). Asimismo, en muchas de ellas, los representantes institu-

² La LOU introdujo, además, la Junta Consultiva, como órgano de asesoramiento formado por el Rector, el Secretario General y un máximo de cuarenta miembros entre profesores e investigadores de reconocido prestigio. Este órgano quedó suprimido en la modificación posterior de la ley.

cionales se organizan en Delegaciones y Consejos de Estudiantes, de universidad o de facultad.³ Desde la propia ley se fomenta, por otra parte, la libertad de asociación, que en ocasiones los estudiantes aprovechan también como plataforma en las elecciones a los órganos de gobierno, dando lugar de este modo a distintas estructuras que se superponen, con rasgos específicos en las diferentes universidades.

Seis años más tarde de la aprobación de la LOU, el sistema universitario español se enfrentó a un cambio de orientación muy relevante con motivo de la detección de algunas deficiencias de funcionamiento, y dirigido fundamentalmente a impulsar una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales que se acomodase a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Este cambio de orientación se materializó con la promulgación, de nuevo por el gobierno del Partido Socialista Obrero Español, de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior LOU (LOMLOU). Al artículo 46 de esa ley, citado anteriormente, se le añaden una serie de consideraciones que afectan también a la participación de los estudiantes y que hacen posible, por ejemplo, “obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación” (Art. 46, i). Así mismo, se deja que cada universidad determine el sistema de elección del Rector o Rectora, bien por el Claustro Universitario o bien mediante sufragio. Sin embargo, el paso más decisivo que esta nueva regulación supuso para el fomento de la participación estudiantil fue la afirmación del compromiso expreso de que “El Gobierno aprobará un estatuto del estudiante universitario, que deberá prever la constitución, las funciones, la organización y el funcionamiento de un Consejo del estudiante universitario como órgano colegiado de representación estudiantil, adscrito al ministerio al que se le atribuyen las competencias en materia de universidades” (Art. 47).

El Ministerio de Educación, a través de la Secretaría General de Universidades y la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria, trabajó durante los años 2009 y 2010 en la elaboración de dicho Estatuto, aprobado finalmente mediante el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre.⁴

El punto esencial de esta norma es la creación del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado, que instituye un canal de participación estudiantil en la política universitaria,

³ No existe una normativa general que regule las Delegaciones y Consejos de Estudiantes, sino que cada universidad, en el ejercicio de su autonomía, establece su organización. Una estructura habitual es la existencia de Delegaciones o Consejos de Centro o Facultad formados por los representantes institucionales de los estudiantes de ese centro en el Claustro Universitario, la Junta de Facultad y los Consejos de Departamento, así como los delegados de curso. La unión de las Delegaciones de Facultad constituye el Consejo de Estudiantes de la Universidad.

⁴ Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado* del 31 de diciembre de 2010. Véase [www.educacion.gob.es/dctm/.../20110117-presentacion-estatuto?...](http://www.educacion.gob.es/dctm/.../20110117-presentacion-estatuto?)

como interlocutor directo ante la administración, y cuya composición fue uno de los aspectos más polémicos de la elaboración del Estatuto. Finalmente, tras numerosas reuniones con organizaciones estudiantiles, se llegó al acuerdo de una composición mixta, con estudiantes representantes institucionales de las universidades, que constituyen el colectivo más amplio del Consejo, y representantes de las asociaciones, federaciones y confederaciones de estudiantes más significativas, que representan el asociacionismo estudiantil libre, además de representantes de los Consejos de Estudiantes de las Comunidades Autónomas en las que existan, cinco miembros designados por el presidente del Consejo y los titulares del Ministerio, la Secretaría y la Dirección General a cargo de los asuntos estudiantiles.

11.3. Valoración de las modalidades de participación política en la universidad

Conocer bien las claves de participación de los estudiantes es un objetivo complejo, pues no existe demasiada información. Contamos con algunos estudios parciales, hechos en algunas universidades, pero falta aún mucho trabajo de visión comprensiva. Una reciente revisión de estos estudios permite, en cualquier caso, ratificar que la universidad no parece ser vivida por los estudiantes como un entorno de participación y aprendizaje político (Soler *et al.* 2012).

Existe la percepción de una baja implicación política de los jóvenes, que por extensión se aplica a los estudiantes universitarios. Ahora bien, la realidad es algo más compleja que lo que indica esta suposición básica, empezando porque la indiferencia hacia la política, en ciertos momentos y circunstancias, no es un fenómeno que afecte exclusivamente a la juventud, ni tampoco debemos pensar que se trate en nuestra época de una situación novedosa. A lo largo de la historia reciente, el interés por la política ha experimentado diversos vaivenes, y hace ya casi un siglo Álvaro de Figueroa, Conde de Romanones, se lamentaba de la apatía de la juventud cuando decía:

El balón ha producido en la vida moderna modificaciones importantes, y en todas las partes del mundo; no escapa a ello la política, contribuyendo a que la juventud se aparte de ella. En otro tiempo, se abandonaba la universidad para ir a engrosar las filas carlistas o para luchar por la libertad en las barricadas; hoy, no son pocos los desertores de ella para convertirse en profesionales del balón; éste es un hecho lamentable, pues el absentismo de la juventud en la política produce nefastos efectos; su vigor y entusiasmo no se sustituyen con ningún otro elemento (Figueroa 1999: 12).

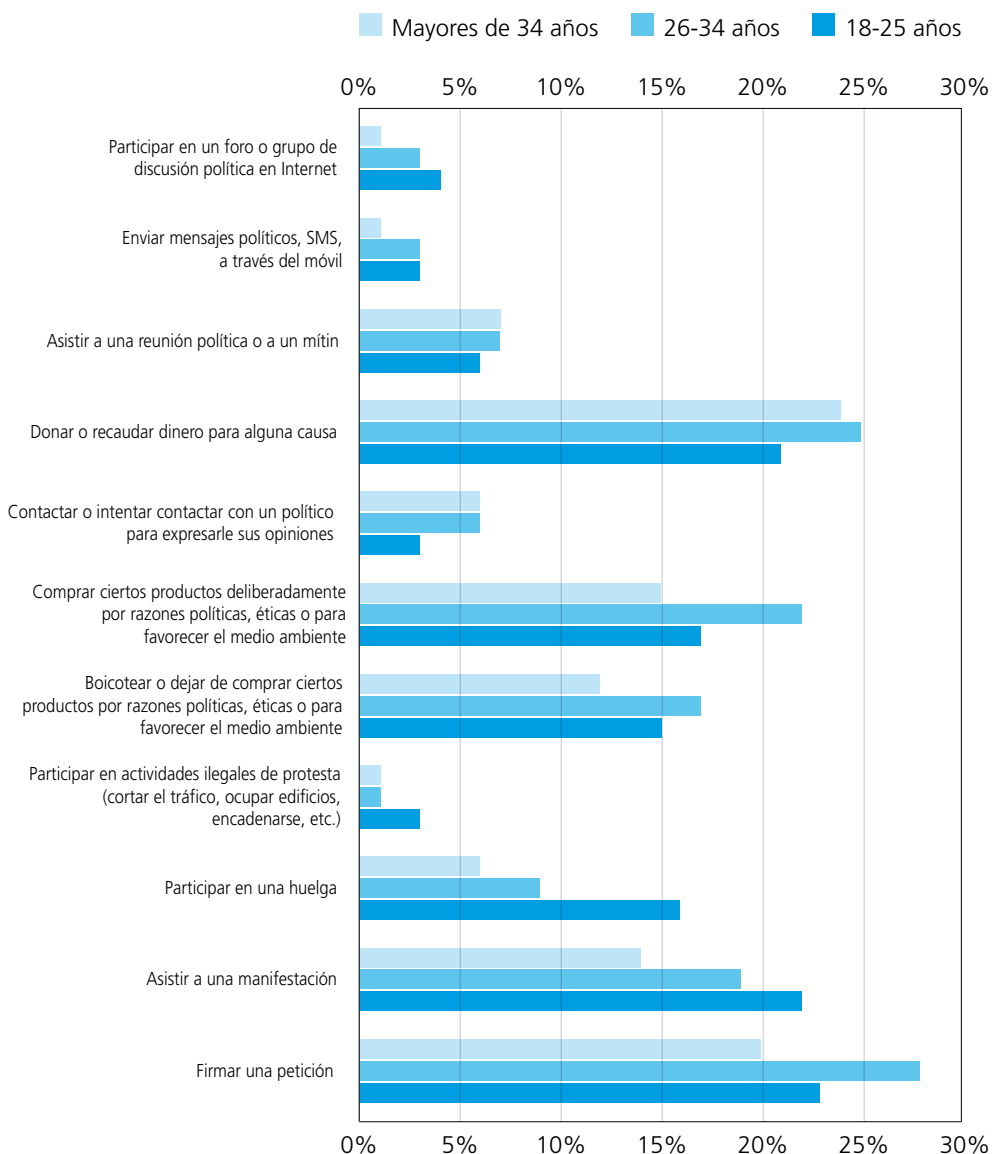
La situación más reciente presenta algunos matices característicos. Más que su desafección con la política, se asume que lo característico de la juventud es el desplazamiento cultural que se produce en su experiencia política. Como proponía hace unos años Loader,

Este punto de vista alternativo, sugiere que los jóvenes no están necesariamente menos interesados en la política que las generaciones anteriores, sino más bien que la actividad política tradicional ya no parece apropiada para satisfacer las preocupaciones asociadas con la cultura juvenil contemporánea. En consecuencia, las prácticas democráticas restrictivas del voto y la afiliación de los partidos políticos de clase, que han constituido los medios básicos de la movilización colectiva, están siendo desplazadas por mecanismos y modos de expresión democrática que privilegian las preocupaciones políticas cotidianas y la construcción de la identidad dentro de la economía global de la información (Loader 2007: 1-2).

Más que la acción política, lo que los jóvenes parecen rechazar es la constricción de la libertad que supone la participación política institucionalizada, abogando por formas alternativas de acción, más espontáneas y directas, tales como las protestas y manifestaciones, la firma de peticiones, los boicots a productos, las actividades de voluntariado, etc. En lo que se refiere específicamente a la situación en España, en el año 2006 un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas obtuvo los siguientes resultados sobre participación en determinadas opciones políticas alternativas por grupos edad. La pregunta se refería a acciones llevadas a cabo en los últimos doce meses (Fraile *et al.* 2007: 39).⁵

⁵ Esta investigación emplea datos del estudio CIS (2006).

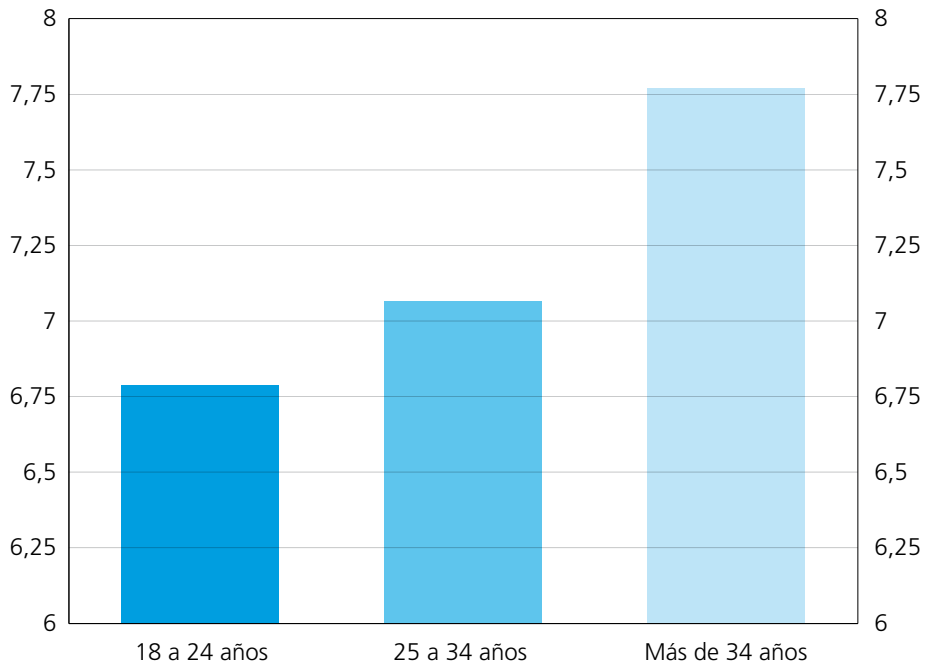
Gráfico 11.1. Acciones políticas llevadas a cabo en los doce últimos meses



Como puede verse en el gráfico, los miembros de las generaciones más jóvenes participan en mayor medida que los mayores de 34 años en iniciativas políticas alternativas. La generación de 18 a 25 años sobresale en las opciones de carácter más reivindicativo, como participar en huelgas, manifestaciones o acciones ilegales de protesta, junto con el uso político de Internet, y los de la generación de 25 a 34 años en la realización de donaciones y recaudaciones, el consumo político y la firma de peticiones. La capacidad económica de la generación intermedia puede explicar estas diferencias con respecto a la más joven, pero no en relación con la de los mayores.

Con datos del mismo estudio, las actitudes con respecto a algunos sistemas de participación política tradicional, siguen una tendencia contraria. Así, las generaciones más jóvenes consideran menos importante que la de los mayores la participación con el voto para poder ser considerado buen ciudadano (CIS 2006):

Gráfico 11.2. Importancia de participar con el voto para ser un buen ciudadano



Con respecto a la participación de los estudiantes, en los escasos estudios existentes se comprueba que en éstos se da una mayor participación política que en sus coetáneos no universitarios, tanto a través de los cauces institucionales como de los alternativos. Se comprueba, también, que la participación de los estudiantes es mayor en el entorno social general que en la universidad, donde su asistencia a las urnas es extremadamente baja, con niveles que en la mayoría de los casos no llegan al 20% (INJUVE 2005, Caínzos 2006, Martín 2007). Como concluye Irene Martín a partir de estos datos:

Se podría pensar que la escasa participación estudiantil en las universidades españolas no es de extrañar, dados los bajos niveles de participación política en España. Sin embargo, los datos analizados anteriormente permiten dudar de que ésta sea la explicación. La participación de los estudiantes universitarios fuera de la universidad es mucho mayor. Además, los universitarios son mucho más proclives a participar que otros jóvenes de su misma edad, tanto en elecciones como en otros ámbitos. Más bien parece, por tanto, que el fenómeno del abstencionismo en las elecciones universitarias tiene su origen, no en los propios universitarios, sino en cómo se articulan los mecanismos de participación y representación de las ‘pequeñas democracias’ que son las universidades (Martín 2007: 126).

Para ahondar en las claves de participación de los estudiantes en esas “pequeñas democracias”, en el cuestionario español de *Eurostudent IV* se incluyó una pregunta adicional con la siguiente formulación: “*Los estudiantes pueden participar en la vida universitaria de muy diversos modos. Nos gustaría conocer qué valor tiene para ti cada una de las siguientes formas de participación universitaria*”.

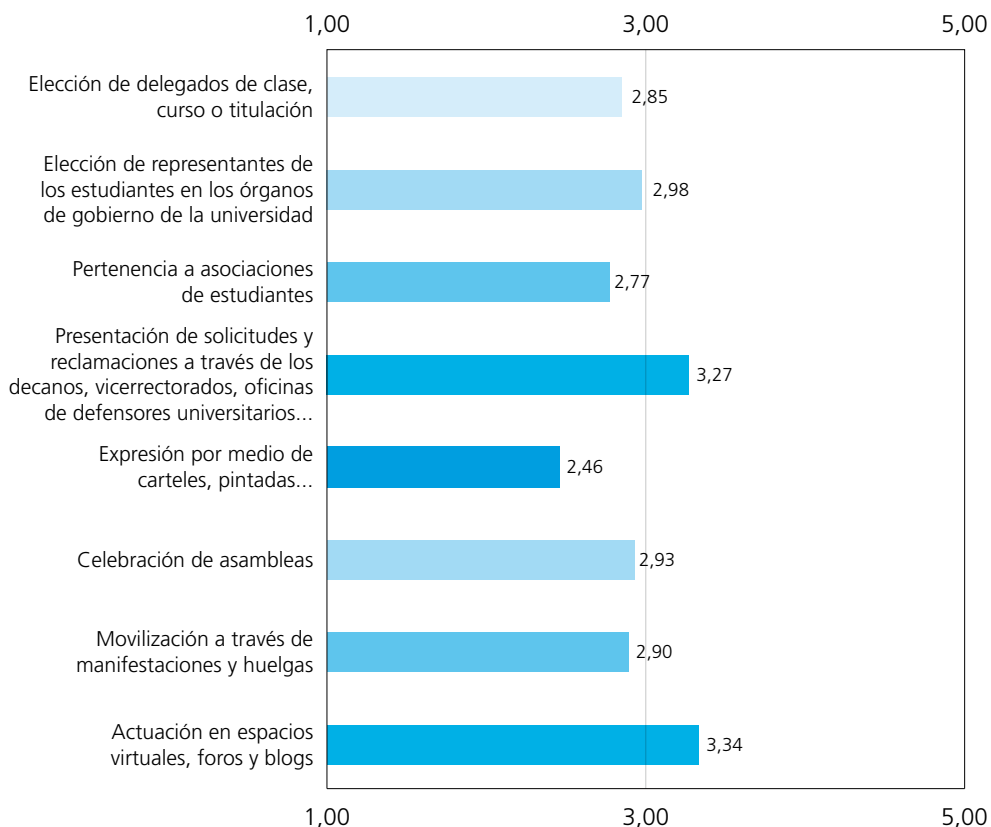
Las formas propuestas fueron las siguientes:

- Elección de delegados de clase, curso o titulación
- Elección de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno de la universidad (consejos de departamento, juntas de facultad o centro, claustro...)
- Pertenencia a asociaciones de estudiantes
- Presentación de solicitudes y reclamaciones a través de los decanatos, vicerrectorados, oficinas de defensores universitarios...
- Expresión por medio de carteles, pintadas...
- Celebración de asambleas
- Movilización a través de manifestaciones y huelgas
- Actuación en espacios virtuales, foros y blogs

Según los resultados de la consulta, la valoración que realizan los estudiantes actuales de los diferentes canales de participación en la universidad, muestra algunas diferencias con lo que hasta ahora ha sido un esquema frecuente de interpretación.⁶

⁶ Nos limitamos aquí a una exploración descriptiva de los resultados. Para un análisis estadístico más elaborado de los mismos, véase Jover *et al.* (2011). En este estudio previo se trabajó con una muestra ligeramente diferente.

Gráfico 11.3. Valoración de las modalidades de participación



P.3.13. Los estudiantes pueden participar en la vida universitaria de muy diversos modos. Nos gustaría conocer qué valor tiene para ti cada una de las siguientes formas de participación universitaria. Unidad: valoración de 1 a 5. Base: total muestra.

Según se observa en el gráfico, las formas de participación que obtienen mejor valoración son las que suponen una mayor capacidad de control e iniciativa individual. La puntuación más alta la obtiene la actuación en espacios virtuales, foros y blogs (3,34 en una escala de 1 a 5 puntos), lo cual podría venir explicado por la familiaridad de la población estudiantil con la cultura tecnológica y su presencia en las redes virtuales. Ahora bien, aunque suponga una comunidad de participantes, en el espacio virtual el sujeto retiene la capacidad de control sobre la intervención, resguardado por la ausencia física y, en ocasiones, el anonimato. Algo parecido puede decirse de la segunda opción más valorada, la presentación de solicitudes y reclamaciones (3,27 sobre 5), en las que la

iniciativa depende del sujeto, sin mediación. Los estudiantes confían menos en las prácticas de carácter más colectivo, como la acción de las asociaciones (2,77), la celebración de asambleas (2,93) o la movilización a través de manifestaciones y huelgas (2,90).

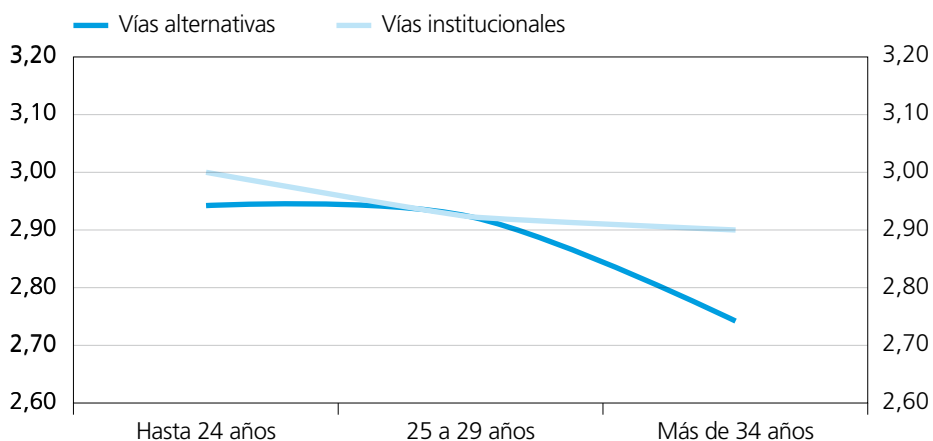
La elección de representantes en los órganos de gobierno de la universidad es la tercera opción mejor puntuada (2,98). Otras investigaciones han señalado el alcance limitado que para los estudiantes tiene la acción de los representantes, debido a su falta de poder real, su compromiso con posiciones políticas determinadas, su escasa sensibilidad hacia las necesidades de los compañeros, o la concentración de la representación siempre en un mismo grupo reducido de personas (Plantan 2002: 35-37, Menon 2005: 177). En nuestro caso, la elección de representantes institucionales obtiene una valoración superior a otros sistemas formales o informales de participación, y es mejor valorada que la de los delegados de clase o curso (2,85), en la que existe un mayor componente de identificación comunitaria (Lizzio y Wilson 2009: 71). El modo de participación menos valorado es la expresión por medio de carteles, pintadas, etc. (2,46).

No se detectan diferencias en el patrón de valoración en función del género, si bien las mujeres conceden a todas las formas de participación una puntuación ligeramente más alta que los hombres. La diferencia más grande (0,21 puntos, sobre 5) se da en la presentación de solicitudes, y la más pequeña en la pertenencia a asociaciones (0,08 puntos).

Las diferencias más interesantes son las que se producen en función de la edad. Para analizar esta variable, previamente se han agrupado las distintas posibilidades de participación en vías institucionales y vías alternativas.⁷ Las primeras incluyen: elección de delegados de clase, curso o titulación; elección de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno de la universidad; pertenencia a asociaciones; y presentación de solicitudes y reclamaciones a través de los decanatos, vicerrectorados, oficinas de defensores universitarios, etc. Las segundas agrupan: expresión por medio de carteles, pintadas, etc.; celebración de asambleas; movilización a través de manifestaciones y huelgas; y actuación en espacios virtuales, foros y blogs.

⁷ La agrupación se ha efectuado tomando como base los resultados de un Análisis Factorial, que ha permitido identificar la estructura subyacente a las diferentes modalidades de participación consideradas. El método de extracción utilizado ha sido el análisis de componentes principales, y como método de rotación se ha optado por el método de rotación ortogonal Varimax. Resulta interesante comprobar, a partir de este análisis, la identificación de la pertenencia a asociaciones con las vías de carácter institucional, debido probablemente a que las mismas suelen estar incluidas dentro de la estructura institucional de la universidad. De hecho, en el análisis es la forma de participación que presenta una situación más ambigua, pues puntúa muy alto en ambos factores: ,715 en el correspondiente a las vías instituciones y ,410 en el relativo a las alternativas (Jover et al. 2011).

Gráfico 11.4. Valoración de las vías institucionales y alternativas de participación por tramos de edad

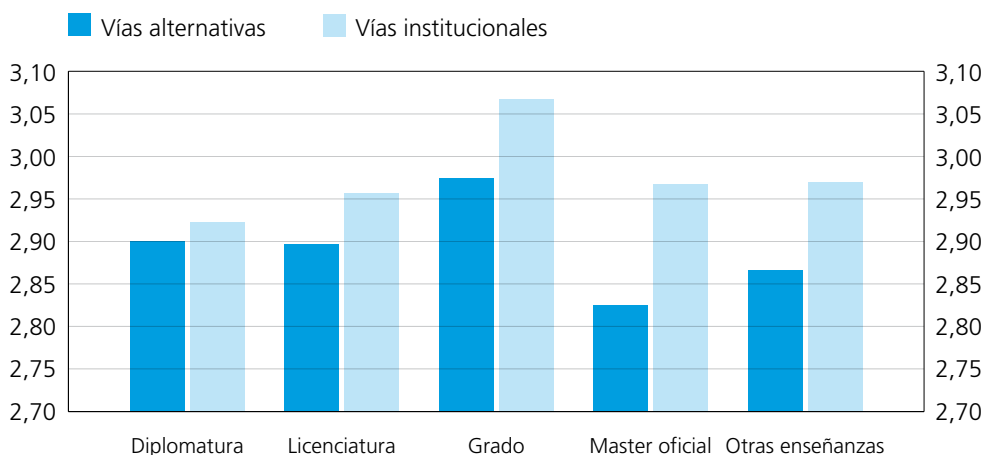


P.3.13. Los estudiantes pueden participar en la vida universitaria de muy diversos modos...Unidad: valoración de 1 a 5. Base: total muestra.

Los estudiantes más jóvenes (hasta 24 años) prefieren ya las vías institucionales a las alternativas. En el tramo de edad siguiente (25 a 29 años) las institucionales decaen ligeramente, de modo que la valoración de ambos tipos confluye. En los estudiantes de más edad (30 años o más), las vías institucionales vuelven a decaer levemente, mientras que las alternativas lo hacen de manera más acusada. Las vías institucionales manifiestan, de este modo, una mayor consistencia a lo largo de los diferentes grupos de edad.

La comparación según el nivel de estudios que se está cursando confirma esta tendencia. Los estudiantes de Grado, los más jóvenes, en su mayor parte alumnos de primer curso cuando se realizó la encuesta, son los que más valoran ambas modalidades de participación, con preferencia ya por las vías institucionales. En los estudiantes de Diplomatura y Licenciatura, las dos modalidades presentan las distancias más pequeñas, aunque siempre a favor de las institucionales. Por último, en los estudiantes que siguen otras enseñanzas y, sobre todo en quienes cursan Másteres oficiales, la valoración de las vías alternativas decrece ostensiblemente.

Gráfico 11.5. Valoración de las vías institucionales y alternativas de participación por nivel de estudios



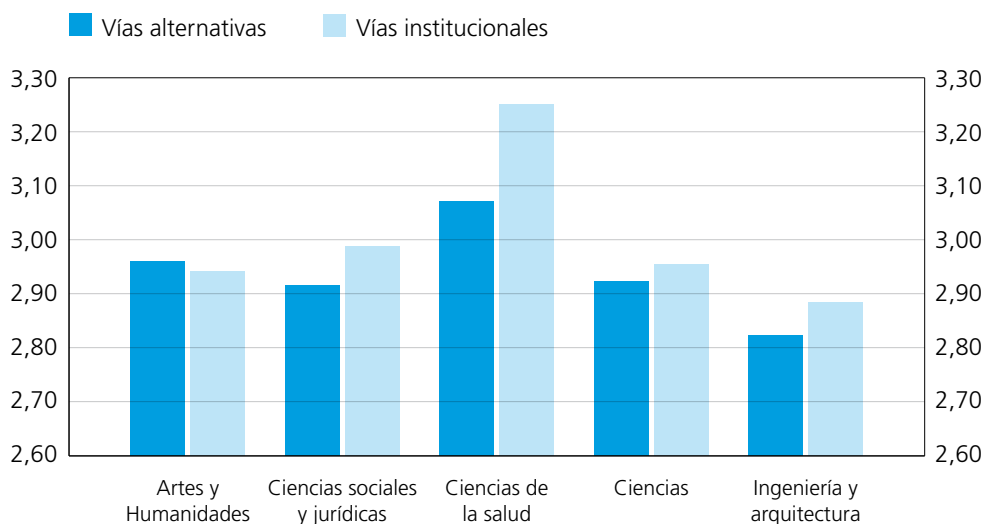
P.3.13. Los estudiantes pueden participar en la vida universitaria de muy diversos modos... Unidad: valoración de 1 a 5. Base: total muestra.

Por rama de estudios, los estudiantes de las Ciencias de la Salud son los que más valoran las modalidades propuestas de participación en la universidad, y los de las carreras Técnicas (ingeniería y arquitectura) los que menos. La rama de Artes y Humanidades se distingue de las demás por ser la única en la que las vías de participación alternativas se prefieren, con una pequeña diferencia, a las institucionales.

Por último, observamos que la valoración de las diferentes formas de participación en la universidad varía en función de la situación laboral. Los estudiantes que no trabajan y quienes lo hacen a tiempo parcial (menos de quince horas a la semana) valoran las posibilidades de participación que ofrece la universidad más que quienes trabajan de manera más regular (más de quince horas). A diferencia de los otros dos grupos, quienes trabajan a tiempo parcial muestran un menor grado de institucionalización, valorando ligeramente más las vías alternativas de participación que las institucionales.

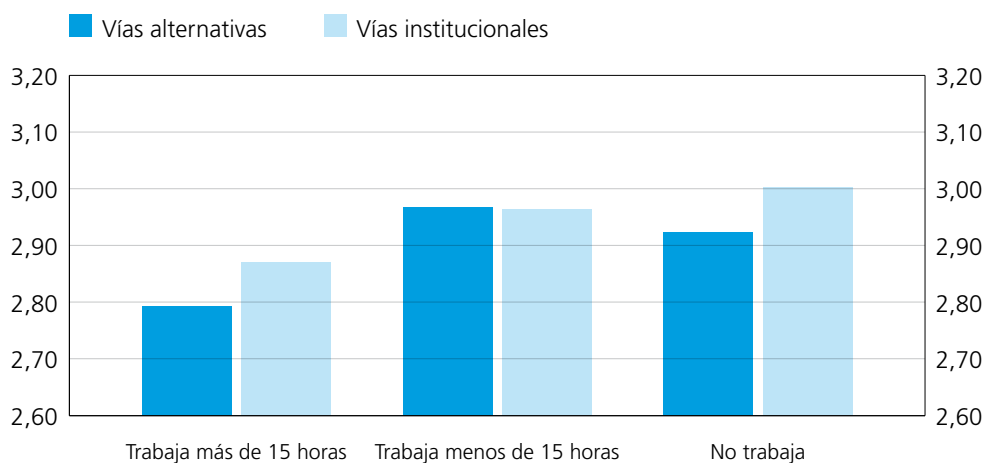
Según estos resultados, la mayor capacidad de participación y movilización política en la sociedad de los estudiantes que compaginan estudio y trabajo, con respecto a quienes sólo estudian o sólo trabajan, que detectan otros estudios fuera y dentro de nuestro país (Jarvis *et al.* 2005, Martín 2007: 120-123) no necesariamente se traduce en actitudes paralelas con respecto a la parcela de su actividad que ocupa la universidad. Esto vuelve a poner de manifiesto que, como apuntamos anteriormente, el mayor grado de implicación de los estudiantes en la política general es compatible con bajos grados de participación en la universidad.

Gráfico 11.6. Valoración de las vías institucionales y alternativas de participación por rama de estudios



P3.13. Los estudiantes pueden participar en la vida universitaria de muy diversos modos... Unidad: valoración de 1 a 5. Base: total muestra.

Gráfico 11.7. Valoración de las vías institucionales y alternativas de participación por situación laboral



P3.13. Los estudiantes pueden participar en la vida universitaria de muy diversos modos...Unidad: valoración de 1 a 5. Base: total muestra.

11.4. La universidad ¿un espacio cívico *sui generis*?

En las paredes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, apareció en las fechas previas a la elección de representantes en el Claustro de la Universidad, en abril de 2010, un cartel de los estudiantes que decía así:

“Desde el colectivo asambleario de vagos y maleantes de la Facultad de Educación, nos queremos posicionar ante las inminentes elecciones al claustro universitario de la UCM:

No creemos en el sistema jerárquico de la actual universidad ni en sus líderes políticos. No queremos representantes ni delegad@s estudiantiles. Sus decisiones no son las nuestras.

Nosotras nos sentimos representadas por nuestras propias asambleas en las que tratamos las cosas que de verdad nos atañen y nos interesan. En las asambleas horizontales todas somos iguales, tomamos las decisiones de manera consensuada puesto que nos parece la única manera de integrar todas las opiniones. No queremos aplastar a la minoría ni creemos que la mayoría tenga la razón absoluta. Gestionamos nuestro futuro y nuestro presente colectivamente.

Desde aquí mostramos nuestro más profundo, absoluto y sincero desprecio a aquell@s que pretendéis representar a los estudiantes, a los que competís por migajas de poder, a los que os llenáis la boca hablando de acuerdos, estatutos, de leyes o normativas por las que nunca se nos ha preguntado y que nunca hemos aceptado. También a todos aquell@s a los que en algún momento se os pasó por la cabeza intentar gobernar cualquier aspecto de nuestras vidas.

A todas las personas a las que esta farsa les repugne tanto como a nosotras, os invitamos a unirnos a las asambleas, a organizaros con vuestra gente y a luchar por lo que es vuestro: aquí y ahora.

Nuestros sueños no caben en vuestras urnas”

Un año más tarde, en abril de 2011, con motivo de las elecciones a Rector, volvían a ser de nuevo visibles en las paredes de la Facultad, carteles de rechazo al proceso.

Frente a lo que sugiere la visibilidad de estos mensajes, los resultados de la encuesta española de Eurostudent IV revelan que los sujetos que forman parte de la muestra valoran más la elección de representantes en los órganos de gobierno de la universidad, que la expresión por medio de carteles, la celebración de asambleas o la movilización por medio de huelgas. En general, muestran cierto escepticismo hacia todas las formas de partici-



pación, pero prefieren las vías institucionales a las alternativas. Aunque esta diferencia se agranda en los estudiantes más mayores, está ya presente en los más jóvenes.

La variación que suponen estos resultados con respecto a la interpretación más frecuente acerca de las pautas de participación política de los jóvenes, que veíamos antes, se presta a varias explicaciones (Jover et al. 2011). La primera de ellas, de tipo metodológico, reside en la especificidad de la consulta realizada, que se ha centrado en la valoración de cauces de participación, y no en comportamientos, dimensiones ambas entre las que no existe una relación directa. Se puede valorar más una opción y decantarse a la hora de actuar por otra, o por ninguna. En un sentido más general, no puede omitirse la posibilidad de que la propia metodología empleada, mediante el uso de un cuestionario on-line, haya podido afectar a la respuesta de los estudiantes, en el sentido de que los más críticos con los cauces institucionales, hayan podido ser también los menos proclives a contestar el cuestionario. Junto a esta posible explicación de carácter metodológico, caben, al menos, otras dos de carácter más sustantivo. Abordaremos una en este apartado, y dejaremos la segunda para el siguiente.

La primera de estas explicaciones consiste en considerar la universidad como un espacio en el que las pautas de participación no tienen por qué corresponderse con las que se siguen en la sociedad en general. La universidad puede no ser vivida como un espacio cívico similar al que representa el entorno social. Los estudiantes pueden ser políticamente activos fuera de la universidad y no serlo dentro, optando en ella por vías más formales. Hemos visto que esto es lo que sucede, precisamente, con los estudiantes que compaginan estudio y trabajo, que son los más activos políticamente fuera de la universidad, y los que menos valoran las distintas posibilidades de participación dentro. Una reciente investigación realizada en la Universidad de Granada confirma esta interpretación. En ella los estudiantes declaran que las oportunidades de participación están determinadas, además de por la carencia de información, por la falta de tiempo, ya sea porque compaginan el estudio con el trabajo o porque no quieren actividades que interrumpan su dedicación a estudiar (Soler et al. 2012). El tiempo de la universidad no se vive como un tiempo para ser dedicado a prácticas de participación política.

La percepción de la universidad como espacio cívico *sui generis*, puede estar fomentada por diversos factores. Entre ellos, suele aducirse la ausencia de experiencia de participación en los niveles anteriores del sistema educativo. A este respecto, el *International Civic and Citizenship Education Study (ICSS)*, realizado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, ha revelado algunos datos interesantes sobre el conocimiento y actitudes cívicas de los estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria.⁸

⁸ El estudio se hizo con estudiantes de segundo curso de ESO, con una edad en torno a 14 años.

Según los resultados de este estudio, los alumnos de secundaria tienen un nivel moderado de conocimientos cívicos, situándose en la media de los países estudiados, aunque por debajo de muchos países europeos (Instituto de Evaluación 2010: 27-29). Apoyan también más que sus compañeros de otros países los valores democráticos, la igualdad de los géneros y los derechos de los inmigrantes (ibid.: 47-51). Sin embargo, fallan en su posicionamiento crítico y en su capacidad para sentirse ciudadanos activos. Así, quedan por debajo de la media en su capacidad para analizar o razonar sobre los conocimientos (ibid.: 32), en su interés por las cuestiones políticas, y en la percepción de su eficacia política y ciudadana (entender un problema político, defender su opinión en un tema controvertido, presentarse como candidato al Consejo Escolar, etc.) (ibid.: 50-52).

Con referencia a las modalidades de participación, los estudiantes españoles de educación secundaria se sitúan por debajo de la media en la importancia que conceden a las formas de ciudadanía convencional: votar en las elecciones, afiliarse a un partido político, mostrar respeto por los representantes del gobierno, etc. Sin embargo, se sitúan por encima en la importancia que otorgan a las formas no convencionales de comportamiento cívico basadas en la acción de los movimientos sociales: participar en protestas políticas, iniciativas sociales a favor de los derechos humanos, defensa del medio ambiente, etc. (ibid.: 45-47).

Los alumnos tienen la sensación de que los profesores no estimulan su participación para opinar o considerar diferentes posturas en torno a un problema (ibid.: 63) y, en general, las respuestas de los estudiantes, los profesores y los directores escolares, señala el informe, apuntan a una falta de cultura participativa en las aulas de nuestros centros de educación secundaria (ibid.: 65-69).

Pero ¿si el instituto no es vivido como un entorno de cultura de participación, por qué iba a serlo la universidad? Actitudes como reflexionar sobre problemas de actualidad, cuestionarse las propuestas existentes y plantear soluciones alternativas, pueden ser “entrenadas” desde cualquier asignatura, porque todas abarcan temas que atañen a los alumnos. Pese a que entre el contexto escolar y el universitario se produce el paso a la mayoría de edad de los estudiantes, que supone el acceso al derecho de participación política formal, éste puede no suponer un cambio significativo si no se ha trabajado antes en esa dirección. La percepción de la universidad como un ámbito de continuidad del espacio escolar, puede explicar la continuidad de las pautas de actuación de los jóvenes que, a la postre, como mencionábamos antes, no viven la universidad como un espacio de participación, al tiempo que el cambio de situación legal podría afectar al perfil participativo, de orientación más institucional en la universidad.

11.5. La promoción de una cultura cívica en la universidad

Cabe, para finalizar, plantear la posibilidad de matizar, a la vista de los resultados obtenidos, el esquema interpretativo habitual acerca de la participación de los jóvenes. Lo que estos resultados sugieren es que la disyuntiva ya no parece producirse tanto entre vías

institucionales y no institucionales, como entre modalidades de participación en las que el individuo retiene mayor o menor capacidad de control. Los estudiantes prefieren los cauces de participación que suponen una iniciativa y control individuales, sea mediante la intervención en foros, la presentación de solicitudes o la elección de representantes. Esta preferencia puede explicar la valoración más baja de la elección de delegados de clase, que supone una identificación colectiva, con respecto a la más alta de la elección de representantes en los órganos de gobierno, que tiene un carácter más impersonal. Es consistente también con la escasa valoración de la pertenencia a asociaciones, que se caracteriza por su sentido comunitario. De este modo, los estudiantes parecen estar privilegiando una de las dimensiones de la experiencia cívica, la que tiene que ver con el ejercicio de sus derechos individuales, frente a la dimensión más comunitaria de pertenencia a un entorno colectivo.

La capacidad de control individual como criterio de participación, es coherente con otros resultados, como los obtenidos en el estudio EUYOPART sobre participación política de los jóvenes, llevado a cabo entre 2003 y 2005 en ocho países europeos. El estudio reveló que, aunque con diferencias en los distintos países, en términos generales los jóvenes europeos consideran que el medio más eficaz de participación política es votar en las elecciones, mientras que los boicots y las manifestaciones se consideran poco eficaces (Spannring 2008a: 49). Ahora bien, esto no significa que rechacen estos otros modos de acción, con exclusión de los violentos, a los que se oponen firmemente. Como señala Spannring a partir de los resultados del estudio, “hay unanimidad acerca de la ineficacia de las manifestaciones, pero también de las peticiones y referéndums. Mientras que para algunos esto es una razón para no participar, no detiene a otros, ya que se trata sobre todo de un asunto de autoexpresión, autodeterminación y lealtad a las propias convicciones morales” (Spannring 2008b: 79).

Los jóvenes han renunciado a la utopía de cambiar el mundo. Su actitud, dice este autor, se mueve, más que por la confianza en la política, por la voluntad de ser fieles a sí mismos, que implica el deseo de independencia con respecto a las adscripciones demasiado rígidas. Esta orientación explica su escasa disposición a involucrarse en partidos políticos, pero también el recelo que muestran hacia algunos sistemas de participación alternativos, como la pertenencia a asociaciones sociales, y su preferencia por las formas de participación que, aunque de eficacia limitada, no requieren depender de otras personas o de una organización. Concluye Spannring:

Los resultados del estudio muestran también una implicación relativamente fuerte con respecto a las formas individualizadas de participación, tales como la firma de peticiones o el boicot a determinados productos. Éstas resultan claramente más atractivas para los jóvenes, en tanto que no requieren un compromiso a largo plazo y no amenazan la integridad del individuo imponiéndole ideologías o requiriendo lealtad a los fines y métodos de una organización. Además, el relativamente bajo coste de tal participación de baja intensidad legitima el riesgo de baja eficacia. La percepción de que no se puede influir en el proceso de toma de decisiones, reduce el beneficio esperado a una posición política de autoafirmación. Por una parte, esto limpia la

conciencia moral y política del individuo. Por otra, devuelve la responsabilidad a los actores políticos que tienen el poder de adoptar y realizar en el proceso político formal las preferencias expresadas por los (jóvenes) ciudadanos (ibid.: 82).

El filósofo político Charles Taylor señaló hace tiempo los riesgos de despotismo blando -ya denunciado por Tocqueville- que laten en esta actitud de "participación de baja intensidad", en la que lo importante es ser fiel a sí mismo:

No será una tiranía de terror y opresión como las de tiempos pretéritos. El gobierno será suave y paternalista. Puede que mantenga incluso formas democráticas, con elecciones periódicas. Pero en realidad, todo se regirá por un "inmenso poder tutelar", sobre el que la gente tendrá poco control. La única defensa contra ello, piensa Tocqueville, consiste en una vigorosa cultura política en la que se valore la participación, tanto en los diversos niveles de gobierno como en asociaciones voluntarias. Pero el atomismo del individuo absorbo en sí mismo milita en contra de esto. Cuando disminuye la participación, cuando se extinguen las asociaciones laterales que operaban como vehículo de la misma, el ciudadano individual se queda solo frente al vasto Estado burocrático y se siente, con razón, impotente. Con ello se desmotiva al ciudadano aún más, y se cierra el círculo vicioso del despotismo blando (Taylor 1994: 44-45).

Los estudiantes universitarios se encuentran en una situación proclive para crear esa cultura participativa. Dentro del colectivo de jóvenes, ellos son los que muestran mayor grado de participación política, lo que justifica que en la universidad se haya visto una oportunidad para promocionar una educación ciudadana, a través del currículo y las estructuras de participación (Plantan 2002: 13) aunque, como hemos visto, la tarea no es fácil. A partir de los resultados obtenidos en la encuesta española de EUROSTUDENT IV, el trabajo en este sentido debería insistir en dos condiciones. En primer lugar, sería necesario reforzar la dimensión comunitaria de la experiencia cívica a través de iniciativas de participación social, que contrarresten la tendencia que muchos perciben en la universidad actual hacia actitudes clientelistas, que en el fondo no son sino una manifestación del nihilismo que denuncia Taylor. En segundo lugar, la experiencia cívica debe considerar tanto la dimensión legal de socialización en las estructuras y mecanismos de participación existentes, como la dimensión ética o política de iniciativa crítica, lo cual exige fomentar espacios abiertos a los modos menos reglados de ejercicio ciudadano. Como nos recuerdan los provocadores carteles de nuestros estudiantes, muchos logros actuales fueron también un día sueños que no cupieron en las urnas.

Excelencia y equidad

Antonio Ariño

Al analizar los tipos de enseñanza, Charles Péguy (1873-1914) sostenía que la universitaria se caracteriza porque antepone la consideración del conocimiento a los estudiantes. La construcción de la ciencia y la búsqueda de la verdad son el único imperativo en el que se funda la autonomía universitaria:

“La enseñanza superior –afirmaba- no recibe ningún mandato; obedece a su propio mandato; o mejor aún, sólo obedece al imperativo de la búsqueda del conocimiento verdadero, sólo se preocupa por la búsqueda de la verdad en la filosofía y en las ciencias; en última instancia, y hablando con rigor, no hay que preocuparse de los estudiantes. El profesor de la Escuela de Altos Estudios o en el colegio de Francia persigue la perpetua y universal investigación de la humanidad sobre lo real propuesta a dicha investigación. No corre tras los estudiantes. Estos acuden a él como al dios de Aristóteles, siguen sus lecciones, le escuchan atentamente, trabajan, en caso de necesidad se preparan para escucharle. Normalmente, no debe preocuparse de sus carencias. Ya se las arreglarán. Es asunto suyo. Hablando con rigor, se podría decir que están hechos para el curso y que el curso no está hecho para ellos, puesto que está hecho para el objeto del curso”¹.

Pero, entonces, ¿por qué tendría que tener estudiantes la Universidad?² Si la tarea central, cuando no exclusiva, resulta ser la investigación, entonces efectivamente la docencia es “una carga” y cualquier preocupación pedagógica constituye no sólo un obstáculo para la meta a seguir sino una forma de infantilizar a los estudiantes, de tratarlos como “adolescentes de instituto”. De acuerdo con Péguy, el imperativo absoluto de la verdad científica, conlleva un mandato relativo para los docentes universitarios: no hay que preocuparse por “las carencias” de los estudiantes. “Ya se las arreglarán”. No se trata, por supuesto, de que el profesorado pueda permitirse un discurso ininteligible –la oscuridad retórica no era precisamente del agrado de Péguy que no olvidaba su origen humilde-, sino de que la razón fundamental de la tarea docente sólo se halla en la contribución a la ciencia. Mejor, pues, “una universidad sin clases”, sin estudiantes.

El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha adoptado una visión diferente, cimentada en la centralidad de los estudiantes para la Universidad del siglo XXI, y lo ha hecho tomando en consideración los cambios producidos en la estructura social y las demandas de la sociedad del conocimiento en el campo formativo y ocupacional. El cambio que Bacon imprimió a la ciencia –es decir, la importancia del método-, ha llegado no sin retraso a la formación: enseñar a aprender. Ahora bien, la transmisión de esta metodología del aprendizaje no se puede producir de manera

¹ Charles Péguy, “Vraiment Vrai”, en *Œuvres en prose complètes I*, p. 828. Ver una visión completa de la concepción de la educación de Charles Péguy en Molteni, Gostino (2008), “Educación a la razón y la libertad en Charles Péguy”, *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica Sedes Sapientiae*, Lima, Perú, año 3, número 5.

² Dominic Orr ha recordado recientemente que ésta es una pregunta que se planteó Henry Newman (1801-1890). Ver en *El País*, 4 de octubre de 2011.

efectiva y eficiente si se desconocen no ya las carencias de los estudiantes sino más básicamente las condiciones socioeconómicas que determinan su trayectoria por la Universidad y los factores que regulan los procesos de aprendizaje e innovación.

Hemos mostrado en los capítulos precedentes que este objetivo –proporcionar información sobre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes universitarios– es el que guía a la red EUROSTUENT y también al grupo que formamos el Observatorio Campus Vivendi en España. No es el momento ahora de reiterar las conclusiones que se han ido decantando capítulo a capítulo a partir de la encuesta de 2010, sino de efectuar una breve reflexión sobre aspectos que abren las puertas para una profundización posterior, y que pueden marcar la agenda investigadora.

12.1. Las desigualdades en la educación superior

Una de las características de todo proceso de democratización participativa en cualquier dimensión de la vida social se halla en la ampliación de los públicos y de la tipología de los mismos. En ese sentido, no cabe la menor duda que en las últimas cuatro décadas, la Universidad española ha experimentado tanto un incremento extraordinario del número de estudiantes como del tipo de los mismos, en el sentido de un incremento de los estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos modestos, una inversión de la matrícula por sexo (ahora predominantemente femenina), un crecimiento de los estudiantes de origen extranjero y también un aumento de los estudiantes mayores de 25 años.

Estos cambios tienen efectos en diversas direcciones y al mismo tiempo que amplían las oportunidades para nuevas categorías sociales –como cuando cambia el público de un equipamiento cultural, sea este un palacio de ópera o un museo– también se transforman las prácticas, los significados y las funciones, hechos que no dejan de generar tensiones específicas.

Pero la cuestión que debe ocuparnos es si el sistema universitario español es o no inclusivo. Al hablar de inclusividad nos referiremos ahora solamente a su capacidad para incorporar personas procedentes de distintos bagajes socioeconómicos (acceso), si bien un concepto integral de inclusividad debe abordar también la trayectoria y la salida con éxito del sistema³.

³ En el estudio realizado por Ederer, Petar, Schuller, Philipp i Stephan Willms, 2008, *University Systems ranking: citizens and Society in the Age of the Knowledge*, The Lisbon council, la inclusividad se refiere exclusivamente a la capacidad de un sistema educativo terciario de un país para graduar un amplio número de estudiantes en relación con el volume de su población. Se mide mediante el número de graduados que produce un país como un porcentaje de la población teóricamente disponible para el estudio superior. Ver en <http://www.lisboncouncil.net/publication/publication/38-university-systems-ranking-citizens-and-society-in-the-age-of-knowledge.html>

De acuerdo con los datos de EUROSTUDENT, en España existe una presencia numerosa de estudiantes universitarios procedentes de familias con recursos económicos y educativos bajos y modestos. En concreto, un 27% de los padres de los estudiantes universitarios desempeña trabajos manuales, siendo la categoría ocupacional más numerosa, seguida de cerca por los estudiantes cuyos padres pertenecen a cuadros profesionales (25%). En cuanto al nivel educativo, un 35,5% de los padres y un 39% de las madres tienen un bajo nivel educativo (hasta primer nivel de secundaria). Por tanto, hay más de un tercio de la población estudiantil universitaria que procede de un entorno familiar con un nivel formativo bajo y, en consecuencia, se puede concluir que, merced al acceso a los estudios universitarios, se produce movilidad intergeneracional: hijos e hijas de familias con niveles económicos modestos y bajo capital educativo acceden a la universidad y a las puertas que un título universitario pueda abrir.

Ahora bien, esta movilidad tiene evidentes límites, pues cuando se comparan dichos datos con los correspondientes a los de los hombres y mujeres de la generación a la que mayoritariamente pertenecen los progenitores de los estudiantes universitarios, se hace muy patente la sobrerrepresentación de los progenitores con elevado nivel educativo y la infrarrepresentación de las familias con bajo nivel educativo. Los hijos de familias con baja formación continúan estando infrarrepresentados en la universidad y, por tanto, es posible afirmar que persiste la reproducción y exclusión social: la mentada movilidad es relativa.

De hecho, en los capítulos precedentes hemos podido constatar la persistencia de distintas formas de desigualdad. Así, si bien se ha producido un giro estructural en el acceso de las mujeres a la educación superior, la distribución de las mujeres en las carreras y en los distintos niveles del sistema educativo superior mantiene lógicas de segregación por género; del mismo modo, hemos subrayado los avances de España en el reclutamiento de estudiantes de edades superiores a las convencionales, esto es, de alumnos "maduros", pero queda mucho recorrido para abrir verdaderamente las puertas a las "segundas oportunidades" como estrategia de inclusión para combatir el lastre del abandono y del fracaso educativo; en tercer lugar, aunque estos datos no proceden de EUROSTUDENT, las universidades saben bien que el acceso a determinados tipos de carreras está muy relacionado con el capital educativo de los progenitores, por lo que podemos hablar de una selección de trayectorias determinada por condiciones socioeconómicas. De hecho, uno de los aspectos que debería merecer más atención en el futuro, tanto en la investigación como en las políticas universitarias, es el de la creciente construcción de mundos universitarios relativamente diferenciados como consecuencia del juego derivado de la diversificación de la matrícula (tipología de estudiantes) y la especialización de la oferta (diversidad de ramas y carreras con requerimientos diferentes).

La capacidad de reproducción en la Universidad de desigualdades previas se hace patente en otras dimensiones y así ha quedado explícito en algunos capítulos de este informe: el régimen de dedicación al estudio (tiempo completo o parcial) y la experiencia laboral precedente, el volumen y tipo de recursos económicos disponibles, el tipo de alojamiento

habitual, el nivel de aplicación al estudio (mayor o menor intensidad), la forma de transición a la universidad (directa o retardada) y, por supuesto, las expectativas y oportunidades para la movilidad internacional, están relacionados con el capital económico y el capital educativo familiar. Resulta imprescindible ahondar en este campo para diagnosticar mejor la situación.

12.2. La posición de España en el contexto europeo

A la luz de la información precedente, desde una perspectiva comparada ¿dónde se sitúa España? ¿Estamos mejor o peor que la media europea en inclusividad universitaria? Y sobre todo ¿en qué dirección caminamos? En el informe de Ederer et alii (2008) citado con anterioridad, en la dimensión inclusividad, España puntuaba entre los países de cola –posición 12 sobre 17-, pero hay que recordar que dichos autores manejaban un concepto restrictivo basado exclusivamente en el índice de graduación. Veamos el enfoque y los resultados que ofrece EUROSTUDENT.

Recientemente, en la *IIª Jornada sobre la Dimensión Social*, Dominic Orr, director de EUROSTUDENT, sostenía que en España “la proporción de estudiantes de extracción social modesta se encuentra comparativamente muy cerca de la media, de manera similar a lo que sucede en Portugal y Austria, y en mejor posición que Italia, Francia y Alemania. Este resultado está relacionado con la existencia de rutas alternativas para acceder a la Educación Superior”.

Sin embargo, la posición de nuestro país no es tan buena cuando se trata de equilibrar las demandas de diversas tareas y obligaciones, y así queda reflejado en el hecho de que solo uno de cada tres estudiantes universitarios españoles se siente satisfecho sobre ello, cuando la media europea es de uno de cada dos⁴.

En concreto, el Informe recientemente publicado sobre los datos globales de EUROSTUDENT sostiene que sólo unos pocos países europeos pueden considerarse inclusivos (Irlanda, Finlandia, Holanda y Suiza). Para ello, se ha efectuado una comparación basada en dos índices: el porcentaje de padres con bajo nivel educativo dividido por el porcentaje de hombres de la cohorte correspondiente (40-60 años) en el conjunto de la población nacional que tienen el mismo nivel educativo; y el porcentaje de padres con un nivel de educación superior dividido por el porcentaje de hombres de la correspondiente cohorte (40-60 años) en el conjunto de la población nacional con el mismo nivel de logro educativo. Al efectuar este análisis, se obtiene una matriz con cuatro tipos: uno de ellos corresponde a los sistemas exclusivos y otro a los inclusivos; en medio, encontramos dos sistemas que se encuentran en distintas fases del proceso de transición⁵.

⁴ Ver en *El País*, 4 de octubre de 2011.

⁵ P. 51 de *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators | Final report | Eurostudent IV 2008–2011*.

España comparte un cuadrante de transición con países como Polonia, Italia y Portugal, caracterizado tanto por una infrarrepresentación de grupos con bajo nivel educativo, como por una sobrerrepresentación de los grupos con alto nivel educativo que es inferior a la media. Este hecho indica que nuestro sistema educativo tiene capacidad de motivar a los estudiantes de familias con niveles educativos medios para acudir a la universidad (un aspecto muy positivo que permite la ampliación y mejora), pero al mismo tiempo cierta incapacidad para atraer a los hijos de las familias con bajo nivel educativo (un aspecto que va claramente en una dirección segregadora y jerarquizadora).

Por otra parte, también resulta evidente a partir de los datos que proporciona EU-ROSTUDENT que España necesita mejores servicios para los estudiantes universitarios, mejores sistemas de ayuda económica y mayores facilidades para garantizar una emancipación relativa respecto a las condiciones socioeconómicas familiares. El familismo es un rasgo bastante específico de dichas condiciones de vida que, aunque puede tener dimensiones positivas, en este caso sobresalen los condicionantes negativos, dado que los recursos públicos insuficientes no neutralizan las desigualdades de origen.

Estos datos permiten enfocar el análisis comparativo desde una perspectiva novedosa, que considere la existencia de distintos modelos europeos, seguramente relacionados con lo que Esping-Andersen denominó hace tiempo “regímenes de bienestar”, resultando cada uno de ellos de la combinación de diferentes estructuras en la provisión de recursos y servicios (Estado, mercado, familia y sector no lucrativo). España se sitúa en un tipo de régimen de provisión del bienestar, también en el campo educativo, en el que el apoyo del Estado es claramente mejorable desde una perspectiva universalista y, por el contrario, el papel de la familia está sobredimensionado para compensar las insuficiencias públicas con los consiguientes efectos estratificadores. El familismo que aparece al estudiar el alojamiento de los estudiantes universitarios o los recursos económicos disponibles no es tanto resultado de opciones libremente elegidas sino de la coerción que imponen las carencias de recursos públicos.

12.3. Universidades de Cuarta Generación: Políticas de excelencia y de equidad

En diversos países europeos –Alemania, Francia y España, son buenos ejemplos- el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha ido en paralelo con el impulso de políticas de excelencia, orientadas a promover la visibilidad del sistema universitario y especialmente de sus mejores universidades en el escenario global.

Las primeras universidades europeas –Bolonía o París- eran universidades ciudadanas, vinculadas a las oligarquías locales ascendentes y sus necesidades de formación, en una sociedad donde todavía las armas, frente a las letras, eran la práctica que generaba legitimidad social. Desde entonces, como ha mostrado Wisema, las universidades han

pasado por distintas etapas o generaciones. Este autor sostiene que asistimos ahora en el siglo XXI a la emergencia de lo que él denomina Universidad de Tercera Generación o 3GU: “las instituciones universitarias compiten en un mercado internacional para lograr los mejores contratos, los mejores académicos y los mejores estudiantes. Esta competencia genera ganadores y perdedores. Las universidades ganadoras serán aquellas que sean capaces de convertirse en el centro de un polo efectivo del conocimiento, es decir, un entorno científico dinámico que incorpora todo tipo de investigación, formación y comercialización del conocimiento en el que la universidad colabora con las empresas tecnológicas tanto como con las *start-ups*”⁶.

Para Wisema, existió una primera generación de universidades basada en la formación; en el siglo XIX se impuso la Universidad científico-investigadora y, como sostienen muchos otros autores, las de tercera generación son universidades emprendedoras dinamizadoras de su entorno, que compiten en el escenario global. Este enfoque, a mi juicio, sobrealora esta dimensión de competencia mundial –que sin duda es muy visible– al ignorar un proceso relevante de la segunda mitad del siglo XX y sus implicaciones en la actualidad. No es ahora cuando asistimos a una transformación del modelo científico (humboldtiano, dirán otros) de Universidad, puesto que tras la Segunda Guerra Mundial, con la implantación y consolidación de los Estados de Bienestar y la sociedad de comunicación de masas, la Universidad debió abrir sus puertas a nuevas carreras y a nuevas categorías sociales así como a difundirse por el territorio de cada país para proporcionar titulados (y cada vez más tituladas) a un mercado con una creciente demanda de formación superior y avanzada.

También ahora la sociedad del conocimiento y global plantea nuevas demandas en este ámbito de la formación. Como resultado de ello asistimos a un incremento de la demanda a) de formación universitaria; y b) de la formación avanzada y especializada; a un cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje (que puede hacerse con mayor o menor fortuna); a una redefinición de las tareas y funciones del profesorado; y a una presencia de las nuevas redes de comunicación (las redes sociales) que transforman la relación entre información y conocimiento.

Como ya hemos comentado anteriormente, un resultado previsible de todo ello –es decir, de la interacción entre estudiantes de diversos tipos y bagajes con itinerarios formativos muy distintos– es la creación de “mundos universitarios” y “estilos de vida”, fundados en ellos, claramente diferenciados. Esta diversidad, lejos de atenuarse, se incrementará como consecuencia a) de la creciente diversidad de las ofertas formativas vinculadas a las demandas del mercado laboral; y b) de la entrada de estudiantes procedentes de nuevas categorías sociales. Cabe imaginar la existencia de tensiones

⁶ Ver Wisema, J. G., 2009, *Towards the Third Generation University – Managing the university in transition*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK

importantes entre las distintas lógicas que recorren a la institución universitaria en este escenario –y no sólo como consecuencia de la competencia interuniversitaria en el ámbito mundial-, siendo algunas de ellas derivadas de los procesos de reproducción de desigualdades.

En la Unión Europea, actualmente una de cada tres personas de entre 25 y 34 años tiene un título universitario. En Estados Unidos el porcentaje es ya de un 40% y en Japón superan el 50%. Por ello, la *Estrategia Europea para 2020* se ha planteado la necesidad de conseguir que cuatro de cada diez jóvenes tengan titulación universitaria. Este salto, no sólo supone incrementar el número de personas que acceden a la Universidad sino ante todo abrir el abanico de categorías sociales, especialmente en edad, condiciones socioeconómicas y procedencia geográfica; supondrá –si ocurre- oportunidades para nuevos grupos, pero también transformará la Universidad. ¿Cómo puede hacerlo?

De acuerdo con la filosofía subyacente en nuestro Observatorio, las políticas de excelencia deben incluir como un elemento intrínseco las políticas de inclusividad, equidad participativa e igualdad. Esta necesidad surge de una lógica de la eficiencia: la sociedad europea necesita talento para afrontar la calidad de vida de su próximo futuro y debe potenciarlo desde la enseñanza pre-escolar. Pero también nace de una exigencia ética y política: la creencia en que la democracia consiste en un proceso real de ampliación de derechos (democratización) que afecta a la educación.

Nuestro propósito con este informe –y los que esperamos publicar próximamente- no se reduce a ofrecer una mera descripción de las condiciones de vida de los estudiantes, sino que incorpora también una perspectiva normativa. Nos preocupa la persistencia de desigualdades en la educación, el nuevo papel que las desigualdades educativas juegan en la sociedad y la posibilidad de un estancamiento de los procesos de ampliación de las bases de la matrícula universitaria como consecuencia del fracaso temprano. En suma, no puede haber excelencia sin equidad.

Bibliografía

Aguinaga, J., Andreu, J., Cachón, L., Comas, D., López, A., Navarrete, L. (2005), *Informe 2004. Juventud en España*, Madrid, INJUVE.

AQU (2011): *Universidad y trabajo en Cataluña 2011. Estudio de la inserción laboral de la población titulada en las universidades catalanas*, Barcelona, Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

Arango; Luz Gabriela (2004), *Jóvenes en la Universidad. Género, clase e identidad profesional*, Siglo del Hombre Editores.

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

Asplund, R., Adbelkarim, OB and Skalli, A. (2008), "An equity perspective on access to, enrolment in and finance of tertiary education" *Education Economics*, 16(3), pp. 261-274.

Astin, A.W. and Oseguera, L. (2004), "The Declining "Equity" of American Higher Education", *The Review of Higher Education*, 27(3), pp. 321-341.

Ball, Stephen J., (2003), *Class Strategies and the Education Market*, RoutledgeFalmer.

Barnes, Colin y Mercer, Geof, (2010), *Exploring Disability. A sociological introduction*, Polity Press.

Bauman, Z. (2008), "Una nova escena del drama entre vell i jove" en la Col·lecció Aportacions del *Observatori Català de la Joventut*, disponible en: www.gencat.cat/joventut/observatori

Bauman, Z. (2005), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Ed. Gedisa, Barcelona.

Baumann, Gerd (2008), *Contesting Culture. Discourses of identity in multi-ethnic London*, Cambridge University Press.

Beaupère, Nathalie y Bourdussuel, Gérard (2009), *Sortir san diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décrocherurs"*, La Documentation Française.

Bennett, Tony et alii, (2009), *Culture, Class, Distinction*, Routledge.

Bernard, Huguette (2011), *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur?* De boeck

Billari, F. (2004), "Becoming adult in Europe: A micro/macro-demographic perspective", *Demographic Research*. Special Collection 3(2):15-44.

Bottero, Wendy (2005), *Stratification. Social división and inequality*, Routledge.

Brennan, J., Naidoo, R. and Patel, K., (2009), "Quality, Equity and the Social Dimension: The Shift from the National to the European level", en Kehm, B.M., Huisman, J. and Stensaker, B. eds, *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp.141-162.

- Caínzos, M. (2006), "Participación de los jóvenes españoles en manifestaciones. Comparación con los jóvenes europeos y análisis de sus determinantes" *Revista de Estudios de Juventud*, 75, pp. 121-153.
- Calero, J. (2006), *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid, Fundación Alternativas.
- Callinicos, Alex (2003), *Igualdad*, Siglo XXI.
- Carabaña, J. y Arango, J. (1983), "La demanda de educación universitaria en España, 1960-2000", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 24, pp.47-88.
- Carabaña, J. (1993), "Sistemas de enseñanza y clases sociales", en M^a A. García de León, G. De la Fuente, F. Ortega (eds.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- CIS (2002), *Jóvenes, sociedad de la información y relaciones familiares*. Estudio nº 2472. Disponible en: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=3391
- CIS (2006), *Ciudadanía y participación*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=5577&questionario=6230&muestra=10723, Fecha de consulta, 16.09.2010.
- CIS (2010), *Jóvenes y vivienda*. Estudio nº 2835. Estudios sobre Población. Disponible en: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=11204
- Clancy, P. (2010), "Measuring Access and Equity from a Comparative Perspective", en H. Eggins ed., *Access and Equity. Comparative Perspectives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Collier, W., J. Valbuena y Y Zhu (2011), *What Determines Post-Compulsory Educational Choice? Evidence from the Longitudinal Survey of Young People in England*, University of Kent. May 2011. <http://www.campusviviendi.com/wp-content/uploads/Collier-Valbuena-Zhu-Educational-choice.pdf>
- Colom, M.C., Martínez, R. y Molés, M.C. (2001), "Formación de Hogar y Situación en el Mercado Laboral: un Análisis para los Jóvenes Adultos en España". *Estudios de Economía Aplicada*, 18:105-128.
- Comisión Europea (2008), "The Impact of ERASMUS on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation" Diciembre, 2008. http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc922_en.htm
- Comisión Europea. Estadísticas. Ver http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm
- Comisión Europea (2011), *ERASMUS – FACTS, FIGURES & TRENDS. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2009/2010*, http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus0910_en.pdf
- Consejo Económico y Social (2002), *La Emancipación de los Jóvenes y la Situación de la Vivienda en España*. Colección Informes 3/2002. Madrid: Consejo Económico y Social

Consejo Económico y Social de España (2009), *Sistema educativo y capital humano*, Madrid, Consejo Económico y Social de España.

Consejo de la Juventud de España (2010), *Observatorio Joven de Vivienda en España (OBJOVI). Cuatro trimestre de 2010*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid/Eduardo Ortega (2009), *Encuestas de inserción laboral*, Madrid, Consejo Social de la UCM.

Consejo Social de la UCM (2011), *Barómetro Universidad-Sociedad del curso académico 2010/2011*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Coulon, A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France, Paris.

De la Fuente, G. y García de León, M^a A. (1993), "Sociología del alumnado", en M^a A. García de León, G. De la Fuente, F. Ortega (eds.), *Sociología de la educación*, Barcelona,

Deth, J.W. van (2011), "Is Creative Participation Good for Democracy?", en M. Micheletti y A.S. McFarland, (Eds.). *Creative Participation. Responsibility-Taking in the Political World*. Boulder: Paradigm, pp. 148-172.

Doray, P., Comoe, E., Canisius, P. Murdoch, J., y Moulin, S. (2009), "Les inégalités dans l'enseignement postsecondaire et leur mesure: L'exemple canadien", en *Colloque sur les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche*, Lausanne.

Dorling, Daniel (2010), *Injustice. Why social inequality persists*, University of Bristol.

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

EACEA/Eurydice (2011), *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels, EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice (2011), *Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*, 2011.

EACEA/Eurydice (2010a), *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*, Brussels, EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice (2010b), *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*, Brussels, EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice (2009), *Higher Education in Europe: Developments in the Bologna Process*, Brussels, EACEA P9 Eurydice.

Eggins, H. (ed.) (2010), *Access and Equity. Comparative Perspectives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp. 1-9,.

Erlich, V. (2004), "The New Students. The Studies and Social Life of French University Students in a Context of Mass Higher Education", *European Journal of Education*, vol. 29, 4. p. 485- 495

Esping-Andersen, G. (1999), *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Ed. Ariel, Barcelona.

Eurobarometer (2009), *No 260 -Students and Higher Education Reform*, European Commission, The Gallup Organisation. http://ec.europa.eu/public_opinion/

European Commission (2004), *Students as "journeymen" between Communities of Higher Education and Work*. <http://www.l.pjb.co.uk/npl/bp50.htm>

European Students' Union (2011), *Gobernanza y Participación Estudiantil. Declaración de Budapest*. <http://www.esu-online.org/asset/news/6065/Spanishdeclaration.pdf>. Fecha de consulta, 20.06.2011. Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos.

Eurostat-Eurostudent (2009), *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility* en www.eurostudent.eu

Eurostudent (2011), *Social and Economic Conditions of Students Life in Europa. Synopsis of Indicators. Final Report, Eurostudent 2008-2011*, en www.eurostudent.eu

Eurostudent Final Report (2008), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008*, en www.eurostudent.eu

Eurostudent-National Profile (2008), *National Profile of Spain* en www.eurostudent.eu

Eurydice-EACEA (2009), *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*, en <http://www.eurydice.org>.

Fave-Bonnet, M. ; Clero, N. (2001). « Des héritiers aux nouveaux étudiants : 35 ans de recherches » en la *Revue Française de Pédagogie*, 136.

Felouzis, G. (2001a), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Presses Universitaires de France, Paris.

Felouzis, G. (2001b), "Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur » en *Revue française de pédagogie*, 136.

FBBVA (2010), *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos*. Diseño y análisis: Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública de la Fundación BBVA. Trabajo de campo: IPSOS. Marzo a junio 2010. www.fbbva.es/TLFU/dat/np_resultados_estudio_universitarios_2010.doc

Fernández Enguita, M. (2010), "Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar" en *X Congreso Español de Sociología: Treinta años de sociedad, treinta años de sociología*. Pamplona, julio de 2010.

Fernández Enguita, M. (1989), "¿Hacia dónde va la sociología de la educación?", en F. Ortega, E. González, A. Guerrero y M. E. Sánchez (comps.), *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Visor, pp. 50-58.

Fernández Enguita, M. (ed.) (1999a), *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel.

Fernández Enguita, M. (1999b), "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación", en M. Fernández Enguita (ed.) (1999a), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, pp. 440-456.

Fernández Enguita, M., Luis Mena y Jaime Riviere, (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*, Fundación La Caixa, Barcelona.

Figuerola, A. (1999), *Notas de una vida*. Madrid, Marcial Pons, 1920.

Fraile, M.; Ferrer, M. y Martín, I. (2007), *Jóvenes, conocimiento político y participación*. Madrid, CIS.

Fundación FOESSA (1970), *Estudios sociológicos sobre la situación social de España*. Madrid, Fundación FOESSA.

Fundación Santa María (1989), *Jóvenes españoles 89*, Madrid, Fundación Santa María.

Galán, F.M. (2011), "La participación de los estudiantes", en F. Michavila, M. Ripollés y F. Esteve (Eds.), *El día después de Bolonia*. Madrid, Tecnos, pp. 102-124

Galland, Olivier y Élise Verley et Ronan Vourc'h (2011), *Les mondes étudiants. Enquete conditions de vie 2010*, La Documentation Française, OVE.

García de León, M^a A., De la Fuente, G. y Ortega, F. (eds.) (1993), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.

Gil Calvo, E. (1985), *Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas*, Madrid, Tecnos.

Gruel, L.; Galland, O.; Houzel, G. (2009), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses Universitaires de Rennes.

Gruel, L. ; Thiphaine, B. (2004), *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Observatoire de la Vie Etudiante.

Guerrero, A. (2011), *Enseñanza y sociedad*, Madrid, Siglo XXI.

Gumport, Patricia J. (2007), *Sociology of Higher Education. Contributions and their contexts*, The Johns Hopkins University Press.

Hadji, C., Bargel, T., Masjuan, J. (2005), *Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. Recherches et études. Presses Universitaires de Grenoble.

Hakim, Catherine (2011), *Honey Money. The Power of Erotic Capital*, Allen Lane.

Higher Education Funding Council for England-HEFCE (2009), *Part-time first degree study. Entry and completion*.

Iglesias, J., De Miguel, J. M., y Trinidad, A. (2009), *Sistemas y políticas de educación superior*, Madrid, Consejo Económico y Social de España.

INJUVE (2000), *Origen de los recursos económicos de la gente joven por sexo y grupos de edades*. Juventud en cifras. Medios de vida y autonomía económica. Disponible en: <http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=284756268&menuId=284756268>

INJUVE (2005), *Sondeo sobre la juventud española 2005 (segunda oleada)*. Madrid,

Instituto de Evaluación (2010), *ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía*. IEA. Informe español, Madrid, Ministerio de Educación.

Instituto de Evaluación (2010), *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2010*, Madrid, Ministerio de Educación.

Instituto Nacional de Estadística (2011), *Encuesta de Población Activa*. Disponible en: http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t22/e308_mnu&file=inebase&N=&L=0

Jarvis, S.E.; Montoya, L. y Mulvoy, E. (2005), *The Political Participation of College Students, Working Students and Working Youth*, Medford, The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.

Jover, G.; López, E. y Quiroga, P. (2011), "La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 69-91.

Koucký, J., Bartušek, A. and Kovaovic, J. (2010), *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*, Prague, Charles University in Prague, Faculty of Education, Education Policy Centre.

Kuh, G.D. (2001), "Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement", *Change*, 33(3), 10-17, 66.

La Caixa (2009), *Informe de la inclusión social en España*, Observatorio de la Inclusión Social, Ed. Fundación Caixa Catalunya, Barcelona.

Lizzio, A. y Wilson, K. (2009), "Student participation in university governance: the role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees", *Studies in Higher Education*, 34(1), pp. 69-84.

Llopis, E.S., Cruces, J., Martínez, A. y De la Fuente, L. (2009), *La situación de las y los jóvenes en España: más vulnerables ante la crisis*, Madrid, Fundación 1º de Mayo, Centro Sindical de Estudios.

Loader, B.D. (2007), "Young citizens in the digital age: disaffected or displaced?", en B.D. Loader, (Ed.). *Young Citizens in the Digital Age: Political Engagement, Young People and New Media*. New York: Routledge, pp. 1-17.

Mansilla, M. I. (2008), "La movilidad de nuevo estudiantes en el EEES", en *I Encuentro de Orientadores de Castilla y León*, Universidad Europea Miguel De Cervantes. Valladolid, 8 Abril 2008.

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

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

Martins, N. y Villanueva, E. (2006), "Does limited access to mortgage debt explain why young adults live with their parents?", en *Finance and Consumption Workshop: Consumption and Credit in Countries with Developing Credit Markets*. Florencia.

Masjuan, J. M.; Troyano, H. y Vivas, J. (2002), *I després de la universitat, què? La inserció dels graduats a la Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra, Barcelona: ICE de la UAB.

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

----- (2004), "Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes" en *Educar*, 33. p. 59-76.

Menon, M.E. (2005), "Students' Views Regarding their Participation in University Governance: Implications for Distributed Leadership in Higher Education", en *Tertiary Education and Management*, 11, pp.167-182.

Merle, P. (2009), *La démocratisation de l'enseignement*, Ed. La Découverte, Paris.

Millet, M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire*, PUL, Lyon.

Ministerio de Asuntos Sociales (1988), *Informe de la Juventud en España*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

Ministerio de Educación (2010), *Proyecto de Real Decreto por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*, 21 de abril 2010. Secretaría General de Universidades. Documento accesible en: <http://www.educacion.es/boloniaeees/estatuto-eu.html>

Ministerio de Fomento. Secretaría de Estado de Vivienda y Actuaciones Urbanas, (2011), *Estadísticas y publicaciones. Vivienda y actuaciones urbanas*. Estadísticas. Disponible en: http://www.fomento.gob.es/MFOM/LANG_CASTELLANO/ESTADISTICAS_Y_PUBLICACIONES/INFORMACION_ESTADISTICA/Vivienda/Estadisticas/default.htm

Montalvo, J. G. (2007), "La inserción laboral de los universitarios. Entre el éxito y el desánimo", *Panorama Social*, 6, 92-106

Mora, J. G. (1997), "Equity in Spanish higher education", en *Higher Education*, 33, 233-249.

Moreno, A. (2009), *Economía, empleo y consumo. Las transiciones juveniles en el contexto de la globalización*, tomo 2 del Informe de la Juventud en España 2008, Madrid, INJUVE.

Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona, Gedisa.

NSSE: National Survey of Student Engagement of USA (2007), *Annual report 2007*, disponible en: www.nsse.iub.edu/html/2007_institutional_report/

Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral de la Universitat de València (OPAL, 2004), *Estudio de Inserción Laboral de los titulados de la Universitat de València (1999-2002)*, IIª parte.

OCDE (2008), *Education at a Glance. OECD indicators*, OCDE.

OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society*, OCDE,

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/oapee.html>

OCDE (2010), *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, OECD.

OCDE (2011), *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español*, Madrid, Ministerio de Educación.

OVE (2011), *La vie étudiant. Repères*, en <http://www.ove-national.education.fr/publications/notes-rapports-et-autres>

OVE (2006), "Filles et garçons: des façons diverses d'étudier, de travailler, de se distraire", *OVE infos* nº15, 8 de marzo.

Patón, J.M. (2007), "Emancipación juvenil y políticas de vivienda en Europa", *ACE: Arquitectura, Ciudad y Entorno* 2(5):523-554.

Phillips, Anne (2010), *Gender and Culture*, Polity Press.

Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007), "El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>

Planas, J. y Fachelli, S. (2010), *Les universitats catalanes, factor d'equitat i de mobilitat professional. Un anàlisi sobre les relacions entre l'estatus familiar, el bagatge acadèmic i la inserció professional l'any 2008 dels titulats l'any 2004 a les universitats catalanes*. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Plantan, F. (2002), *Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility. Final General Report*. Strasbourg, Steering Committee for Higher Education and Research [CD-ESR (2002) 2]. <https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=320068&SecMode=1&DocId=814140&Usage=2>. Fecha de consulta, 13.09.2010.

Platt, Lucinda (2011), *Understanding Inequalities. Stratification and Difference*, Polity press.

Pastor, J.M. y L. Serrano (2006), *La geografía del capital humano en España: niveles educativos de los municipios, provincias y comunidades autónomas*. Fundación Bancaja. <http://obrasocial.bancaja.es/publicaciones/publicaciones-ficha.aspx?id=77>

Rahona, M. (2009), "Equality of opportunities in Spanish higher education". *High Education* 58, 285–306. <http://www.springerlink.com/content/u7k37335555v0145/fulltext.pdf>

Real Decreto 1472/2007, de 2 de noviembre, por el que se regula la renta básica de emancipación de los jóvenes.

Real Decreto 2066/2008, de 12 de diciembre, por el que se regula el Plan Estatal de Vivienda y Rehabilitación 2009-2012.

REFLEX (2007), *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*, ANECA, Madrid.

Robert, Student (2011), "Centred Learning and Bologna Process", en *Journal of the European Higher Education Area*. n 1, pp. 107-126.

Rueda Narváez, M. (2011): *Discriminación salarial por razón de género y capital humano*. VII Premio de tesis doctorales de la Sociedad de Economía de la Educación.

Ruiz de Olabuénaga, J.I. (1998), *La juventud liberta. Género y estilos de vida de la juventud urbana española*. Ed. Fundación BBV, Bilbao.

Salane, Fanny (2010), *Être étudiant en prison. L'évasion par le haut*. La documentation Française.

Schwarz, S.; Rehbürg, M. (2004), "Study Costs and Direct Public Student Support in 16 European Countries -Towards a European Higher Education Area?" *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 4, 2004.

Simmel, Georges (2003, e.o. 1900), *Filosofía del dinero*, editorial Comares.

Sociedad Pública de Alquiler (2011), *Estadísticas de la Sociedad Pública de Alquiler. Estadísticas de precios*. Disponible en: http://www.spaviv.es/estadisticas/estadisticas_precios.php

Soler, P.; Pallisera, M.; Planas, A.; Fullana, J. y Vilà, M. (2012), "La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora", en *Revista de Educación*, 358 (en prensa). http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_090.pdf. Fecha de consulta, 20.06.2011

Spannring, R. (2008a), "Young people's multidimensional relationship with politics: qualitative and quantitative findings", En R. Spannring, G. Ogris y W. Gaiser, (Eds.). *Youth and political participation in Europe. Results of the Comparative Study EUYOUPART*. Opladen and Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers, pp. 29-54.

Spannring, R. (2008b), "Understanding (non-)participation: forms, meanings and reasons", en R. Spannring, G. Ogris y W. Gaiser, (Eds.). *Youth and political participation in Europe. Results of the Comparative Study EUYOUPART*. Opladen and Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers, pp. 55-85.

Subirats, Marina (1980), "La educación: desigualdad y escuela de masas", en J. F. Marsal y B. Oltra (dirs.), *Nuestra sociedad. Introducción a la sociología*, Barcelona, Vicens-Vives, pp. 401-443.

Subirats, Marina (2009), *Els nivells educatius de la població i la transmissió del capital cultural*. Enquesta Metropolitana de Barcelona 2006, Barcelona. Taylor, C. (1994), *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós.

Tauch, Christian (2011), "EU Higher Education Issues and Priorities for 2010-2020", *Journal of the European Higher Education Area. Policy, Practice and Institutional Engagement*, nº 2, pp. 65-90.

Tejerina et al. (2011), *Condiciones de empleo y trabajo de la juventud de España*, Observatorio Joven de Empleo, Consejo de la Juventud de España, Madrid.

Tenret, Lise (2011), *Les étudiants et le mérite. À quoi bon être diplômé?*, La Documentation Française.

The National Union Students in Europe: ESIB (2007), *Bologna with Students Eyes*, disponible en : www.esib.org

Thomas, Liz (2011), "Social Inclusive Higher Education", en *Journal of the European Higher Education Area*, n.1, pp. 79-106,

Torres Mora, J. A. (1991). "Demografía educativa en los años ochenta. El nacimiento de una meritocracia bastarda", *Educación y Sociedad* (8), pp.25-58.

Torres Mora, J. A. (1993), "Análisis empírico de las desigualdades educativas en España", en *Primer Simposio sobre la igualdad y la distribución de la renta y de la riqueza*, Madrid, Fundación Argentaria/Visor.

Torres Mora, J. A. (1994), *Las desigualdades en el acceso a la educación en España. Un estudio sociográfico*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Trilla, J.; Jover, G.; Martínez, M. y Román, T. (2011), La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria, *Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Rencontres sur l'Éducation*, 12 (en prensa).

Troyano, H. (2005), "Consistencia y orientación del perfil profesional, percepción del mercado laboral y reacciones previstas ante posibles dificultades de inserción" en *Papers*, 76. p. 167-197.

Universitat de València (2009), *Recull de dades estadístiques, curs 2008-2009*, Valencia, Universidad de Valencia.

Valbuena, J. (2011), "Family Background, Gender and Cohort Effects on Schooling Decisions", University of Kent June 2011. <http://www.campusvivendi.com/wp-content/uploads/Valbuena-background.pdf>

Vandenkendelaere, Bert (2011), "A definition of excellence", *Journal of the European Higher Education Area*, n. 2, pp. 49-64.

Werner G. (2005), "Social Inequality and the University" en *Papers*, 76. p.217-228

White, Stuart (2007), *Equality*, Polity Press.

Wilkinson, Richard y Pickett, Kate (2009), *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*, Editorial Turner.

Wisema, J. G. (2009), *Towards the Third Generation University – Managing the university in transition*. Ed. Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK.

Zuo, B. y Ratsoy, E.W. (1999), "Student participation in university governance", *The Canadian Journal of Higher Education*, 29, pp. 1-26.

Webs:

<http://www.ehea.info/>

- Report from the Bologna Process Working Group (2007) - Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility;
- Annex 2 of the 2007 working group report – Template for National Strategies;
- Bologna Process Stocktaking Report (2009);
- The Bologna Process in Higher Education in Europe (2009): Key indicators on the social dimension and mobility – Eurostat & Eurostudent;
- Focus on Higher Education in Europe (2010): The Impact of the Bologna Process.
- "Equality in a knowledge based society – How to widen opportunities?", Bologna Seminar organised by Hungary, Budapest, 10-11 November 2008
- "The social dimension of the European higher education area and world-wide competition", Bologna Seminar organised by France, Paris, 27-28 January 2005
- "Students' Participation in Governance in Higher Education", Bologna Seminar organised by Norway, 12-14 June 2003
- "Exploring the Social Dimensions of the European Higher Education Area", Bologna Seminar organised by Greece, Athens, 19-20 February 2003
- *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility. Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries, 2007*
- *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process, 2010.*

http://www.bath.ac.uk/management/faculty/rajani_naidoo.html

<http://www.campusvivendi.com/>

<http://www.europaeum.org/feu/?q=node/96>

http://www.obhe.ac.uk/who_we_are/about_the_observatory

<http://www.cfwb.be/index.php?id=2277>

<http://www.opc.cfwb.be/index.php?id=3581>

<http://www.ucd.ie/sociology/staff/profiles/profpatrickclancy/publications/>

Autores

Antonio Ariño Villarroya es catedrático de Sociología de la Universitat de València. Vicerrector de Cultura, Igualdad y Planificación y miembro del Consejo Asesor del Centro de Investigaciones Sociológicas. Entre las investigaciones y publicaciones destacan *La ciudad ritual* (1992), *Sociología de la cultura* (Ariel, 1998); *La ciudadanía solidaria. El voluntariado y las organizaciones de voluntariado en la Comunidad Valenciana* (2001), *Las encrucijadas de la diversidad cultural* (CIS, 2005), *La participación cultural en España* (Fundación Autor, 2006), *Asociacionismo y voluntariado en España* (Tirant lo Blanch, 2007), *El oficio de estudiar en la Universidad* (PUV, 2008), *Autonomía Personal en la edad avanzada* (CAM, 2008), *El movimiento Open* (PUV, 2009), *Prácticas culturales en España* (Ariel, 2010). En la actualidad, dirige el *Observatorio Campus Vivendi. Condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España*.

Margarita Barañano Cid es Doctora en Sociología con Premio Extraordinario por la Universidad Complutense de Madrid y Profesora Titular del Departamento de Sociología III (Estructura Social) de dicha Universidad. Entre sus últimas publicaciones cabe citar la edición del número monográfico de la revista *Cuadernos de Relaciones Laborales*, aparecido en 2009, dedicado a *La responsabilidad social empresarial en Europa y las corporaciones transnacionales*, en el que se incluye su artículo "Contexto, concepto y dilemas de la responsabilidad social de las empresas transnacionales europeas: una aproximación sociológica"; o "La responsabilité sociétale des entreprises transnationales européennes: une perspective sociologique comparée", en I. Daugareilh (dir.), *Responsabilité sociale de l'entreprise transnationale*, publicado en 2010, Bruselas, Bruylant. Ha sido *Visiting Scholar* en la Faculty of Political and Social Sciences de la Universidad de Cambridge, ha formado parte o ha dirigido los equipos de diversas investigaciones nacionales e internacionales, pertenece al comité de redacción de diversas revistas sociológicas y fue la Presidenta Ejecutiva del Congreso Interdisciplinar e Internacional *Women's World 2008*. Ha sido también Vicerrectora de Estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, Secretaria Ejecutiva de RUNAE y Presidenta de la Comisión Organizadora de la prueba para el acceso a los estudios universitarios oficiales de Grado de la Comunidad de Madrid. En la actualidad, es miembro del Consejo Asesor del Centro de Investigaciones Sociológicas y Directora del Instituto Complutense de Sociología para el Estudio de las Transformaciones Sociales Contemporáneas (TRANSOC).

Andrea Conchado Peiró es Profesora Asociada en el Departamento de Estadística e Investigación Operativa Aplicadas y Calidad de la Universidad Politécnica de Valencia, donde obtuvo el título de Doctora Ingeniera Industrial. Trabaja como investigadora en el Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio de la Universidad Politécnica de Valencia donde ha colaborado en varios proyectos de investigación internacionales y ha participado como autora de diversas publicaciones en el ámbito de la estadística aplicada a la educación universitaria.

Lucila Finkel. Profesora del Departamento de Sociología IV (Metodología de la Investigación Social y Teoría de la Comunicación) y Vicedecana de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Instituto Complutense de Sociología para el Estudio de las Transformaciones Sociales Contemporáneas (TRANSOC). Ha dirigido y participado en diversos proyectos de investigación en distintas temáticas relacionadas con la conciliación de vida familiar y laboral, las prácticas externas como espacio intermedio entre la formación y el empleo, las trayectorias de carrera de ex-deportistas profesionales y la mediación de subjetividades e identidades sociales a través de la telefonía móvil. Ha impartido docencia en Licenciatura y varios cursos de posgrado en las áreas de estadística, metodología, sociología del trabajo y evaluación social. Entre sus principales publicaciones cabe destacar *La Organización Social del Trabajo*. Madrid: Editorial Pirámide, 1994 (reeimpresiones: 1995 y 1996); "In Search of the Glass Ceiling: The Career Trajectories of Immigrant and Native-Born Engineers", The Lewis Center for Regional Policy Studies, 1998 (con R. Waldinger, M. Bozorgmehr y N. Lim); "La entrevista abierta en investigación social: trayectorias profesionales de ex-deportistas de élite" (con Pilar Parra y Alejandro Baer) en Ángel J. Gordo y Araceli Serrano (coord.): *Estrategias y prácticas de investigación cualitativa*. Madrid, Pearson, 2008.

Gonzalo Jover es Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Ha trabajado también como Asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades. Co-dirige la revista internacional *Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Rencontres sur l'Éducation*, y pertenece a los consejos editoriales o científicos de varias revistas nacionales e internacionales. Es director del *Grupo de Investigación sobre Cultura Cívica y Políticas Educativas*, de la Universidad Complutense, y miembro fundador del *Educational Theory and History of Education Group*, con sede en Queen's University, Canadá. Asesor pedagógico de la *Fundación Crecer Jugando* y Director del *Observatorio del Juego Infantil*.

Ramón Llopis Goig es Profesor Titular de la Universidad de Valencia donde imparte docencia en el área de metodología y técnicas de investigación social. Con anterioridad trabajó durante más de diez años en diversas compañías nacionales y multinacionales de alimentación, marketing e investigación de mercados en las que ocupó diversos puestos de responsabilidad técnica y directiva. Ha sido profesor visitante en el Departamento de Sociología de la Universidad de Leicester (Reino Unido) y en el Departamento de Ciencias Políticas del Instituto Universitario Europeo de Florencia (Italia). Es autor y coautor de diversos libros entre los que destacan *Sayonara Japón* (Madrid, Hiperion, 2000), *Grupos de discusión* (Madrid, Esic, 2004), *Groove Armada* (Londres, Mainstream, 2006), *La participación cultural en España* (Madrid, Fundación Autor, 2006), *Fút-*

bol postnacional (Barcelona, Anthropos, 2009) e *Ideal democrático y bienestar personal* (Madrid, CIS, 2011). En el campo de la Sociología de la Educación es coautor del libro *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles* (Valencia, PUV, 2007) y ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas como *Estudios sobre Educación*, *Perspectiva Escolar*, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Revista de Enseñanza Universitaria* y *Docencia Universitaria*.

Esther López Martín. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid y Especialista en Gestión de Recursos Humanos por el Centro de Estudios Financieros. Actualmente es profesora ayudante en el Departamento MIDE II de la UNED e integrante de los grupos de investigación "Medida y Evaluación de Sistemas Educativos" de la Universidad Complutense de Madrid y "Modelos de orientación psicopedagógica y competencias de los orientadores" de la UNED.

Miquel Martínez. Catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación en educación en valores y desarrollo moral GREM de la Universitat de Barcelona. Entre sus últimas publicaciones (2008) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro y *Educación Valores y Democracia*, número extraordinario de 2011 de la *Revista de Educación*.

Ernest Pons Fanals. Profesor Titular en la Universitat de Barcelona y profesor colaborador de la UOC y la UPC en asignaturas relacionadas con la estadística y la econometría. Es miembro del Grupo de Investigación en Análisis Cuantitativo Regional (AQR), Jefe de Estudios del Grado en Estadística (UB-UPC) y coordinador del Master en Estadística e Investigación Operativa (UPC-UB). Ha colaborado también con el ICE en tareas de formación del profesorado y fue Director de la Oficina de Convergencia Europea en la UB en el 2009.

José Manuel Pastor. Profesor titular del Departamento de Análisis Económico de la Universitat de Valencia e investigador del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Sus áreas de investigación son la economía de la educación, la economía bancaria y la economía regional. Ha sido profesor visitante en Florida State University (Estados Unidos) y en University of Bangor (Gales) y consultor externo del Banco Mundial. Ha publicado numerosos libros y artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras. Investigador principal de diversos proyectos competitivos y de proyectos con empresas y AA.PP. En la actualidad es investigador principal de un proyecto del Plan Nacional de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Elena Rodríguez San Julián. Socióloga. Miembro y socia fundadora de *Sociológica Tres*, Instituto de investigación social, de mercado y opinión pública. Profesora Asociada del Departamento de Sociología IV (Facultad de CCPP y Sociología, UCM). Autora y coautora de numerosos estudios sobre la realidad sociocultural de los jóvenes, la educación y los consumos de drogas. Entre sus últimas publicaciones destacan *Bienestar y futuro en España. Ideas de futuro desde el discurso de padres y madres* (2011), *Valores Sociales y Drogas 2010* (2010), *Jóvenes y gestión del riesgo* (2009), *La lectura juvenil de los riesgos de drogas* (2008), *Docentes o maestros. Perspectivas de la educación desde dentro* (2008), *Adolescentes ante el alcohol: la mirada de padres y madres* (2007), *Jóvenes en los medios* (2007).

Patricia Quiroga Uceda. Licenciada en Pedagogía y diplomada en Magisterio de Educación Primaria por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad es becaria de investigación con una Beca Predoctoral de Formación del Profesorado Universitario de la Universidad Complutense de Madrid e integrante del grupo de investigación "Cultura cívica y políticas educativas."

Inés Soler Julve. Licenciada en Administración y Dirección de Empresas y D.E.A en Sociología por la Universitat de València. Ha colaborado en diversas investigaciones sobre los perfiles socioeconómicos de los estudiantes universitarios y sus modalidades de dedicación al estudio. Recientemente ha estado vinculada laboralmente, como técnica de investigación, a la puesta en marcha del Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios de las Universidades Españolas.

Jose Miguel Carot Sierra es Profesor Titular en el Departamento de Estadística e Investigación Operativa Aplicadas y Calidad y Director del Área de Evaluación Académica en la Universidad Politécnica de Valencia. Es licenciado en Ciencias Matemáticas en la especialidad de Estadística e Investigación Operativa por la Universidad de Valencia y Doctor por la Universidad Politécnica de Valencia. En su actividad investigadora cabe destacar la participación en diversos proyectos de investigación así como un gran número de publicaciones en revistas científicas de ámbito nacional e internacional en el Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio de la Universidad Politécnica de Valencia. En la actualidad coordina dos proyectos de investigación europeos sobre Educación Superior.

Benjamín Tejerina es catedrático de Sociología en la Universidad del País Vasco y Director del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva. Ha sido profesor visitante en las universidades de Reno (USA, 1990), Cambridge (UK, 1992), San Diego (USA, 1993-1994), Instituto Universitario de Florencia (Italia, 2005), CRESPPA-CNRS

(París, 2010) y *La Sapienza* (Roma, 2011). Autor de libros como *Nacionalismo y lengua: Los procesos de cambio lingüístico en el País Vasco* (1992); *Sociedad civil, protesta y movimientos sociales en el País Vasco* (1995); *Movimientos sociales: Transformaciones políticas y cambio cultural* (1998); *La inserción laboral de los jóvenes* (2001); *Transformaciones de la cultura del trabajo* (2005); *Hacia una nueva cultura de la identidad y la política. Tendencias en la juventud vasca* (2005); *Tecnología, cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento* (2009); *Barrios multiculturales. Las relaciones interétnicas en los barrios de San Francisco (Bilbao) y Embajadores/Lavapiés (Madrid)* (2010); y *La sociedad imaginada. Movimientos sociales y cambio cultural en España* (2010).



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN