






Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Estratègies d'accés a la universitat i origen social

L'adaptació de l'estudiant al seu perfil
socioeconòmic i al context institucional com a
font de diferenciació educativa

Dani Torrents Vilà

Tesi doctoral. Departament de Sociologia
Direcció: Dr. Jordi Planas Coll
Codirecció: Dra. Helena Troiano Gomà

Estratègies d'accés a la universitat i origen social

L'adaptació de l'estudiant al seu perfil socioeconòmic i al context institucional com a font de diferenciació educativa

Dani Torrents Vilà

Gener 2017

Tesi doctoral del Programa de Doctorat en Sociologia.

Departament de Sociologia.

Direcció: Dr. Jordi Planas Coll i Dra. Helena Troiano Gomà.



Agraïments

Vull començar aquest informe en agrair i reconèixer les persones que l'han fet possible. Si bé un projecte de tesi doctoral és un camí que cal recórrer sol, com una forma d'aprenentatge i maduració competencial, no és menys veritat que el camí està ple d'indicacions, racons per agafar energies, i companys/es de trajecte.

En la vesant més professional vull començar agraint, com no pot ser d'altra manera, els meus directors de tesi - l'Helena i el Jordi -, per les hores de reunions, de lectures i favors, i pels consells que m'han donat. Però sobretot per no tenir mai la sensació de caminar sol per aquest camí, però tampoc de no poder construir-lo autònomament mica en mica. Cal fer extensible aquest agraïment al conjunt dels membres del GRET, el grup al què he estat vinculat els darrers 6 anys, pel seu assessorament, suport formatiu i professional essencial per arribar a bon port. Des del més antics als més nous. Des dels que encara hi són, als que han construït el camí en un altre direcció. Des del Rafa, Maribel i Marina, al Albert, Mijail i Marina, entre tants d'altres.

Sense sortir de l'àmbit professional cal també fer una menció especial al Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, i en especial a l'Andrés, les Dianas i l'Orlanda. Per haver-me acollit a la ciutat de Porto i haver-me obert les portes al seu coneixement i forma de treball.

Pel desenvolupament del projecte de tesi cal agrair tant a l'Oficina de Gestió de la Informació i la Documentació (OGID-UAB), com a l'Oficina de Preinscripció Universitària (CIC-OPU), el brindar-me les dades necessàries per a les anàlisis. També a l'Oficina de Coordinació Institucional - i en especial a en Quim -, i a l'Enrico (Sociologia), la Florencia (Educació), l'Asun (Història) i el Jordi (Informàtica) per haver-me facilitat l'accés al treball de camp. I per suposat a l'alumnat que ha dedicat uns minuts de la seva vida a explicar-me la seva experiència. Per últim, destacar l'assessorament i els comentaris sempre constructius del Julio i el Pedro.

Per últim, i ja des d'una vesant més personal però no per això menys important, un agraïment especial a la Tati per aguantar un doctorand (que no deu ser fàcil), i a la meva família per deixar-me recórrer el camí que jo volia.

Reconeixement

Aquesta recerca ha estat recolzada pel Ministerio de Educación Cultura y Deporte, mitjançant la beca pre doctoral Formación de Profesorado Universitario (FPU-2012) amb la credencial de becari AP2012-2290.

L'estància al centre estranger s'ha realitzat amb el finançament de la convocatòria de la Resolució del 20 de Juliol de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (BOE del 5 de Agosto de 2015).

L'accés a les dades secundàries utilitzades ha estat possible gràcies a:

- a) I+D Itinerarios Universitarios, Equidad y Movilidad Ocupacional (ITUNEQMO). Ministerio de Ciencia e Innovación. CSO2010-19271.*
- b) Projecte "Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats i graduades universitaris". Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. AQU2015-001.*

Índex

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓ | 1 |
| a) Plantejament de la recerca | 2 |
| b) Estructura del text | 5 |
| INTRODUCTION (English) | 9 |
| a) Approach of the research | 10 |
| b) Structure of the text | 13 |
| CAPÍTOL I - Universitat i estudiants. Context, perfils i el cas de la UAB | 17 |
| 1. La Universitat a l'estat espanyol | 18 |
| 1.1. El model universitari actual | 18 |
| 1.2. Principals canvis en l'alumnat universitari | 22 |
| 1.2.1. L'expansió educativa i la universitat de masses | 23 |
| 1.2.2. La democratització de la universitat | 29 |
| 1.3. Principals canvis institucionals a la universitat | 38 |
| 1.3.1. Canvis en les regles d'accés a la universitat | 39 |
| 1.3.2. Canvis en l'oferta universitària i la docència | 46 |
| 2. El perfil d'estudiant com a element d'anàlisi | 50 |
| 2.1. Expansió educativa i estudiants <i>non-traditional</i> | 50 |
| 2.2. Perfils d'estudiants i experiències universitàries | 53 |
| 3. El cas de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) | 57 |
| 3.1. Caracteritzant la UAB i el seu entorn | 57 |
| 3.2. Els estudis i el procediment d'accés | 60 |
| 3.3. Les característiques de l'alumnat de la UAB | 64 |
| 4. Síntesi: una universitat en transformació | 67 |
| CAPÍTOL II - Fonaments teòrics i empírics de la relació entre origen social i opcions educatives | 69 |
| 1. Perspectives d'anàlisi de la relació entre opcions educatives i origen social | 70 |
| 1.1. L'òptica de l'estructura en les opcions educatives | 70 |
| 1.1.1. La determinació estructural forta | 71 |
| 1.1.2. La determinació estructural laxa | 76 |
| 1.2. L'òptica de l'agència en l'elecció educativa | 79 |
| 1.2.1. La Teoria de l'Elecció Racional clàssica | 81 |

| | |
|---|------------|
| 1.2.2. Aportacions a la TER des de la Sociologia | 84 |
| 1.2.2.1. L'elecció educativa en funció de la posició social | 86 |
| 1.2.2.2. El push i el pull | 90 |
| 1.2.3. La perspectiva de les transicions en les eleccions educatives | 94 |
| 2. Factors diferenciadors de les eleccions educatives segons l'origen social | 98 |
| 2.1. Diferències en les capacitats | 98 |
| 2.2. Diferències en els costos relatius | 102 |
| 2.3. Diferències en les percepcions del risc | 105 |
| 2.4. Diferències en les motivacions | 107 |
| 3. Accés(sos) a la universitat segons origen social | 113 |
| 3.1. El tipus de titulació cursada | 113 |
| 3.2. La forma de cursar els estudis | 117 |
| 4. Síntesi: entre la determinació estructural i l'homo econòmicus | 120 |
| | |
| CAPÍTOL III – Metodologia de la recerca | 125 |
| 1. Construcció de l'objecte d'estudi | 126 |
| 1.1. Aproximació metodològica | 126 |
| 1.2. Model d'anàlisi | 135 |
| 1.2.1. Conceptualització de les estratègies d'accés a la universitat | 135 |
| 1.2.2. Un model decisional de les estratègies d'accés a la universitat segons origen social | 138 |
| 1.2.2.1. L'estimació del risc | 141 |
| 1.2.2.2. Motivacions de l'estudiant | 143 |
| 1.2.2.3. La gestió del risc i paper del marc contextual | 145 |
| 1.2.2.4. L'origen social en el model d'anàlisi | 150 |
| 1.3. Objectius, preguntes de recerca i hipòtesis | 152 |
| 2. Disseny de la recerca | 156 |
| 2.1. Estratègia metodològica | 156 |
| 2.1.1. L'anàlisi quantitativa | 157 |
| 2.1.2. L'anàlisi qualitativa | 161 |
| 2.2. Operacionalització | 167 |
| 2.2.1. Les estratègies d'accés a la universitat | 168 |
| 2.2.2. L'origen social de l'estudiant | 171 |
| | |
| CAPÍTOL IV – Exploració i evolució de les estratègies d'accés a la universitat | 177 |
| 1. Característiques i evolució de l'accés a les universitats de Catalunya i la UAB | 178 |
| 1.1. Quants estudiants accedeixen i a on? | 179 |
| 1.1.1. Nombre d'alumnat i via d'accés | 179 |
| 1.1.2. Què cursa l'alumnat universitari de nou accés? | 182 |
| 1.2. Com és l'alumnat de nou accés? | 188 |
| 1.2.1. El sexe de l'alumnat de nou accés | 188 |

| | |
|---|------------|
| 1.2.2. L'edat de l'alumnat de nou accés _____ | 190 |
| 1.2.3. L'origen social de l'alumnat de nou accés _____ | 194 |
| 1.3. Les notes d'accés i els efectes primaris de l'origen social _____ | 201 |
| 1.4. Menys estudiants i més tradicionals _____ | 206 |
| 2. Anàlisi de les estratègies d'accés a la universitat segons l'origen social _____ | 209 |
| 2.1. La configuració del QUÈ cursar a la universitat _____ | 210 |
| 2.1.1. El preu de la titulació _____ | 212 |
| 2.1.1.1. Titulació cursada en termes de preu segons diferents perfils d'estudiants _____ | 213 |
| 2.1.1.2. Origen social, nota i tria de la titulació en termes de preu _____ | 221 |
| 2.1.1.3. L'efecte de la beca en la tria de la titulació en termes de preu _____ | 227 |
| 2.1.2. La dificultat de la titulació _____ | 228 |
| 2.1.2.1. Titulació cursada en termes de dificultat segons diferents perfils d'estudiants _____ | 232 |
| 2.1.2.2. Origen social, nota i tria de la titulació en termes de dificultat _____ | 237 |
| 2.1.3. El retorn de la titulació _____ | 240 |
| 2.1.3.1. Titulació cursada en termes de retorn segons diferents perfils d'estudiants _____ | 243 |
| 2.2. La configuració del COM cursar els estudis universitaris _____ | 250 |
| 2.2.1. La dedicació de l'estudiant _____ | 251 |
| 2.2.1.1. Dedicació acadèmica segons diferents perfils d'estudiants _____ | 252 |
| 2.2.1.2. Evolució del nombre de crèdits matriculats _____ | 258 |
| 2.2.1.3. Origen social, nota i dedicació a temps parcial _____ | 259 |
| 2.2.2. La compaginació d'estudis i treball _____ | 261 |
| 2.2.2.1. Compaginació estudis i treball segons diferents perfils d'estudiants _____ | 263 |
| 2.2.2.2. Compaginació estudis i treball en funció de la disponibilitat de beca _____ | 270 |
| 2.2.2.3. La dedicació als estudis segons la compaginació laboral _____ | 272 |
| 2.3. Una síntesi comparativa dels tipus d'estratègies d'accés _____ | 274 |
| 2.3.2.1. Configuracions d'estratègies més rellevants i la seva evolució _____ | 276 |
| 2.3.2.2. Un model de comportament de l'alumnat d'origen social baix per 2014 _____ | 280 |
| 3. Síntesi: comportaments d'origen social i canvis dins de la universitat _____ | 283 |
| | |
| CAPÍTOL V – La configuració de les estratègies d'accés a la universitat _____ | 289 |
| 1. El procés d'anàlisi de la informació produïda _____ | 290 |
| 1.1. Reducció, disposició de dades i obtenció de resultats _____ | 290 |
| 1.2. Casos i titulacions analitzades _____ | 294 |
| 2. Anàlisi qualitativa d'estratègies d'accés a la universitat segons origen social _____ | 300 |
| 2.1. El risc objectiu en l'elecció educativa _____ | 300 |
| 2.1.1. Sobre els costos relatius _____ | 301 |
| 2.1.2. Sobre les capacitats acadèmiques _____ | 309 |
| 2.2. El risc percebut en l'elecció educativa _____ | 315 |
| 2.2.1. L'afrentabilitat en l'elecció educativa _____ | 315 |
| 2.2.2. La utilitat en l'elecció educativa _____ | 323 |
| 2.3. El component motivacional _____ | 331 |
| 2.3.1. Les aspiracions socials _____ | 331 |

| | |
|--|------------|
| 2.3.2. Les disposicions a l'estudi _____ | 335 |
| 2.4. Discursos i estratègies entorn a la gestió del risc _____ | 341 |
| 2.4.1. Estratègies d'accés en relació al <i>què</i> _____ | 341 |
| 2.4.2. Estratègies d'accés en relació al <i>com</i> _____ | 346 |
| 4. Síntesi: diferències en la configuració de les eleccions educatives _____ | 355 |
| | |
| CAPÍTOL VI – Discussió de resultats _____ | 361 |
| 1. Estratègies d'accés a la universitat i origen social _____ | 362 |
| 2. Els objectius de la recerca _____ | 365 |
| 2.1. Composició social de la universitat i evolució amb els canvis contextuais _____ | 365 |
| 2.2. Estratègies d'accés i perfils d'alumnat _____ | 370 |
| 2.3. La configuració de les estratègies d'accés _____ | 372 |
| | |
| CONCLUSIONS _____ | 377 |
| | |
| CONCLUSIONS (English) _____ | 383 |
| | |
| Referències bibliogràfiques _____ | 389 |
| | |
| ANNEXES _____ | 409 |
| Annex 1. Taules i figures annexes _____ | 410 |
| Annex 2. Taules resum de l'anàlisi qualitativa _____ | 436 |

INTRODUCCIÓ

a) Plantejament de la recerca

Des dels anys 70 i sobretot durant el període post-franquista, s'ha produït un important creixement de l'alumnat en tots els nivells educatius i particularment a la universitat. És el resultat d'una transformació quantitativa basada principalment en el creixement de l'oferta pública de places, i a un augment de la demanda educativa per part de les famílies: la consolidació de la *universitat de masses*. Aquest procés d'expansió universitària, en un context europeu però amb uns tempos estatals, hauria permès avançar en la reducció de les desigualtats d'oportunitats educatives entre els diferents nivells educatius, degut a que el "pastís universitari" a repartir és major i, per tant, avançaria també qualitativament cap a la *democratització de la universitat*. Forma part del "more is better" de la política universitària europea (Fontseca, 2012).

L'anàlisi de les desigualtats d'oportunitats educatives, enteses com les diferències en l'assoliment educatiu segons individus més enllà de l'esforç i de les capacitats innates (José Saturnino Martínez García, 2007), s'ha centrat tradicionalment en l'origen social com a factor diferenciador. L'origen social és, alhora, un producte estructurat i un mecanisme estructurador de les societats modernes, del qual se'n deriven unes influències en el comportament educatiu dels individus. El resultat de l'anàlisi no és ni molt menys conclouent, ja sigui des d'una perspectiva territorial com tampoc evolutiva (M. Jackson, 2013; Mellizo-Soto, 2014). El repte d'investigar sobre l'expansió universitària i la relació amb les desigualtats és, doncs, encara un element recurrent (Tamsin Hinton-Smith, 2012); el tamany de l'objecte d'estudi, la seva complexitat i els canvis continus que s'hi produeixen podrien ser algunes de les raons d'aquesta recurrència.

Trobem treballs que han encarat aquest repte tant des d'una òptica internacional (Dias, 2015; Iannelli, Smyth, & Klein, 2016; M. Jackson, 2013; Torres Minoldo & Andrada, 2013) com a nivell espanyol (Langa Rosado & David, 2006; Martínez Celorrio, 2013; Mellizo-Soto, 2014). L'exemple paradigmàtic d'aquest debat sobre el sistema educatiu és, segurament, el treball de Shavit i Blossfeld (1993), en el que sostenen la persistència en el temps de les desigualtats en l'assoliment educatiu, i el de Breen et al (2009), en el que ho posen en dubte. En general, el consens és que les desigualtats d'oportunitats educatives a la universitat es poden haver reduït

lleugerament, sobretot a la segona meitat del segle XX i en especial pel col·lectiu femení, però que segueixen ben presents a les nostres societats.

Davant d'aquesta realitat s'han proposat diferents interpretacions: per una banda la coneguda com la *Maximally Maintained Inequality* (Raftery & Hout, 2011), per la qual les famílies de posicions socials altes estaran més ben posicionades per beneficiar-se d'aquesta expansió educativa i, per tant, la desigualtat dins el sistema educatiu no té per què reduir-se fins que s'arribi a un punt de saturació. Per altra banda, la *Effectively Maintained Inequality* (Lucas, 2011) complementa la primera, afegint una visió qualitativa de l'assoliment educatiu. Des d'aquesta interpretació, els individus més ben posicionats socialment aconseguiran els millors *tipus* d'educació d'un mateix nivell educatiu.

A l'hora d'abordar l'anàlisi de les desigualtats d'oportunitats educatives les dues interpretacions anteriors ens condueixen inevitablement a dues realitats: l'estratificació vertical (la que es produeix entre nivells educatius), i a l'estratificació horitzontal (la que es produeix dins d'un mateix nivell educatiu). És esperable que l'expansió universitària ha pogut afavorir la competència entre estudiants degut a una devaluació del títol universitari (Boudon (1974) ho definia com la paradoxa de l'agregació) i, per tant, a un augment del risc vinculat al nivell universitari (Brynin, 2013). O bé la competència s'hauria pogut produir entre els proveïdors d'educació universitària, incentivada per un nou model universitari europeu i per un procés de neoliberalització de la política universitària (Neave & Amaral, 2012).

Així doncs diferents autors han posat èmfasi en l'estratificació horitzontal en el nivell universitari, com un procés creixent de diferenciació interna i de "jerarquització" de: a) la oferta educativa davant aquesta major competència (Boliver, 2010; Gerber & Cheung, 2008; Y. Shavit, Yaish, & Bar-Haim, 2007; M. Triventi, 2011), i b) de les diferents experiències educatives que viuen els estudiants (Cullinan, Flannery, Walsh, & McCoy, 2013; Davies & Williams, 2001; Masjuan & Troiano, 2008; O'Toole, Stratton, & Wetzel, 2003). Ambdós aspectes podrien influir en l'assoliment educatiu i la conseqüent estructures i equitat social.

De la mateixa manera que l'origen social esdevé un factor clau per a la comprensió de les desigualtats d'oportunitats educatives verticals, és alhora un factor que pot explicar també les diferències horitzontals. En aquest sentit, l'elecció de la carrera (Troiano & Elias, 2013; Troiano, Elias, & Sanchez-Gelabert, 2014a), de les formes d'accés (Deil-Amen & Goldrick-Rab, 2009; DeLuca & Bozick, 2005; Ustrell, 2012) o de les experiències universitàries que viuen (Funston, 2012; D. Langa, 2005), poden respondre a un comportament d'origen social amb conseqüències per a la desigualtat educativa. Això és així en la mesura que les eleccions educatives dels joves en relació a la titulació cursada, la forma d'accés o les experiències universitàries, repercuteixen en la possibilitat d'obtenir un títol universitari i, com a reflex, en la seva posició dins de l'estructura social. En el fons, doncs, el *tipus* d'accés a la universitat és una gestió que fa l'estudiant d'aquesta possibilitat (risc) de no arribar a obtenir el títol universitari.

La manera com els joves accedeixen al sistema universitari és clau per entendre i poder preveure l'evolució de les desigualtats educatives, especialment en un context de profunds canvis institucionals en el sí de la universitat. No podem concebre l'accés a la universitat com un fenomen únic i uniforme, sinó que trobem diverses estratègies d'accedir-hi amb característiques i conseqüències diferenciades. Davant una universitat de masses cal posar l'accent analític a les diferències dins de la pròpia universitat, entre els diferents perfils d'alumnes, i a com aquests han respost als canvis que ha experimentat la universitat catalana.

És en aquest marc que es planteja la recerca que es recull aquí. Pretén abordar les desigualtats educatives no tant a partir de l'entrada o no al sistema universitari (estratificació vertical), sinó especialment en els diferents tipus d'accés que es produeixen (estratificació horitzontal). Per a aquest objectiu es parteix d'un concepte que recull la idea de l'existència de diferents "accessos" a la universitat: les estratègies d'accés. El seguit de canvis contextuais i institucionals que s'han produït en els últims anys han desembocat en una situació totalment diferent de la que coneixíem, i sembla que els canvis continuaran en el futur pròxim (el nou model 3+2, el *live-ling learning*, l'economia del coneixement, la continua internacionalització de l'educació superior, etc.). L'estudiant, d'acord amb el conjunt de característiques que el defineixen i que el diferencien (com l'origen social) ha d'adoptar diferents estratègies d'accés a la

universitat, com un procés d'adaptació en major o menor grau, i amb majors o menors probabilitats d'èxit, a aquest context canviant.

Així doncs, aquesta recerca pretén avançar en la comprensió de les eleccions educatives *dins* el sistema universitari a l'inici d'aquesta etapa educativa. A més, pretén identificar fins a quin punt els canvis contextuais han repercutit en les estratègies d'accés a la universitat, com a font de diferenciació horitzontal. Per fer-ho, combina una aproximació *mix-method* a partir de l'anàlisi quantitativa de dades de registre de les universitats catalanes, i de la Universitat Autònoma de Barcelona específicament, i de l'anàlisi qualitativa de entrevistes semi-estructurades a estudiants de primer curs. Parteix d'una aproximació que posa el pes explicatiu en les eleccions dels estudiants, en la seves dificultats, motivacions i trajectòries a l'hora de configurar aquestes estratègies d'accés que comentàvem.

b) Estructura del text

Aquest informe es divideix en 5 capítols diferents. En el primer es realitza una contextualització de les anàlisi realitzades, a partir d'una discussió de les realitats a les que al·ludeix la universitat de masses i la universitat democratitzada. S'hi descriuen alguns dels canvis contextuais i institucionals més rellevants que s'han produït a la universitat catalana, i es posa èmfasi en l'òptica de l'anàlisi educativa des de la dimensió social de la universitat. És a dir, posant l'accent en els estudiants i les seves experiències, més que en una perspectiva macrosocial o de política educativa. Finalment es caracteritza el principal àmbit territorial d'anàlisi, el de la Universitat Autònoma de Barcelona, i la normativa d'accés a la universitat catalana que segueixen els estudiants.

En el segon capítol, es recull la revisió teòrica de diferents interpretacions que s'han ofert sobre la relació entre l'origen social i les seves opcions educatives. Com a fil conductor, es comença la revisió des de les interpretacions que atorguen un menor protagonisme de l'individu en l'explicació d'aquesta relació, acabant en les teories que posen el pes en l'agència individual a l'hora d'entendre el comportament d'origen social. Un recorregut que parteix d'aquelles perspectives que interpreten la presència de menys camins d'acció possibles per l'individu, ja sigui a partir d'una visió més forta o més laxa,

fins les perspectives que entenen l'individu com a actor de les seves pròpies decisions, ja sigui a partir del punt de vista més economicista o amb la introducció d'explicacions des de la sociologia.

En un segon punt es realitza una ordenació analítica de les explicacions més rellevants que s'han realitzat de les diferències de les eleccions educatives en funció de l'origen social. Concretament es divideixen les aportacions en quatre blocs: sobre les capacitats acadèmiques, els costos relatius, les percepcions del risc i les motivacions. Quatre elements condicionats per l'origen social que tenen un paper teòric rellevant en les eleccions educatives. Finalment, s'incorpora una revisió teòrica sobre les explicacions que s'han ofert i els resultats que s'han trobat en relació a de les desigualtats horitzontals al nivell universitari.

En el Capítol III s'hi descriu el disseny de la recerca i els elements metodològics que la sustenten. Per a la construcció de l'objecte d'estudi s'hi desenvolupa l'aproximació metodològica utilitzada, el model d'anàlisi i els conceptes més rellevants que el formen. També s'expliciten els objectius i hipòtesis que se'n deriven. En el punt sobre el disseny de la recerca s'explica l'estratègia d'anàlisi seguida, la qual combina una anàlisi quantitativa i una qualitativa. S'hi descriu les bases de dades utilitzades, el procés de producció de dades qualitatives i les tècniques d'anàlisi executades. Cada una d'elles respon a diferents objectius de l'objecte d'estudi. Per últim, es realitza l'operativització dels elements més rellevants del model d'anàlisi com el concepte de risc, d'estratègia d'accés, la dimensió motivacional, etc. També inclou una clarificació del concepte d'origen social utilitzat, que combina criteris pragmàtics i analítics.

En el Capítol IV s'aborda l'anàlisi quantitativa. En un primer punt es descriu la composició social de l'alumnat de nou accés i la seva evolució, a les universitats catalanes i a la Universitat Autònoma de Barcelona. A continuació es sistematitza una anàlisi de diferents dimensions de les estratègies d'accés a la universitat, distingint per una banda les característiques de la titulació cursada (el *què*), i per altra banda la forma de cursar-la (el *com*). Per cada una d'elles es descriu l'evolució i s'analitza el comportament de cada perfil d'alumnat, especialment en termes d'origen social. Per tal de tancar el capítol s'introdueix una anàlisi des d'una òptica multidimensional a fi d'abordar les estratègies d'accés de forma més global.

En el darrer capítol es descriu l'anàlisi qualitativa. Aquestes tècniques d'anàlisi permeten anar més enllà de la descripció i exploració de les estratègies d'accés a la universitat de l'anterior capítol. Permet contrastar i identificar els elements més rellevants del model d'anàlisi, per tal de posar llum a la configuració dels patrons de comportament que s'han identificat en l'anàlisi quantitatiu. Per fer-ho utilitza l'ordenació analítica que s'ha descrit en la revisió teòrica: les capacitats, els costos relatius, la percepció del risc i la dimensió motivacional. Els quatre elements s'articulen en l'anàlisi de les estratègies d'accés diferenciades per origen social.

Finalment, per tancar el document s'hi pot trobar una discussió dels resultats obtinguts més rellevants en relació als objectius proposats. Aquest punt esdevé l'espai on les diferents peces del puzzle que s'han anat descrivint s'articulen per respondre els objectius de la recerca. No serà fins a aquest punt que el lector podrà observar el resultat de la narrativa que segueix la tesis, ja que el Capítol IV i el Capítol V analitzen aspectes diferents des de metodologies diferents.

INTRODUCTION *(English)*

a) Approach of the research

Since the 1970s, and especially during the post-Franco period, there has been considerable growth in student enrolments at all educational levels and particularly at university level¹. This is the result of a quantitative transformation based mainly on an increase in both the public offer of university places and educational demand on the part of families: the consolidation of *the massive university*. This university expansion, within an European context but at each state's pace, would have allowed the process of reducing inequalities in educational opportunities between different educational levels to gain ground, there being more of the 'university pie' to go around. There would also have been a qualitative advancement towards the *democratisation of university*, which forms part of the 'more is better' European university policy (Fontseca, 2012).

The analysis of inequality in educational opportunities, understood as the differences in individual educational achievement beyond effort and innate ability (José Saturnino Martínez García, 2007), has traditionally focused on social background as the differentiating factor. Social background is both a structured product and a mechanism for structuring modern societies, with important influences on the educational behaviour of individuals. The result of these analysis efforts are in no way conclusive, either from a national or an evolutive perspective (M. Jackson, 2013; Mellizo-Soto, 2014). The challenge of researching university expansion and its relationship with inequality is, therefore, still a recurring research question (Tamsin Hinton-Smith, 2012). The scope of the object of study, its complexity and the continuous changes it experience could be some of the reasons for this recurrence.

Some research papers have taken up this challenge, analysing the object of study from both an international (Dias, 2015; Iannelli, Smyth, & Klein, 2016; M. Jackson, 2013; Torres Minoldo & Andrada, 2013) and a national perspective (Langa Rosado & David, 2006; Martínez Celorrio, 2013; Mellizo-Soto, 2014). The paradigmatic example of this debate about the educational opportunities is probably the work of Shavit and Blossfeld (1993), who support the persistence over time of inequalities in educational

¹ We specify "University" and not "Higher Education" because in Spain vocational-oriented higher education (ISCED 5B) is not provided by universities or technical universities and present different access conditions. In Spanish context is better to distinguish them. So, we focus only at university level (ISCED 5A).

achievement, and Breen et al (2009), who cast this in doubt. The general consensus is that inequalities in educational opportunities at university may have slightly been reduced, especially during the second half of the twentieth century and particularly for women, but they are still very evident in our societies.

To respond this question different interpretations have been put forward. On one hand, we could find the called as *Maximally Maintained Inequality* (Raftery & Hout, 2011), that understand that high social status families are better positioned to take advantage of this educational expansion and, therefore, inequality would not be reduced until a saturation point is achieved. On the other hand we could find the *Effectively Maintained Inequality* (Lucas, 2011), which complements the previous interpretation and adds a qualitative vision of educational achievement: individuals who are better socially positioned will achieve the best *type* of education at the same educational level.

When analysing educational opportunities these two interpretations inevitably lead us to vertical stratification (which is produced *between* educational levels) and horizontal stratification that take place *within* an educational level). It is possible that university expansion has increased competition among students as a result of a devaluation of degrees in labour market (what Boudon (1974) defines as the aggregation paradox) and, therefore, has increased the risk linked to the university level (Brynin, 2013). Or perhaps the competition has been also between university institutions, promoted by a new European university model and a neoliberalisation process in university policy (Neave & Amaral, 2012).

Thus, various authors have emphasised horizontal stratification at the university level as a rising process of internal differentiation and 'hierarchisation', in terms of: a) the educational options in the face of this increased competition (Boliver, 2010; Gerber & Cheung, 2008; Y. Shavit, Yaish, & Bar-Haim, 2007; M. Triventi, 2011), and b) the different educational experiences of students (Cullinan, Flannery, Walsh, & McCoy, 2013; Davies & Williams, 2001; Masjuan & Troiano, 2008; O'Toole, Stratton, & Wetzel, 2003). Both aspects could influence educational achievement and the subsequent social structuration and equity.

Social background, in addition to becoming a key factor in understanding vertical inequalities in educational opportunities, is also a factor that can explain horizontal differences. Indeed, the choice of the degree program (Troiano & Elias, 2013; Troiano, Elias, & Sanchez-Gelabert, 2014a), the paths of accessing university (Deil-Amen & Goldrick-Rab, 2009; DeLuca & Bozick, 2005; Ustrell, 2012) and the lived experiences during studies (Funston, 2012; D. Langa, 2005) can be influenced by a social background behaviour and can affect educational opportunities. This is so to the extent that young people's educational choices in relation to the degree studied, the path of accessing university and their university experiences could affect their chance of getting a degree and, in turn, their position within the social structure. Then, the *type* of university access is a decision made by the student and balanced by the likelihood (risk) of not achieving the degree.

The way that young people access to the university system is fundamental to understand and predict the evolution of educational inequalities, especially within a context of profound institutional changes at university level. University access cannot be conceived as a unique and uniform phenomenon as we could find different types, each with different characteristics and consequences. This is important because, in the face of a massive university, the analytical emphasis must be placed on the differences *within* the university itself, on the different student profiles and how these have responded to the changes undergone by Catalan universities.

This framework justifies the research. It attempts to address educational inequalities not from analysing university access against other education levels (vertical stratification), but more specifically from the perspective of different types of access that students design (horizontal stratification). To this end, the research is based on a concept that reflects the idea of there being different types of access into university: the *access strategies*. The contextual and institutional changes that university has undergone over the last few years have resulted in a completely different situation to the one we were previously familiar with, and it seems that further changes are around the corner (the new 3+2 model, lifelong learning, the knowledge-based economy, the internationalisation of Higher Education, etc.). Faced with this changing context, the student – in accordance with the set of characteristics that define and differentiate them,

like social background - must adopt different university access strategies, rather like an adaptation process and with different likelihood of success.

This paper aims to shed new light on the understanding of educational choice *within* the university system at the beginning of this educational stage. It also attempts to identify to what point contextual changes have affected university access strategies, as a source of horizontal differentiation. To this end, it uses a mix-method approach based on a quantitative analysis of the enrolment data of Catalan universities (especiall focus on Autonomous University of Barcelona [UAB]) and the qualitative analysis of semi-structured interviews of first-year university students. It stems from an approach that puts the explanatory weight on student choices and their difficulties, motivations and trajectories when setting these access strategies.

b) Structure of the text

This article is divided into five chapters. The first chapter contextualises the analysis performed through a discussion about the concepts of the *massive university* and the *democratised university*. Some of the most important contextual and institutional changes undergone by Catalan universities are described, emphasising the educational analysis from the perspective of the social dimension of the university. In other words, students and their lived experiences take centre stage rather than educational policy or a macrosocial perspective. Last, the principal institution analysed, the UAB, is described along with the access regulation for Catalan system.

The second chapter contains the theoretical review of different interpretations that have been put forward on the relationship between social background and educational options. As a guiding thread, the review begins with interpretations in which the individual is not so much the protagonist in explaining this relationship, and progresses to theories that place the greatest weight on the individual when attempting to understand the behaviour of social background. This review begins with the perspectives that interpret fewer options for individual action – be they stricter or more lax visions - and proceeds to perspectives that understand the individual as the author of

their decisions, be it from the point of view of economics or with the introduction of explanations from Sociology.

Chapter II also makes an analytical dissection of the most important explanations that have been proffered for the differences in educational choices depending on social background. More specifically, it divides the approaches into four factors: academic ability, relative cost, risk perceptions and motivations; four elements conditioned by social background that play an important theoretic role in educational choices. Last, there is a theoretic review of the explanations given and the results found in relation to horizontal inequalities at the university level.

Chapter III describes the design of the research and its supporting methodological elements. In order to construct the object of study we develop the methodological approach, the analysis model and most important concepts this incorporates. The aims and hypotheses derived from this are also specified. The analysis strategy followed, which combines a quantitative and a qualitative analysis, is also explained. The databases used, the production process of the qualitative data and analysis techniques are described, each corresponding to a different aim of the object of study. Last, we develop the operativization of the most important elements of the analysis model, such as the concepts of risk, access strategies, the motivational dimension and so on. This also includes an explanation of the concept of social background used, that combines a pragmatic and an analytical criteria.

Chapter IV addresses the quantitative analysis. First, we describe the social composition of Catalan universities (and the UAB) and its evolution. An analysis of different dimensions of access strategies is then presented, differentiating between characteristics of the degree studied (the *what*) and the way of studying it (the *how*). It is described also the evolution of both, and is analysed the behaviour of each student profile especially in terms of social background. To close the chapter, an analysis from a multidimensional point of view is introduced to address the strategies from a more global perspective.

Finally, last chapter describes the qualitative analysis. These analysis techniques give us the chance to go beyond the description and exploration of the university access

strategies of the previous chapter. They allow us to contrast and identify the most important elements of the analysis model to shed light on how the patterns of behaviour identified in the quantitative analysis are formed. To do so, we use the analytical dissection described in the theoretical review: abilities, relative cost, risk perception and the motivational dimension. These four elements interact in the analysis of the access strategies, differentiated by social background.

The paper ends with a discussion of the most important results found in relation to the proposed aims. At this point, we articulate different pieces of the puzzle we described in the previous chapters in order to respond to the main research questions.

CAPÍTOL I - Universitat i estudiants. Context, perfils i el cas de la UAB

1. La Universitat a l'estat espanyol

Una bona forma d'encetar aquest capítol és realitzar una caracterització de la universitat en el context espanyol (i català), per tal d'identificar-ne els elements principals. Partim, en el primer punt, d'un model de sistema universitari que no s'entén sense el context europeu i les línies estratègiques que han orientat la seva evolució. En un segon punt es destaquen els principals canvis de l'estudiant del sistema universitari a nivell tant quantitatiu com qualitatiu, i per últim s'apunten alguns dels canvis institucionals més rellevants que han tingut lloc a l'àmbit universitari durant els últims anys. Tot aquests aspectes són rellevants ja que constitueixen el context sobre el qual es desenvolupa les anàlisis posteriors.

1.1. El model universitari actual

L'educació es concep popularment com un instrument per al desenvolupament econòmic, la mobilitat social i el benestar. El paper que la universitat té en el marc de la societat ha estat caracteritzat des de diferents punts de vista de la sociologia de l'educació. Des d'una òptica humanista, el sistema educatiu ha estat l'eina que els Estats han utilitzat per construir el què s'ha definit com a "ciutadania". Per definir, socialitzar i assentar unes bases lingüístiques, de valors, de regles i de coneixements per tal de delimitar un marc compartit per la ciutadania d'un país. L'objectiu és el de contribuir a garantir una convivència i una definició de la identitat com a Estat.

Des d'un punt de vista macroeconòmic, l'educació s'ha concebut com el mecanisme per la transformació industrial i la competitivitat comercial, al ser la font principal de mà d'obra qualificada i de nous coneixements i innovació. No en va, els països occidentals han posat en un lloc central de les seves agendes els aspectes educatius i concretament la universitat (OCDE, 2008)², especialment a finals del segle passat amb el desplegament del capitalisme globalitzat i de l'Estat del Benestar.

² L'estratègia 2020 és la brúixola per la Unió Europea en diferents aspectes de la política pública. En aquesta marc programàtic l'educació és un dels cinc grans objectius, concretat sobretot en la promoció del nivell educatiu superior entre les noves generacions.

En tercer lloc, des del punt de vista de l'estructura social, que és el que aquí ens interessa més, Stevens et al (2008) sostenen que tradicionalment s'ha classificat en tres els aspectes definitoris de la universitat: com a filtre, com a incubadora i com a temple.

a) **Com a filtre:** la universitat esdevé alhora tant un promotor de la mobilitat social, com alhora un reproductor de les desigualtats. Com les dues cares d'una mateixa moneda. Els estudiants realitzen eleccions educatives a partir de l'avaluació de diferents dimensions, com els beneficis esperats, o les probabilitats d'èxit, que acaba facilitant per alguns i constrenyent per altres, les oportunitats de mobilitat social. L'educació representa el filtre a través del qual construir la seva posició dins de l'estructura social.

b) **Com a incubadora:** fa referència a seguir promovent i desenvolupant agents socials competents per al mercat de treball i per a la vida quotidiana. Recull el caràcter més socialitzador de la universitat. Les experiències dels estudiants durant l'etapa universitària, a més, pot esdevenint un procés de desclassament i reenclament personal, que vagin més enllà de les oportunitats de mobilitat social que es troben. El sistema educatiu és la institució encarregada de qualificar als individus ja sigui des d'una accepció més acadèmica (qualificacions), com sociolaboral (competències).

c) **Com a temple:** al entendre que la universitat legitima les posicions socials i el coneixement oficial. Atorga als estudiants un estatus que legitima la seva posició no només al mercat de treball sinó també a nivell social. L'educació és la religió de la societat moderna, i la universitat el temple d'aquesta religió. L'educació es presenta doncs com una cadena de distribució dels infants pel llarg de l'estructura social, legitimadora de les posicions socials resultants. Per tant, paradoxalment, es també el principal instrument que tenen les nostres societats per legitimar la desigualtat social.

Els mateixos autors, proposen un nou concepte per definir el paper de la universitat que lliga aquestes tres dimensions comentades: la universitat com a *hub*. A la universitat és on trobem el punt de connexió entre diferents processos o institucions socials: el mercat de treball, la producció científica, la filantropia, la família i l'estat del benestar com a garant de l'educació. Actua alhora coma filtre, com a incubadora i com a temple.

S'ha discutit bastant sobre els elements positius que aporta el pas per la universitat, ja sigui a nivell individual, com l'increment de les possibilitats d'inserció laboral, el

desenvolupament personal, la integració a la comunitat o una herència cultural als fills, fins a nivell col·lectiu, relacionat amb el desenvolupament econòmic de la societat en un marc globalitzat i competitiu, o la reducció de les desigualtats socials.

El creixement de la universitat ha tingut dues etapes diferenciades en el conjunt de països occidentals. Abans dels anys 90, l'argument social que a major nombre d'estudiants major igualtat d'oportunitats va ser el pilar central que va orientar la política universitària, en el marc d'una agenda socialdemòcrata més o menys compartida pels governs occidentals. Després dels anys 90, els arguments econòmics prenen el relleu i es destaca la necessitat d'invertir en la societat del coneixement, la productivitat i la competitivitat (Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011; European Commission/EACEA/Eurydice, 2014; Thompson & Simmons, 2013). L'educació universitària pren menys el caràcter d'eina de socialització i aculturació, per convertir-se més en una proveïdora d'habilitats pel mercat laboral. És el que Neave i Amaral (2012) expliquen com el procés de neoliberalització a la universitat.

Per aquest autors la política universitària dels estats europeus no es pot explicar sense entendre el procés de convergència i homogeneïtzació europea, comandada pels estats mateixos. El què no deixa de ser, afirmen, una paradoxa. Aquesta convergència de la política universitària representa un mecanisme més d'integració del projecte europeu: *an university for Europe*. A partir dels anys 90 aquest procés de neoliberalització, segons sostenen els autors, suposa un procés de privatització de l'educació superior, la introducció (o augment) de taxes universitàries, una major atenció a la qualitat acadèmica i als resultats, i una gestió de tall empresarial/comercial de les universitats. La influència dels postulats ideològics neoliberals als anys 90, les dificultats pressupostàries dels estats, la inoperància del model burocràtic antic en un món canviant i globalitzat, i el decreixement dels alumnes degut a la natalitat i, per tant, una major competència entre universitats, són alguns elements que expliquen aquests canvis en la política europea.

Pel que fa a nivell espanyol, també és sobretot des dels a anys 70 (accentuat als 90) que la universitat ha tendit cap a diferents processos de canvi que han deixat enrere definitivament el model clàssic d'universitat. Un procés cap a una major autonomia universitària, la especialització i la flexibilitat curricular. Amb l'entrada a l'Espani

Europeu d'Educació Superior (EEES) al 1999 i la nova estratègia universitària europea, diferents aspectes docents, pedagògics i funcionals s'han vist modificats (Daza Pérez, 2013). La universitat s'ha traslladat al epicentre del model econòmic i social europeu del segle XXI esdevenint el pilar central de l'economia del coneixement, de la mobilitat i, indirectament, de l'equitat social. Ha vist com les expectatives i la funció social dipositades en ella s'han redefinit, de la mateix manera que les dinàmiques pedagògiques i l'articulació amb el mercat laboral han canviat (Carabaña, 1993a; Teichler, 2009).

Aquest nou model universitari el trobem cristal·litzat a l'estat espanyol en l'anomenada *Estratègia Universitària 2015*³ (Ministerio de Educación, 2010), que ha esdevingut la brúixola dels canvis ocorreguts a la universitat els últims anys en el marc de l'EEES. Té un impacte a nivell de governança, finançament, transferència i avaluació, i configura el context en el qual cal analitzar actualment l'accés a la universitat. Les característiques principals són les següents:

- a) Major autonomia universitària i pes del entorn productiu i social en la gestió universitària. L'efecte més clar és l'augment de la diferenciació i especialització dels centres universitaris.
- b) Entrada d'inversió privada en l'oferta i augment de la participació de les famílies en el finançament (*cost-sharing*), que està comportant un encariment progressiu de l'entrada a la universitat així com una diversificació de l'oferta universitària.
- c) Convertir les universitats en eixos productius i de dinamització econòmica de l'entorn. Transferibilitat de coneixements i ocupabilitat de l'alumnat. Èmfasi en l'ocupabilitat de les titulacions dins el context socioeconòmic de l'entorn de la universitat.
- d) Especialització curricular i acreditació dels plans d'estudis en base a competències, així com avaluació continua de l'alumnat i al llarg de la vida, que significa una dedicació més intensiva per part de l'estudiant i el desplegament del ventall d'oferta del tercer cicle (màsters, post-graus, doctorats...).

El finançament del sistema universitari a l'estat espanyol i a Catalunya, ha tingut en general nivells força més baixos que la resta de països europeus. Amb dades de 1999,

³ A la pràctica encara avui s'està desenvolupant.

Bardisa et al (2002) afirmen que la UE tenia una despesa del 1,4% del PIB en educació superior, en canvi a l'estat espanyol la despesa es quedava al 0,9% del PIB. Aquesta situació s'hauria vist empitjorada en comparació a 1977. La tendència no s'ha vist modificada amb el canvi de segle, i Hernández-Armenteros i Pérez-García (2014) sostenen que el finançament públic del sistema universitari, després d'un creixement en la primera dècada, s'ha reduït un 13% entre 2010 i 2012. Al 2012 el finançament es situava al 1,2% del PIB⁴.

El mateix patró identifiquen Espuelas et al. (2015) centrats en l'anàlisi de Catalunya. A principis dels 2000 el finançament creix lentament, però és a partir de l'any 2010 que es produeix un retrocés i un major protagonisme de les famílies en el finançament d'aquest nivell educatiu. Un canvi que cal contextualitzar en el marc de importants ajustaments pressupostaris i canvis legislatius lligats a la situació econòmica espanyola i europea. Segons l'ACUP⁵ (2016) entre 2009 i 2015 s'ha reduït el finançament de les universitats públiques de Catalunya un 18%. Així doncs, el sistema universitari espanyol parteix de nivells de finançament baixos en relació al PIB, i que s'hauria aguditzat durant els últims anys.

1.2. Principals canvis en l'alumnat universitari

Un cop plantejat el model universitari que s'ha desenvolupat els últims anys, en aquest punt es descriuen els canvis en el seu alumnat. El punt s'estructura en dos àmbits de transformació de la universitat. Per una banda es descriuen les transformacions a nivell quantitatiu, en relació al nombre d'estudiants universitaris. Per altra banda, s'exploren les transformacions a nivell qualitatiu, en el sentit del tipus d'estudiant present al sistema universitari en un procés que es coneix com el de la democratització universitària.

⁴ Dades de l'OCDE per l'estat espanyol. Education at a Glance 2015.

⁵ Associació Catalana d'Universitats Públiques.

1.2.1. L'expansió educativa i la universitat de masses

Des dels anys 60, i sobretot durant el període post-franquista, s'ha produït un important creixement de l'alumnat en tots els nivells educatius. Als anys 80 i 90 el creixement s'ha produït particularment a la universitat. Dels 170.000 estudiants universitaris de l'any 1960, i els 650.000 del 1980, es va passar a gairebé 1,6M a finals de la dècada dels 90, un creixement que es troba molt per sobre del produït al conjunt de la UE, el qual va ser més gradual ja des de finals dels anys 60. En aquest patró de creixement l'estat espanyol s'assembla a països com Portugal o Grècia (Fontseca, 2012). Aquests països tenen un creixement de l'educació terciària del 5-6% anual entre 1975-2000, mentre que la mitjana de la UE-15 va ser del 3% anual (Eurydice, 2005).

Rahona López (2008) distingeix quatre grans grups de factors que explicarien aquesta expansió universitària: a) factors demogràfics, amb l'augment de la població potencial; b) factors econòmics, destacant el rendiment individual que es pot obtenir dels estudis universitaris; c) factors institucionals, amb l'augment de la inversió pública, i d) factors socials, amb el paper de la dona com sector clau. A continuació se'n donen algunes pinzellades.

Com el resultat d'una transformació quantitativa basada sobretot en el creixement de l'oferta pública de places⁶, entre el 1985 i el 2000 es creen fins a 20 universitats públiques a l'estat espanyol, i les privades es multipliquen per 4. Passen de 4 universitats a principis dels 90 a 16 a l'any 2000. La creació de noves universitats es produeix sobretot en zones perifèriques als grans centres demogràfics espanyols, apropant així l'oferta educativa a la demanda potencial i distribuint-la arreu del territori. El resultat és que només als anys 90 es funden 27 universitats, el 50% del total d'universitats existents a l'any 2000 i el 33% de les 83 actuals⁷.

Aquestes noves universitats són les que protagonitzen la major part del creixement d'alumnat universitari d'aquesta dècada (Bardisa et al., 2002). És el què es coneix com

⁶ La inversió pública universitària respecte del total de la inversió pública en educació passa del 15% al 1992, al 18% a l'any 2000.

⁷ 50 de titularitat pública i 33 de titularitat privada. Dades del curs 2014-15. Cal dir, a més, que des del 2000 no s'ha fundat cap nova universitat pública, i el creixement ha estat exclusiu de les universitats privades. Actualment el sector universitari privat recull al voltant del 10% de les matriculacions, en comparació al 3% del principi dels anys 90.

l'etapa "more is better" de la política universitària. Una de les raons d'aquesta disseminació de les universitats és la descentralització de la política universitària espanyola cap a les Comunitats Autònomes que, avaluant els beneficis polítics, socials i econòmics que comporta el funcionament d'una universitat al territori (Gustavson, 2003) n'han estat les principals impulsores. Entre aquests potencials beneficis se'n destaca l'augment del consum, de les inversions i infraestructures, una major oferta de treball qualificada, una millora de la imatge de la regió, etc.

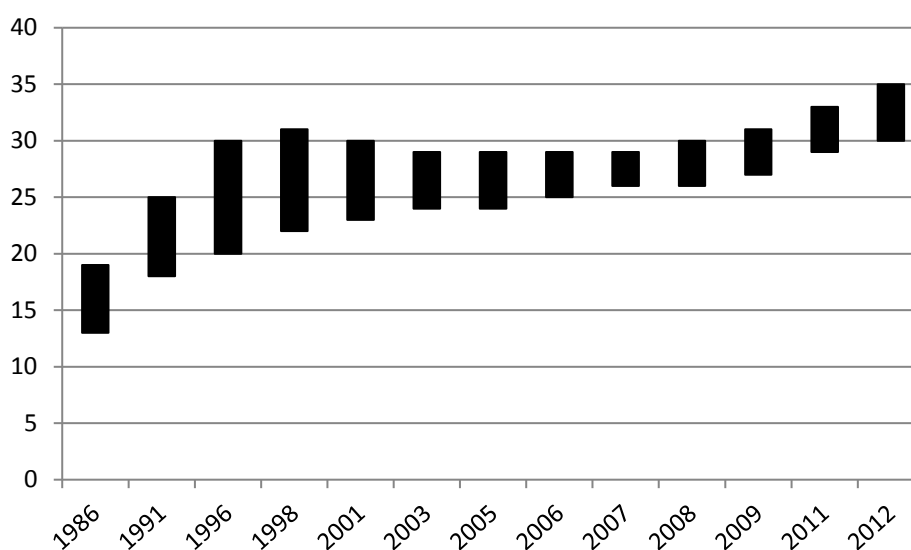
A més de la part de l'oferta, el creixement cal explicar-lo també per la part de la demanda: l'alta rendibilitat dels estudis universitaris en termes d'enclassement i mobilitat social es tradueix en un augment de la demanda i un creixement important de la matrícula a la universitat. Autors com Pereira i Martins (2000) mostren l'augment de la rendibilitat de l'educació als anys 90, coincidint amb l'expansió universitària. El canvi tecnològic elimina treballs no qualificats i en crea de qualificats, augmentant així el retorn potencial dels estudis universitaris (Acemoglu, 2002).

Ningú posa en dubte que els individus que passen per la universitat presenten majors probabilitats de gaudir d'una millor posició socioeconòmica respecte els que transiten per altres vies formatives, i que el fet d'obtenir un títol universitari ha estat menys relacionat amb la realització de treballs manuals en el futur (Soler, Serracant, Salvado, & Miret, 2008), més associats a taxes d'atur més altes, més precarització i baixos salaris. San Segundo (1997) estima que al 1995, en plena època de creixement, el diferencial d'ingressos entre un titulat universitari i una persona amb estudis secundaris era del 30-50%.

Al retorn en termes econòmics i d'ocupació que obtenen els titulats universitaris s'hi ha d'afegir el caràcter simbòlic que té l'educació en l'estructuració social i al mercat laboral d'acord a la teoria de la senyalització (Spence, 1973). Bona part d'aquest creixement universitari, sobretot el dels anys 80, es pot explicar també per l'entrada de la dona a la universitat (Albert, 2008). Aquest col·lectiu havia estat tradicionalment exclòs dels nivells educatius superiors, fins al punt que actualment s'ha acabat invertint la situació i ara són majoria en el sistema universitari.

Més enllà del creixement demogràfic derivat del *baby boom* de la dècada dels 60 que ha tingut un impacte evident en la matrícula universitària absoluta de principis dels 80, el resultat de tots aquests factors enumerats ha estat un augment de les taxes netes d'escolarització universitària⁸ de les edats entre 18 i 22 anys. S'ha passat del 13-19% en el curs de 1986, al 30-35% en el curs del 2012 (figura 1.1).

Figura 1.1. Evolució de les taxes netes d'escolarització al nivell educatiu universitari espanyol de les edats entre 18 i 22 anys entre 1986 i 2012* (interval entre màxim i mínim).



* Només anys disponibles.

Font: elaboració pròpia a partir de dades del *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Diferents anys.

Merino i Garcia (2007), centrant-se en el cas català, també xifren al voltant del 33% el percentatge d'una generació que passa per la universitat, només en les edats més baixes (18-21 anys). En la figura 1.1, entre els cursos de principis de segle s'observa un lleuger fre de la proporció d'accés a la universitat que no es pot explicar per l'evolució demogràfica al ser una dada relativa. Albert (2008) ho atribueix al creixement de la població jove estrangera, que tendeix a demandar en menor grau estudis universitaris. A partir del curs de 2007 l'augment de la proporció de cada generació que accedeix a la universitat continua la tendència creixent.

⁸ Proporció entre el nombre d'alumnes d'una edat concreta en un nivell educatiu, en relació a la població total d'aquesta edat.

Si bé la proporció de persones en les "edats teòriques"⁹ que accedeixen a la universitat ha augmentat, aquestes només representen una part del total d'alumnat universitari. En concret al curs de 1997 representaven un 57% del total d'estudiants, i la proporció ha anat disminuint fins a situar-se en un 46% al curs 2011¹⁰. Això significa que l'expansió universitària és encara més rellevant quan es té en compte els estudiants universitaris en edats "no teòriques", ja sigui per un retard en la finalització del estudis com per, sobretot, un augment de l'accés de persones més grans (Angoitia & Rahona, 2007).

Aquest context s'ha traduït en què a 2013 la taxa neta d'accés a la universitat¹¹ és del 54% i augmentant des del 47% al 2000, encara que no arriba al 55% de la UE19. Així mateix, un 28% de la població entre 25 i 34 anys disposen a 2014 d'estudis universitaris en front al 21% de l'any 1998, amb una estabilització al voltant del 26% des del 2000, que indica que l'expansió universitària a l'estat espanyol s'ha produït principalment a cavall de la dècada dels 80 i 90. També en aquest cas es presenta uns valors inferiors a la mitjana de la UE21 (del 29%)¹². Aquesta estabilització la podem observar també amb dades de l'Enquesta de Població Activa (EPA), que mostren com es manté el 30% de persones entre 25 i 30 anys titulades o estudiant a la universitat de l'any 2000, per l'any 2011 (Torrents, 2012).

Quan incloem en la descripció a les persones que han abandonat els estudis universitaris sense completar-los així com als estudiants d'edat avançada, el percentatge de cada generació que passa per la universitat en algun moment de la seva vida pot augmentar fins al 40-45% aproximadament al llarg de la última dècada¹³. L'OCDE

⁹ Seguint el itinerari més comú en el sistema educatiu, l'etapa universitària es comprèn entre els 18-22 anys, o fins els 24 si adoptem un punt de vista més ampli.

¹⁰ Dades d'Eurostat.

¹¹ Càlcul de la OCDE que posa en relació els accessos a la universitat per primera vegada per un grup d'edat, en relació al conjunt de persones d'aquell grup d'edat (*tertiary entry rates*). Per l'estat espanyol es pren com a referència l'edat de 18 anys.

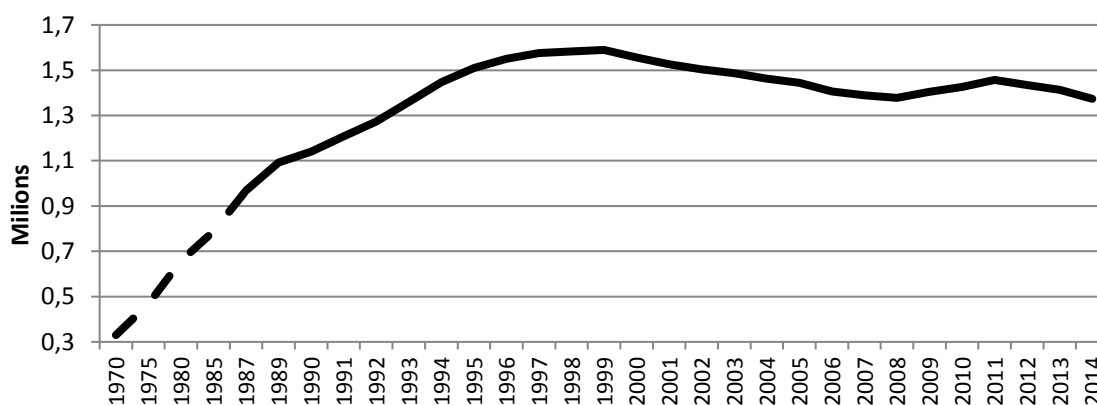
¹² Dades de la OCDE.

¹³ Necessariem disposar de dades longitudinals de llarg recorregut per concretar aquesta dada, les quals no estan disponibles a nivell espanyol. Podem inferir una aproximació a partir del coneixement de les taxes d'abandó universitari que entre els anys 1991-1997 es fixa en un 25% (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003).

(2014) va més enllà i fixa la taxa d'accés a la universitat¹⁴ de 2012 en el 52% d'una generació, pròxim a la mitjana de la UE21.

Cal afegir, no obstant, que els nivells absoluts de matriculació a la universitat s'estan reduint any rere any des de 1999 (generació nascuda entre 1980 – 90), quan es registra el màxim històric de matriculacions, degut principalment a l'evolució demogràfica espanyola (figura 1.2). Es redueix la matriculació un 8% entre 1999 i el curs de 2005 (Albert, 2008; Angoitia & Rahona, 2007). Així doncs, els estudiants universitaris es reduïen en termes absoluts però la proporció dins de la seva generació es mantenia força estable respecte generacions més antigues.

Figura 1.2. Evolució de les matriculacions de 1r i 2n cicle i grau a l'estat espanyol.



Font: elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports i de Rahona (2008).

És a l'any 2009 que la universitat espanyola experimenta un canvi de tendència, augmentant les matriculacions fins aproximant-se als nivells de principis de la dècada pel curs 2011 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2011). Això s'explica sobretot per les modificacions legislatives que faciliten l'accés des de Cicles Formatius de Grau Superior¹⁵ (CFGS en endavant) introduïdes en aquests cursos, i hi ha qui ho atribueix també a una reacció a la crisi econòmica i a la destrucció de treball. A partir de 2011 es torna a la dinàmica de decreixement anterior. Una dinàmica, però, accentuada ja que va més enllà de tendència de reducció demogràfica. Així, s'atribueix sobretot a

¹⁴ Consisteix en una previsió del percentatge d'una cohort que accedeix a la universitat al llarg de la seva vida.

¹⁵ La via professional dins el nivell educatiu superior espanyol.

l'augment de taxes d'aquests últims anys i al pas de carreres de tres anys a quatre, que haurien frenat les matriculacions (Sacristán, 2014a).

No podem caracteritzar aquests canvis sense fer referència al paper de les dones durant la dècada dels 80, moment en el què el creixement dels homes universitaris s'estanca (Carabaña, 2004a). De 1978 a 1988 les dones universitàries creixen un 93% mentre que els homes només ho fan un 30% (Langa Rosado & David, 2006). Hi tornarem més endavant.

Resumint, doncs, durant els anys 80 el creixement és progressiu i rellevant degut, entre altres coses, al *baby boom* i al protagonisme que pren la dona en aquest aspecte. Podem observar que és durant els anys 90 que la universitat espanyola, i per extensió la catalana creix fins a nivells sense precedents, explicat sobretot per una major oferta pública de places de proximitat i un augment de la demanda davant la major rendibilitat de l'educació. Entrada a la dècada dels 2000 aquest creixement s'estabilitza i l'accés es manté força més constant a nivell relatiu, encara que en nombres absoluts disminueix per raons bàsicament demogràfiques. Un petit canvi de tendència es produeix al curs 2009 quan les matriculacions augmenten de forma rellevant, fins a 2011 quan torna a una tendència de decreixement.

Actualment ens trobem en un context en el qual al voltant d'un 40-45% de cada generació passaria per la universitat al llarg de la seva vida, fet que il·lustra molt bé el que es coneix com la *universitat de masses*, i que la situa a un espai central per a l'anàlisi social.

El concepte *d'universitat de masses*, s'ha utilitzant en general com a contrapunt al concepte *d'universitat d'elits* (Mora, 1997), aquell context en el qual les classes altes predominarien i coparien les universitats. Com veurem a continuació, el concepte d'universitat de masses que fa referència a una realitat universitària innegable, és més adequat atribuïnt-li únicament una dimensió quantitativa, d'expansió de la cobertura universitària, contraposant-ho a una "universitat d'uns pocs". Més que no pas una dimensió qualitativa sobre la composició social de la universitat en la qual, encara avui en dia, la sobrerrepresentació de les classes altes és també innegable. Tal com afirmen Langa i David (2006), hem de parlar més d'una *massive university* que d'una *university*

for the masses, emfatitzant la dimensió quantitativa d'aquest canvi. És en aquest sentit que els canvis de tipus més qualitatiu es consideraran dins el procés de la *democratització de la universitat* que s'explorà tot seguit.

Un dels efectes d'aquest creixement que els sistemes universitaris occidentals experimenten sobretot a la segona meitat del segle XX és l'augment d'una diferenciació interna de la universitat. La creació de noves universitats (privades, escoles politècniques...) i programes per respondre a col·lectius estudiantils diferents, la implementació de rànquings i per tant una jerarquització d'universitats i titulacions, la major autonomia dels centres... han estat factors que han portat a una diferenciació horitzontal dins el propi nivell universitari (Gerber & Cheung, 2008; Tamsin Hinton-Smith, 2012; M. Triventi, 2011). Aquest element és central en el nostre anàlisi i hi tornarem més endavant.

1.2.2. La democratització de la universitat

Ja s'ha introduït breument en l'anterior epígraf, però cal destacar que el canvi de la universitat de les últimes dècades no ha estat només quantitatiu. El canvi també ha estat qualitatiu en relació al tipus d'estudiants presents a la universitat: més feminitzats, diferents edats... posant atenció al que es coneix com la dimensió social de la universitat (A. Ariño & Llopis, 2011). Segons dades europees aquests canvis a la universitat espanyola, no obstant, han estat poc rellevants en la primera dècada del segle XXI, a diferència de països com Irlanda, França o Itàlia on els canvis en l'alumnat de les universitat han estat centrals (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014).

Observem els canvis en algunes de les característiques més rellevants del cos estudiantil espanyol. Pel què fa a l'edat de l'alumnat universitari, ha tendit a augmentar gradualment. Si bé al curs de 1997 els alumnes d'edats entre 18-22 anys matriculats representaven un 57% del total d'estudiants, la proporció ha anat disminuint fins a situar-se a un 45% al curs 2010 (taula 1.1). En aquest any l'edat mitjana dels estudiants universitaris a l'estat espanyol està al voltant de la mitjana EU-27, 22 anys, i lluny dels valors extrems de Irlanda (20) i de Islàndia (26).

Taula 1.1. Percentatge d'alumnes entre 18-22 anys del total matriculat¹⁶.

| | 1997 | 2000 | 2003 | 2006 | 2008 | 2010 | 2013 |
|------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| % alumnes 18-22 | 56,64% | 54,08% | 49,12% | 46,92% | 46,69% | 45,50% | 48,89% |

Font: Eurostat.

L'evolució demogràfica és una causa rellevant d'aquesta tendència (es produeix una reducció demogràfica dels més joves durant la dècada dels 2000), però també és important el canvi en el comportament social dels individus. Aquest creixement de l'alumnat "adult" a la universitat també es podria explicar per un allargament dels anys a l'etapa universitària. Veiem però que no és així.

Si bé per a la dècada dels 90 només un 26% de l'alumnat es graduava en el termini fixat pels respectius plans d'estudi, veiem que el nombre mitjà d'anys necessaris per a la graduació es va reduint al llarg d'aquest període en totes les disciplines (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003; Rahona López, 2008). Passada aquesta dècada, doncs, el percentatge d'alumnes graduats en els anys teòrics¹⁷ augmenta fins el 32% al 2011 (taula 1.2). Per tant les dades apunten a que no hi ha un allargament de l'etapa universitària sinó més aviat el contrari (OCDE, 2013).

Taula 1.2. Taxa de graduació (nombre graduats cohort en anys teòrics +1/nombre total cohort que accedeix a la universitat).

| | 90's ¹⁸ | 1995 | 2000 | 2002 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 | 2011 |
|--------------------------|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Taxa de graduació | 26 | 24 | 29 | 30 | 30 | 30 | 27 | 30 | 32 |

Font: Consejo de Coordinación Universitaria, 2003; OCDE, 2013.

Si ens fixem en l'alumnat de primer curs: un 55% tenia fins a 19 anys a l'any 1997 en front al 50% del curs 2008, en canvi l'alumnat major de 25 anys en el primer curs de la

¹⁶ En el nivell ISCED5A.

¹⁷ Anys teòrics + 1.

¹⁸ Anys teòrics exactes.

titulació, es dobla en el mateix període, passant del 12% al 24% (A. Ariño & Llopis, 2011), tot i que l'augment s'atenua a partir d'aquesta data (18% al 2010¹⁹).

Angoitia i Rahona (2007) expliquen aquest canvi de comportament per una major demanda de formació continuada davant un mercat laboral inestable i la necessitat de (re)qualificació, així com per una disponibilitat de temps superior degut als contractes temporals i les noves formes de treball, que porten a les persones d'edat avançada a demandar estudis universitaris sobretot a finals dels 90 i principis dels anys 2000. L'edat mitjana de les matriculacions de primer curs, doncs, ha passat dels 20 anys al 2003, a 23 anys al 2006 segons Ruesga (2006).

En els últims anys, però, aquesta dinàmica s'ha invertit i el creixement de l'alumnat adult a la universitat s'ha frenat. Ara ens trobem en un decreixement d'aquest perfil d'alumne (veure taula 1.1).

Pel que fa al sexe de l'alumnat universitari de l'estat espanyol, s'ha produït un important canvi en la composició des de l'inici del període d'expansió, passant del 36% de dones matriculades al curs 1976 essent minoria, al 53% al curs del 2000 i estabilitzant-se al 54% fins al 2011 (taula 1.3). L'entrada generalitzada de la dona al sistema universitari es va produir a la dècada dels 80. Aquest increment és més accentuat i ràpid que el què ha tingut lloc a nivell europeu. Durant els anys 90, la universitat segueix també un procés de creixent feminització com es pot veure en la següent taula, encara que més pausat:

Taula 1.3. Percentatge de dones matriculades al sistema universitari a 1r i 2n cicle i graus.

| | 1976 | 1991 | 1996 | 2000 | 2003 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
|---------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| % dones | 36% | 50,8% | 52,8% | 53,3% | 54,3% | 54,2% | 54,1% | 54,3% | 54.4% |

Font: elaboració pròpia a partir de Angoitia & Rahona (2007), Ariño & Llopis (2011), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011) i Eurostat.

¹⁹ Dades d'Eurostat.

En el període més recent, el creixement de l'alumnat femení s'ha produït sobretot en titulacions tècniques i experimentals, tradicionalment caracteritzades per estar més masculinitzades (Angoitia & Rahona, 2007), i és en aquest sentit que podem parlar d'una democratització de certes disciplines científiques en relació al sexe de l'estudiant. En general, les dones a la universitat són més joves que els homes (24 anys en front a 25 per al 2010), tot i que la tendència és a reduir les diferències d'edat. A més les dones es dediquen més intensament a l'estudi i treballen menys hores que els homes, just el contrari que la tendència de la majoria de països europeus i llatinoamericans, on són les dones les que opten en major proporció per la dedicació a temps parcial (A. Ariño & Llopis, 2011).

Així doncs, des de la dècada dels 90 les dones tendeixen a demandar en major proporció estudis universitaris (Gonzalez & Dávila, 1998). Albert (1998) ho explica pel fet que les dones tenen majors taxes d'atur i un menor cost d'oportunitat de seguir estudiant. A més Mora (1997) afirma que les dones necessiten un major nivell educatiu per poder competir amb els homes al mercat laboral. Per Angoitia i Rahona (2007) la demanda de les dones ha augmentat també pel fet que l'oferta universitària de nova creació dels anys 90 estava caracteritzada en major grau per disciplines més feminitzades com les vinculades a les Ciències de la Salut.

Per últim, en quant a l'origen social del l'alumnat universitari la controvèrsia està servida. En general s'ha assumit el fet que la universitat actual presenta una major diversitat en termes d'origen social de l'alumnat, degut a un major accés dels orígens socials més desfavorits i tradicionalment privats de l'educació superior. D'altra banda, sovint també es destaca que la igualtat d'oportunitats està encara lluny de ser efectiva, tot i que s'hagi avançat en aquesta direcció (Langa Rosado & David, 2006).

A l'hora d'analitzar l'origen social del l'alumnat universitari s'articulen diferents elements que incrementen la seva complexitat i que cal tenir en compte: la composició social de la universitat, les diferències d'oportunitats d'accés, l'estructura ocupacional i educativa de la població en conjunt i les escales a partir de les quals s'operativitzen les categories socials analitzades. Diferents elements que es conjuguen i que fan de l'anàlisi de l'origen social de l'alumnat universitari un tema controvertit i recurrent en la sociologia de l'educació.

A la universitat espanyola del 2010 un 49% de l'alumnat tenia pares amb nivell educatiu universitari segons l'enquesta d'Eurostudent IV, i un 25% de nivell educatiu obligatori o inferior. En quant a l'origen ocupacional un 81% dels pares presentaven una categoria ocupacional mitja-alta, en front al 19% de categories baixes o manuals (A. Ariño & Llopis, 2011). Amb dades de l'EPA al 2009 i per als individus entre 23 i 26 anys, el percentatge d'universitaris²⁰ d'origens ocupacionals baixos o manuals es situa en el 27% (Torrents, 2012), un percentatge semblant per a la Regió Metropolitana de Barcelona al 2006 (Subirats, 2010). Tot i el ball de dades, totes les anàlisis assenyalen un pes menor de les classes baixes, representant al voltant de 1 de cada 4 alumnes de la universitat en funció del criteri de mesura, la població d'anàlisi o el tipus de dades utilitzades.

Però com ha evolucionat la composició social en els últims anys? Per autors com Julio Carabaña²¹ la composició social de la universitat espanyola dels últims 70 anys ha variat més aviat poc, sobretot en el cas dels homes. Amb dades de l'Enquesta Sociodemogràfica de l'INE de 1991, descriu que entre els nascuts entre 1925 i 1960, i que per tant accedeixen a la universitat cap als anys 1945-1980, la composició social de la universitat (o dels graduats universitaris, per ser exactes) s'ha mantingut força constant, tant en termes d'origen formatiu com ocupacional. A més afirma que els fills d'origens socials alts no han estat en cap cas una gran majoria durant aquest període, matisant així la realitat a la qual al·ludeix la *universitat d'elits*.

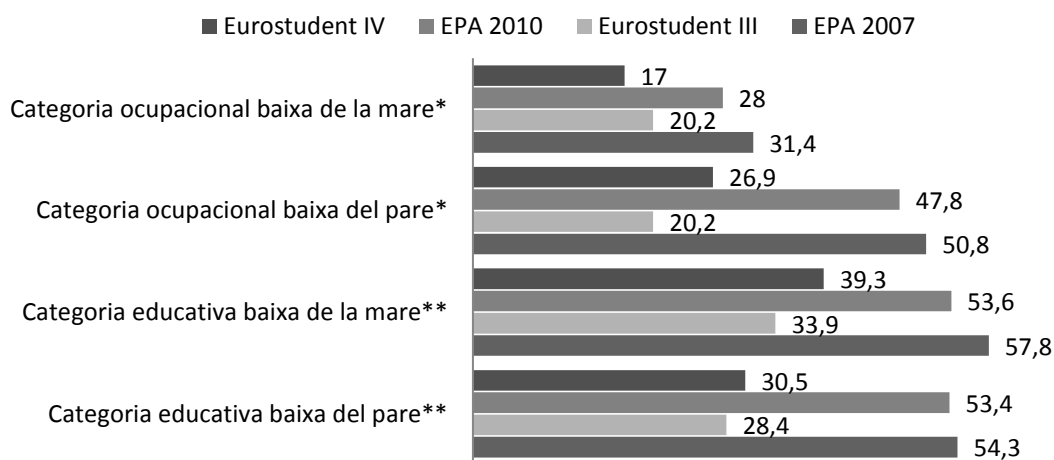
En el passat més recent, i partir de dades de la EPA, sí que observa un canvi, però contrari al que s'acostuma a descriure: els estudiants de classes ocupacionals més altes augmenten lleugerament la seva presència a la universitat, que correspondria als anys 90 i 2000 quan la universitat espanyola arriba al punt més alt del seu creixement. El mateix s'apunta observant els resultats de l'edició d'Eurostudent III (2007), pels que els individus d'origens ocupacionals manuals es situaven al 21% disminuint fins al 19% a l'any 2010. En quant a l'origen educatiu les categories baixes sí que augmenten la seva presència entre aquestes dues enquestes, tant per homes com per dones.

²⁰ Amb estudis universitaris acabats o cursant-los en el moment de l'enquesta.

²¹ En la seva participació al seminari del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de juny de 2012 a la Universitat Autònoma de Barcelona. Working-paper sense publicar.

Tot i l'interès d'aquest debat, les dades de composició social a la universitat ens aporten més elements interpretatius si les posem en relació amb l'estructura social del conjunt de la població. L'objectiu és observar si la universitat presenta equitat participativa o no; és a dir, si la universitat espanyola reflexa la diversitat del conjunt de la societat. Es tracta d'observar la igualtat d'oportunitats d'accés a la universitat, les probabilitats d'accedir per a cada grup social. En aquest nivell son nombrosos els estudis que mostren com la igualtat d'oportunitats té encara avui molt camí per recórrer, i posen l'origen social com un dels factors més rellevants a l'hora de determinar les probabilitats d'accés a aquest nivell educatiu (De Pablos & Gil, 2007; Mora, 1997; Troiano & Daza, 2016). Amb dades de 2009 i per a la cohort nascuda al 83-86, les probabilitats d'accés de les persones d'orígens formatius baixos (primaris o inferiors), es troba en el 12%, en front al 66% de les persones d'orígens formatius universitaris (Torrents, 2012).

Figura 1.3. Proporció de les categories socials baixes de pares i mares d'universitaris en relació al conjunt de la població potencial ²²



* Treballadors manuals.

** Fins a estudis obligatoris.

Font: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostudent IV publicades a Ariño i Llopis (2011).

De forma semblant, Ariño i Llopis (2011) observen que, tant a nivell educatiu com a nivell ocupacional, les categories socials baixes estan clarament infrarepresentades a la universitat al posar-ho en relació amb l'estructura de classes global (figura 1.3). Aquesta situació indica que la igualtat d'oportunitats està encara lluny de ser efectiva.

²² Persones de 40 a 60 anys, és a dir, persones amb l'edat potencial de ser pares d'alumnes universitaris. Les dades provenen de l'Enquesta de Població Activa (EPA) 2007 i 2010 de l'INE.

Si bé la infrarepresentació de les categories socials baixes a la universitat és una qüestió àmpliament documentada i estudiada, com ha evolucionat aquesta al llarg del temps? En el mateix gràfic (figura 1.3) s'observa que la diferència de les proporcions que representen els fills d'origens socials baixos a la societat per una banda, i a la universitat per l'altra, disminueix entre les dues enquestes (2007 i 2010), i per tant s'avança lleugerament cap a una major igualtat d'oportunitats (A. Ariño & Llopis, 2011).

Subirats (2010) també observa una evolució positiva de la igualtat d'oportunitats a la Regió Metropolitana de Barcelona: si a l'any 1985 les probabilitats d'haver obtingut un títol universitari per als qui tenien entre 26 i 35 anys en aquell moment eren de gairebé d'1 a 6 segons el seu origen social, l'any 2006 és de l'ordre de poc més de 1 a 3. En 20 anys les desigualtats s'haurien reduït a la meitat. Martínez Celorrio (2011) també assenyalen per Catalunya un progressiu augment de les probabilitats de totes les classes socials nascudes entre els 50's i els 80's d'obtenir un títol universitari, i una reducció de les diferències entre orígens socials (vegeu per a nivell espanyol Martínez Celorrio, 2013).

Mostrem algunes dades més, de collita pròpia, que confirmen els mateixos resultats tot i algunes diferències. En la primer part de la taula 1.4 es recull la composició social dels universitaris espanyols de 20-24 anys. Corresponen a dades de la EPA, i mostren que pel que fa a la composició social, els orígens socials baixos representen actualment poc més del 25% dels universitaris entre 20-24 anys, i que a més hi ha hagut una lleugera disminució de l'alumnat d'origen social baix en el passat més recent.

La segona part de la taula, posa en relació aquestes dades amb les del conjunt de la població per copsar les probabilitats d'accés a la universitat per cada subgrup social. Observem les diferències de probabilitats d'accedir a la universitat en funció de l'origen social, que prenen una relació al voltant de 1 a 3 per cada any. En aquest passat més recent des dels 2000, les probabilitats d'accés de l'alumnat d'origen social mitjà i baix no sembla haver millorat tant com ho havia fet durant els anys 80 i 90, amb el creixement quantitatiu del sistema universitari. Ans el contrari, sembla que hi ha una petita disminució de les probabilitats d'accés per tots els subgrups entre el període de

contracció de 2000 i 2009, i un augment a finals de la sèrie que es pot deure als canvis normatius que faciliten l'accés via CFGS, més utilitzada pels sectors socials menys privilegiats. A més, tot i l'augment generalitzat de les taxes d'accés sembla que les desigualtats en les probabilitats entre subgrups creixerien, concretament en termes d'origen formatiu dels pares.

Taula 1.4. Composició social i probabilitats d'accés entre 2000 i 2013. Població de 20-24 anys de l'estat espanyol. ²³

| | 2000 | 2006 | 2009 | 2013 |
|---|--------|--------|--------|--------|
| Composició social dels universitaris | | | | |
| Educació dels pares | | | | |
| <i>Universitaris</i> | 28,4% | 35,3% | 37,3% | 37,4% |
| <i>Educació post-obligatòria</i> | 22,8% | 30,6% | 33,1% | 36,6% |
| <i>Educació obligatòria</i> | 48,8% | 34,2% | 29,6% | 26,0% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Ocupació dels pares | | | | |
| <i>Directors i tècnics (I+II)</i> | 48,5% | 54,5% | 56,8% | 49,9% |
| <i>No manuals (III)</i> | 18,2% | 18,7% | 19,5% | 28,7% |
| <i>Treballadors manuals (V+VI+VII)</i> | 33,4% | 26,8% | 23,8% | 21,4% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Probabilitats d'accés a la universitat | | | | |
| Educació dels pares | | | | |
| <i>Universitaris</i> | 79,1% | 72,9% | 73,4% | 73,4% |
| <i>Educació post-obligatòria</i> | 51,2% | 40,9% | 39,9% | 42,2% |
| <i>Educació obligatòria</i> | 26,2% | 22,0% | 20,2% | 21,8% |
| Total | 37,5% | 36,0% | 35,7% | 39,0% |
| Ocupació dels pares | | | | |
| <i>Directors i tècnics (I+II)</i> | 60,6% | 58,6% | 61,2% | 69,4% |
| <i>No manuals (III)</i> | 41,9% | 31,4% | 32,0% | 39,0% |
| <i>Treballadors manuals (V+VI+VII)</i> | 26,8% | 23,2% | 23,4% | 25,8% |
| Total | 37,5% | 37,3% | 39,2% | 43,8% |

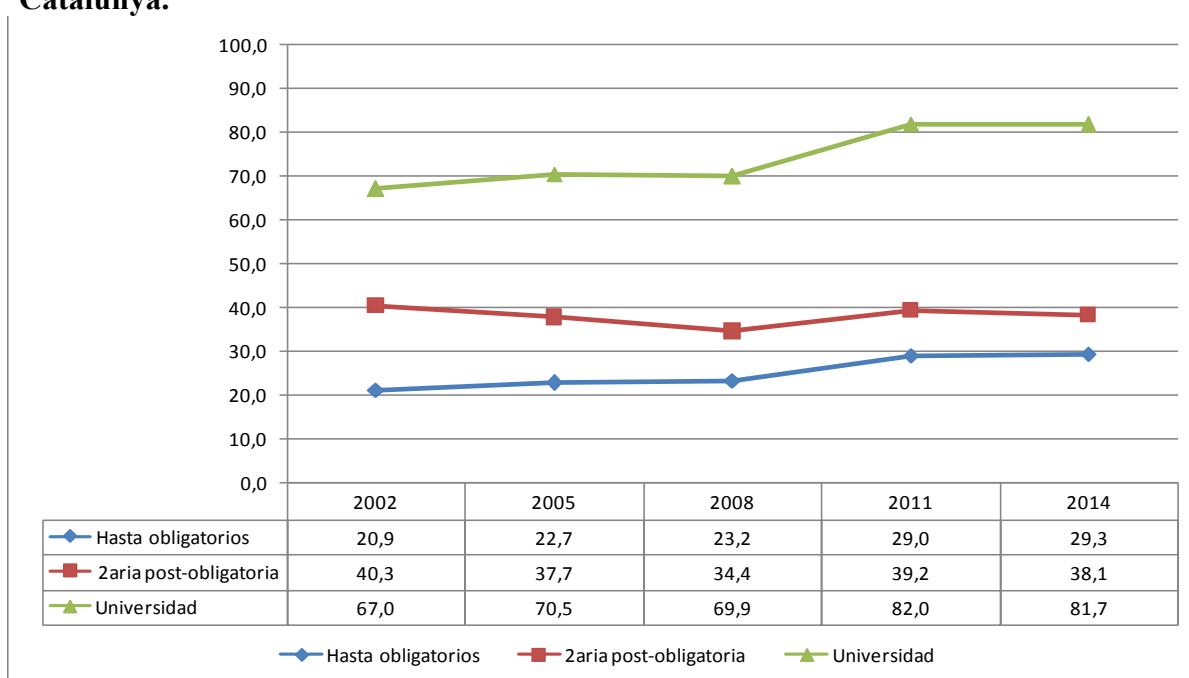
Font: elaboració pròpia a partir dels fitxers de microdades del 2n trimestre de la EPA per cada un dels anys.

Per últim també es mostren les probabilitats d'accés segons el nivell educatiu dels pares però concretament pel 1r curs a les universitats públiques catalanes (figura 1.4).

²³ Cal advertir que al ser una enquesta de llars, només és possible identificar l'origen social d'aquells joves que conviuen amb els pares. El biaix però és encara petit a l'edat de 20-24 anys, i en tot cas presumiblement constant per tots els anys. Cal ser conscients que s'estan subestimant, doncs, els orígens socials baixos ja que tendeixen a emancipar-se en una edat més baixa.

La probabilitat d'accés mesura l'accés d'un col·lectiu a la universitat en relació a la presència d'aquest mateix col·lectiu en el conjunt de la societat. Observant aquesta probabilitat o taxa d'accés atenent als diferents grups socials, veiem que pels fills i filles de pares amb nivells educatius baixos creixeria l'accés a la universitat passant del 21% a 2002 al 29% a 2014, però també ho fan els fills d'universitaris del 67% al 81%.

Figura 1.4. Aproximació a les probabilitats d'accés a 1r curs a la universitat, d'estudiants de nou accés entre 17-25 anys, segons nivell d'estudis dels pares a Catalunya.



Font: Troiano, Torrents i Sanchez-Gelabert i Daza (2017), amb dades del Consell Interuniversitari de Catalunya i dades censals (IDESCAT) ²⁴.

Igual que en la taula 1.4 s'observa un eixamplament de les diferències en les probabilitats d'accés entre 2008 i 2011²⁵, tot i un augment generalitzat. En l'últim període analitzat, que és la dada més recent comentada fins ara, aquest augment de

²⁴ Primer, hem acotat els estudiants que de nou accés a la universitat als que tenen entre 17 i 25 anys, rang que inclou entre un 89 i un 93% de la població en els anys estudiats. Excloem així, amb tota probabilitat, segones carreres i les persones que entren com a "segona oportunitat" o com a itineraris molt complexos. Segon, com que la mitjana d'edat dels seleccionats queda, en tots els anys, pròxima als 19, s'ha agafat el volum de població d'aquesta edat com a població de referència. Tercer, s'ha distribuït la població de 19 anys en grups amb progenitors amb estudis fins a obligatoris, secundaris post-obligatoris i universitaris en funció de la distribució de tota la població de 40-60 anys en aquests tres grups i en l'any més pròxim al de referència. Quart, s'ha dividit la població universitària de 17-25 anys entre la població de 19 anys en cada any i categoria de referència, obtenint així la taxa aproximada d'accés.

²⁵ Com que les poblacions d'anàlisi són diferents, aquest anys correspondrien a la realitat que fa referència els anys 2006 i 2013 de la taula 1.4, aproximadament.

l'accés s'estabilitza i sembla que es reduirien molt lleugerament les desigualtats o, en qualsevol cas, no creixerien.

Resumint aquest ball de xifres, si bé la composició social de l'alumnat universitari en la dècada dels anys 90 sembla que ha estat força estable, la igualtat d'oportunitats ha tendit a augmentar notablement. Això s'explica per un tercer factor: els canvis en l'estructura social de la població en conjunt, com pot ser l'augment del nivell educatiu de la població, o la terciarització de l'economia. Una relació a tres bandes que fa realment complexa la seva comprensió, però que apunta a una universitat més "equitativa" (oportunitats educatives), i no tant més "diversa" (composició social) en termes d'origen social.

En el passat més recent, des dels 2000, això canviaria i es pot identificar un fre a aquesta tendència de millora de les oportunitats educatives en termes d'origen social. No obstant, alguns resultats no mostren un llast tant important en l'accés dels fills i filles d'origen social baix com generalment s'espera, i sembla que no s'ha fet marxa enrere en les oportunitats educatives en l'última part de la sèrie tot i els canvis contextuais recents. Si bé l'alumnat d'origen social alt i mitjà ha estat qui ha capitalitzat en major mesura l'augment de matriculació del de finals de la dècada dels 2000.

Edat, sexe i origen social, entre d'altres²⁶, són les característiques que destaquen dins el fenomen conegut com la *democratització de la universitat* i plantegen la necessitat d'una reflexió al voltant de l'estratègia universitària present i futura per adaptar-se aquesta nova realitat i als seus canvis (A. Corominas & Sacristán, 2011). Una democratització de la universitat que pretén diversificar les característiques del seu alumnat, per una banda, i avançar cap a l'equitat participativa com a derivada.

1.3. Principals canvis institucionals a la universitat

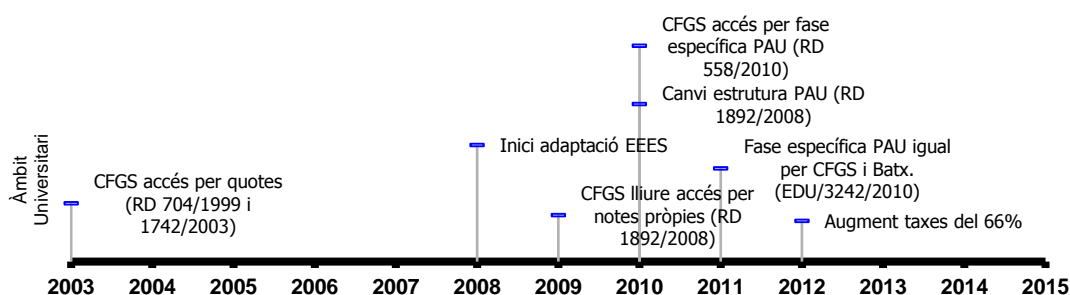
Els canvis a la universitat no només estan en relació a l'alumnat, sinó que es troba també en un procés de canvis institucionals que convé tenir presents per interpretar

²⁶ Minories ètniques, diversitat funcional, situació familiar o nacionalitat poden ser altre factors de diferenciació social de l'alumnat universitari.

correctament els primers. La forma com les condicions d'accés a o les regles del joc a la universitat es modifiquen, té un impacte directe en el perfil d'estudiants i en les seves estratègies d'accés.

En aquest epígraf es pretén fer un recull dels canvis institucionals més rellevants que ha experimentat la universitat espanyola i catalana en el passat més recent. En el següent gràfic (figura 1.5) s'expliciten de forma cronològica alguns dels canvis més rellevants que s'aniran desenvolupant en els següents epígrafs.

Figura 1.5. Principals canvis institucionals/normatius a la universitat catalana entre els cursos 2003-2015²⁷.



Font: elaboració pròpia.

Es divideix en dos punts: els canvis en les regles de l'accés a la universitat, i els canvis en l'oferta educativa i la docència.

1.3.1. Canvis en les regles d'accés a la universitat

Dins d'aquest conjunt de canvis en destaquen tres: l'augment dels preus públics, la modificació de la Prova d'Accés a la Universitat (PAU) i l'obertura de la via d'accés de l'alumnat procedent dels Cicles Formatius de Grau Superior (CFGS), l'itinerari educatiu-professional post-obligatori de nivell superior.

²⁷ És el principal període d'anàlisi que es realitza en aquesta recerca.

Des de l'últim any dels títols universitaris previs a l'adaptació al pla Bolonya (EEES) al curs 2007/08 fins al curs 2014/15, el preu del crèdit²⁸ universitari a Catalunya ha augmentat entre un 69% i un 291% en termes reals, és a dir descomptada la inflació, i depenent de la titulació (Sacristán & França, 2013). Tenint en compte, a més, que les titulacions que més s'han encarit han estat les antigues diplomatures i les Enginyeries²⁹. L'augment s'ha produït a tot l'estat espanyol tot i que el cas de Catalunya és paradigmàtic, convertint-se en l'educació universitària més cara de l'estat espanyol (Hernández-Armenteros & Pérez-García, 2014). Les assignatures d'un curs universitari l'any 2007 costaven entre 736 i 1.095 euros segons la carrera, i al curs 2012 van augmentar fins els 1.716-2.372 euros.

En termes comparatius, el model de preus públics a l'estat espanyol s'ha caracteritzat tradicionalment per taxes baixes i poques ajudes econòmiques a l'estudiant. Diferent a les altes taxes i un elevat nombre d'ajudes de països com Regne Unit o Països Baixos, i l'absència de taxes i importants ajudes com a Noruega o Dinamarca (Escardíbul & Oroval, 2012). La forma de definir els preus públics³⁰ i els graus d'experimentalitat³¹ ha implicat, a més, enormes diferències entre Comunitats Autònomes. Catalunya presenta uns preus que són el doble que els que trobem a Andalusia, i liderant també el major creixement en els últims anys (Escardíbul, Morales, Pérez-Esparrells, & De la Torre, 2013). Tant és així que Catalunya es troba ara entre els països amb els preus públics més cars d'Europa (sobretot de la UE-15), inclús a paritat de poder adquisitiu (Sacristán, 2014b; Tello, 2012).

Com es pot observar en el següent gràfic (figura 1.6) el sistema de preus es veu clarament encarit amb el Real Decret 14/2012, que permet un augment del 66% en el conjunt de totes les universitats catalanes al curs 2012/13. A més, a aquest augment

²⁸ Les titulacions estan dividides en crèdits, que corresponen a una mesura de la dedicació exigida a l'estudiant (i del docent).

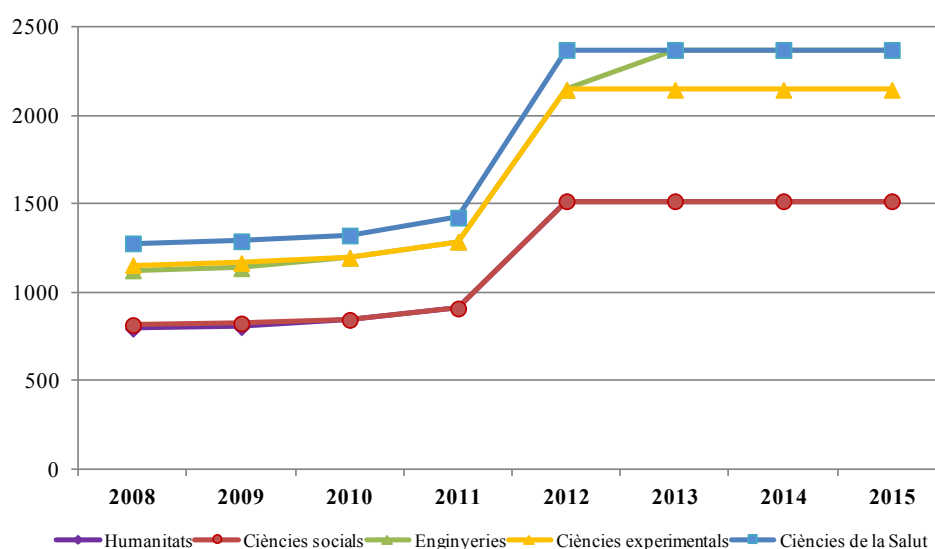
²⁹ El fet que hi hagi un preu diferent segons el tipus de titulació no és comú en el context europeu, i es vist sovint com una forma de discriminació interna i inequitat dins de la universitat.

³⁰ La Conferència General de Política Universitària fixava una forquilla de preus, a partir de la qual cada Comunitat Autònoma decidia l'augment del preu que s'aplicaria en el territori, així com els diferents nivells de preus, anomenats graus d'experimentalitat. A partir del Real Decret 14/2012 es modifica el procés ja que es posa l'augment del preu en relació al cost de la titulació i no a l'augment de l'Índex de Preus de Consum, havent-se de situar el preu entre el 15% i el 25% del cost dels estudis, encara que algun estudi situa els preus actuals per sobre d'aquest percentatge màxim.

³¹ El grau d'experimentalitat és el nivell i la categoria dels recursos tecnològics i pedagògics que es considera que cada titulació requereix per desenvolupar-ne les competències esperades. És fixat per l'administració i per cada grau d'experimentalitat correspon un nivell de preu concret.

directe de preus de matrícula cal afegir-hi l'augment dels cursos necessaris per obtenir el títol d'algunes titulacions, que passen de 3 a 4 anys (com les antigues diplomatures), així com l'encariment de les segones i terceres o successives matriculacions en una mateixa assignatura que poden arribar a un increment del 200% del preu inicial (l'increment al conjunt de l'estat espanyol és del 100% de mitjana). Aquest conjunt d'aspectes fan que aquest increment del preu sigui, en efecte, major.

Figura 1.6. Evolució del preu de grau a Catalunya, amb euros corrents per curs.



Font: Sacristán & França, 2013 ampliat amb dades de 2014 i 2015.

En el cas de Catalunya, no obstant, a partir del curs 2012-13 i a fi de pal·liar els efectes d'aquest augment del preu del crèdit, s'ha vinculat l'augment del preu a la renda de l'estudiant, de manera que l'increment del 66% no sigui per a tothom igual. El increment promig passaria al 37,5% mitjançant les anomenades beques Equitat de la Generalitat de Catalunya. Es calcula que un 60% dels estudiants es poden beneficiar d'aquesta beca anomenada Beca Equitat de la Generalitat de Catalunya (Escardíbul et al., 2013), tot i que dels 70.000 beneficiaris que es preveien inicialment només la van obtenir uns 30.000 estudiants al curs de 2015³². La tendència, però, és a l'alça. La manca d'informació, les dificultats burocràtiques, unes quantitats econòmiques reduïdes per la major part de l'estudiant potencial, o el cobrament de la beca a posteriori (i per tant el

³² S'estableixen 7 llindars de preus diferents en funció de la renda familiar. En el llindar 0 correspon a la gratuïtat dels estudis i és coberta per l'administració espanyola. En els llindars següents la reducció és entre el 50% i el 0%.

desconeixement de quant acabarà disposant finalment), poden ser alguns desincentius per la sol·licitud d'aquest ajut.

A aquest increment del preu del curs 2012 alguns estudis li atribueixen la reducció de matriculacions que ha experimentat el sistema universitari espanyol, tal i com ja s'ha descrit anteriorment. La preinscripció universitària catalana baixa un 11% entre els cursos 2011-2013, mentre que la reducció demogràfica del gruix de la població potencial (18-20 anys) és només del 5% (Sacristán, 2014a).

Els ingressos de les taxes i les matrícules representaven un 12% del finançament total de les universitats públiques catalanes el 2009, mentre que al 2013 se situaven al 26%, i es calcula que cobreixen al voltant del 40% del cost de la docència, depenent de la universitat (Espuelas et al., 2015). La reducció del finançament públic que va passar de cobrir el 77% del cost del sistema universitari català al 2009 a cobrir-ne menys d'un 66% al 2012 és una de les causes principals de l'increment del preu dels graus que ha assumit l'alumnat. En perspectiva comparada la despesa pública en proporció del PIB a 2011 és inferior a la mitjana de l'OCDE (0,8% respecte 1,27%), tot i que la despesa pública per estudiant està lleugerament per sobre de la mitjana de la OCDE el que significa que Catalunya té menys estudiants en comparació.

Tornant a la política de beques, l'estat espanyol és un dels països amb un menor percentatge d'universitaris becats. Segons l'informe de la CRUE³³ (Hernández-Armenteros & Pérez-García, 2015) al curs 2013 hi havia un 26% d'estudiants becats³⁴, que defineixen com a "poc generós" en comparativa internacional europea³⁵. La tendència, però, és canviant: al curs de l'any 1996 l'alumnat becat era el 18,8%, al curs 2004 disminueix fins al 14%, i al curs de 2010 torna a augmentar fins al 17,7% (Elias & Daza Pérez, 2014). A nivell del grau de finançament públic dels ajuts a l'estudi també Hernández-Armenteros i Pérez-García (2015) observen aquesta tendència creixent des de 2004, tot i que afirmen que lluny dels nivells de la OCDE (0,11% del PIB a l'estat espanyol en comparació al 0,31% de la mitjana de la OCDE).

³³ Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

³⁴ Estudiants de centres propis de les universitat públiques presencials. Beques del Ministeri d'Educació.

³⁵ A Catalunya el percentatge de cobertura és lleugerament menor.

Cal dir que fins a un 40% d'aquest alumnat becari (amb dades del curs 2011) perd la beca del Ministeri d'Educació al final del primer curs (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015). Una de les raons d'això són els requisits acadèmics que exigeix la beca tant a l'entrada a la universitat com per la seva renovació (nota d'expedient mínima, nombre de crèdits matriculats o aprovats, etc.). Davant d'això, les universitat públiques presencials han iniciat programes d'ajudes per fer front a aquestes situacions sobrevingudes, fins al punt que pel curs de 2013 el finançament dedicat per les universitats a aquest aspecte era del 18,3% del total de les ajudes del Ministeri d'Educació espanyol (Hernández-Armenteros & Pérez-García, 2015).

El ventall d'ajudes i beques disponibles per a l'estudi és, doncs, un ventall complex i divers, anant des de les beques del Ministerio de Educación, fins a les ajudes que atorguen les universitats. A més de les comentades (que són les més rellevants), existeix un seguit de petites ajudes i exempcions per situacions familiars, premis, diversitats funcionals, etc. En tot cas, el sistema de beques i ajudes espanyol i català està en nivells inferiors als europeus, tenint en compte a més que, com hem vist, presenta un dels nivells de preus més alts.

Un altre canvi rellevant en l'accés a la universitat és la modificació de l'estructura de les PAU que es va aplicar per primera vegada per accedir al curs 2010-11, amb l'objectiu de flexibilitzar la prova en funció dels interessos de l'estudiant. La modificació central és que la nota d'accés va passar de calcular-se sobre 10 a fer-ho sobre 14, com es recull en el següent requadre (taula 1.5). Un element a tenir en compte per l'anàlisi és que eleva les notes mitjanes de l'alumnat al canviar-ne l'escala, fent difícil la comparació entre cursos anteriors i posteriors a la modificació.

Com es desprèn d'aquesta nova prova l'estudiant pren protagonisme en la construcció del seu itinerari, ja que pot escollir si presentar-se a la nova fase específica i de quines matèries avaluar-se en funció de quines són les que ponderen més per a la titulació a la qual es vol accedir. Iannelli et al (2016), pel context anglosaxó, fan un interessant anàlisi de com aquest protagonisme en la tria de les assignatures avaluades pot ser un element més de desigualtat per raó d'origen social a l'hora d'accedir a la

universitat, al distingir assignatures facilitadores i no facilitadores triades de forma diferent segons el perfil de l'estudiant³⁶.

Taula 1.5. Principals diferències entre l'antiga i la nova estructura de les Proves d'Accés a la Universitat (PAU).

| | Antiga PAU | Nova PAU (2010) |
|---------------------|---|--|
| Estructura | Dues parts obligatòries: a) Matèries comunes (4) b) Matèries de modalitat (3). Dos d'elles determinades. | Dues fases: a) General: Obligatòria i de validesa indefinida. 4 exercicis comuns i 1 de modalitat a elecció de l'estudiant. b) Específica: voluntària i amb validesa de 2 anys. Màxim de 3 matèries de modalitat escollides lliurement, però només puntuen la dues amb major qualificació. |
| Itineraris | Itineraris clarament marcats | Itineraris flexibles d'acord a la titulació que es vol accedir. |
| Qualificació | Sobre 10. | Sobre 10 (+4 fase específica). |

Font: elaboració pròpia.

Per últim, el tercer canvi en les regles d'accés a la universitat que cal destacar ha estat l'obertura de la via d'accés des de CFGS que ha significat una major entrada d'estudiants per aquesta via. Ustrell (2012) analitza aquest canvi i, amb dades de l'INE a nivell espanyol, l'autora constata que l'entrada a la universitat des de CFGS ha augmentat paulatinament des del 7% al 2003 fins a situar-se a voltant del 10% del total dels matriculats universitaris al curs de 2009-10 (fins al voltant del 12% pel curs de 2013³⁷).

El sistema educatiu espanyol en termes de connectivitat entre itineraris es troba en un punt mitjà entre el sistema unificat i el sistema truncat dels models ideals de Raffè (2003) i Jackson (1999), i representa un *linked system* amb punts de connexió entre les

³⁶ En funció de l'ambició, les capacitats o els recursos de l'alumne.

³⁷ Dades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

diferents vies educatives (R. Merino, Casal, & García, 2006). En la següent taula es pot observar els diferents canvis normatius produïts en aquest aspecte (taula 1.6).

Taula 1.6. Canvis en la via d'accés des de la via professional a la universitat espanyola.

| Curs aplicació | 2000 a 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|-----------------------|---|--|---|--|
| Base legal | RD 704/1999 i RD 1742/2003 | RD 1892/2008 | RD 558/2010 | EDU/3242/2010 |
| Lògica d'accés | Quotes d'accés reservades per CFGS, segons Comunitat Autònoma | Lliure accés per notes pròpies del cycle formatiu. Sense prova específica. | Possibilitat de presentar-se a les PAU de la fase específica per millorar nota. Continguts específics per CFGS. | Els continguts de la fase específica de PAU per CFGS, són els mateixos que per l'estudiant de Batxillerat. |

Font: elaboració pròpia a partir d'Ustrell (2012).

Si l'accés per quotes va estar vigent a partir del curs del 2000, el canvi substancial es va produir al 2009, donant l'oportunitat a l'alumnat de CFGS de concórrer lliurement a l'admissió a la universitat amb les seves pròpies notes del cycle formatiu, sense necessitat d'una prova específica. Tal i com afirma l'autora, aquesta nova situació va generar certes crítiques en relació a la discriminació que es generava entre les vies d'accés de Batxillerat (amb prova) i CFGS (sense prova), que va provocar la reconsideració per part de l'Administració en el què anomena un efecte acordió: d'obertura de la via d'accés, a un cert re-tancament posterior.

Així doncs, aquesta obertura només va estar vigent un sol curs, ja que al 2010 es va fixar la possibilitat optativa per l'alumnat provinent de CFGS de concórrer a la fase específica de les PAU per tal de millorar nota. Al següent curs, 2011, per una major eficiència en els recursos públics el contingut d'aquestes proves s'equiparen a les de Batxillerat, i per tant l'alumnat de CFGS necessita presentar-se a unes proves d'accés amb continguts que fa dos anys que han cursat, en el millor dels casos. En tot cas, la

situació amb el re-tancament no és comparable a la situació de principis dels 2000, ja que les facilitats són molt majors.

1.3.2. Canvis en l'oferta universitària i la docència

El segon conjunt de canvis que contextualitzen les pautes d'accés a la universitat és aquell relacionat amb l'estructura de les titulacions que s'ofereixen i els nous mètodes de docència-aprenentatge.

Un dels factors més rellevants que s'han produït en aquest àmbit és el que es troba en el marc de *l'Espai Europeu d'Educació Superior* (EEES), o més conegut com a *Pla Bolonya*. És la culminació d'un procés de convergència europea en l'àmbit universitari iniciat al 1988 amb la *Magna Charta Universitatum*. Diferents són els aspectes que Haug (2003) atribueix com a causes d'aquesta etapa en la política universitària europea:

- a) L'emergència d'un mercat laboral europeu que reclama un reconeixement i compatibilitat de les titulacions entre els diferents països, en un context de major necessitat del *Lifelong Learning* (l'aprenentatge al llarg de la vida).
- b) La pèrdua d'atractiu de l'educació universitària europea davant, sobretot, la nord-americana, juntament amb una disminució de la població en edat universitària per un efecte demogràfic a nivell europeu, i que cal cobrir amb joves d'altres regions.
- c) Ineficiència del sistema d'educació superior en termes de taxes d'abandonament i de mobilitat interna.
- d) L'experiència i l'èxit aconseguit amb els programes de mobilitat com Erasmus o Leonardo, que pretén cobrir al 10% dels estudiants europeus i que posa de relleu la necessitat de compatibilitzar les titulacions universitàries.

Davant aquest context, la voluntat de convergència europea impulsa la *Declaració de Bolonya* (1999) subscripta per 29 països, i un seguit de passos successius en el que es pretén fixar un marc de referència comú per a les titulacions, un sistema compatible de crèdits (*European Credit Transfer System*) i l'eliminació de les barreres a la mobilitat. Un espai coherent, compatible i competitiu, per abans del curs de 2010 (Daza Pérez, 2013).

Són tres els principals canvis que s'han derivat d'aquest impuls europeu i que es van desenvolupar a Catalunya sota el paraigües de la Llei d'Universitats de Catalunya (LUC) (2003). Per una banda destaca el nou model pedagògic caracteritzat per dos grans eines: l'aprenentatge basat en competències i la formació contínua al llarg de la vida. El primer sorgeix amb l'objectiu de tractar de fer compatibles títols obtinguts en contextos diferents, identificant unes competències curriculars (sabers) i transversals (saber fer i saber estar) derivades de la educació formal. Els plans d'estudi de les titulacions són curosament desglossats, avaluats i desenvolupats en base a competències. Això es troba en el marc del què Barnett (2000) anomena la *performativity* del currículum, que és la tendència cap a uns continguts més aplicats i pragmàtics, amb pedagogies que utilitzen les TIC, les competències transversals i l'autoavaluació.

Alguns autors defineixen com un contrasentit aquest aprenentatge basat en competències, al definir-les com adquiribles per la mera participació als plans d'estudi formals prèviament definits, i pervertint així la idea genuïna de competència més lligada a l'individu i a la multidimensionalitat (Planas, 2013).

El segon eix, el *lifelong learning*, posa èmfasi en la necessitat de que l'aprenentatge, més o menys formal, s'allargui al llarg de la vida en un procés de requalificació i reciclatge permanent. Trencar així la successió educació-treball, per integrar-la i fer-la bidireccional.

El segon canvi i molt lligat a aquest primer és el canvi en el còmput dels crèdits. L'*European Credit Transfer System* (ECTS) és l'eina principal per a la convergència europea de les universitats al fixar una mètrica comuna per a tots els països, i permetre l'equiparació i la transferència d'alumnes i títols entre universitats. La principal diferència amb la mètrica antiga és que s'hi inclouen tant les hores presencials (teòriques i pràctiques), com les tutories, seminaris, exàmens, hores d'estudi i treball fora de l'aula. Cada crèdit ECTS equival entre 25 i 30 hores, i sumen 60 crèdits per curs i 240 per titulació en el cas espanyol³⁸.

³⁸ Cal remarcar-ho ja que no en tots els països europeus són els mateixos crèdits els requerits. Per exemple a Portugal en són 180 ECTS.

S'ha acabat transformant radicalment la docència a la universitat durant la primera dècada dels 2000, especialment respecte el mètode d'avaluació continua implícita en els crèdits ECTS que ha implicat un augment dels requisits d'assistència i del treball diari i actiu per a superar una assignatura. Ha comportat, per tant, una major dificultat per seguir el ritme de treball requerit, i dificultats davant d'algunes formes pedagògiques concretes com el treball en grup, especialment per a col·lectius concrets. Encara que també ha tingut conseqüències positives com la major integració acadèmica i social de l'estudiant (Elias, Masjuan, & Sanchez-Gelabert, 2012; Padilla Carmona, 2012).

Al requerir l'assistència i el treball diari per a l'avaluació continuada, el sistema ECTS permet formalitzar-ho numèricament. La nova mètrica respon, a més, a l'augment del treball fora de l'aula que aquesta nova forma de docència ha comportat. Si bé, el canvi en el còmput de crèdits en si mateix no suposa cap gran transformació, si que ho és la nova forma de docència que hi ha el darrera. Això és així, ja que l'augment del l'exigència del treball fora de l'aula, es vincula amb la major o menor capacitat de fer-ho per determinats col·lectius, com els que combinen els estudis amb un treball remunerat.

Per últim, i probablement el canvi més visual des de fora la universitat, és la desaparició de les diplomatures, les llicenciatures i les diferents enginyeries per un únic tipus de titulació: el grau, amb una duració de 4 anys³⁹. Això implica que les diplomatures i enginyeries tècniques s'han allargat un any respecte el model antic. Tenint en compte que les diplomatures van ser una de les opcions educatives proporcionalment més utilitzades per col·lectius com l'alumnat d'origen social baix, per la seva menor duració i preu final (Antonio Ariño, Llopis, & Soler, 2014), el pas a 4 anys pot haver afectat aquesta dinàmica i la forma com hi accedeixen (Troiano et al., 2014a).

Aquest canvi en l'estructura universitària no és neutre. Té com a objectiu establir una estructura comuna de *Bachelor* de contingut més generalista de 3 anys i un posterior Post-grau d'especialització de 2 anys, resultant en general en un esquema 3+2. L'estat espanyol, tot i aplicar l'estructura de graus i post-graus, per diferents raons va optar per desenvolupar un esquema 4+1, amb una major comparabilitat amb l'antic model existent

³⁹ Algunes titulacions van conservar els 5 o 6 anys, com Medicina, Veterinària o Arquitectura.

però establint una diferència important amb el sistema d'altres països de l'EEES. A més d'aquest canvi, l'adaptació a l'EEES també ha permès la creació de diferents nous graus i la flexibilització de la oferta.

Cinc anys després, i amb només dues promocions de graduats en aquests nous graus europeus, l'estat espanyol va aprovar un nou decret que pretenia equiparar, ara sí, l'estructura universitària al 3+2 (Real Decret 43/2015). Les característiques més rellevants d'aquesta nova legislació són les següents:

- a) L'objectiu del canvi és dotar de major flexibilitat al sistema universitari espanyol, permetent titulacions de 3 anys o de 4. Alhora pretén apropar-se al model europeu del 3+2, per tal d'afavorir la mobilitat internacional dels estudiants i la comparabilitat dels títol universitaris.
- b) Es dota de completa autonomia per part de les universitats, a l'hora d'aplicar aquesta flexibilització de l'oferta educativa. Per tant, es pot aplicar o no, i en tots els títols o no, en funció de cada universitat.
- c) El canvi es permet com a gradual, podent-se aplicar des del curs de 2015 però respectant l'autonomia universitària.
- d) Algunes titulacions universitàries escapen d'aquesta flexibilització ja que estan subjectes a altres normatives europees o estatals (Enginyeries, Arquitectures, Medicina...).

En el moment de la lectura d'aquesta recerca aquesta reforma està actualment aturada per acord de la CRUE, que va decidir posposar el seu desplegament fins el curs 2017-18. Tot i això, el mateix organisme ha premès pel curs de 2016 la creació de graus de 3 anys sempre i quan siguin graus de nova creació o en anglès. A nivell espanyol són 24 els graus de 3 anys per 2016 (4 d'ells a Catalunya). Si bé aquest canvi no afecta a l'alumnat en els anys analitzats en aquesta recerca, és l'última gran reforma universitària que s'ha aprovat a l'estat espanyol i convé apuntar-ne les línies principals.

2. El perfil d'estudiant com a element d'anàlisi

Un cop delimitades les característiques més importants del context universitari que emmarquen les anàlisis que es recullen en els següents capítols, en aquest epígraf es fa èmfasi en un altre element rellevant. La dimensió social de la universitat consisteix en posar el focus en els estudiants universitaris i en la seva diversitat. Les anàlisis que es desenvoluparan parteixen d'aquest focus, i en els següents punts s'explicita la importància de tenir en compte el perfil de l'estudiant com a part de l'anàlisi, i es contextualitza el desenvolupament d'aquest punt de vista.

2.1. Expansió educativa i estudiants *non-traditional*

L'important augment de l'accés a la universitat arreu d'Europa en els últims 50 anys, ha tingut una conseqüència evident i lògica: el perfil d'estudiants universitaris s'ha transformat. Anteriorment s'ha introduït el concepte de la democratització de la universitat com aquell procés pel qual els perfils d'estudiants presents a la universitat augmentarien la seva diversitat. Cada cop es posa més en dubte el perfil de l'estudiant home, jove, de classe alta i a temps complert que es té en l'imaginari social, encara que com hem vist correspon a una imatge no sempre encertada; tampoc fa 20 anys. En tot cas sí que és cert que la realitat ara té més arguments per superar aquest perfil d'estudiant tradicional.

La voluntat de diversificar el perfils d'estudiants a la universitat és també ben present a l'agenda de la política universitària europea, amb acords com el de la Declaració de Londres de 2007 o l'Estratègia Universitat 2015. Representa la voluntat de dotar-se de les eines i els recursos no només per avançar en l'equitat participativa, sinó per poder respondre-hi, doncs perfils d'estudiants diferents traslladen a la universitat demandes diferents (Padilla Carmona, 2012). L'augment de gent gran requereix flexibilitat en els horaris per a la compaginació laboral, i l'augment d'estudiants amb menys recursos requereix un seguit de facilitadors per a fer front econòmicament als estudis. Es deixen obsoletes les polítiques *on-size-fit-all* davant la creixent diversitat de l'alumnat, encara que si el perfil d'estudiants ha canviat la universitat més aviat ho ha fet poc: la

diversificació de l'alumnat és més un oportunisme davant la davallada de la matrícula de l'estudiant tradicional, que una voluntat d'inclusió (Padilla Carmona, 2012).

En els últims anys s'ha fet més palesa la necessitat de passar de considerar l'alumnat com un tot, a identificar-ne i posar en valor les seves diferències internes per a l'anàlisi del sistema universitari (Bean & Metzner, 1985; Tamsin Hinton-Smith, 2012; Torrents, 2015). L'estudi dels perfils d'estudiants és doncs un aspecte essencial en l'anàlisi de l'accés, les experiències i els outcomes de la universitat. Això és rellevant des del moment en què la *widening participation* i l'augment de la diversitat interna, ha implicat alhora el creixement de les desigualtats també internes, del què s'anomena l'estratificació horitzontal, aquella produïda en un mateix nivell educatiu (Triventi, 2011).

Per una cantó no tots els col·lectius disposen de les mateixes oportunitats un cop dins de la universitat en el rendiment universitari o en l'*engagement* social o acadèmic, ja sigui per disposar diferents recursos o per barreres i costos diferents (desigualtat horitzontal). Per l'altra cantó, i partint de la perspectiva de Simmel, l'augment del col·lectiu universitari afavoreix una diferenciació interna degut a una creixent competència o, recollint la tesi credencialista, com més persones disposin d'un títol universitari menor serà el seu valor social, accentuant la necessitat de distingir-se (diferenciació horitzontal). Així, cada cop són més rellevants les característiques del teu pas per la universitat en els *outcomes*, com pot ser la inserció laboral (Gerber & Cheung, 2008; Navarro-Cendejas, 2013). De l'accés a la universitat passem als *accessos* a la universitat.

La literatura científica ha avançat en aquest sentit des dels anys 70, posant el focus en els *widening participation students*, aquells estudiants que han accedit a la universitat arran del procés d'expansió que s'ha descrit. D'aquests treballs ha sorgit el concepte dels *non-traditional students* com el terme utilitzat per a referir-se a ells. Els estudiants *non-traditional* fan referència a la idea d'estudiants tradicionalment infrarepresentats a la universitat, no necessàriament minories socials sinó col·lectius que havien estat lluny de l'equitat participativa en aquest nivell educatiu (Funston, 2012).

Inicialment es va posar el focus sobre el col·lectiu d'estudiants majors de 25 anys, anomenats *mature students*, observant el seu procés de socialització dins de la universitat i l'ajust amb l'alumnat més jove. Més endavant s'inclouen en les anàlisis de l'estudiant *non-traditional* aquells que ho fan a temps parcial i els que no resideixen al campus, una característica de diferenciació estudiantil molt rellevant en la realitat anglosaxona, però no tant en el sistema universitari català on són pocs els campus que tenen residències universitàries.

Estudis posteriors han anat introduint altres característiques constituents d'estudiants *non-traditional*, com la procedència d'orígens rurals, pertànyer a una minoria ètnica, la compaginació d'estudis i treball, les dones, les persones amb responsabilitats familiars, amb diferents motivacions, i els fills i filles d'origen social baix. Resulta complicat crear una fórmula dins la qual es recullin tots els estudiants *non-traditional*. Han de presentar alguna de les característiques enumerades però no sempre és suficient, i en aquest sentit el concepte *non-traditional* és més útil com a eina analítica adaptable a diferents objectius i realitats, no pas com a realitat única, delimitada i autodefinida (Bean & Metzner, 1985). Aquesta indefinició és la limitació més determinant d'aquest concepte. En el meu cas les característiques amb les que es defineix a l'estudiant com a *non-tradicional* s'explicitaran en el Capítol III.

Entre els factors que destaquen com a causes d'aquesta diversificació dels perfils d'estudiants, Bean i Metzner (1985) en destaquen cinc que recullen bé la complexitat del fenomen:

- a) **Institucionals:** aparició i creixement de noves institucions universitàries com és el cas dels *community colleges* als EE.UU., o de les universitats privades en el cas català als anys 90. Davant la davallada d'estudiants dels anys 2000, les universitats també entren en una dinàmica de mercat per a buscar nous segments de població estudiantil, que es concreta en una planificació institucional i una oferta adaptada al públic en qüestió (titulacions a distància, reglamentació de la "via lenta", etc.).
- b) **Curriculars:** es produeix un replantejament de l'educació lligada amb el desenvolupament del *Lifelong Learning* i de l'aplicabilitat dels currículums de les titulacions al mercat laboral. Això produeix una crida a un públic diferent, especialment l'adult ja inserit laboralment.

c) **Polítics:** aposta clara des dels governs per l'expansió de l'educació en tots els nivells, molt lligat a la irrupció de les socialdemocràcies dels 60s i del desenvolupament de l'Estat del Benestar. El desplegament d'una xarxa d'universitats públiques i privades en el cas espanyol als anys 80s i 90s, responent al binomi educació-benestar, recollit tant des d'un putn de vista socialdemòcrata, com neoliberal lligant-ho amb la competitivitat del país.

d) **Econòmics:** el desenvolupament tecnològic, la postindustrialització dels 70s i 80s, i la posterior economia del coneixement, ha comportat una disminució dels sectors de "coll blau" i ha creat noves oportunitats laborals qualificades. Aquestes oportunitats actuen d'una banda com a reclam i, per l'altre, com a demandant de mà d'obra amb les habilitats i els coneixements necessaris.

e) **Socials:** per últim, i no per això menys important, el paper social de la dona es transforma radicalment per la seva progressiva sortida de l'esfera privada i dels treballs no qualificats, alhora que necessita d'un major nivell d'estudis per poder competir en un mercat laboral segmentat i masculinitzat. També es fa cada cop més evident la necessitat de dos ingressos a la llar, erosionant la família tradicional i el paper de l'home *breadwinner*. Igual de rellevant és l'acceptació social que pren la universitat com a objectiu per a la mobilitat i el posicionament social.

Aquests factors són els que afavoreixen l'expansió que s'ha caracteritzat i desenvolupat en l'anterior epígraf, i especialment la diversificació del perfil d'estudiants universitaris. Són les dues cares d'una mateixa moneda: expansió educativa, i augment de l'estudiant *non-traditional*.

2.2. Perfils d'estudiants i experiències universitàries

Passar de considerar l'alumnat com un tot, a identificar-ne i posar en valor les diferències internes per a l'anàlisi del sistema universitari, ha passat a ser essencial pel fet que les tres dimensions del pas per la universitat (l'accés, la *performance* i els *outputs*) poden estar condicionades i definides a partir d'aquestes diferències. Són varis els autors i les òptiques teòriques que han tractar d'identificar quines són les causes o factors que incidirien en aquests comportaments diferenciats segons perfils. Sense la voluntat de construir ara un marc teòric exhaustiu i articulad, sí que s'apunten algunes de

les línies d'anàlisi que s'han desenvolupat per tal de posar èmfasi en el perfil d'estudiant com a element d'anàlisi.

Bean & Metzner (1985) plantegen que allò que diferencia les experiències entre els diferents perfils d'alumnat es principalment la socialització. Els estudiants que viuen fora del campus presentarien una socialització diferent que els que ho fan en el mateix campus, al mantenir unes relacions diferents tant amb la resta de l'alumnat com amb la pròpia universitat. Això pot tenir un impacte en l'absentisme, el seguiment de les classes o el suport de tercers. Pels autors, en els estudiants *non-traditional* el pes dels factors del seu entorn pesen més que els factors acadèmics en la decisió d'abandonar els estudis universitaris i en la desafecció degut a aquesta socialització.

Això lliga amb el concepte d'*engagement*, entès com el procés pel qual els estudiants s'integren i es vinculen a la universitat i a la tasca com a estudiants (A. Sanchez-Gelabert & Elias, 2013). Relacions socials fortes amb els companys de classe, amb el professorat i amb la pròpia institució (serveis, equips esportius, voluntariat, associacionisme...) afavoriria una major integració de l'estudiant i una vinculació directa amb el rendiment acadèmic. Molt relacionat també amb l'entorn de aprenentatge que es produeix en cada titulació amb major o menor implicació del professorat (Laing & Robinson, 2003), i per tant introduint diferències intra-universitat. Alumnat *non-traditional* que estudiï a temps parcial, que tingui càrregues familiars o que treballi a temps complert, pot trobar-se amb dificultats per assolir el mateix *engagement* que els seus company i, per tant, majors obstacles en el rendiment acadèmic. Aquesta és la tesi que Elias et al. (2012) defensen al observar com els canvis pedagògics que han tingut lloc amb l'EEES pot haver contribuït a un *re-engagement* de certs perfils d'estudiants.

La perspectiva culturalista que afirma l'existència d'uns hàbitus institucionals de Bourdieu també serveix per il·lustrar diferències en les experiències entre perfils d'alumnat. Així, perfils que no encaixin en els hàbitus o codis d'un grup escolar o titulació, veurien afectades les seves oportunitats i motivacions que repercutiria en les seves experiències a la universitat. En aquests sentit, els alumnes s'autoseleccionarien en grups escolars en els quals l'encaix fos major a nivell de valors, motivacions i experiències, reproduint una diferenciació horitzontal i la creació de subcultures escolars

dins de la universitat (Reay, Davies, David, & Ball, 2001) per reduir la sensació de desenaix.

Així doncs, una altra de les explicacions és la que es basa en l'efecte composició de Coleman et al. (1966)⁴⁰ que es derivaria en part d'aquesta l'autoselecció cap a determinades opcions educatives. Sosté que la composició dels centres o grups escolars és més important en la *performance* escolar de l'alumne que les dinàmiques pedagògiques o la pròpia qualitat del professorat (Benito & González-Balletbò, 2013). La composició pot actuar a través d'un efecte contagi de les pràctiques i disposicions escolars dins d'un grup (Thrupp, Lauder, & Robinson, 2002), o del capital social o relacional dels alumnes (Daza Pérez, 2013) entre estudiants *non-traditionals* i estudiants tradicionals. Així, grups escolars (classe, titulació...) amb una majoria d'estudiants *non-traditional* es podria contagiar i reafirmar les motivacions i pràctiques d'aquest perfil d'alumnat, mentre que si són minories es produiria al revés (Torrents, Merino, Garcia, & Valls, s.d.).

Per últim, la línia teòrica més desenvolupada i no necessàriament contraposada a les altres, és la que sosté que diferents perfils d'alumnat presenten diferents costos i preferències i, per tant, el seu accés a la universitat, la seva *performance* i els seus *outputs* seran també diferents. Alguns perfils d'estudiant presenten oportunitats de temps i de recursos econòmics diferents, ja sigui per la compaginació amb el mercat laboral, per les càrregues familiars o per el tipus de feina desenvolupada (Tamsin Hinton-Smith, 2012). Les diferències en les oportunitats no possibiliten a tots els perfils assumir en el mateix grau els costos que es deriven dels estudis universitaris.

Al nivell de les preferències, característiques socials concretes es cristal·litzen en motivacions o preferències diferents que porten a actuar diferent als individus. Les expectatives dels estudiants estaran construïdes sobretot en base al que les famílies i el professorat de secundària disposen en cada perfil d'alumne, podent generar el què es coneix com a efecte Pigmalí o profecia autocomplerta (Feu, 2012; Termes, 2015). Des d'un punt de vista de la institució, l'expansió educativa i la reducció del valor social del títol universitari per la creixent competència, porta als alumnes a demandar una

⁴⁰ Congut com l'"Informe Coleman".

diversificació de l'oferta per tal de distingir-se del gran grup d'universitaris en un procés, també, d'autoselecció, creant accessos i experiències diferents segons tipus d'estudiants.

Aquestes són algunes de les moltes eines d'anàlisi que permeten donar compte de les diferències que s'observen entre perfils d'alumnat a l'hora d'accedir a la universitat, en les experiències que tenen durant el seu pas per aquesta, i en la sortida i inserció al mercat laboral. Cal destacar la importància d'observar el comportament i les experiències dels estudiants de forma diferenciada i no sota esquemes ideals únics per tothom (Bean & Metzner, 1985; Tamsin Hinton-Smith, 2012; D. Langa, 2005). Aquesta línia d'investigació és plenament actual i cada cop són més les investigacions que tenen en compte la diversitat d'estudiants en l'estudi del sistema universitari.

Amb aquest epígraf s'ha volgut destacar, per tant, la importància d'incloure el perfil d'estudiant com a element d'anàlisi de la universitat. S'han apuntat algunes perspectives teòriques que ho justifiquen, tot i que en el capítol II es realitza una revisió teòrica més en detall i sistematitzada, aplicada concretament en l'anàlisi del comportament de diferents perfils d'estudiants en termes d'origen social.

3. El cas de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

La recerca que es recull aquí es focalitza concretament a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) per raons metodològiques i tècniques que es desenvoluparan en el capítol III. Per tal de poder treballar amb aquest cas concret, però, cal caracteritzar-lo i destacar-ne els trets més importants en relació a d'altres contextos. En un primer punt es descriurà el cas de la UAB i el procés d'accés a la universitat, per tot seguit apuntar-ne les característiques més importants de forma comparada amb altres contextos universitaris.

3.1. Caracteritzant la UAB i el seu entorn

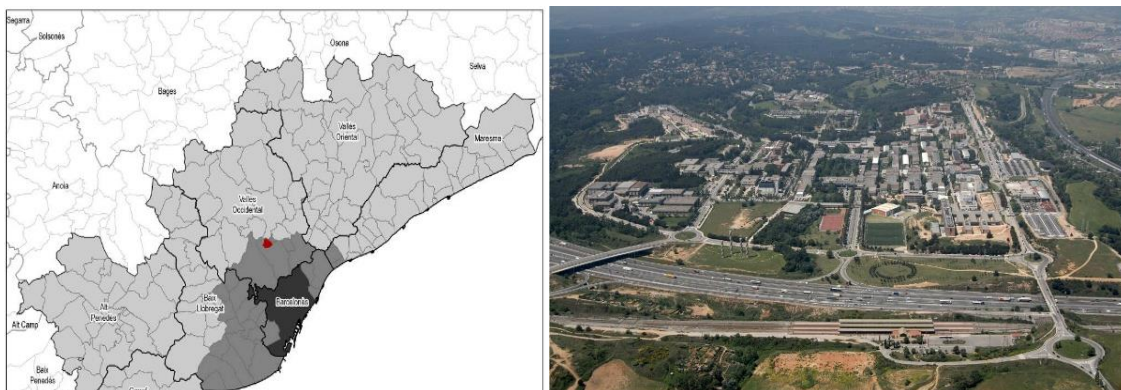
La UAB és una de les 7 universitats públiques de Catalunya (11 en total, més dues de no presencials), la segona més antiga de Catalunya i la dotzena de l'estat espanyol. És la segona universitat presencial de Catalunya més gran en nombre d'alumnes de grau (35.720 al curs de 2013), encara que lluny dels gairebé de 70.000 alumnes de la Universidad Complutense de Madrid, la universitat presencial més gran de l'estat espanyol. L'alumnat de la UAB representa el 20% de l'alumnat de grau universitari català pel curs 2013 (Fundación CYD, 2016).

El campus principal de la UAB està situat al municipi de Cerdanyola del Vallès (Bellaterra), entre els municipis de Sant Cugat i Sabadell, i a 20 quilòmetres de la ciutat de Barcelona. Es troba, per tant, en un entorn perifèric i suburbà. Presenta forts desnivells topogràfics i dificultats d'accés per a les persones amb mobilitat reduïda (Taula de Mobilitat de la UAB, 2008), i hi destaquen les zones verdes boscoses que representen el 60% de les 260 hectàrees del campus.

Consta de diferents vies d'accés, essent les principals les dues línies de tren (FGC i RENFE⁴¹) i el transport privat motoritzat individual, que acumulen el 73% dels desplaçaments de la comunitat universitària per 2013. És defineix com un campus-ciutat, ja que hi trobem diferents tipus de serveis no directament lligats a la investigació i a la docència, tals com una escola, un institut, diferents establiments comercials, un cinema, residències per estudiants, empreses, etc.

⁴¹ Acrònims de Ferrocarrils de la Generalitat de Catalunya i Red Nacional de Ferrocarriles Españoles.

Figura 1.7. Emplaçament geogràfic del campus de Cerdanyola de la Universitat Autònoma de Barcelona



Font: Taula de Mobilitat de la UAB, 2008.

Creada al 1968 s'inicià amb 4 facultats: Lletres, Medicina, Ciències i Ciències Econòmiques i amb la posterior compra dels terrenys de Cerdanyola del Vallès. L'emplaçament de la universitat fora de Barcelona no és casual, respon a la intenció del govern dictatorial de Francisco Franco de dispersar les protestes estudiantils fora de la ciutat de Barcelona. L'any 1971 es creen les Facultats de Dret i de Ciències de la Informació. Al 1982 la Facultat de Veterinària. Posteriorment la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia (1985), la Facultat de Psicologia (1989), la Facultat de Ciències de l'Educació (1992) i la Facultat de Traducció i Interpretació (1993). És als anys 90 que es desenvolupa la universitat com a campus tal i com el coneixem, i finalment a l'any 1998 es crea l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria (ETSE) que completa el ventall de centres i estudis a la UAB en tots els àmbits de coneixement. La facultat més recent, per últim, és la de Biociències, a l'any 2005.

Actualment és una universitat molt ben posicionada a diferents rànquings, prenent la 2na posició a Catalunya i 2na a l'estat espanyol, 89ena a nivell europeu i 203era a nivell mundial, segons el *QS World University Rankings* (QS WUR 2016-2017) que classifica les 500 millors universitats del món. Altres rànquings també la ubiquen a la part alta com l'*Academic Ranking of World Universities* (ARWU 2016), 4a de l'estat espanyol, *QS Top 50 Under 50 Ranking* (QS 50u50 2016), 9ena del món, o *THE World University Ranking* (THE WUR 2016-17), 1ra de l'estat espanyol.

La seva vessant investigadora és també àmpliament reconeguda essent la 2na universitat espanyola per volum d'activitat científica indexada a SCOPUS segons el *Scimago Institutions Rankings World Report* (SIR WR 2016). La UAB va ser reconeguda al 2009 com a *Campus d'Excel·lència Internacional*, que valora la creació d'ecosistemes de coneixement que promoguin l'ocupació, la cohesió social i el desenvolupament econòmic territorial. Més enllà de rànquings i guardons externs, aquest reconeixement de la UAB és també compartit pel seu alumnat, fins al punt que al voltant del 90% dels titulats a la UAB repetiria la mateixa universitat si tornés a començar una titulació, segons dades de l'Agència per la Qualitat del Sistema universitari (AQU) de 2014.

Com ja s'ha indicat, la UAB es troba en un context perifèric i suburbà dins el què es coneix com la Regió Metropolitana de Barcelona (RMB), que conté una població total de 3'2M d'habitants (el 42% de la població de Catalunya). És una regió tradicionalment industrial encara que en els darrers anys els servis, sobretot els serveis a la producció, han augmentat el seu pes. Entre 2006 i 2011 els treballadors semiqualficats i no qualificats de la indústria disminueixen del 30% al 22% a la regió, i augmenten els treballadors semiqualficats en serveis en 5 punts. A 2012 el 60% dels treballadors estaven ocupats al sector industrial o serveis a la producció, i no es diferencia massa de l'estructura ocupacional i econòmica del conjunt de Catalunya (Trullén, 2014). L'agricultura en la RMB és minoritària.

La taxa d'atur a 2016 es situa al 17,1% a la província de Barcelona (13,2% a Barcelona ciutat), per sobre de la UE-27 que és el 8,9%. L'efecte de la crisi econòmica a l'atur no ha estat diferent a l'efecte per Catalunya en conjunt, i es situa en nivells i en creixements semblants passant del 7% a 2008 al 24% a 2013, encara que per sota de la mitjana espanyola. Diferent és l'atur juvenil que a 2012 arriba a superar la mitjana espanyola arribant fins al 52%. Cal dir però que la província de Barcelona ha patit més l'atur (10 punts més entre 2008 i 2016) que el que correspondria a Barcelona ciutat (6 punts més).

Un dels efectes de la crisi en la població aturada de la província de Barcelona és que s'ha allargat el temps de cerca d'ocupació. L'any 2008, abans de la crisi, el 78% del aturats/des feia menys d'un any que buscava un treball remunerat. Al 2013, baixa fins al

61%, fet que pot tenir un impacte en les dinàmiques d'accés a l'educació reglada (Trullén, 2014).

A nivell d'educació, un 30% de la població de la província de Barcelona té estudis superiors, per sota el 40% de Barcelona ciutat, i creixent més lentament que aquesta última des del 1990. Ens trobem, doncs, davant un context prèviament industrial que, sovint a remolc de la gran ciutat de Barcelona, s'ha transformat paulatinament cap a una economia de serveis i una potenciació dels estudis superiors. Amb l'arribada de la crisi econòmica aquest procés s'accelera, destruint-se l'ocupació industrial. És de les regions més castigades per l'atur, especialment el juvenil.

3.2. Els estudis i el procediment d'accés

L'entramat institucional de la UAB està format per 13 facultats i escoles pròpies, i 57 departaments que són els encarregats d'organitzar i desenvolupar l'activitat docent i investigadora. Cal sumar-hi la resta d'agents que formen part de l'anomenada *Esfera UAB*⁴² que constitueixen l'entorn de recerca i transferència de la universitat. En aquesta recerca ens centrem en els centres propis de la UAB i no en els centres adscrits, els quals tenen dinàmiques i condicions d'accés diferents i les dades no sempre estan disponibles. L'alumnat que cursa titulacions en centres adscrits a la UAB representa al voltant d'un 20% de l'alumnat total que accedeix cada curs a la UAB.

Al curs 2015 s'impartiren 81 titulacions de grau des de centres propis⁴³, una d'elles impartida *on-line*, de les que cal destacar el procés gradual d'adaptació al *l'Espai Europeu d'Educació Superior* (EEES) iniciat al curs 2008. Al 2003, 2004 i 2005 es comencen a crear 17 plans pilot⁴⁴ en diferents titulacions, adaptant l'estructura, la metodologia docent i els objectius orientats a competències, a aquesta normativa europea. No obstant les condicions d'accés són les mateixes que pels antics plans

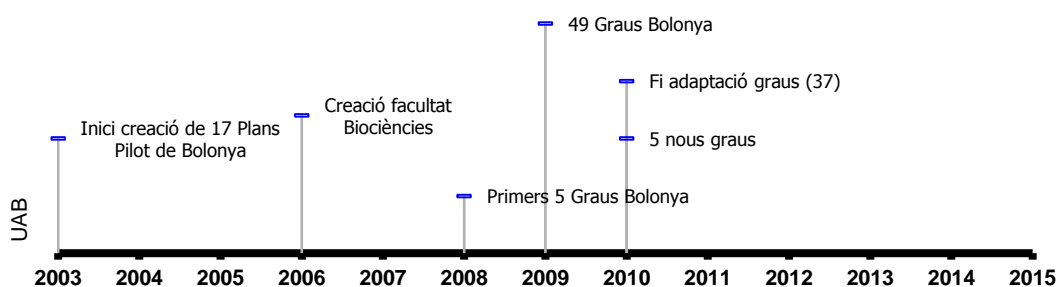
⁴² Empreses i organitzacions de l'entorn, centres adscrits (centres de docència i recerca vinculats a la universitat però amb característiques diferenciades del sistema públic universitari, com un preu més elevat, o graus no oficials, etc.), centres de recerca, serveis científicotècnics, etc.

⁴³ Sent la universitat amb més graus ofertats de l'estat espanyol per aquest curs, i per tant amb major diversitat científica.

⁴⁴ Són: Física, Matemàtiques, Publicitat i Relacions Públiques, Pedagogia, Ciències Polítiques i de l'Administració, Sociologia, Enginyeria Informàtica, Geografia, Humanitats, Traducció i Interpretació, Veterinària, Educació Infantil, Educació Primària, Relacions Laborals, Logopèdia, Infermeria i Turisme.

d'estudi. Al curs 2008 és el primer curs que s'imparteixen els primers graus completament adaptats a l'EEES i en són 5: Física, Matemàtiques, Infermeria, Física+Matemàtiques, Enginyeria Informàtica + Matemàtiques. Al següent curs 49 titulacions són adaptades a la nova normativa, i al 2010 es finalitza el procés d'adaptació amb 37 nous graus (figura 1.8).

Figura 1.8. Cronologia de canvis rellevants en les titulacions de la UAB en els últims anys.



Font: elaboració pròpia.

Cal destacar la creació de 5 nous graus l'any 2010, vinculats a les Ciències Naturals (Ciència i Tecnologia dels Aliments, i Nanociència i Nanotecnologia) i a les Ciències Socials (Gestió d'Empreses, Empresa i Tecnologia, i Comptabilitat i Finances). Encara que els últims cursos s'han creat altres noves titulacions i n'han desaparegut d'altres, aquestes acostumen a ser dobles titulacions amb poca importància pel que fa al nombre d'alumnes matriculats i, per tant, amb un efecte petit en les dinàmiques d'accés globals de la universitat.

En aquest punt convé donar algunes pinzellades sobre el procediment d'accés a les titulacions de la UAB. La legislació que regula el procediment d'accés al sistema universitari, la llei RD 1892/2008 i RD 558/2010, s'aplica al conjunt de l'estat espanyol i, per tant, també a la UAB. Generalment es distingeix diferents tipus de sistemes d'accés a la universitat: un sistema "d'accés obert", aquell en el que l'obtenció de la secundària post-obligatòria garanteix l'accés i la plaça a la universitat com és el cas

d'Alemanya, i aquells de sistema "selectiu" en el què hi ha una selecció per part de les universitats dels estudiants en funció de proves de sortida de l'educació post-obligatòria i/o pròpies de la universitat, els quals són la majoria de països a nivell europeu.

El cas espanyol es trobaria amb característiques d'ambdós sistemes, ja que mentre que el dret a l'accés a la universitat i a escollir-la està reconegut, els estudiants han de aprovar les PAU i la seva plaça està condicionada a la nota d'accés obtinguda⁴⁵ i per tant a la pràctica hi ha una selecció (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014).

Durant la preinscripció l'estudiant escull en un ordre de preferències les titulacions/universitats⁴⁶ a les quals vol accedir i, en funció de la seva nota d'accés i de la nota de tall d'aquella opció, és acceptat o no en la preferència més alta. L'assignació dels estudiants en les places per a cada titulació és, per tant, una ordenació dels estudiants en funció de la seva nota d'accés fins a cobrir el total de places disponibles prèviament. La nota de l'estudiant al que se li ha assignat la última plaça disponible per a la titulació preferida és la nota de tall per aquella titulació⁴⁷.

En cas que l'estudiant no pugui accedir a la seva primera preferència degut a que disposa d'una nota d'accés inferior a la nota de tall, pot ser admès a la seva segona, tercera o successives preferències. Els estudiants que s'han preinscrit en la convocatòria de Juny tenen avantatge a l'hora de cobrir les places disponibles que els què ho fan al Setembre. Per últim, cal dir que en aquesta assignació de places hi ha un 15% d'aquestes reservades per estudiants amb característiques concretes: més grans de 25 anys, ja titulats, discapacitats, etc.

En algunes titulacions concretes s'exigeix uns criteris addicionals per l'accés que poden variar d'un any per l'altre i entre universitats, encara que la voluntat de les universitats públiques de Catalunya és mantenir certa uniformitat en els criteris requerits. Són les anomenades Proves d'Aptitud Personal (PAP), i en trobem un

⁴⁵ El càlcul de la nota d'accés té en compte la nota de sortida de la educació post-obligatòria (60%) i la nota de la fase general de la prova d'accés (40%). Recordem a més que des del curs de 2010 es pot calcular la nota sobre 14 presentant-se a dos exàmens optatius de la fase específica, els quals tenen un valor de ponderació concret per a cada universitat i carrera.

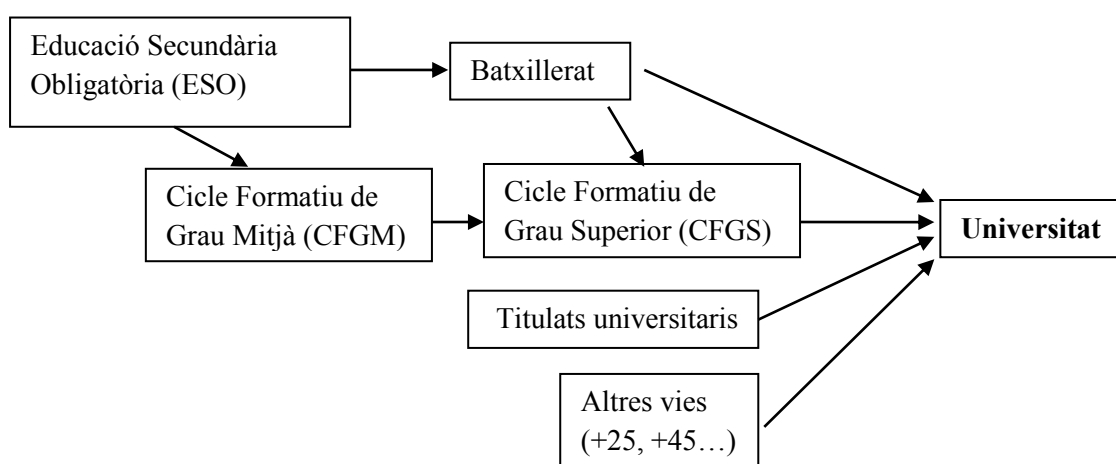
⁴⁶ Aquest sistema d'assignació s'aplica per les universitats públiques i la UVic (privada).

⁴⁷ Sent una nota de tall de 5, en el cas que no s'hagin omplert totes les places disponibles.

exemple en les titulacions d'Educació a partir del curs 2014-15 o a la de Traducció i Interpretació (Anglès) de la UAB en les que es demana un nivell mínim de llengües⁴⁸.

El 75% de les matriculacions a 1r curs de la universitat presencial pública espanyola es produeix des de Batxillerat, la via acadèmica de l'educació secundària post-obligatòria, i un 11% des de Cicles Formatius de Grau Superior (CFGS) al curs de 2014 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015). Existeixen altres vies d'accés a la universitat més minoritàries (al voltant del 10% de les matriculacions a 1r curs) com l'accés de les persones ja titulades, la via de majors de 25 anys, majors de 45 i persones de més de 40 anys que acreditin una experiència laboral relacionada (figura 1.9). Cada una de les quals presenta un procediment específic.

Figura 1.9. Esquema simplificat de les vies d'accés a la universitat a l'estat espanyol.



Font: elaboració pròpia.

Algunes vies d'accés tenen també la complexitat que permeten convalidar alguns crèdits i, per tant, la càrrega de treball d'aquell estudiant seria menor que per la resta d'alumnat. És el cas dels provinents de CFGS, que en algunes titulacions hi ha una

⁴⁸ Val a dir que aquesta mesura aplicada a totes les universitats de Catalunya, va significar que es reduís la matrícula un 40% per al curs 2014-15, especialment important pel perfil provinent de CFGS. Pel curs 2015-16 la meitat dels estudiants de CFGS que es van presentar no la van superar. Les PAP tot i no estar generalitzades, poden ser, com veiem, una dificultat per l'accés de certs col·lectius a algunes carreres, ja sigui per la "aptitud" concreta avaluada, per la forma d'avaluació o pel cost econòmic i d'informació que té aquesta prova específica.

reconeixement dels crèdits cursats durant el cicle formatiu i que poden suposar fins a un 25% de la càrrega de tota la titulació. Els alumnes provinents de CFGS han d'abonar un 15% del preu d'aquests crèdits convalidats⁴⁹.

Per últim, una altra opció per matricular-se al primer curs d'una titulació universitària és la via del trasllat d'expedient. S'hi poden acollir estudiants ja universitaris en cursos anteriors i que encara no han acabat la titulació cursada. Aquest procediment els permet canviar els estudis, en base a alguns criteris i requisits concrets recollits al Reial decret 861/2010, de 2 de juliol. Segons dades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), són al voltant del 5% de les matriculacions de 1r curs a les universitats públiques presencials.

3.3. Les característiques de l'alumnat de la UAB

A continuació es presenten les principals característiques de l'alumnat de la UAB, posant-lo en relació amb altres contextos amb l'objectiu de descriure la realitat social de la UAB de manera comparada (taula 1.7). En el recuadre, la UAB es compara amb altres dues universitat públiques catalanes: la Universitat de Barcelona (UB) (la més gran de Catalunya) i la Universitat Pompeu Fabra (UPF) (ubicada també a Barcelona però amb un perfil d'estudiant diferent). També es compara amb el total d'universitat públiques i privades de Catalunya, i per les universitats públiques i privades del conjunt de l'estat, excepte les no presencials.

Com es pot observar a la taula 1.7, l'estudiant de la UAB no presenta unes característiques excessivament allunyades del què correspondria a la mitjana de l'estat. No obstant, s'identifiquen alguns matisos. L'estudiant de la UAB té una estructura d'edats semblant a la de la UB, però diferent a la de la UPF caracteritzada per un estudiant més jove. Això també s'observa per la via d'accés, ja que pel cas de la UPF destaca una major entrada via Batxillerat en comparació als altres contextos. Aquesta última universitat també es desmarca de la resta a nivell del nivell formatiu dels pares dels alumnes, sent més universitaris que pel conjunt de Catalunya.

⁴⁹ La definició de quins i quants crèdits es convaliden per a cada CFGS pot canviar per cada any i, per tant, és poc factible fer-ne una sistematització acurada.

Taula 1.7. Característiques del conjunt de l'alumnat de grau de la UAB. Comparació amb altres contextos.

| | <i>UAB</i> | Universitat de Barcelona (UB) | Universitat Pompeu Fabra (UPF) | Total universitats Catalunya ² | Estat espanyol ³ |
|----------------------------------|------------|-------------------------------|--------------------------------|---|-----------------------------|
| Sexe ¹ | | | | | |
| Home | 41% | 38% | 41% | 47% | 46% |
| Dona | 58% | 61% | 58% | 53% | 54% |
| Edat ¹ | | | | | |
| 18-21 | 57% | 55% | 73% | 47% | 51% |
| 22-25 | 28% | 29% | 20% | 26% | 30% |
| 26-30 | 8% | 8% | 4% | 10% | 11% |
| >30 | 7% | 8% | 3% | 17% | 8% |
| Nacionalitat ³ | | | | | |
| Nadius | 95% | 95% | 95% | 95% | 96% |
| Estrangers | 5% | 5% | 5% | 5% | 4% |
| Via d'accés ¹ | | | | | |
| Batxillerat | 58% | 56% | 69% | 43% | nd |
| CFGS | 14% | 14% | 9% | 10% | nd |
| +25 | 3% | 3% | 2% | 2% | nd |
| Altres | 25% | 27% | 20% | 45% | nd |
| Residència ³ | | | | | |
| Província | 83% | nd | 74% | 79% | 74% |
| Altres | 17% | nd | 26% | 21% | 26% |
| Transport ⁴ | | | | | |
| Públic | 60% | 59% | 68% | - | - |
| No motoritzat | 6% | 24% | 11% | - | - |
| Motoritzat | 34% | 17% | 9% | - | - |
| NFF ⁵ | | | | | |
| Universitaris | 43% | 45% | 54% | 45% | nd |
| Postobligatori | 27% | 27% | 25% | 27% | nd |
| Fins obligatori | 30% | 28% | 21% | 28% | nd |

¹ Dades corresponents a Winddat, pel curs 2014-15 (últim curs disponible).

² Públiques i privades. Inclou la universitat no presencial (UOC).

³ Dades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte pel curs 2013-14. Inclou només universitats presencials.

⁴ Dades del conjunt de la comunitat universitària pel curs 2013-14. En el cas de la UB només es refereixen al Campus Diagonal.

⁵ Nivell Formatiu Familiar. Dades del Consell Interuniversitari de Catalunya, pel curs 2014-15. Corresponen a matriculacions a 1r curs de les universitat públiques presencials catalanes, més una de les quatre privades.

Font: elaboració pròpia.

Així doncs, mentre que la UPF és una universitat que presenta un alumnat significativament diferent de la resta d'universitats i de la mitjana del país, la universitat d'anàlisi d'aquesta recerca no es demarca excessivament ni de la universitat més gran de Catalunya (UB), ni de la mitjana del territori. Diferents són les conclusions d'altres dues característiques del recuadre que remetent a la seva ubicació geogràfica perifèrica. Un 83% de l'estudiant de la UAB procedeix de la mateixa província de la universitat, mentre que per la mitjana de Catalunya és del 79%. Recull en major mesura aquell estudiant metropolità i de les comarques interiors, mentre que les universitat de la ciutat de Barcelona recollirien més estudiants de la mateixa ciutat i estudiants d'altres províncies que s'han desplaçat fins a la capital catalana per estudiar.

També les dades sobre el mitjà de transport que la comunitat universitària utilitza per accedir a la universitat és simptomàtic del caràcter perifèric de la UAB. Només un 6% hi accedeix en mitjans no motoritzats al estar relativament lluny de grans nuclis de població. Un 34% ho fa en vehicle motoritzat que pot respondre a aquest estudiant de la província de Barcelona.

4. Síntesi: una universitat en transformació

Al llarg d'aquest epígraf s'ha realitzat una caracterització de la universitat espanyola i la seva evolució més rellevant, subratllant el que podríem encabir en tres fases diferents:

- a) Queda palès el canvi tant a nivell quantitatiu com qualitatiu que ha experimentat la universitat espanyola i catalana durant els anys 80 i 90: augment de l'oferta universitària, l'entrada de forma rellevant de la dona a la universitat, el *baby boom*, augment de les probabilitats d'accés pels orígens social baixos, etc.
- b) Una fase diferent s'ha descrit a partir dels 2000, amb un estancament o estabilització d'aquests canvis anteriors i el decreixement demogràfic, l'estabilització de la feminització, el creixement de l'estudiant adult, etc.
- c) Finalment, en els últims 5 anys sembla que la universitat espanyola i catalana ha entrat en una nova fase de canvi, transformant algunes de les tendències anteriors: descens més accentuat del nombre de matriculats, reducció de l'alumnat d'edat avançada i, una reducció en nombres absoluts de l'estudiant d'origen social baix a la universitat tot i pocs canvis en les seves probabilitats d'accés.

Tot aquest seguit de canvis són els que defineixen el context del sistema universitari que s'analitzarà en els pròxims capítols. I precisament plantegen interessants interrogants per fer-ho. Així doncs: tenim una universitat més massificada i democratitzada? En comparació als anys 70 la resposta és sí, absolutament. En comparació a principis de segle, però, la resposta no és tant evident i caldrà seguir analitzant la realitat universitària per observar-ne la consolidació o canvi en les tendències.

Els canvis institucionals han estat decisius per explicar aquesta evolució del sistema universitari, i es planteja la incògnita de les conseqüències que tindran aquests amb el pas dels anys. L'objectiu d'aquest capítol és el de disposar dels elements contextuais i interpretatius necessaris per a l'anàlisi de l'accés a la UAB que es realitza en aquesta recerca. L'augment dels preus per cursar un grau universitari, les modificacions legislatives de l'accés a la universitat per la via dels CFGS, o el profund i inacabat procés d'adaptació a l'EEES, són alguns d'aquests canvis a nivell més institucional que emmarquen les anàlisi de l'accés.

És en aquest marc que la universitat esdevé un *hub* objecte de complexos processos de transformació, que van des del nivell dels estudiants fins al nivell de la política europea. És aquesta complexitat la que exigia aquest primer capítol com a contextualització. Però també és aquesta complexitat el que fa necessari i rellevant l'anàlisi de les dinàmiques a la universitat actual. El conjunt de canvis contextuais ocorreguts, per tant, poden haver desencadenat en comportaments diferents o canvis en les realitats de l'alumnat universitari.

Cal destacar el plural utilitzat, doncs en un context d'una universitat massificada i més diversa a nivell estudiantil l'anàlisi de la dimensió social de la universitat requereix abordar unes *realitats* diverses d'alumnes. Es subratlla l'èmfasi en els perfils d'estudiants a l'hora d'analitzar les dinàmiques i les diferències dins de la universitat. Com una possible font més de desigualtat intrauniversitària i estratificació horitzontal. Aquesta recerca es centra concretament en una dimensió que pot segmentar els perfils estudiantils: l'origen social. En el pròxim capítol es fa una revisió sobre les perspectives teòriques que han tractat d'explicar la relació entre origen social i les diferents opcions educatives.

Finalment, també s'ha caracteritzat el cas de la UAB, que és l'àmbit territorial que específicament s'analitza. Són varis els motius d'això, i s'exposaran en detall en el Capítol III. Representa una universitat metropolitana però alhora destacable en el sistema universitari català i espanyol. Amb característiques no molt allunyades a les de la mitjana, però amb especificitats pròpies, especialment les derivades de la seva ubicació geogràfica.

CAPÍTOL II - Fonaments teòrics i empírics de la relació entre origen social i opcions educatives

1. Perspectives d'anàlisi de la relació entre opcions educatives i origen social

El repte d'explicar per què existeixen diferències en les opcions educatives segons l'origen social de la persona ha estat plantejat per nombrosos autors i autores, donant un ampli ventall de respostes que van des de visions més estructuralistes fins a visions que posen èmfasi en l'agència individual. El marc sobre el qual es construeix aquesta recerca és perspectiva de les eleccions educatives, ja que ofereix un base més adaptable i prometedora d'anàlisi de l'objecte que aquí es proposa, que no pas òptiques de tipus més estructural. Això és justificat en el capítol III. Així doncs en el breu repàs de perspectives que posen llum a les diferències en les opcions educatives segons origen social que es recull a continuació, s'intenta traduir-les en termes d'eleccions educatives, reinterpretant on queden aquestes últimes, quin paper se'ls hi dona i com es configurarien en cada cas.

La classificació d'aquestes perspectives és, també, una traducció de com entenc les respostes que ofereix cada una a l'hora d'interpretar les diferències en les opcions educatives educatives, anant de menor a major protagonisme de l'agent i les eleccions. És important tenir això en compte per entendre el recorregut teòric que es realitza en les següents pàgines.

Abans de començar cal advertir que aquesta recerca, com ja s'ha apuntat anteriorment, es centra específicament en la relació amb l'origen social, i tracta d'aprofundir en les dinàmiques derivades d'aquest. Això comporta ponderar de forma més secundària altres factors que també han estat importants en l'anàlisi de les desigualtats educatives, com el sexe, l'edat o l'ètnia de l'estudiant. Per tant, no per ignorància sinó per acotament de l'objecte d'estudi, el recorregut teòric que es realitza en els següents punts es centra específicament en l'origen social.

1.1. L'òptica de l'estructura en les opcions educatives

Les aportacions paradigmàtiques en aquest aspecte les representen les teories de la reproducció social i cultural que va tenir els seus màxims abanderats amb Bourdieu i

Passeron (1990), Bernstein (1988) i Baudelot i Establet (1987). Aquestes aportacions beuen de l'estructuralisme i el funcionalisme, dues corrents teòriques que tracten d'explicar el comportament social a partir de la determinació social supra o intra-individual, deixant poc marge a la intencionalitat i als estats mentals individuals. Tot i que aquestes perspectives s'han transformat en diferents direccions, com és el cas de l'aportació de Bourdieu en la qual es produeix una síntesi de la determinació del comportament individual amb la teoria de l'acció de tipus més weberiana, han entès les opcions educatives dels estudiants com el resultat d'una reproducció social més o menys determinada socialment.

Conceptes com l'*habitus*, els codis lingüístics o els rols, són eines conceptuals que expliquen com les condicions socials de l'individu determinen la seva relació amb l'educació. Quan aquestes condicions socials (econòmiques, lingüístiques, motivacionals, cognitives...) entren en contradicció amb una opció educativa, l'individu no s'encaminaria cap a aquesta o fracassaria en l'assoliment i, per tant, estaria conduit cap a opcions que les reproduïxin. En aquest grup de perspectives el pes de les limitacions generades per l'estructura social en les opcions educatives és, doncs, central.

Podem distingir dues grans versions teòriques estructuralistes i funcionalistes en relació al pes que donen als condicionants per explicar el comportament educatiu i, per tant, en relació a la llibertat de cursos d'acció amb que es produeix l'elecció educativa. Utilitzant termes propis de la distinció que realitza Quintela (2015) distingim: la determinació estructural forta, que limita el ventall factible d'opcions educatives a un sol punt, i la determinació estructural laxa, en la que la limitació de les opcions educatives defineix un conjunt d'opcions molt petit. Si bé aquestes perspectives no parlen necessàriament d'eleccions educatives (especialment les del primer grup), aquí pretenem interpretar en quin lloc quedarien aquestes en cada marc teòric.

1.1.1. La determinació estructural forta

Dins d'aquest corrent de perspectives hi classifiquem en primer lloc les anomenades teories funcionalistes de l'educació, amb Parsons com a màxim exponent, per la traducció que en faig en termes d'opcions educatives. Per a aquests autors l'escola ha de formar als individus de forma diferenciada d'acord a les diferents necessitats de recursos

humans que necessita l'economia. Si bé aquestes perspectives si que inclouen l'agent, i els seus valors i aspiracions en les relacions socials que configuren les estructures (Ritzer, 2002), el motiu de classificar-les en aquest punt és la concepció estructural-funcionalista que sostenen del sistema educatiu, i que acaba limitant les opcions educatives a un únic punt des d'una òptica funcional en base a les capacitats dels individus.

El sistema educatiu s'entén com una part orgànica d'un tot social que té com a funció principal distribuir els individus en el sistema productiu d'acord al seu nivell formatiu. Busca un sistema d'estratificació funcional per a la societat (Parsons, 1959). Així doncs, el sistema educatiu representa un sistema de motivacions i recompenses, a partir de les qualificacions i els títols que s'atribueixen a les persones segons les seves capacitats (Davis & Moore, 1972). L'escola, mitjançant aquesta atribució de mèrits als individus, permet estratificar-los i alhora legitimar-ne les posicions socials resultants. La teoria funcionalista entén aquest procés com a harmònic, necessari i desitjable, ja que la societat requeriria d'alguna eina, com és el sistema educatiu, per tal de jerarquitzar els individus i assignar-los un rol en el sistema productiu. Buscant així un equilibri social.

A més, també s'entén com un procés just, ja que ho fa a partir de la socialització en uns valors comuns i constituint un entorn institucional pretesament neutre, idoni per la igualtat d'oportunitats. Per aquest grup de perspectives el sistema educatiu avalua les capacitats de cada individu d'acord a uns criteris objectius, atorgant majors recompenses als que tenen més capacitats a partir d'una major qualificació educativa. Aquest fet possibilita un accés a posicions laborals millors. La suposada neutralitat de tot aquest procés minimitza un creixement de la tensió que es pot produir en el procés d'estratificació social, ja que els individus interioritzarien la seva posició i la considerarien com a legítima (Bonal, 1998).

Aquesta dinàmica d'estratificació social es coneix com a meritocràcia, que Carabaña (1980) dissectiona en quatre principis:

- a) Les posicions socials es distribueixen seguint el mèrit i la qualificació, i no seguint la filiació hereditària de la família.
- b) L'educació és el mitjà per adquirir aquestes qualificacions.

c) La possibilitat d'accés a l'educació formal depèn únicament de les capacitats i aspiracions de l'individu.

d) Les capacitats intel·lectuals es distribueixen a l'atzar entre la població.

Interprenat-ho en base a eleccions individuals, en el funcionalisme les opcions educatives no dependrien tant de processos de decisió sota control de l'agent, sinó que són les estructures o subsistemes (en concret l'escola) les que tenen el control del destí de l'individu cap a un camí educatiu concret, mitjançant una gratificació diferencial de les capacitats de cada persona. És per aquesta raó que classifico aquesta perspectiva dins la determinació estructural (funcional-meritocràtica) forta, encara que el paper de l'origen social en les opcions educatives no es destaca com a clau.

Partint d'aquest marc teòric funcionalista, hegemònic en la sociologia de l'educació fins els anys 60, i veient que tot i l'expansió educativa d'aquells anys de post-guerra les desigualtats educatives persistien, sorgeixen un conjunt de perspectives crítiques amb aquest. Es realitzen diferents contrapunts que posen en dubte alguns dels elements bàsics del funcionalisme però sense allunyar-se'n. Per una banda, el funcionalisme pressuposa una igualtat d'oportunitats d'entrada al sistema educatiu, que es posa en dubte tenint en compte aspectes com els recursos econòmics, la ubicació geogràfica o l'accés a informació entre d'altres factors. Un segon element de crítica és la suposada neutralitat en la classificació dels individus a partir únicament del seu mèrit dins el sistema educatiu, ja que parteix d'una visió acrítica dels rols del professorat (Bonal, 1998).

L'anomenat Informe Coleman (1966) conclou que aconseguint una igualtat d'entrada al sistema educatiu no s'eliminarien les desigualtats educatives, ja que les capacitats dels individus no són necessàriament distribuïdes aleatòriament entre la població. Utilitza el concepte de *privació cultural familiar* per referir-se al desenvolupament cognitiu i a les motivacions que les famílies transmeten als seus fills, i que representa com la principal causa de les desigualtats educatives. Aquestes diferències, doncs, no permeten una avaluació justa de les capacitats i la conseqüent estratificació social, ja que no s'accedeix al sistema educatiu en igualtat de condicions. L'estudi de Jencks et al (1972) va més enllà i ubica l'escola en un paper marginal lluny de la capacitat funcional

d'assignar posicions socials als estudiants, de forma més o menys justa independentment de les condicions socials.

Un segon grup de teories estructuralistes de l'educació es coneixen com les teories marxistes. Sorgeixen també com a resposta crítica a les teories funcionalistes i es basen en els postulats de la teoria de Marx. Aquestes teories segueixen donant un paper central a l'estructura i a la cultura en la determinació de l'estratificació educativa, més enllà de la meritocràcia. En aquest cas el sistema educatiu deixa de ser un distribuïdor just de posicions socials, i passa a ser el contrari: un reproductor de les desigualtats socials existents (Bonal, 1998).

Autors com Althusser (1974) desenvolupen aquesta perspectiva, sostenint que l'Estat, l'estructura creada per a preservar els interessos de la classe dominant, es compon de dos tipus d'aparells. L'aparell repressiu (el que castiga) i l'aparell ideològic (el que convenç). El sistema educatiu formaria part de l'últim aparell i té una doble funció: per una banda reproduir les posicions socials dels individus, no només en termes d'un títol concret sinó vinculat també a un conjunt de pràctiques, de disposicions, pròpies de cada posició (classe) social, en un exercici d'adoctrinament. Per l'altra banda, també pretén legitimar aquestes posicions que són interioritzades i per tant assumides pels individus. Així doncs les classes baixes es reproduirien a partir dels resultats en aquest aparell ideològic.

A diferència de la perspectiva funcionalista que entén aquest procés d'estratificació com a harmònic, la visió marxista ho entén com un procés de conflicte entre les dues classes socials antagòniques: la burgesia inculcaria la seva ideologia a través de l'escola, i legitimaria una falsa consciència al proletariat amb l'únic objectiu de seguir mantenint les condicions de la producció capitalista i disminuir el conflicte social a partir de l'adoctrinament. És tal la determinació estructural, que des d'aquest prisma la iniciativa política i la capacitat de provocar un canvi social des de les classes treballadores queda en entredit (Fernández Palomares, 2009).

Lligat a aquest corrent teòric trobem també la perspectiva de les xarxes escolars de Baudelot i Establet (1987). Aquests autors sostenen que el sistema educatiu està estructurat en dues xarxes diferenciades: a) la xarxa primària-professional, més curta i

amb un accés al mercat laboral en ocupacions de menor prestigi (treball manual), i b) la xarxa secundària-superior, més llarga i amb un accés a ocupacions de major prestigi i remuneració (treball no manual). Sostenen que existeix una marcada diferència d'origen social entre les xarxes, sent les primeres per les classes baixes i les segones per les classes altes. Així doncs, classes diferents s'encaminarien cap a xarxes escolars diferents.

A més, es produeix una dificultat evident de passar d'una xarxa escolar a l'altra, i destaquen que els coneixements que s'ofereixen en cada xarxa són també diferents com a base per a la reproducció social. En la primera xarxa es reproduïen aprenentatges mecànics i concrets i en la segona aprenentatges abstractes i originals, cada un dels aprenentatges més orientats a un tipus de posició social (Bonal, 1998; Fernández Palomares, 2009). Amb aquest plantejament critiquen la igualtat d'accés al sistema educatiu que sosté la teoria funcionalista, i així la diferenciació social no es produeix tant pels mèrits obtinguts a dins d'aquests sinó també per la segmentació del sistema educatiu en les dues xarxes amb sortides socials diferenciades.

Per últim, Bowles i Gintis (1985) també descriuen el caràcter reproduccionista del sistema educatiu, encara que des d'una òptica diferent. L'anomenada teoria de les correspondències sosté que les relacions socials que es produeixen en l'àmbit laboral, són les que es mantenen també en l'àmbit escolar: sistema jeràrquic, disciplina, autoritat, recompenses per la productivitat, etc. Aquesta correspondència entre les dinàmiques relacionals del món laboral i l'escola és el que explica la reproducció social del sistema educatiu (Fernández Palomares, 2009). Les relacions que es produeixen a l'escola són diferents en cada nivell educatiu, sent en els nivells baixos més autoritàries i seguint l'acatament de normes, i en els nivells més alts com la universitat es busquen relacions socials que desenvolupin la capacitat d'iniciativa i la creativitat. Una altra vegada, les classes altes estarien encaminades cap a aquest nivells educatius superiors per un efecte de correspondències.

Així doncs, a diferència de Baudelot i Establert el caràcter reproductor de l'escola no es troba en els continguts oferts en cada xarxa sinó, més enllà del caràcter meritocràtic, en les relacions que es produeixen en el si de l'escola, i que són l'aprenentatge de les relacions de producció que tenen lloc en el món laboral (Bonal, 1998).

El conjunt de perspectives que s'han introduït en aquest punt plantegen un paper de l'elecció educativa de l'individu determinat completament per l'estructura, ja sigui en un sistema funcional-harmònic o reproductor-conflictiu. La meritocràcia funcionalista portada al extrem pressuposa unes eleccions educatives determinades per les pròpies capacitats, sigui el sistema educatiu més o menys neutre, i les capacitats repartides més o menys equitativament. Per altra banda, la reproducció social a través del sistema educatiu es defineix en aquestes perspectives també com a determinada, en funció de l'estrat social d'origen.

Més aviat hauríem de dir que aquestes últimes perspectives fan una omisió de les eleccions educatives i les donen per descomptades, ja que no en parlen, no és el seu objecte d'anàlisi. Es centren més aviat en la sortida del sistema educatiu, assumint que l'accés i la transició parteix de criteris purament meritocràtics o reproductors. El que s'ha fet aquí, doncs, és senzillament interpretar en quin lloc queden les eleccions en l'estratificació educativa.

1.1.2. La determinació estructural laxa

En aquest segon grup de perspectives trobem el mateix esquelet que en les que ja s'han presentat, ja que donen a les estructures socials un caràcter central per explicar la relació entre l'origen social i les opcions educatives. No obstant, parteixen d'una visió més laxa i menys determinista que tot i identificant cursos d'acció alternatius per als individus, el ventall d'opcions explicades segueix sent molt petit i dependent de constriccions estructurals. Mentre que les perspectives de Baudelot i Establet, i Bowles i Gintis ressaltaven la relació entre el sistema educatiu i el mercat de treball, les següents perspectives posen l'accent en el que passa a dins mateix del sistema educatiu.

Possiblement l'autor més rellevant en aquest àmbit que ha marcat tot un corrent de la sociologia de l'educació és Bourdieu. La perspectiva de Bourdieu es coneix en el marc de la teoria de la reproducció cultural, degut a l'èmfasi que posa en els aspectes culturals de les eleccions educatives definits com a *hàbitus*. Per *hàbitus* s'entén aquelles disposicions culturals determinades per l'origen social, uns principis d'actuació i

esquemes de percepció interioritzats pels individus que actuen com a *ethos de classe*, més enllà d'una racionalització del comportament (Bourdieu & Passeron, 1990).

El sistema educatiu valora unes actituds i aptituds pròpies de l'hàbitus de classe mitjana-alta, imposant-se com a neutres, universals i legítimes (Bonafant, 1998). Per tant el sistema educatiu no és una institució neutra sinó que serveix per reproduir la cultura dominant. Mitjançant l'acció pedagògica l'escola exerceix una violència simbòlica (imposició cultural) que afavoreix a les classes altes, ja que les classes baixes acaben tenint pitjors resultats al no compartir l'hàbitus que es valora a l'escola ni disposar del capital cultural (recursos de tipus cultural) necessari per a tenir èxit.

El capital cultural es refereix per aquests autors al conjunt d'habilitats i coneixements que es poden utilitzar en el procés d'aprenentatge. Se'n distingeixen tres formes: a) l'incorporat, aquell que es troba lligat al individu, assimilat mitjançant una inversió de temps, b) l'objectivat: aquell que es posseeix com a béns culturals que poden ser adquirits econòmicament, i c) l'institucionalitzat, aquell que s'ha objectivat en títols o credencials. Així doncs, Bourdieu va més enllà de les diferències econòmiques de les classes socials i dóna un paper central als aspectes culturals (capital cultural) i relacionals (capital social) que també es depenen de les classes socials (Bonafant, 1998). Les diferents posicions socials disposen de diferents capitals culturals i socials a partir dels quals es forma aquest hàbitus de classe.

Un altre autor rellevant al respecte és Bernstein (1988), que també es troba dins les teories de la reproducció cultural. Per l'autor el llenguatge defineix l'ordre social, la forma de comprendre i interioritzar la realitat. Sosté que les classes socials tenen codis lingüístics diferents que agrupa en dos: a) el codi lingüístic restringit que es caracteritza per oracions curtes, amb una gramàtica simple i dependents del context i, b) el codi lingüístic elaborat o ampliat que es caracteritza per ser més complex, més ampli i amb una capacitat d'abstracció del context. L'accés a un o altre codi no dependria de les capacitats intel·lectuals dels individus sinó de la posició social de la família a partir d'un procés de socialització.

De forma semblant a Bourdieu, Bernstein identifica que el codi lingüístic que s'utilitza al sistema educatiu és el codi ampliat, que forma part de la cultura dominant i

al qual només hi tenen accés les classes altes. És un codi més ajustat als aspectes acadèmics al ser més abstracte. Les classes baixes al no compartir el codi lingüístic escolar estan més abocades al fracàs i a opcions educatives diferents de les classes altes. En aquesta relació estructural entre el sistema social i el sistema educatiu, Bernstein deixa poc espai al comportament contradictori de classe (Bonal, 1998).

Per últim cal destacar l'aportació de Willis (1988), també en el marc de la reproducció cultural. Es coneix com la teoria de les resistències i analitza el procés de transmissió cultural que es produeix en les escoles imposant la cultura dominant. Davant d'aquesta imposició les classes baixes produeixen el que anomena una contracultura escolar. Aquesta contracultura es caracteritza per actituds de resistència a l'autoritat, a la dedicació que duen a terme, i a comportaments de confrontació amb la resta de l'alumnat.

Des d'aquesta perspectiva, la no continuació dels estudis és vista per les classes baixes com una forma d'alliberament de la institució autoritària escolar i com un rebuig a la cultura dominant. Aquest rebuig a la institució escolar és el que produeix una desigualtat educativa entre classes socials que es tradueix en una posició social diferent, i en la reproducció de l'estratificació social.

El conjunt de perspectives que s'han il·lustrat breuement en aquest punt s'han anomenat com a perspectives de determinació estructural laxa. A diferència de les que s'han desenvolupat en l'anterior epígraf, la forma de determinació estructural de les eleccions educatives no és tant restrictiva. Si bé continuen destacant la importància de les estructures, bàsicament culturals, no entenen l'elecció educativa com a hermèticament tancada sinó com a substancialment condicionada.

Pel cas de la perspectiva bourdieuana, l'autor mateix sosté que l'hàbitus és un sistema obert de disposicions que està constantment subjecte a les experiències de l'individu que el reforcen o el modifiquen i, per tant, li dona un caràcter mal·leable⁵⁰ (Bourdieu & Wacquant, 1992; Byrom & Lightfoot, 2012). Aquestes perspectives destaquen per oferir

⁵⁰ Hi ha inclús qui defineix un hàbitus primari: construït en la socialització amb la família i més invariable, i un hàbitus secundari: construït constantment a partir de les experiències educatives, i per tant més subjecte a la transformació.

diferents eines teòriques des d'una òptica cultural per comprendre per què les classes socials es dirigeixen a opcions educatives distintes i tenen resultats educatius diferents.

L'hàbitus, l'encaix amb els codis lingüístics del sistema educatiu i la resistència escolar de les classes baixes són, doncs, elements estructurals (de tipus cultural) que condicionen els camins d'elecció possibles i condueixen als individus cap a una o altra opció educativa, sense ser en aquest cas una determinació estructural rígida com en les altres perspectives comentades (Bonal, 1998).

1.2. L'òptica de l'agència en l'elecció educativa

El grup de perspectives estructuralistes que s'han presentat fins ara han estat criticades per l'excessiva determinació del comportament individual. També per les dificultats que té per explicar aquell comportament que no s'ajusta a la reproducció social i cultural (Martínez García, 2011), com per exemple el fill d'origen social baix que arriba a la universitat (per exemple: Byrom, 2009). Així com per relegar sovint a l'individu a esdevenir un mer objecte a la mercè de les estructures, i no entendre'l com a subjecte amb intencionalitat i capacitat de presa de decisions. Les eleccions educatives, en aquests casos, són un producte donat més que un objecte d'anàlisi.

El segon gran grup de teories parteixen dels postulats de l'individualisme metodològic. Al abordar l'anàlisi de les eleccions educatives ens trobem necessàriament en el nivell de l'individu. Un individu que de forma més o menys conscient pren una decisió en base a uns *inputs* per dur a terme un comportament o *output* concret. Des d'aquest punt de vista l'individu constitueix l'única realitat analitzable i la causa última de tot fenomen social o col·lectiu, fenòmens que no poden ser sinó resultats agregats de les accions dels individus.

A partir de les debilitats de la síntesis de Parsons que ja s'ha exposat, i venint de la Sociologia que supedita a l'individu i les seves intencions a les estructures socials, durant els anys 60 s'experimenta la reintroducció de l'individu a l'anàlisi sociològica (Ritzer, 2002). El gran canvi consisteix en donar a l'individu certa autonomia i capacitat de decisió més enllà de les estructures socials constringents. Homans, un dels precursors

més influents en aquesta recuperació de la intencionalitat en la Sociologia, proposa el mecanisme cost-benefici com a explicació de l'acció humana, recollint les influències de l'Economia i la Psicologia i inclús de la visió sociològica weberiana.

Més enllà de fer un recorregut de l'evolució d'aquesta microsociologia allò interessant aquí és destacar com en aquestes perspectives el pes analític canvia radicalment a partir de la visió intencionalista, i passa de les estructures a l'agent. Les estructures socials ja no supediten a l'individu com si d'una marioneta es tractés, sinó que són les estructures socials les que estan construïdes per les accions dels individus. L'individu deixa de ser un agent passiu lligat per "cadena" socials que imprimeixen les seves preferències i creences.

Aquest segon grup d'aproximacions a la comprensió de les opcions educatives està estretament relacionat a la idea de l'elecció racional. L'elecció racional es basa en tres pilars ontològics que formen el denominador comú de les diferents aportacions que aquí es descriuran (Martínez García, 2004):

- a) per una banda entén que els individus prenen decisions racionals orientades a un fi, a uns objectius,
- b) que ho fan a partir d'una ordenació de preferències (element subjectiu) i tenint en compte les restriccions (element objectiu)
- c) i finalment, duent a terme un càlcul cost – benefici per tal de complir els objectius en l'articulació d'allò subjectiu i objectiu.

Aquest epígraf es divideix en tres parts. En primer lloc s'exposa la visió de l'agència que s'ha derivat fonamentalment de l'Economia clàssica, caracteritzada per una racionalitat instrumental en la seva màxima expressió. Tot seguit s'aborda una visió agencialista més pròxima a la Sociologia, donant menor o major protagonisme a la inclusió en l'anàlisi de les preferències, les creences i les limitacions en les oportunitats contextualitzades socialment. Per últim es realitza un breu apunt sobre la perspectiva de les transicions juvenils com un complement interessant de la visió de l'agència en el marc de les eleccions educatives.

1.2.1. La Teoria de l'Elecció Racional clàssica

El model d'ésser humà que sosté la Teoria de l'Elecció Racional provinent de l'Economia clàssica és el de l'*homo economicus*. Aquest model és acusat sobretot de reduccionista i de pretendre explicar la societat mitjançant únicament càlculs econòmics, tal i com ho fa el mercat. No obstant, encara que no és difícil identificar-ne les seves limitacions en quant a teoria explicativa del conjunt social, no es pot menysprear que ha estat dels paradigmes més utilitzats en Ciències Socials durant la segona meitat del segle XX. La definició de racionalitat que sosté aquesta teoria està definida per varis principis:

- a) Els individus tenen preferències completes, és a dir disposen d'una jerarquia de preferències completa de totes les alternatives possibles. Tot i això no es deté en l'anàlisi de la seva construcció, ni molts cops en l'introducció d'aquestes en les pautes de comportament.
- b) Les preferències són transitives, és a dir si $a > b$ i $b > c$, aleshores $a > c$.
- c) Inclou també l'axioma d'independència, és a dir, que la utilitat d'un agent és independent a les corbes d'utilitat dels demès.
- d) Per últim i més rellevant: l'individu cerca la maximització d'utilitat, és a dir el màxim benefici al mínim cost possible.

La Teoria de l'Elecció Racional clàssica parteix, al meu entendre, d'actors completament irrealistes: l'agent no sempre té preferències davant totes les opcions i molts cops es troba en una situació d'indiferència, ja sigui per la presència d'alternatives igualment maximitzadores, per falta d'informació sobre aquestes que fa difícil definir una preferència i jerarquitzar-la, o per la presència de diferents opcions que es contrarestin (com per exemple les estratègies del "vot útil"). També es constata que els agents defineixen les seves preferències d'acord a terceres persones, posant així en dubte l'axioma d'independència⁵¹.

La racionalitat que es recolza en aquesta perspectiva, doncs, és una racionalitat utilitarista: aquella que sosté que una acció racional és la que persegueix i maximitza l'auto-interès, i per tant es centra en el tipus de fi/resultat de l'acció a l'hora de definir si una elecció és racional o no. Per alguns autors aquesta perspectiva de la racionalitat és

⁵¹ D'aquesta crítica es deriva tota la producció teòrica de la teoria de jocs i la racionalitat estratègica.

tautològica ja que maximitzar la utilitat depèn de les preferències dels individus que la defineixen. Aquestes preferències són diverses i sovint atribuïdes després de l'acció⁵² (Demeulenaere, 2014).

En Sociologia de l'educació, la Teoria de l'Elecció Racional clàssica s'ha cristal·litzat bàsicament en la Teoria del Capital Humà (TCH). La TCH entén l'educació com a una inversió, tant a nivell social (o agregat) quan l'Estat augmenta la despesa en educació, com a nivell individual quan l'individu decideix cursar un nivell educatiu addicional. Així doncs, l'educació es produeix de la mateixa manera que qualsevol altra inversió econòmica (Shultz, 1972). L'individu passa a ser un capitalista que pot invertir en si mateix a partir de l'educació.

Invertint en la seva educació l'individu millora el seu capital, la seva productivitat i els seus coneixements, per tal de posar-los en joc en el mercat laboral i treure'n un major rendiment. La TCH concep que l'individu maximitza la utilitat i, per tant, avaluarà els costos i beneficis de les diferents opcions i escollirà la més avantatjosa. A major coeficient d'intel·ligència de què disposi l'individu menor serà el cost de cursar un estudi, ja que l'esforç serà menor i el rendiment obtingut més complert i ràpid, per així poder seguir invertint en educació. En aquest sentit, la visió inicial de la TCH concep el sistema educatiu també com un sistema meritocràtic i amb poc pes de l'origen social⁵³ (Eicher, 1988).

Els individus decideixen qüestions com el fet d'accedir o no a un determinat nivell educatiu, avaluant i comparant els costos i els beneficis de la seva decisió. És a dir, comparant els guanys esperats d'un nivell educatiu addicional amb els costos associats a aquest (Becker, 1975). L'elecció es produeix en el marc d'un aprofitament individual de les oportunitats que se li presenten a l'agent o inclús a partir de diferents preferències (si prefereix o no seguir estudiant), tot i que no analitza com s'han creat aquestes (Bonal, 1998). L'elecció educativa, doncs, està en mans de l'agent més enllà de les determinacions estructurals que observàvem en les anteriors perspectives, i subjecte bàsicament a una avaluació de l'utilitat de cada opció. Amb el desenvolupament

⁵² Lligat al concepte d'Elster de Preferències Adaptatives.

⁵³ Tal com, recordem, feia el funcionalisme però aquest cop posant el focus en les decisions individuals com a base de l'explicació.

d'aquesta teoria s'entén que per a dur a terme aquesta avaluació, l'individu es basa en tres informacions diferents:

- a) Els beneficis esperats en un futur, incloent no només beneficis monetaris - salari - sinó també la millora de les condicions de treball,
- b) Els costos directes i indirectes derivats de l'opció educativa (matrícula, transport...), així com
- c) Els costos d'oportunitat d'estudiar i, durant aquest període no trobar-se al mercat de treball.

Altres autors han refinat aquesta teoria considerant altres factors en l'equació entre beneficis i costos, com la incertesa sobre els ingressos futurs (Albert, 1998; Kodde, 1986) o els costos d'opció que fan referència a la irreversibilitat de les eleccions (com apunten Merino & Garcia, 2007). Autors com Mingat i Eicher (1982) han desenvolupat també el concepte de l'avaluació del risc de fracàs que complementa la perspectiva clàssica de la TCH. L'avaluació del risc de fracàs s'entén com un procés d'autoselecció dels individus cap a una o altra opció educativa, derivat dels costos relatius als quals preveuen que s'enfortiran en cada opció avaluada. A major cost relatiu de l'opció i del possible fracàs derivat d'una aposta educativa (degut a que disposen de menors capacitats però també menors recursos econòmics disponibles, per exemple), s'identificarà un major risc. Així doncs, el risc de l'opció educativa acabaria ponderant o matisant el retorn esperat d'una elecció educativa i orientant així les eleccions finals. Els autors apliquen aquesta anàlisi a la tria de les titulacions universitàries.

La incertesa del retorn econòmic d'una titulació en el mercat laboral és també clau en aquesta perspectiva (Breen, Van de Werfhorst, & Meier Jæger, 2014). La incertesa, afírmament, està configurada per les capacitats acadèmiques dels estudiants, les característiques pedagògiques de cada titulació i pels recursos i la informació rebuda de l'entorn familiar. Així doncs, els estudiants escolliran aquella titulació que té un major retorn percebut, però alhora quan el nivell de risc (o la incertesa) de cursar aquesta titulació sigui acceptable per ells mateixos. Alhora també hi intervé el temps que cada individu està disposat a esperar aquest retorn, podent ser un retorn immediat o més a llarg termini. Aquesta disposició no té per què ser igual per a tots els individus doncs el risc de cada un dels retorns és diferent.

També en la banda dels beneficis de l'avaluació cost-benefici, alguns autors han matisat i complementat la relació bàsica cost-benefici distingint entre els beneficis futurs d'una opció educativa, principalment econòmics tals com una bona inserció laboral, i els beneficis presents més relacionats amb la qualitat de vida de l'estudiant. Per fer-ho destacten de l'educació un caràcter no només d'inversió sinó també de consum, amb valor a curt termini que cal incloure en l'avaluació cost-benefici (Lévy-Garboua, 1976). Aquesta aportació és coneguda com la teoria de l'el·ligibilitat. L'accés a la universitat no només tindria un retorn a mig-llarg termini sinó que el fet de ser estudiant i tot el que implica a nivell de pràctiques quotidianes, ja pot ser considerat un benefici per a alguns individus.

Així doncs, partint d'un esquema simple d'avaluació cost-benefici a l'hora d'explicar l'elecció d'opcions educatives diferents segons individus, la TCH s'ha anat complexitzant i ha rebut aportacions d'altres elements rellevants com la incertesa, el risc, o el benefici no-monetari. Tot i això, però, sense sortir del lògica economicista del comportament humà i del càlcul maximitzador d'utilitat. La diferència amb la resta de perspectives exposades fins ara és evident: la clau explicativa de les opcions educatives rau en l'individu i el càlcul utilitarista, no en l'estructura i la reproducció social. La racionalitat i les eleccions prenen protagonisme.

1.2.2. Aportacions a la TER des de la Sociologia

La Teoria de l'Elecció Racional clàssica ha estat fortament criticada des de la Sociologia i la Psicologia per no donar compte de la dimensió cultural de les eleccions educatives. Dit de forma breu, el càlcul cost - benefici és un element essencial per a entendre les eleccions, però ni els costos ni els beneficis són percebuts per tots els individus de la mateixa manera, sinó que varien (Boudon, 1981; Gigerenzer, 2008) entre d'altres factors, per l'origen social de l'individu.

Bàsicament podríem classificar les aportacions més rellevants que la sociologia fa a la TER en dos nivells: en les preferències i en les creences dels individus. L'*homo economicus* que sosté la Teoria de l'Elecció Racional clàssica, entén les preferències com a donades, completes i derivades del mateix càlcul maximitzador d'utilitat. Les creences, per la seva banda, es conceben com a racionals, és a dir fruit d'un procés

racional d'avaluació de la realitat i les evidències amb les que es troben els agents. Des d'alguns autors s'ha teoritzat sobre aquests dos elements implícits en l'elecció racional que generalment es donen per descomptats i no entren en les anàlisis.

En el nivell de les preferències probablement un dels autors més destacats que en fa una aportació rellevant és Jon Elster (1991, 2001, 2007). L'autor defensa la microrreducció de les intencions a explicacions subintencionals (estats mentals que precedeixen a la intenció), realitzant una dura crítica a la TER clàssica que no atén a processos de formació de preferències, així com una enriquidora complementació de l'explicació intencional de l'*homo economicus*. Defineix dos conceptes principals en aquest nivell subintencional: les normes i les emocions, que representen diferents estats cognitius que es troben darrera l'acció guiada per una intenció.

Mentre que en la TER clàssica les normes i les emocions són únicament la maximització de la utilitat i l'egoisme respectivament, Elster proposa altres estats cognitius com la por, la ira... (com a emocions) o normes cognitives que tenen en compte elements col·lectius i morals més enllà de la maximització de la utilitat individual. De l'*homo economicus unimotivacional* es passa a un *homo cognitiu plurimotivacional*.

En el nivell suprintencional hi trobem aquelles restriccions a l'elecció racional que vénen donades, no per les motivacions cognitives pre-intencionals, sinó pel conjunt social. S'anomenen postintencionals ja que s'originen com un resultat agregat de l'acció de diferents agents intencionals que es produeix en un moment anterior, cristallitzant-se posteriorment en institucions o normes socials que intervenen en la definició de les preferències dels individus. Així doncs, l'individu deixa d'actuar únicament com a maximitzador d'utilitat, sinó que ho pot fer també a partir de normes socials imposades.

Per la banda de les creences, els límits de la TER es troben en que assumeix unes creences complertes i formades racionalment. No obstant, es pot produir una dissonància cognitiva entre allò que vols i allò que creus, que acabi significant una adaptació d'aquestes creences als desitjos o que es vegin influenciades d'acord a la informació que es té, que no és en cap cas total i complerta (Demeulenaere, 2014).

Així doncs, la Sociologia ha introduït a la TER clàssica elements socials en l'articulació de les eleccions, ampliant així els horitzons d'aquesta òptica de l'agència. Si ho focalitzem concretament en el marc de les elecció educativa, destaca per una banda l'aportació de l'anomenada escola de Nuffield i l'obra seminal de Boudon, als quals em referiré a continuació.

1.2.2.1. L'elecció educativa en funció de la posició social

Raymond Boudon (1974) ha desenvolupat un model d'elecció educativa que ha tingut un impacte rellevant en la Sociologia de l'educació i que ha inspirat, tot i no formar-ne part realment, el que es coneix com l'escola de Nuffield (Martínez García, 2011). També parteix de l'individualisme metodològic i de l'elecció racional en l'avaluació dels costos i beneficis associats a les opcions educatives, però hi afegeix l'estructura i les posicions socials en el model d'elecció educativa. El seu model gira bàsicament en la distinció de dos tipus d'efectes d'origen social en les eleccions educatives:

- a) Els efectes primaris: són aquells que es produeixen en el rendiment escolar dels estudiants, i s'expliquen pels diferents recursos cognitius i materials que disposen les diferents posicions socials per tal de ajudar en aquest rendiment. Es deriven de l'ambient familiar, de la supervisió de l'aprenentatge per part de la família, etc. S'anomenen primaris perquè tenen un efecte directe de l'origen social i representen les desigualtats més primàries de l'assoliment educatiu.
- b) Els efectes secundaris: són aquells que es produeixen en l'avaluació diferencial del cost-benefici que realitza l'individu, degut a les diferents posicions socials de sortida (l'origen social). Si bé la TCH ja introduïa l'avaluació cost-benefici, en aquest cas es relaciona aquesta avaluació amb la posició social de l'estudiant.

El rendiment escolar i els recursos econòmics disponibles són els elements que entren en el càlcul racional per aquest autor. Al llarg de l'etapa educativa l'estudiant es troba amb diferents bifurcacions del sistema educatiu en les que ha d'escollir si abandonar o escollir un tipus concret d'opció educativa. En general en les etapes educatives obligatòries hi tenen més pes⁵⁴ els efectes secundaris per dues raons⁵⁵: la

⁵⁴ A nivell global es parla de l'explicació per cada efecte del 50% de les diferències educatives entre orígens socials.

⁵⁵ Especialment en sistemes educatius on s'ha d'escollir entre una via professional i una acadèmica en les etapes obligatòries. No és el cas espanyol on els efectes secundaris en l'etapa obligatòria no es produeixen

influència familiar és més rellevant en la presa de decisions durant la infància i adolescència, i perquè normalment no hi ha barreres de notes (o són molt poc exigents) per accedir a una via educativa o una altra, o per la continuïtat d'un curs a l'altre. En canvi, en les transicions a nivells postobligatoris i universitaris l'efecte primari pren protagonisme, doncs generalment el pes de la família és menor i les exigències acadèmiques més elevades.

Cal advertir, no obstant, que la distinció entre els dos efectes no és neta. Per exemple, el fet d'haver decidit una transició concreta anticipadament degut als efectes secundaris, pot afectar en el rendiment present que l'estudiant obtindrà ja que s'esforçarà més o menys d'acord aquesta decisió ja presa anteriorment. Per tant, estariem subestimant els efectes secundaris. Es destaca, doncs, que ambdós efectes no són additius sinó que hi ha una interacció entre si (Bernardi & Cebolla, 2014; Erikson & Jonsson, 1996; Jackson, Erikson, Goldthorpe, & Yaish, 2007).

Per aquesta perspectiva la utilitat de cada opció educativa depèn del grau de risc, dels costos i dels beneficis associats a l'opció en concret. El grau de risc (o de forma inversa: la probabilitat d'èxit) està configurat per les creences de l'estudiant sobre el seu rendiment futur, construïdes sobretot en base al rendiment passat. És a dir depèn en bona part dels efectes primaris. Pel que fa al benefici i al cost que un estudiant obtindrà d'una opció educativa van lligats a la posició social d'aquest: els costos directes, indirectes i d'oportunitat associats a una opció educativa recauen sobre els recursos familiars disponibles i per tant, si no es poden afrontar, caldrà escollir una altra opció educativa. En termes dels beneficis d'una opció educativa estaran vinculats a les oportunitats que dona aquesta opció d'accedir a una determinada posició social, tenint les opcions educatives que condueixen cap a unes posicions socials més elevades, un major benefici.

Aquestes, a més, serien més beneficioses per als col·lectius socials més pròxims a aquestes posicions socials altes (Goldthorpe, 2010). Això és així ja que per Boudon les preferències dels individus són iguals per a tots els grups socials (Sullivan, 2001): és la preferència d'evitar la mobilitat social descendent (coneguda com a *social demotion*). Es

tant en les bifurcacions educatives sinó en el tipus de centre, les activitat extraescolars... tot i que, en això, Boudon no s'hi deté.

produeix el fet que partint d'aquesta preferència compartida, les posicions socials baixes corren poc risc de patir *demotion*, doncs ja parteixen de posicions socials en la part baixa de l'estructura i, per tant, no són tant importants els assoliments educatius (és el que l'autor anomena *efecte terra*). En canvi les posicions socials altes han de donar molta més importància a aquests assoliments i a la continuïtat educativa, per tal d'evitar que es produeixi aquesta mobilitat social descendent (és el conegut com a *efecte sostre*). És per això que les opcions educatives que permeten una mobilitat social creixent, són més beneficioses per les posicions socials altes, sent un exemple de com l'avaluació cost-benefici varia segons la posició social d'origen (efecte secundari), més enllà dels recursos econòmics disponibles.

Aquesta lògica és el que es coneix com a *aversió relativa al risc* (Breen & Goldthorpe, 1997; Breen, 2001) en el sentit que les posicions socials mínimes que els estudiants aspiren assolir corresponen a la posició social familiar. Des de diferents posicions socials, doncs, se'n deriven diferents resultats escolars degut als efectes primaris, i alhora diferents propensions de continuar en el sistema educatiu degut als efectes secundaris, inclús a igualtat dels primers. Aquests axiomes permeten il·lustrar com els estudiants de posicions socials baixes es van quedant progressivament fora del sistema educatiu o transitant per vies menys prestigioses a mesura que es produeixen els punts de bifurcació de l'etapa educativa, degut a un menor rendiment escolar i a una menor propensió de continuar cap a un nivell educatiu superior.

Erikson i Jonsson (1996), en la mateixa línia que Boudon, sostenen que la utilitat de les eleccions educatives varien en funció del balanç entre els costos i els beneficis, ponderats aquests últims per les probabilitats d'èxit de cada opció educativa. Defineixen els costos i els beneficis no únicament com a monetaris, sinó també com a psicològics. A aquesta funció, a més, s'hi ha d'incloure l'*aversió al risc*⁵⁶, en el sentit de prioritzar les probabilitats d'èxit majors encara que la utilitat sigui igual entre dues opcions. D'aquest càlcul de la utilitat, l'estudiant pot jerarquitzar les opcions educatives més factibles i escollir en conseqüència.

⁵⁶ No confondre amb l'aversió relativa al risc: evitar la mobilitat social descendent.

Les probabilitats d'èxit, siguin aquestes reals o percebudes, no només estan definides en base al rendiment previ que dóna pistes a l'estudiant sobre les seves capacitats. També ho estan pel menor o major encaix amb el codi lingüístic del sistema educatiu, la informació disponible sobre les etapes educatives, o el suport que rep de la família. Per tant, el seu efecte en l'autoconfiança és també rellevant i varia segons la posició social de l'estudiant. Aquests autors resumeixen en cinc mecanismes les diferències educatives entre estudiants de posicions socials distintes, que sintetitzen força bé la perspectiva seminal de Boudon i la d'aquest corrent teòric:

- a) El rendiment escolar és major per les posicions socials altes (degut als efectes primaris).
- b) Els costos reals són majors per les posicions socials baixes degut als menors recursos econòmics disponibles per fer-hi front.
- c) Les probabilitats d'èxit reals d'una opció educativa superior són majors per les posicions socials altes, ja que disposen d'un suport familiar major entre d'altres elements.
- d) Les probabilitats d'èxit percebudes són menors per les posicions socials baixes, degut a la menor autoconfiança i a una creença de capacitats inferiors, en part derivada d'un menor rendiment previ.
- e) Els beneficis percebuts són majors per les posicions socials altes al voler evitar la mobilitat social descendent, relacionat amb l'aversion relativa al risc (efecte sostre i efecte terra).

Tornant al debat sobre les eleccions educatives, veiem que aquests autors de l'escola de Nuffield parteixen de l'òptica de l'agència i l'elecció racional com en la TCH, però introdueixen elements relacionats amb la posició social a l'hora de definir els costos, beneficis i les probabilitats d'èxit avaluades en les eleccions educatives. En el debat sobre el paper de les preferències i les creences en aquestes eleccions, també identifiquem una postura diferent: els autors citats en aquest punt consideren que les preferències i les creences educatives són iguals per a totes les posicions socials.

Per aquests autors, allò que diferencia l'elecció educativa que duu a terme cada agent és la seva posició en l'estructura social, més que aspectes de d'origen social *per se*, tals

com inèrcies o *habitus* de classe "innats"⁵⁷ com defensen les teories de la reproducció cultural ja descrites. Si bé alguns autors no neguen que poden haver diferents preferències (per exemple, cap a formacions de tipus professional si els pares tenen treballs manuals), consideren que l'efecte és marginal i afirmen que amb les condicions reals de classe (la posició social dins de l'estructura) ja és suficient per explicar les desigualtats educatives (Erikson & Jonsson, 1996). Així, doncs, es diferencien de la TER clàssica que assumia unes preferències complertes i derivades del càlcul maximitzador d'utilitat, però ni els costos ni els beneficis són iguals per a tots els individus, sinó que varien per l'origen social degut, precisament, a aquesta aversió relativa al risc.

1.2.2.2. El push i el pull

És necessari obrir un punt apart per a un autor que, tot i adscriure's també a la mateixa escola teòrica i nodrir-se d'aquesta, representa una aportació amb aspectes significativament diferents. Gambetta representa el punt d'unió entre les perspectives estructuralistes i la de l'elecció racional, i és el que ens permet tancar aquest recorregut teòric que acabem de fer. Es pregunta en quina mesura els actors estan empesos per causes estructurals que redueixen els camins d'elecció (estructura), o bé estan estirats per processos d'elecció intencional (agència). Gambetta identifica tres aproximacions teòriques per explicar les decisions educatives que resumeixen bé el recorregut realitzat (Quintela, 2015):

- a) La visió de l'actor amb constriccions del conjunt d'oportunitats degut a l'escassetat d'alternatives, que porten les seves eleccions cap a opcions concretes. Un exemple és la perspectiva teòrica d'Althusser, en què els camins educatius estan determinats estructuralment.
- b) Un actor que escull una determinada alternativa empès per condicionants estructurals que escapen a la seva consciència, com poden ser les normes socials (*pushed from behind*). Moltes explicacions o punts de vista poden ser encabides en aquesta perspectiva: des de comportaments inconscients a reaccions als estímuls, des de comportaments tradicionals a la interiorització de normes socials i constriccions. La perspectiva de Boudieu n'és un exemple.

⁵⁷ Aquestes, diuen, són guies ràpides d'acció creades a partir de la cristal·lització d'eleccions racionals passades.

c) L'individu actua intencionalment en relació a les seves intencions: quan es troba amb diferents cursos d'acció, sospesarà i triarà d'acord a alguna recompensa futura esperada associada a cada curs d'acció, en una avaluació cost-benefici (*pulled from the front*). La TCH o l'escola de Nuffield serien perspectives associades a aquesta aproximació.

Gambetta (1987) defensa que les dos grans escoles: l'estructuralista, formada per les diferents teories de la reproducció social i representades sobretot per l'obra de Bourdieu, i l'escola derivada de la teoria de l'elecció racional, han seguit sovint camins paral·lels i una ceguesa mútua respecte l'altra. L'autor tracta de fer una síntesi entre ambdues perspectives, i si bé es sustenta sobretot en les eleccions racionals i l'aportació de Boudon, no nega que els elements estructurals puguin alhora configurar les preferències i per tant incidir en la intencionalitat. Això lliga amb l'aportació d'Elster en el nivell subintencional i sobretot suprintencional que configura la intencionalitat de l'individu des d'elements interns de tipus cognitiu, i/o externs cristal·litzats socialment en l'individu.

És el model explicatiu que es coneix com *causal cum intencional*, ja que incorpora a la vegada elements causals (estructurals) i intencionals (propositius) en les explicacions del comportament individual. Aquest model entén que els processos causals o estructurals són aquells que es produeixen sobretot en la formació de preferències a partir de normes socials, institucions, etc. Per altra banda els processos intencionals són els que es produeixen en l'elecció racional de diferents alternatives d'acció a partir d'aquestes preferències prèviament configurades.

En el nivell de les causes (les que empenyen, la dimensió del *push*) les forces generadores de diferents eleccions educatives es poden dividir entre causes culturals i causes econòmiques, i segons si aquestes influeixen en les oportunitats o en les preferències (taula 2.1).

Les causes econòmiques afecten a les oportunitats d'acció dels individus ja que impliquen diferents recursos disponibles per sufragar els costos associats a una opció educativa. També afecten a les preferències, doncs es produeix una aversió al risc de les posicions socials baixes. És a dir prefereixen realitzar eleccions amb un menor risc al

disposar de menors recursos. També es pot produir una sobreadaptació del comportament a les circumstàncies materials; en aquest cas l'explicació de diferències entre posicions socials no és tant una qüestió de valors culturals i creences diferents, sinó unes preferències adaptatives a les limitacions objectives dels recursos que es disposen. Aquesta sobreadaptació no es pot explicar per la TER i és una diferència important amb els altres autors de Nuffield.

Taula 2.1. Mecanismes *causals* de desigualtat educativa.

| | Oportunitats | Preferències |
|---------------------------|----------------------|---|
| Causes econòmiques | Recursos disponibles | Aversió al risc, sobreadaptació a les possibilitats |
| Causes culturals | Capital cultural | Nivells d'aspiració, condicionants cognitius |

Font: Gambetta (1987).

Per l'altra banda, les causes culturals influeixen en les oportunitats d'acció al definir una capacitat d'abstracció o un codi lingüístic (capital cultural) més o menys adaptable i avantatjós en un context escolar estàndard, oferint a l'estudiant major quantitat de cursos possibles d'acció i més assumibles. Així mateix també tenen un impacte en les preferències al definir nivells diferents d'ambició o condicionants cognitius. Per exemple, en els baixos nivells culturals es pot produir que els individus no identifiquin l'avantatge d'obtenir un nivell educatiu superior⁵⁸.

Pel cantó de les intencions de l'esquema *causal cum intencional* Gambetta critica l'*homo economicus unimotivacional* que només busca la maximització de la utilitat, i aposta per un agent racional que és capaç de comportar-se d'acord a les seves preferències que no són úniques i invariables. La intencionalitat que recull aquest autor té a veure amb la capacitat de projecció en el temps, una planificació del caràcter per tal de diferir (aparcar) una utilitat immediata per una major recompensa futura. També una

⁵⁸ Aquesta idea és lleugerament diferent a la recollida en l'aversion relativa al risc de Boudon, ja que en l'aportació de Boudon les posicions socials baixes no tenen perquè obviar l'avantatge d'un nivell educatiu superior, sinó que el risc de cursar-ho és major que el possible benefici produït.

ambició o unes aspiracions fortes permeten a alguns individus intentar cursos d'acció més agosarats independentment que les probabilitats d'èxit siguin baixes, configurades en base al rendiment passat o les expectatives de retorn futures.

En la unió d'aquestes dues fonts d'explicació Gambetta proposa que les eleccions educatives corresponen a l'articulació de a) allò que un agent pot fer, b) allò que un agent vol fer, i c) com els condicionants socials configuren aquestes preferències indirectament (Quintela, 2015). Així doncs, els individus avaluen racionalment les diferents opcions d'elecció en base als costos econòmics, les expectatives de retorn i les capacitats acadèmiques (les probabilitats d'èxit) de cada opció. Aquesta avaluació es produeix d'acord a les preferències dels individus configurades per elements personals, però també per causes socials, com és l'origen social, sense caure en la determinació.

L'origen social pot produir una influència en les preferències, creences o aspiracions degut a les experiències prèvies dels individus (com per exemple la trajectòria d'ingressos familiars que pot significar una concepció de la vida més inestable i, per tant, tenir un impacte en les percepcions i preferències), o a normes socials derivades d'aquest origen social. En aquest punt Boudon parla de la racionalitat axiològica, com aquella que dóna la capacitat als individus de raonar i donar arguments de perquè adopten un comportament derivat de l'acceptació de les normes i valors, més enllà del càlcul cost-benefici (Demeulenaere, 2014).

Un cop fet aquest recorregut teòric per les diferents òptiques en funció del protagonisme que donen a l'agent en termes de les opcions educatives, així com pel que entenc com un successiu augment de la riquesa i la complexitat de la perspectiva teòrica respecte les eleccions educatives, en el següent punt es donen algunes pinzellades sobre la perspectiva de les transicions com un complement interessant (i necessari) en l'anàlisi d'aquestes. Cal dir que en l'epígraf 2 d'aquest mateix capítol s'introdueixen altres aportacions derivades d'aquestes perspectives, que no s'han tractat en aquest recorregut teòric degut a la voluntat de síntesi per construir un relat coherent.

1.2.3. La perspectiva de les transicions en les eleccions educatives

El pas a un nivell d'estudis concret representa una elecció dins d'un itinerari juvenil⁵⁹ concret, i fa referència a l'elecció que major respon a les preferències i als recursos de l'individu en cada moment i situació (Furlong, Cartmel, & Biggart, 2006). La perspectiva de la transició que sustenta aquesta forma de comprendre la joventut i les seves eleccions, ens subratlla la importància del context i de la situació de la persona en cada moment a l'hora d'analitzar el seu comportament (J. Casal, García, Merino, & Quesada, 2006; Pollock, 2009).

No tots els joves que realitzen una elecció educativa es troben en la mateixa situació biogràfica, sinó que ho fan en punts de la seva trajectòria diferents. No només per presentar edats diverses, que també és rellevant, sinó sobretot per configuracions familiars, educatives i laborals variables. Per tant és necessari tenir en compte aquests aspectes per no deslligar l'anàlisi de les eleccions de la situació en la qual es troben les persones que fan l'elecció educativa (Torrents, 2015).

Tot i que això podria semblar evident, no sempre s'ha tingut en compte a l'hora de teoritzar les eleccions educatives. Sovint s'ha deixat de banda aquesta dimensió transicional derivada de la sociologia de la joventut. La situació biogràfica de l'individu influeix en les seves expectatives, les seves preferències, en els seus recursos i en els cursos d'acció que li són factibles. Alhora, la relació entre aquesta situació biogràfica i les eleccions educatives és bidireccional, ja sigui en el sentit que la situació biogràfica limita i contextualitza les eleccions educatives, o que les eleccions educatives acaben configurant i definint les situacions biogràfiques en les que es troben els individus.

La perspectiva biogràfica o de les transicions és una perspectiva de la sociologia de la joventut que està incidint amb força dins l'anàlisi científica en les últimes dècades, degut a la seva adaptabilitat al context de capitalisme informacional caracteritzat per la incertesa, els canvis i la indeterminació que emmarquen les trajectòries juvenils actuals (Casal et al., 2006; Germe, 2011; Simó, 2008). Això és així en la mesura que centra

⁵⁹ Tot i que cada cop més també els adults realitzen eleccions en educació, les transicions educatives es podrien definir com a pròpies de l'etapa juvenil.

l'atenció en les trajectòries dels joves i n'observa les seves eleccions preses en un marc d'oportunitats i condicionants concrets.

La perspectiva biogràfica considera el jove, i de forma derivada les seves eleccions i trajectòries personals, com un procés d'emancipació social i familiar plena⁶⁰. Entenem per itinerari o trajectòria aquell seguit de situacions que segueix l'individu seqüencialment en un àmbit concret, a nivell agregat o individual respectivament, mentre que la transició es refereix el procés d'emancipació social i familiar plena que es produeix en una dimensió de la vida (educativa, laboral, familiar...).

Concretament, podem dividir en tres els aspectes teòrics i metodològics de l'òptica tansicional-biogràfica que són rellevants per l'objecte d'estudi d'aquesta recerca:

- *L'encaix amb l'individualisme metodològic i l'elecció racional:* el concepte d'itinerari és, en el fons, una agregació de trajectòries vitals construïdes a partir eleccions i decisions de l'individu, de forma equivalent al que postula l'individualisme metodològic. La interpretació de l'acció – i l'elecció – de l'individu en base a les seves preferències, les seves creences i els seus límits d'acció, és totalment compatible amb la perspectiva biogràfica. Merino i García (2007) avancen en aquest punt i defensen que l'elecció educativa es basa en quatre *inputs* diferents que s'articulen:
 - a) La socialització diferencial, és a dir, les habilitats adquirides pels joves durant la socialització primària marcades per l'origen familiar, el gènere o el grup ètnic.
 - b) L'orientació rebuda des de l'entorn proper, és a dir les motivacions i la configuració de les expectatives.
 - c) Les variables escolars en termes d'experiència i eleccions escolars prèvies, així com l'oferta educativa.
 - d) I l'anàlisi del cost - risc vs. benefici per a maximitzar-ne el rendiment.

- *La consideració d'aspectes d'origen social familiar i del passat:* els joves estan ubicats en una posició social derivada sobretot de l'adscripció familiar, que delimita

⁶⁰ Per emancipació familiar plena s'entén el procés pel qual el o la jove construeixen el seu lloc dins de la societat. En el context sociohistòric actual aquesta posició dins la societat es defineix sobretot en termes d'estudis, treball i estatus residencial.

els cursos d'acció i les seves expectatives. Els itineraris, per tant, tenen una relació amb l'estructura social que permeten incorporar elements de l'individualisme metodològic i l'elecció racional, però sense abandonar aspectes estructurals. A més, també posa en valor no només la posició social d'inici, sinó l'efecte que l'entorn familiar té al llarg de la trajectòria, les experiències vitals significatives amb les que es van trobant els individus al llarg de la seva vida, o el recorregut en la trajectòria (singladura) realitzat fins el moment (Ball, Macrae, & Maguire, 1999). L'edat del jove té també un paper rellevant en almenys la llargada d'aquesta singladura i, per tant, en les eleccions dels joves al recalibrar tant les motivacions, com el cost o risc per a cada opció educativa.

Tots aquests elements tenen una influència clara en les eleccions que els joves van prenent en cada punt de la seva trajectòria educativa. Modificant les motivacions, les creences, o els cursos d'acció efectivament disponibles en cada bifurcació.

Podem reconèixer dues hipòtesis sobre el paper de l'origen social al llarg de la trajectòria educativa (Triventi, 2011): per una banda la hipòtesis dels *dissipating effects* defensa que a mesura que s'avança en el sistema educatiu l'efecte dels pares és menor, ja que com més adult s'és menys dependent dels pares a nivell financer o motivacional. La segona hipòtesis, *lingering effects*, suggereix que el paper de l'origen social serà més important ja que diferenciarà els estudiants segons, per exemple, el tipus de carrera. Aquest debat es vincula clarament amb el de la desigualtat vertical i la desigualtat horitzontal en un mateix nivell educatiu que ja s'ha abordat anteriorment.

- *L'emmarcació de la trajectòria i les eleccions en un context sociohistòric, geopolític i institucional*: per últim, la perspectiva biogràfica exigeix analitzar les eleccions educatives sense obviar el context en el qual es produeixen. De la mateixa manera que les variables d'origen social són importants, també les variables contextuais influeixen en l'elecció i per tant en la trajectòria del jove. Les trajectòries estan emmarcades en un context sociohistòric i geopolític determinat, així com en un disseny institucional concret (Hillmert & Jacob, 2002). Per tant, no podem comprendre una elecció educativa sense incloure aquests elements a l'anàlisi. Casal et al. (2006) parlen de la *situació social dels joves* com el recull dels elements contextuais (socioeconòmics o demogràfics) que tenen un impacte en la modelització dels itineraris dels joves. A nivell de la configuració institucional, Erikson i Jonsson

(1996) distingeixen 5 factors que poden magnificar o atenuar els efectes de l'origen social en les eleccions:

- a) la duració de les etapes educatives i el grau de comprensivitat d'aquestes,
- b) les barreres existents com la impossibilitat de passar d'una via o *track* educatiu a un altre, o la disponibilitat d'ajudes econòmiques,
- c) la grandària del sistema, és a dir la disponibilitat d'una oferta educativa repartida territorialment,
- d) els principis de transició d'un nivell a un altre, ja siguin més meritocràtics o més lliures i per tant més subjecte a la influència dels pares, i
- c) el pes de l'educació privada, tenint en compte que parteix de característiques diferents.

La perspectiva de les transicions no té perquè basar-se necessàriament en dades empíriques longitudinals. Tal com diu Pollock: “els enfocaments basats en esdeveniments, identifiquen esdeveniments clau de la vida i exploren fins a quin punt són un producte de l'experiència prèvia” (2009:36), o el que és el mateix: cal considerar-hi elements biogràfics de forma retrospectiva.

Les transicions juvenils són una articulació complexa d'itineraris formatius, d'inserció professional i d'emancipació familiar, emmarcat en un context sociohistòric concret (J. Casal, 1996). Per exemple, la presència present en el mercat laboral pot acabar influenciant les eleccions educatives que realitzi l'individu en un futur, en poder presentar unes expectatives o costos diferents que el que no té uns compromisos laborals: com l'individu ha anat construint la seva trajectòria laboral limita el seu ventall d'eleccions futures, les seves intencions i les seves capacitats (Staff & Mortimer, 2007; Sá, Amado Tavares, Justino, & Amaral, 2011).

2. Factors diferenciadors de les eleccions educatives segons l'origen social

Un cop vistes les principals perspectives des de les que s'ha abordat l'explicació de les vies educatives que segueixen els estudiants i el paper de l'origen social en aquesta, aquest epígraf té per objectiu el de desglossar els factors que introdueixen diferències en les eleccions educatives segons l'origen social. Pretén ordenar alguns dels elements explicatius que s'han anat oferint des de recerques anteriors. Sense voluntat de fer-ne un recull exhaustiu, recollim alguns dels elements més interessants per a l'anàlisi que es desenvolupa en aquesta investigació.

Ens trobem ja plenament en la òptica de l'agència, de les eleccions educatives i de la racionalitat. Juntament amb elements causals de tipus social i cognitiu provinents de la sociologia. En l'anterior recorregut teòric ja s'ha entrevist que considero aquesta perspectiva com la que permet recollir una major complexitat i riquesa a l'hora d'analitzar les desigualtats educatives segons origen social, tal com es justificarà en el Capítol III.

Es distingeix quatre nivells de diferències per origen social: les diferències en les capacitats, les diferències en els costos relatius, les diferents percepcions del risc i les diferències en les motivacions. Tot i que es presenten com a quatre blocs separats, cal aclarir que es troben fortament interrelacionats entre ells, i que és només conjuntament que l'alumne defineix l'avaluació cost-benefici i les probabilitats d'èxit per a cada opció educativa. Només amb el conjunt dels blocs podem analitzar les eleccions educatives des de la seva complexitat a partir d'una òptica eminentment sociològica. En el capítol III s'abordarà més en concret la construcció del model d'anàlisi que es proposa, fruit de la conjugació d'aquests quatre elements, entenent que aquesta ordenació i dissecció és útil com a estratègia analítica.

2.1. Diferències en les capacitats

En el primer bloc hi trobem els factors que introdueixen diferències en les capacitats dels individus segons origen social. S'entén aquí per capacitats aquelles aptituds o

competències disponibles pels individus a l'hora d'afrontar els requeriments escolars. En aquest punt es pretén exposar les explicacions que s'han donat en relació al què Boudon (1974) defineix com a *efectes primaris*: els efectes de la posició social en el rendiment educatiu⁶¹. Els efectes primaris es produeixen a través de la socialització, són de llarga trajectòria i difícils de modificar quan ja s'han produït.

Les capacitats que té l'individu es tradueixen en una qualificació concreta en forma de títol o de nota. No obstant, aquesta traducció pot ser concretada de manera més o menys ajustada, fet que ens porta a un debat pedagògic i institucional sobre com s'avaluen les capacitats en el sistema educatiu (Carabaña, 2012; José Saturnino Martínez García, 2011). El cas és que la qualificació que té l'estudiant és central a l'hora de definir les oportunitats de les que disposa, dels camins possibles d'acció que té al davant, ja que el pas d'un nivell educatiu a un altre generalment requereix de la superació dels nivells inferiors i, sovint, requereix un nivell mínim per poder accedir al següent, com és el cas de certes titulacions universitàries.

Així doncs, les capacitats, traduïdes en unes qualificacions concretes, són un element clau que possibilita a l'estudiant unes o altres opcions educatives. Si, a més, part d'aquest rendiment està relacionat amb la posició social de l'estudiant, l'efecte primari de l'origen social en l'elecció educativa és evident.

Són diversos els mecanismes que explicarien aquestes diferències en el rendiment educatiu dels individus. Jackson (2013) n'identifica sis:

- a) Per una banda trobem el component genètic, les habilitats innates dels individus. Erikson i Jonsson (1996) afirmen que el component genètic o innat explica vora el 50% de la variança del Coeficient d'Intel·ligència individual, que a la vegada estaria relacionat amb el rendiment escolar.
- b) L'ambient familiar a la llar pot afavorir el desenvolupament de les capacitats acadèmiques, tals com un bon clima per a l'estudi, l'estructura familiar, o l'existència d'un seguiment i acompanyament familiar dels resultats educatius dels fills i filles. Està molt relacionat amb el concepte de capital social de Coleman en relació a les

⁶¹ Si bé és necessari distingir entre capacitats i rendiment escolar, ja que no sempre tenen una relació de correspondència, en aquesta recerca s'utilitza el segon com a pròxi de les primeres, ja que no dispensem de les dades per avaluar les aptituds.

pràctiques educatives i el context familiar (Cabrera & Martínez García, 2009; Coleman, 2001). No obstant, alguns autors posen en dubte aquests mecanismes de desigualtat (Nieves, Betancort, & Cabrera, 2013). També en aquest punt Jackson hi identifica els recursos econòmics disponibles per l'alumne, els quals es poden traduir en una major inversió en escoles de major nivell, classes de reforç, material escolar, etc. O els recursos socioculturals tals com els codis lingüístics o el capital cultural en general. Lligat a la perspectiva de Bourdieu (1990), podríem parlar del capital cultural objectivat o incorporat, aquell que prové de l'estatus social de la família i que transmet al fill un seguit d'habilitats i coneixements diferenciats que podrà posar en joc en el context escolar. Al cap i a la fi, estaríem parlant d'un seguit de recursos (llibres, pràctiques culturals...) que incidirien en el rendiment de l'alumne.

c) La salut i la nutrició de l'infant, especialment en el procés de desenvolupament cerebral en les etapes inicials de la vida. Aquest aspecte es vincula estretament a la neurociència i a la biologia, i posa en relació les condicions materials de vida de l'individu amb el futur rendiment educatiu que pot tenir.

d) El nombre de germans ha estat també un dels indicadors clàssics en l'anàlisi del rendiment educatiu. Es sosté que com major sigui el nombre de membres que formen la família, menors seran els recursos econòmics i de temps de suport de què disposa cada un i, per tant, menor serà el rendiment (Carabaña, 2004b; Escribà, 2006).

e) El biaix cultural de les escoles pot ser també vist com una font de diferències en el rendiment. Adoptant una òptica més relacionada amb Bernstein (1988) es destaca l'element del codi lingüístic emprat al centre educatiu. Així, quan s'ha afirmat que les capacitats són traduïdes en una qualificació en el marc del sistema escolar, potser ens hauríem de referir a les "capacitats que són reconegudes en l'entorn escolar". És el què es coneix com a racisme de la intel·ligència.

f) Per últim Jackson identifica els mecanismes psicològics derivats de la interacció social. Destaca el que anomena com l'amenaça de l'estereotip, en el sentit que alguns alumnes siguin etiquetats com a menys capacitats i això acabi convertint-se en una profecia autoacomplerta o efecte Pigmalión, i tinguin efectivament un rendiment menor. Està lligat amb els elements motivacionals i de reconeixement. Hi tornarem més endavant.

D'aquests sis elements Jackson destaca que els cinc últims interactuen en gran mesura amb l'origen social de la persona i, per tant, serien els mecanismes que donarien compte dels efectes primaris de l'origen social. Fins al punt que a igualtat de Coeficient d'Intel·ligència diferents posicions socials segueixen puntuant diferent en les proves escolars (Martínez García, 2014).

Carabaña (2015), amb una altra classificació però proposant fonts de diferències de rendiment semblants, distingeix entre:

- a) Aspectes cognitius: com la intel·ligència, o les competències o capacitats. Serien aspectes genètics en bona part, però també amb un fort component social derivat del seu desenvolupament.
- b) Aspectes no cognitius: com la motivació de l'alumne, l'actitud, la disponibilitat de recursos i pràctiques pedagògiques a la llar i a l'escola, la implicació dels pares en l'aprenentatge, les característiques socials i institucionals del centre escolar, i les pràctiques i experiències quotidianes. Aquests aspectes serien netament socials.

No hi ha consens en relació a quina part de la variabilitat del rendiment dels individus depèn de la posició social d'origen, i menys sobre la relació entre elements cognitius i no cognitius, ja que pot variar en funció de molts aspectes: l'etapa educativa que s'està analitzant, l'indicador de rendiment utilitzat (notes, proves de competències, títols...) i la definició d'origen social (nivell formatiu familiar, ocupació del pare...). Diferents estudis apunten que la influència no és excessivament elevada. Carabaña (1993, 2012) i García *et al* (2016) ho quantifiquen al voltant del 10-15% de la variabilitat de rendiment. En el que sí que hi ha cert acord és en que les variables socials com l'origen social són molt més rellevants en el rendiment que les característiques escolars i pedagògiques (com el desdoblament de grups, la comprensivitat, etc...) (Cabrera & Martínez García, 2009; Carabaña, 2016; Torrents et al., s.d.). Encara que cal distingir entre les aptituds o competències i l'aprenentatge escolar o rendiment, tal com recorda Jencks. Aquest autor ve a dir que la diferència entre escoles és menor com més general és la prova utilitzada per avaluar les capacitats (aptituds), i major com més depèn la prova dels continguts escolars concrets.

2.2. Diferències en els costos relatius

El segon bloc de factors que diferencien les eleccions en funció de posició social d'origen és el relacionat amb els costos del estudis. Si bé el preu del crèdit és en general semblant per a tothom independentment de l'origen social, no passa el mateix amb el cost relatiu. Normalment els costos directes dels estudis universitaris derivats de la matrícula o el material escolar, o els costos indirectes derivats del transport són força estables per a tothom o, inclús, són menors pels individus d'origen social baix degut a ajuts econòmics o beques.

No obstant això, quan relativitzem aquest cost amb la situació socioeconòmica de cada estudiant observem que no podem dir el mateix del cost relatiu. Diferents elements expliquen aquesta diferència, que està relacionada amb els efectes secundaris de l'origen social. Els efectes que actuen en el càlcul cost-benefici de les eleccions educatives.

En primer lloc els costos directes i indirectes de l'educació cal posar-los en relació amb els ingressos o els recursos econòmics dels quals disposen els estudiants i les seves famílies. El mateix cost real serà molt major des d'una òptica relativa en funció dels recursos dels que es disposa, de la capacitat de fer-hi front. Aquesta capacitat es deriva per exemple del nivell de renda, el nombre de menors a la llar, la situació de la família amb el treball remunerat, etc. (Albert, 1998; Carabaña, 2004b; De Pablos & Gil, 2007; Rahona López, 2009). I això es produeix més enllà de percepcions o creences de diferent índole sinó també de forma objectiva. El mateix succeeix amb el cost d'oportunitat, aquells beneficis que es deixen de percebre durant el temps que es dedica als estudis. No té el mateix pes en tots els individus: per als alumnes amb menors recursos econòmics el fet de no percebre beneficis durant un temps, pot ser molt més determinant que per a un alumne que disposa d'un suport econòmic major per poder mantenir-se sense necessitat de participar en el mercat laboral.

Un altre element que relativitza el cost d'estudiar és la disposició o no d'una beca o ajut econòmic. Generalment els ajuts econòmics estan destinats a les famílies amb menors recursos i es requereix d'un llindar econòmic màxim per poder-ne gaudir. No obstant, cal dir que en el cas espanyol l'alumne sovint es matricula a la universitat sense

saber si obtindrà o no la beca que ha sol·licitat, i per tant l'efecte que té en el cost relatiu està molts cops ponderat o matisat per aquesta incertesa.

A més, cal contemplar la possibilitat de que el cost sigui tingut en compte no només en termes monetaris, sinó també com a inversió de temps o benestar psíquic (ansietat, por, estrès, etc.). Així, l'oposició a la continuació dels estudis per part de l'entorn del jove pot provocar un estat de major por al fracàs, en comparació a la situació molt més amable que experimentaria un estudiant on trobés un recolzament en l'entorn, ja sigui en la família, amistats o professorat. El cost psicològic pel primer escenari seria major que en el segon. Tal com afirmen Dyson i Renk (2006), en les situacions en que les demandes són majors que les capacitats de fer-hi front es produeix una situació d'*estrès*. Aquest estrès està relacionat amb un pitjor resultat acadèmic i per tant a unes majors opcions de fracàs en l'elecció educativa, esdevenint així un cost afegit.

Un altre element interessant que pot explicar les diferències en els costos relatius des d'una òptica més psicològica, és el *sentiment de deute* que desenvolupen els estudiants amb els pares, en funció de la legitimitat que atorga la família als estudis (D. Langa, 2005; Troiano, Elias, & Sanchez-Gelabert, 2014b). Així doncs, els estudiants d'origen social baix experimentarien el fet de seguir en el sistema educatiu com un privilegi i es sentirien culpables de representar una càrrega per la seva família, mentre que els estudiants d'origen social mitjà i alt naturalitzarien el seu pas educatiu i entendrien la inversió familiar com a legítima. Per als universitaris de la Regió Metropolitana de Barcelona s'ha identificat un sentiment de deute envers els pares més marcat entre els fills i filles d'origen social baix (especialment entre les noies) i que això els fa viure amb un major estrès el seu pas per la universitat (Troiano, Elias, & Sanchez-Gelabert, 2014). A mateix preu, doncs, diferent sentiment de deute cap a la família segons l'origen social, sumant-se al cost monetari.

Mingat i Eicher (1982) afirmen també que el cost relatiu és més elevat per aquell que ha de demanar prestat els recursos ja sigui mitjançant beques o crèdits, que aquell que pot fer-hi front directament, degut a l'augment de la inseguretat que provoca el primer escenari.

Un altre tipus de cost és el de *dislocation* o *misfit* que es produirà en funció del nou context educatiu. El fet de preveure sentir-se fora de lloc, en un ambient diferent al qual s'està socialitzat per la posició social pròpia, implica un cost real als estudiants que desencaixen (Archer, Leathwood, & Hutchings, 2002; Reay et al., 2001; Voigt, 2007). El cost d'aquest desencaix es concreta en el desclassament que ha de realitzar l'estudiant amb els possibles efectes que té en la vida exterior al sistema educatiu, al perdre el contacte amb els antics vincles o la reconstrucció de la pròpia identitat. En la por a sentir-se sol en un ambient amb unes pràctiques diferents a les teves (Feu, 2012). El desencaix es pot produir tant per unes pràctiques institucionals concretes, com per la composició social dels estudiants del lloc de destí.

A l'hora de realitzar una elecció educativa els estudiants utilitzen informacions diverses. Generalment aquesta informació s'obté de fonts interpersonals, com la família, les amistats o el professorat, el què es coneix com a *coneixement calent* (Fondevila, Carreras, & Del Olmo, 2012). No obstant, en ocasions aquesta informació s'ha de buscar, i això implica també un cost a nivell econòmic, d'inversió de temps o inclús psicològic relacionat amb la sensació d'inseguretat. Els estudiants d'origen social baix no tenen un accés a la informació tant senzill, ja que sovint són els primers membres de la família que accedeixen a la universitat (Ball, Davies, David, & Reay, 2002). Això pot ser especialment significatiu en relació a les beques que l'estudiant podria tenir a disposició, però en desconeix la seva existència o el procediment per a obtenir-ne.

Per últim, en el cantó dels beneficis o dels incentius de retorn de les diferents opcions, alguns autors plantegen una diferència també entre posicions socials. Així les posicions socials altes obtindrien majors beneficis al assolir un nivell educatiu superior (independentment de les motivacions), ja que les xarxes socials familiars permetran posar en joc el capital social dels estudiants i obtenir una millor posició laboral (Erikson & Jonsson, 1996). El benefici potencial d'un nivell educatiu superior, pot ser objectivament diferent.

Així doncs, el cost al qual ha de fer front l'estudiant en cada opció educativa i els beneficis d'aquesta poden ser objectivament diferents en funció de l'origen social, degut als diferents elements que s'han enumerat, entre d'altres. I això es produiria més enllà de percepcions o motivacions diferents, que tractarem a continuació.

2.3. Diferències en les percepcions del risc

Un tercer element que la literatura científica destaca com una altra font important de diferències entre orígens socials en les eleccions educatives són les percepcions del risc. Estan molt vinculades a les probabilitats d'èxit o de fracàs que l'estudiant considera que disposa. Aquestes percepcions estan en realitat configurades per les creences de l'estudiant en relació a les seves capacitats i en relació als costos relatius, els dos elements que tot just s'han descrit. Les capacitats i els costos relatius creen un risc objectiu diferent segons origen social. És a dir, que estudiants d'orígens socials diferents s'enfronten efectivament a diferents nivells de risc en les diferents opcions educatives: disposar de menors capacitats per assolir el nivell necessari i/o menors recursos per fer-hi front. Però també les diferències es poden generar en la percepció d'aquest risc⁶², juxtaposant-se i matisant els riscos objectius.

A continuació es destaquen alguns mecanismes que poden explicar diferències en la *percepció* del risc segons origen social. En efecte, les creences sobre el risc poden no estar construïdes com a imatge fidedigne del risc objectiu, sinó que poden presentar biaixos sistemàtics derivats de mecanismes cognitius o socials.

Hi ha evidències que mostren que diferents orígens socials *avaluen diferent les seves capacitats* (Rosen, 2010). A Sullivan (2001) i Torrents (2016), per exemple, s'identifica que les posicions socials altes sobreestimen les seves capacitats educatives. També Demo i Savin-Williams (1983) identifiquen una relació, encara que dèbil, entre origen social i l'autoestima dels estudiants, que s'accentua amb el pas dels anys. La percepció de l'alumnat sobre les seves capacitats, sobre què es veuen capaços de fer i què no, té lògiques conseqüències en les seves eleccions educatives.

Això es podria explicar per diferents factors com pot ser la sobreestimació de les capacitats per tal de guanyar en confiança i seguretat, lligada a una motivació més o

⁶² Cal distingir l'efecte de l'origen social en l'elecció (per exemple: que les posicions socials altes poden assumir un risc major al tenir més recursos), de l'efecte de l'origen social en la *percepció del risc* (per exemple: que les posicions socials altes percebin subjectivament un menor risc). L'efecte que es produeix en la percepció i el que es produeix en l'elecció, tot i que són complementaris i probablement seqüencials, no són el mateix efecte i freqüentment es confonen. En aquest punt ens centrem en el segon.

menys forta com pot ser la d'evitar la *demotion* social que s'ha exposat anteriorment. O també degut a una diferent avaluació del professorat en funció de l'origen social de l'alumne que acabi erosionant l'autoconfiança de l'alumne (Smith & Tomilson, 1989).

Un altre element important és el que Bernardi i Cebolla (2014) analitzen com a *efecte compensació*. És l'efecte que es produeix en la reducció del risc (i en la seva percepció) dels estudiants de posicions socials altes, degut a què disposen d'una "xarxa de salvament" familiar per a fer front a possibles situacions de fracàs escolar a partir dels recursos econòmics dels que disposa la família⁶³: permetre's una ajuda extraescolar, concentrar-se només en els estudis, l'entrada als millors centres educatius, etc.

Proposen també un segon mecanisme que anomenen *efecte informació incomplerta*, que consisteix en què diferents posicions socials, més enllà de les capacitats pròpies, perceben diferent les notes òptimes que es requeririen per cursar o superar un nivell educatiu concret. Les posicions socials baixes tindrien una percepció sobredimensionada dels requisits necessaris i la dificultat del curs que es trobaran, degut a què no tenen informació suficient com pot ser la derivada de les experiències d'altres membres de la seva família (el que per Bourdieu formaria part de capital cultural).

Aquesta diferència en la informació disponible també es produeix en el nivell de la percepció dels costos de cada opció educativa o en els diferents mecanismes a l'abast de l'estudiant com poden ser: els ajuts econòmics, les possibles vies d'accés, els dispositius de suport existents, etc. Tot i que el preu de les taxes és públic i els costos amb els que es trobarà són més o menys estimables, segueix havent-hi certa incertesa en el càlcul global que pot portar a una estimació esbiaixada segons origen social (Scott-Clayton, 2013). Pancer et al. (2000), a més, identifiquen que una major disponibilitat d'informació configuraria un pensament sobre la universitat més complex, més conscient dels reptes que s'afronten. Aquest tipus de pensament, pels autors, és més adaptatiu davant les dificultats que es poden trobar i davant la gestió dels riscos que l'alumne ha de fer. Així doncs, les posicions socials baixes que disposen de menor

⁶³ També és conegut com a efecte *Bush*. L'expresident dels Estats Units d'Amèrica, George W. Bush, tot i tenint unes capacitats acadèmiques baixes durant la seva etapa estudiantil, va arribar a esdevenir president gràcies al suport de la família en poder fer el pas a una de les millors universitats nord-americanes.

informació presentarien uns nivells d'estrés majors lligats a una percepció de major incertesa.

Vossensteyn i De Jong (2008) destaquen un altre mecanisme psicològic que influeix en la percepció dels costos: els marcs de referència. A l'hora d'avaluar un cost un individu ho posarà en comparació al seus marcs de referència, que acostumen a correspondre a la situació familiar. Així, 1000€ no només signifiquen més cost per una persona d'origen social baix pel fet de disposar de menors recursos de mitjana, sinó que es perceben també com a majors al comparar-ho amb el pròpi marc de referència.

La diferent percepció sobre el retorn que es pot obtenir d'una opció educativa és també un factor que determina la percepció del risc, ja que un retorn molt gran i clar reduirà el risc d'aquesta. El cas és que els estudiants de posicions socials baixes veurien amb més incertesa el retorn laboral un cop assolit un nivell educatiu (Archer & Hutchings, 2000; Opheim, 2007; Vossensteyn & De Jong, 2008), degut a la manca d'informació o a un diferent capital social per poder utilitzar canals útils per a la inserció (Hansen, 2001).

Tots aquestes elements són factors que configuraran una percepció de les capacitats i els costos relatius diferent segons origen social i, per tant, diferents percepcions del risc. No només les probabilitats d'èxit/risc són menors o majors objectivament d'acord a les capacitats i als recursos disponibles, sinó que també la percepció pot ser diferent i més o menys ajustada a les primeres. El resultat és que a l'hora de prendre una decisió es produiria una autoselecció dels estudiants cap a determinades opcions educatives degut a aquesta diferència en les probabilitats d'èxit objectives i percebudes (Hatcher, 1998; Mingat & Eicher, 1982; Voigt, 2007).

2.4. Diferències en les motivacions

Finalment, un quart element que diferencia les eleccions educatives segons l'origen social i probablement el que més debat genera, és el de les motivacions o preferències (Spillman & Strand, 2013; Sullivan, 2001). S'ha escrit molt sobre aquestes, especialment des de la Psicologia, observant-ne els seus processos de formació ja que en Sociologia molts cops es prenen com a donades i no entren en les anàlisis de les

eleccions. Molts d'aquests elements com les disposicions o les aspiracions hi ha qui els ubica sota el paraigües de l'hàbitus de classe, com a elements derivats d'aquest, però també s'han abordat des de postulats de la l'elecció racional.

Anteriorment ja s'ha apuntat que el debat sobre les preferències ha estat una baula per diferenciar els autors emmarcats dins del paradigma de l'elecció racional. Mentre que des de la perspectiva de la TER clàssica s'assumeixen que els preferències són complertes i derivades del càlcul maximitzador cost-benefici (i per tant no té sentit incloure-les en els models de decisió ja que seria tautològic, tot i que no les neguen), altres perspectives com la de Breen i Goldthorpe (1997) introdueixen únicament una preferència en el model que és, a més, igual per a tots els origen socials: la d'evitar la mobilitat social descendent. És el que es coneix com a *aversió relativa al risc* en el sentit que les posicions socials mínimes que els estudiants aspiren assolir és la que correspon a la posició social familiar.

Hi ha un efecte terra per les posicions socials baixes al tenir un risc de *demotion* més baix, i per tant l'assoliment educatiu seria menys rellevant per ells. A més, fracassar en un nivell educatiu superior conduiria més a la *demotion* que no simplement no intentar-ho i per tant el risc és major. Per l'altra banda, identifiquen un efecte sostre per les posicions socials altes, en el sentit que per evitar aquesta mobilitat social descendent necessiten, sí o sí, un bon assoliment educatiu. Una mateixa preferència, doncs, que té resultats diferents en funció de la posició social de partida. Cal dir que no neguen altres tipus de preferències particulars, però basant-se en el principi de parsimònia sostenen que no cal tenir-les en compte⁶⁴.

Fent un incís en aquest punt, Quintela (2015) destaca un *efecte de contrast* entre la situació de benestar familiar i la que preveuen que podran obtenir per a ells amb el nivell educatiu adicional. Representa una complementació al mecanisme d'aversió relativa al risc, ja que identifica que la preferència d'evitar la *demotion* pot provenir d'una racionalització a partir d'un contrast entre situacions, i per tant dóna a la preferència una origen racional.

⁶⁴ No neguen les "cultures de classe" sinó que afirmen que aquestes no tenen una causalitat independentment de la racionalitat maximitzadora. Les "cultures de classe", per aquests autors, serien un balanç cristal·litzat d'accions racionals passades, que aporten guies ràpides per actuar en un futur (heurístiques).

Seguint amb altres motivacions diferents segons orígens socials, Breen et al. (2014) parlen d'un procés que tampoc no està associat a la posició social (no és mediador de l'efecte d'origen, no varia sistemàticament segons la posició social), sinó que és igual per tothom i té un paper diferent en funció de la posició social de l'estudiant (relació que anomenen d'heterogeneïtat socioeconòmica). Ho descriuen com *l'aversion al risc*⁶⁵, i consisteix en una preferència que posa en relació el retorn que s'espera obtenir d'una elecció educativa amb el cost de completar-la, segons la percepció de les seves capacitats i del context econòmic de cada moment. El retorn, doncs, és incert i requereix d'una avaluació del risc per escollir una opció o una altra. Els seus resultats mostren que aquesta aversió al risc no afecta a les posicions socials més altes ja que, diuen, la seva preferència d'evitar la mobilitat social descendent és més potent que el possible risc al fracàs; en canvi per les posicions socials baixes l'aversion al risc que presenta l'estudiant sí que influeix en les decisions que realitzen.

Aquesta aversió està molt vinculada amb *l'aversion al deute* (Callender & Jackson, 2005), és a dir el rebuig que sent una persona al fet d'endeutar-se. Si bé la sol·licitud de crèdits per finançar el cost d'uns estudis no és una pràctica tan estesa a l'UE com a altres països com Anglaterra o EUA (Sacristán, 2014b), aquests autors destaquen com aquest rebuig al deute és en part una racionalització derivada de l'origen social: el fet d'haver experimentat al llarg de la vida majors dificultats econòmiques, pot construir aquesta preferència a evitar l'endeutament. Molt semblant, Voigt (2007) parla d'una *aversion a l'ambigüitat*, que es cristal·litza en escollir allò més segur, allò que presenti un risc menys variable. Previsiblement seria més determinant en les posicions socials baixes per la menor disposició d'informació i pel menor grau de seguretat econòmica (Hatcher, 1998).

Breen et al. (2014) també analitzen una altra preferència que sovint s'assumeix com a diferent en funció de l'origen social: *l'horitzó temporal* pel que s'està disposat a esperar els beneficis d'una elecció (Hillmert & Jacob, 2002). Un horitzó llarg permetrà als estudiants escollir vies més llargues, en canvi generalment s'assumeix que l'alumnat d'origen social baix són més curterministes. No obstant, si bé els autors observen que

⁶⁵ No confondre amb *l'aversion relativa al risc*: evitar la mobilitat social descendent.

aquest horitzó temporal influeix en les decisions educatives, sembla que no varia en funció de l'origen social, ni tampoc ho fan els seus efectes.

Finalment trobem perspectives que donen encara més rellevància a les motivacions educatives com és el cas de Gambetta (1987). Com ja s'ha desenvolupat, la seva perspectiva es coneix com *causal cum intencional*, ja que incorpora elements causals (estructurals) i intencionals (propositius) de forma simultània, en les explicacions del comportament individual. Els elements causals són els que es produeixen sobretot en la formació de preferències, a partir de normes socials, institucions, etc. I els processos intencionals són els que es produeixen en l'elecció racional de diferents alternatives d'acció a partir d'aquestes preferències prèviament configurades.

Així doncs, Gambetta dona a les motivacions un paper co-protagonista en la seva teoria, i ens diu que estan íntimament relacionades amb la posició social ja que varien en funció de causes de tipus econòmic: preferència d'evitar el risc degut als menors recursos per fer-hi front, o una sobreadaptació a les teves possibilitats (preferències adaptades a les limitacions que tens); o en funció de causes de tipus cultural: diferents nivells d'aspiracions o limitacions cognitives a l'hora de construir aquestes preferències. En aquest sentit, per Voigt (2007) en general l'alumnat d'origen social baix directament no contempen l'opció d'anar a la universitat; no entra en les preferències, no s'ho plantegen ni com a una opció factible.

Des de la teoria de Willis (1988) també es defensa que els estudiants de posicions socials baixes tindran una actitud de rebuig a l'escola (una contracultura escolar) que definirà les seves preferències a l'hora de realitzar les eleccions educatives.

Un aspecte recurrent quan es parla de les diferents preferències segons origen social és el nivell d'aspiracions i expectatives, que cal dir que no és exactament el mateix ja que les segones estan mediatitzades per *allò probable*. Aquí el paper de la família i el professorat és rellevant en el que, per exemple, Ball et al (1999) defineixen com a *futurs imaginats* per l'estudiant. Alguns autors identifiquen que es produeix un diferent suport motivacional de la família en funció de l'origen social (Padilla Carmona, 2012; Troiano & Elias, 2013): pel cas de les posicions socials baixes generalment la família brinda un suport motivacional als fills per anar a la universitat, encara que algunes famílies

adopten discursos d'obstacle⁶⁶. En canvi per les posicions socials mitjanes i altes, la transició cap a la universitat es dona més per descomptat, i el suport familiar en aquest cas és més instrumental (llibres, ajudar en l'aprenentatge...). També l'actitud del professorat en la motivació de l'alumnat és important. El que el professorat espera d'un mateix acaba tenint un impacte en les aspiracions i els resultats de l'alumne, tal com sosté l'efecte Pigmalión (Feu, 2012; Rosenthal & Jacobson, 1969; Termes, 2015).

Un altre element és la disposició a l'estudi de l'alumne i la importància que donen als estudis, que pot ser configurada per causes individuals, però també causes socials com l'estatus socioeconòmic familiar (Ball et al., 1999). El gust per aprendre i dedicar temps a l'estudi, tal com el defineix Gambetta (1987), és una disposició que pot estar relacionada amb elements de socialització i motivació familiar entre d'altres aspectes.

La influència que tenen companys i coneguts en la configuració de les preferències educatives també l'analitza Manzo (2013). Sosté que en les relacions socials hemofíliques s'accentuarien les diferències amb la resta a partir d'un mecanisme d'imitació. Es pot produir de forma cognitiva ja que una elecció esdevindria més familiar o coneguda, de forma normativa ja que es crearien costos d'identitat social i individual si es trenca la norma, o d'oportunitat, en el sentit que es disposa de major informació sobre una opció educativa concreta que d'altres d'opcions. A partir d'aquesta aportació Manzo destaca el pes de la interacció social i dels grups de referència en la generació (o reforç) de preferències.

Per últim, cal destacar les diferents motivacions en relació al *tipus* d'estudi en funció de l'origen social. La distinció més comuna és la que separa motivacions de tipus instrumentals, relacionades amb els aspectes utilitaristes de l'educació tals com l'obtenció d'una credencial concreta, una bona feina, un bon salari, etc., i les motivacions de tipus expressiu, aquelles que es vinculen amb el fet mateix d'aprendre un ofici, la motivació per l'estudi per si mateix com a forma d'autorealització personal. Troiano i Elias (2013) observen que les posicions socials baixes tenen motivacions més instrumentals en comparació a altres posicions socials. Sullivan (2001) si bé també ho identifica, quan introdueix les habilitats de l'estudiant en l'anàlisi l'efecte de l'origen

⁶⁶ Tot i ser situacions minoritàries, probablement perquè estiguin analitzant estudiants de posicions baixes que ja estan a nivell educatiu universitari.

social desapareix, uns resultats que confirmarien els de Callender et al (2006) que observen que l'estudiant amb notes baixes és més instrumental que el de notes altes. També Quintela (2015) rebutja la diferència de motivacions instrumentals i expressives entre orígens socials diferents.

Resumint, el debat sobre les diferències en les motivacions dels estudiants segons l'origen social, sobre si tenen impactes diferents segons la posició social o bé estan configurades per la classe social *per se*, sobre si cal tenir-les en compte o no, o sobre com es formen, és un debat que no està resolt ni molt menys però que obre un camp d'exploració complex i enriquidor.

3. Accés(sos) a la universitat segons origen social

Per acabar aquest capítol realitzarem una recopilació d'algunes evidències empíriques en relació a les formes d'accedir a la universitat que segueixen els estudiants de diferent origen social. Les diferències en les capacitats, els costos relatius, les preferències i les percepcions del risc que acabem de veure serien els elements que les explicarien. Per tal d'ordenar el text, dividirem aquest punt en dues dimensions que distingirien entre accessos a la universitat diferents: el tipus de titulació i la forma de cursar els estudis. Serà en el capítol III quan ens aturem en la definició i conceptualització d'aquestes formes d'accés.

3.1. El tipus de titulació cursada

Accedir a la universitat no és l'única elecció que l'estudiant universitari ha de realitzar, sinó també quina és la titulació que vol cursar. És evident que l'entrada a la universitat i la distribució de l'alumnat entre les diferents àrees i titulacions no és, ni molt menys, aleatòria, sinó que es produeix un procés d'autoselecció de l'estudiant cap a unes opcions o unes altres més enllà dels requisits econòmics i acadèmics que es demanen en cada una d'elles. Només així podem entendre que trobem perfils sociodemogràfics tant diferents entre titulacions de, per exemple, Enginyeria i Educació.

Guàrdia et al. (2012, 2015) proposen un model per explicar la tria de titulació que incorpora diferents elements:

- a) factors socials: percepció social de la titulació, ocupabilitat, prestigi, etc.,
- b) factors individuals: motivacions i característiques sociodemogràfiques i,
- c) factors de la titulació: places ofertes, nota de tall, etc.

El què els autors defineixen com a factors individuals estarien molt influenciats per l'origen social de l'alumne. Des del meu punt de vista aquí hi trobaríem els elements exposats en l'anterior epígraf: l'estudiant escollirà en funció de les seves capacitats (en general, però també habilitats particulars en un tema concret), dels costos relatius associats, de les preferències i de la percepció del risc de fracàs en cada titulació. Els factors de la titulació i el que defineixen com a factors socials, serien en el fons factors

externs a l'alumne que té en compte a l'hora de definir i articular els factors individuals. Formen part del context i el disseny institucional.

Segurament si preguntéssim als estudiants perquè han escollit la titulació que han escollit, molts ens respondrien un "perquè m'agrada" ras i curt. Les motivacions expressives són les més usuals en general, especialment a Humanitats o Educació, encara que en algunes titulacions o àrees es prioritzen els aspectes instrumentals com és el cas de Relacions Laborals o les Enginyeries (Llosada et al, 2005; Però et al, 2014; Scutter et al, 2011). No obstant, aquestes motivacions que l'estudiant al·lega de forma *post-hoc* no sabem fins a quin punt es tracta d'una forma d'autojustificació o de unes preferències adaptatives a les limitacions de cada un.

López Sáez (1995) en una anàlisi de la tria de titulació segons sexe, parla dels valors i actituds adquirits mitjançant la socialització com factors que expliquen la tria d'una carrera o una altra. De forma semblant autors com Porter i Umbach (2006) fan una anàlisi de la tria de la titulació en funció de l'encaix i la compatibilitat entre l'entorn d'una titulació amb la personalitat de cada alumne o, des de l'òptica bourdieana, amb l'hàbitus i la identitat de classe. Així, diuen, personalitats activistes triaran en major proporció titulacions de Ciències Socials i Educació. També Van de Werfhorst i Luijkx (2010) analitzen la relació entre la ocupació concreta que exerceix el pare i el camp dels estudis escollits pels fills i filles (per exemple, el fill d'un informàtic que vol estudiar informàtica). No obstant, si bé la personalitat de l'alumne és un factor important, els autors segueixen identificant una diferència segons origen social en la tria de carrera independentment de la personalitat.

Quan indaguem en el procés d'elecció de la titulació observem que la decisió pot ser eminentment estratègica, en el sentit que no hi ha una tria impulsiva sinó que es deriva d'un procés més o menys conscient d'avaluació de diferents característiques d'aquesta. Que es tingui un interès o compatibilitat a nivell de personalitat amb allò que s'ensenya en la titulació, no exclou la possibilitat que en l'elecció hi intervinguin altres elements com l'avaluació de la nota requerida, el preu, la duració o altres característiques de la titulació.

No hi ha consens en quin és el pes de l'origen social en la tria de la titulació, i hi ha autors que la identifiquen com una relació molt dèbil, com és el cas de Van de Werfhorst et al. (2003): únicament observen una relació en les posicions socials altes que trien més titulacions de Dret i Medicina. Hi ha també qui parla d'un efecte nul de l'origen social, com en el cas de Misran et al. (2012). Sigui com sigui, la realitat és que podem identificar una composició social diferent segons les àrees i titulacions: els estudiants d'origen social alt escullen en una major proporció les Enginyeries i les Ciències, mentre que les classes baixes trien més Humanitats i Ciències Socials. Això ha de tenir alguna raó més enllà de l'aleatorietat i la personalitat.

El ventall de titulacions disponibles té la forma d'un "mercat" imperfecte, en el qual no es disposa d'opcions de tria il·limitades, amb combinacions de característiques també infinites. Per una banda existeix una oferta limitada pel nombre de places disponibles a cada titulació i, per l'altre, cada titulació té unes característiques concretes i no es poden construir titulacions al gust de cada un, sinó que cal dur a terme una avaluació del cost-benefici i de les probabilitats d'èxit juntament amb les preferències pròpies i els elements de personalitat.

Aquest procés d'autoselecció dels estudiants ens porta cap a una estratificació horitzontal dins del propi sistema universitari, en termes de l'àrea o titulació cursada, la universitat escollida⁶⁷ o el cicle curt o llarg⁶⁸. A l'hora de classificar les titulacions la literatura a utilitzat diferents característiques com el prestigi de l'ocupació a la que donen lloc, la dificultat, la duració, els criteris d'accés (si són més o menys exigents), la composició social de la titulació (ex: menor o major percentatge d'un tipus d'alumne), la qualitat de la docència avaluada de moltes formes diferents (selectivitat, resultats laborals...), el prestigi de la titulació mateixa, el preu, l'àrea de la disciplina, etc. (Gerber & Cheung, 2008; M. Triventi, 2011; Troiano & Elias, 2013). En aquest punt

⁶⁷ En contextos anglosaxons aquest aspecte d'estratificació és central i àmpliament analitzat, ja que la jerarquia entre universitats és molt rellevant (ex: el Russell Group a Anglaterra, o les politècniques en alguns contextos llatinoamericans). Així en aquests països pot ser més important la universitat a la que s'accedeix que la titulació en si mateixa. No és el cas però del context espanyol, que si bé sí que s'identifiquen lleugeres diferències entre universitats a nivell d'especialització o qualitat, no es produeix una jerarquia tant determinant en l'elecció; l'efecte senyal no seria tant determinant entre universitats.

⁶⁸ Hi ha autors que ho consideren com a estratificació vertical, en funció de les característiques del sistema educatiu superior. Entenem que pel cas espanyol té més sentit considerar-ho com a diferència horitzontal. Cal dir que des de 2010 només algunes titulacions dobles o titulacions concretes com Medicina tenen una durada diferent a la resta.

simplement enumeraré algunes evidències que explicarien la diferent tria de titulacions segons origen social.

La duració dels estudis és una característica que està relacionada amb el cost total que tindrà la titulació, tant amb el cost directe com amb el cost d'oportunitat, així com amb les probabilitats d'èxit percebudes. A l'estat espanyol coexistien dos tipus de cicles universitaris fins a l'adaptació a l'EEES, aquell que corresponia a les diplomatures o enginyeries tècniques amb una duració de 3 anys i lligades a disciplines de tipus més aplicat, i el corresponent a les llicenciatures o enginyeries superiors amb una duració de 4 o 5 anys en general i lligades a disciplines més abstractes o pures, utilitzant la terminologia de Becher (2001). Troiano i Elias (2013) o Triventi (2011) identifiquen que l'origen social de l'alumne estava íntimament lligat amb la tria d'un o altre cicle. L'alumnat d'origen social baix es matriculaven més a titulacions curtes inclús a igualtat de capacitats acadèmiques, al percebre unes probabilitats d'èxit menors.

Reduir la duració de la titulació és una manera de reduir les possibilitats de fracassar, i així les diplomatures de cicle curt han estat vistes molts cops com un mecanisme d'equitat a les universitats al permetre afavorir l'accés i la mobilitat d'estudiants d'origen social baix (Martínez Celorrio, 2013). Mingat i Eicher (1982) també sostenen que els joves d'origen social modest escolliran titulacions més fàcils ja que perceben unes probabilitats d'èxit majors en aquestes.

Un altre aspecte tradicionalment analitzat és el prestigi de la titulació. La forma d'identificar el nivell de prestigi varia segons la recerca: des d'un indicador d'avaluació subjectiva del propi alumnat, fins a indicadors de retorn laboral de la titulació passant per diferents aspectes de la organització d'aquesta. Gerber (2008) i Triventi (2011) identifiquen que l'alumnat de posicions socials baixes trien en major proporció titulacions de menor prestigi.

Per últim, respecte al retorn laboral alguns estudis mostren que les posicions socials baixes preferirien titulacions amb un retorn més ràpid degut a que assumeixen un horitzó temporal menor (Hillmert & Jacob, 2002; Troiano & Elias, 2013), encara que Breen et al. (2014) rebutgen aquesta hipòtesis. Segons Mingat i Eicher (1982), l'alumne escollirà les titulacions amb un major retorn a igualtat de tots els demés factors, sempre

i quant el nivell de risc d'aquesta opció sigui acceptable en el càlcul de les probabilitats d'èxit per cada estudiant.

Així doncs, diferents evidències sostenen que es produeix una diferent tria de la titulació en funció de l'origen social, més enllà de la personalitat o dels gustos, i aporten algunes explicacions a aquest fenomen. Duració, prestigi, retorn... són només algunes de les característiques més analitzades per cal avançar en aquesta anàlisi especialment des de la Sociologia i escapant de les visions psicologistes que predominen aquests treballs.

3.2. La forma de cursar els estudis

La segona dimensió de l'elecció d'accedir a la universitat és el *com fer-ho*. De la mateixa manera que en la tria de carrera, en la forma de cursar els estudis també es produeix una articulació de les capacitats, els costos, les preferències i la percepció del risc de cada una de les opcions. Les qüestions més analitzades tradicionalment sobre la forma de cursar una titulació universitària són dues: la realització dels estudis per la via lenta i la compaginació amb el treball remunerat.

L'estudiant *part-time* és aquell que realitza els seus estudis a un ritme inferior a la càrrega acadèmica estàndard, que tendeix a anar associat a l'estudiant adult. Són estratègies d'accés que busquen reduir el risc, sobretot econòmic i de disponibilitat de temps, pròpies de perfils d'estudiants que ja tenen alts nivells de risc de fracassar i un accés més "fràgil" (Davies & Williams, 2001). Un estudiant d'origen social baix presentaria major risc en les decisions educatives, i si a més incorpora una càrrega familiar, unes responsabilitats laborals, o altres aspectes, fa que aquests risc augmenti definint un accés més fràgil.

S'ha identificat un major abandó d'aquest perfil d'alumne *part-time* (O'Toole et al., 2003). El fet que acostumin a ser estudiants d'origens socials baixos, amb càrregues familiars i d'edat avançada reforça la idea que esdevé una forma de compaginació de les responsabilitats familiars i laborals amb la dedicació acadèmica. Això es vincula amb les transicions juvenils familiars i laborals i la seva relació amb les eleccions educatives, que ja s'ha destacat en el corresponent epígraf.

L'estudi de Troiano i Elias (2013) identifica que l'estudiant d'origen social baix afirma que es matricularia a menys crèdits en el cas que el risc dels estudis fos major en una proporció major que els estudiants d'origen social alt, com per exemple si augmentés la seva duració. Si bé el *part-time* és una estratègia de reducció del risc per poder accedir a la universitat, una forma d'estudi en si mateixa, generalment s'ha reconvertit en una etiqueta de l'estudiant mateix, passant a definir molts cops un tipus d'estudiant no tradicional i no només un tipus concret d'accés. Per Callender i Feldman (2009), aquesta transformació conceptual implica que els estudis sobre el *part-time* analitzin el fenomen més com a un subjecte estudiantil uniforme, i no com una característica de diferents perfils com poden ser dels estudiants d'origen social baix. Probablement és per això que és difícil trobar estudis que analitzin el comportament dels diferents orígens socials en la matriculació en una dedicació més o menys completa.

Íntimament lligat amb la dedicació acadèmica a temps parcial, la segona diferència important en la forma de cursar els estudis universitaris és la compaginació amb un treball remunerat. La participació laboral pot ser característica de perfils d'estudiants amb majors dificultats econòmiques més que una pràctica estesa per l'alumnat universitari, com una forma d'obtenir recursos econòmics per fer front a les despeses derivades de l'educació. De la mateixa manera que el fet de matricular-se a menys crèdits, la compaginació laboral és un fenomen que presenta diferents intensitats i motivacions i, sobretot, conseqüències en funció del perfil de l'estudiant.

Sobre les conseqüències de compaginar estudis i treball, en la revisió que fan Sanchez-Gelabert et al (2015) destaquen l'impacte en el rendiment acadèmic, l'absentisme, l'*engagement* amb la universitat, l'abandó o la inserció laboral postgraduació entre d'altres. Aquest impacte seria diferent segons el perfil estudiantil. Però, l'estudiant d'origen social baix compagina més els estudis amb una feina remunerada?

Triventi (2014) identifica que l'alumnat d'origen social baix treballa més hores i la seva motivació està relacionada amb necessitats econòmiques, en canvi la resta ho fan menys hores i amb una voluntat diferent: aconseguir una major independència econòmica. Finkel i Baraño (2014) també observen que els estudiants de posicions

socials baixes compaginen els estudis amb una feina en major proporció. Aquesta forma de cursar els estudis està molt vinculada a les necessitats econòmiques, i autors com Padilla-Carmona (2012) sostenen que aquell alumant d'origen social baix que no obté un ajut econòmic en forma de beca, buscarà en la compaginació laboral aquests recursos necessaris que manquen. En la mateixa línia treballen Darmody et al (2008) que identifiquen que en aquelles situacions on existeix el suport familiar o d'una beca, la compaginació laboral és menys freqüent.

Una última forma de cursar els estudis que convé apuntar i que també s'ha analitzat en alguns estudis, és la mobilitat geogràfica. Generalment es parla que una major distància entre el lloc de residència i la ubicació del centre d'estudis significa un major cost, no només econòmics (de transport, residència...), sinó també emocionals si implica una sortida més o menys permanent del entorn de socialització. De forma oposada, en canvi, la proximitat afavoriria un millor accés a la informació degut a l'efecte veïnatge que es produeix a l'entorn de la universitat.

Cullinan et al (2013), per exemple, observen un efecte de la distància entre el lloc de residència i la universitat en les probabilitats d'accedir al nivell universitari per l'alumnat d'origen social baix. Concretament, afirmen, aquesta diferència es produeix entre els estudiants que tenen notes baixes, ja que per aquests estudiants el risc en l'accés (o les probabilitats d'èxit) seria més accentuat que en la resta i la mobilitat geogràfica seria una dificultat addicional. Així doncs l'alumnat d'origen social baix es mouria menys de casa per estudiar que els seus companys de posicions socials altes (Voigt, 2007), o escollirien opcions educatives dins la oferta educativa del seu entorn.

4. Síntesi: entre la determinació estructural i l'*homo economicus*

Arribats a aquest punt convé recapitular breument les aproximacions més importants en el debat sobre les eleccions educatives i la seva relació amb l'origen social. Per una banda hem destacat les teories estructural-funcionalistes que conceben un individu que s'encamina d'acord a unes restriccions i limitacions que redueixen les seves opcions a un sol camí, en la determinació estructural més forta, o a pocs camins, en la determinació estructural més laxa de les teories de la reproducció. L'origen social té un paper central en algunes d'elles a l'hora de determinar aquests camins d'acció factibles.

Les teories de la reproducció social i cultural neixen als anys 60 com a crítica a la perspectiva funcionalista, base de les concepcions meritocràtiques del sistema educatiu. Conceben que l'escola no és neutral sinó que transmet i legitima l'estatus d'origen social. N'hem distingit dos grups:

- a) Les que es centren en la relació entre l'escola i el mercat de treball, en el que hem etiquetat com a determinació estructural forta degut a la concepció determinista que fan de les opcions educatives (Althusser, Baudelot i Establet, Bowles i Gintis).
- b) Les que ressalten el que passa dins de l'escola, que s'han agrupat en el marc de la determinació estructural laxa al concebre unes opcions educatives condicionades però menys determinades que en el primer grup. És el cas de la perspectiva de Bourdieu, Bernstein o Willis.

Per l'altra banda, hem descrit la perspectiva de l'agència derivada dels postulats de l'Economia clàssica i de la Teoria de l'Elecció Racional estàndard que caracteritzen al conegut com *l'homo economicus*. En aquest cas les eleccions depenen únicament de la maximització de la utilitat en l'avaluació cost-benefici de cada alternativa, i és en aquesta avaluació on es produeixen les desigualtats educatives. La Teoria del Capital Humà ha seguit aquest desenvolupament.

Aquests dos grans grups de perspectives que posen l'accent en aspectes diferents per l'explicació de les eleccions educatives: una en la determinació social i l'altra en l'elecció racional. S'han desenvolupat de forma paral·lela i molts cops obviant-se entre uns i altres. A les primeres se les ha criticat d'una excessiva determinació, i que no són

capaces d'explicar els comportaments que no s'ajusten als patrons socials predefinitos, si no és utilitzant explicacions *ad-hoc*. Però alhora permeten donar elements per interpretar la formació de preferències i la significació que tenen per cada individu.

A les segones, en canvi, se les ha criticat la concepció d'un ésser humà irreal, totalment racional amb preferències i informacions complertes, i que obvien els patrons socials i culturals que es produeixen més enllà del càlcul cost-benefici. Alhora, però, permeten sortir de la determinació social en l'anàlisi del comportament.

Considero que no som fidels a la realitat quan s'afirma que la visió estructuralista nega les eleccions dels individus. El que és clar és que posa el focus d'anàlisi de la relació entre educació i origen social en un prisma diferent, de tipus estructural, i simplement no entra en la intencionalitat, les preferències o l'avaluació cost-benefici; la diferència es troba on es posa el punt de vista ontològic i metodològic. Tal com afirma Elstervfent una metàfora ramadera, hi ha perspectives que es focalitzen en la tanca i no en el que fan les vaques dins d'ella mentre que d'altres ho fan a l'inrevés, sense voler dir que una negui a l'altra.

Dins d'aquest segon paraigües teòric, encara que de forma diferenciada, hem destacat també l'anomenada escola de Nuffield sorgida igualment arran de la crisi del funcionalisme dels anys 60 i que desenvolupen el que es coneix com *l'homo sociologicus*. És aquell individu que no es deriva de "l'idiota racional" de la TER clàssica, ni de "l'idiota irracional" totalment determinat per aspectes fora de la seva consciència (Boudon, 2006). En base a una TER definida com a *dèbil* incorpora elements socials com és la diferència en els costos i beneficis en funció de l'origen familiar. Bona part dels autors d'aquesta escola tot i que no les neguen, no incorporen les preferències i les creences en els models decisionals i es centren sobretot en els paràmetres econòmics del cost-benefici.

Un dels debats recurrents i que entoma amb el debat entre les perspectives de la reproducció cultural i de l'elecció racional és, doncs, el paper que s'atorga a les creences i preferències en l'anàlisi de les eleccions educatives. Mentre que els primers sostenen l'existència d'unes disposicions i esquemes de pensament propis d'origen social (hàbitus), des de l'elecció racional sovint es defensa que amb la posició social (recursos,

relacions socials...) ja és suficient per explicar les diferències educatives i que aquestes diferències en les creences i preferències no seran res més que crist·litzacions a partir de la racionalitat d'accions passades. Des del meu punt de vista unes cometen la limitació d'equiparar allò racional amb tot allò que és racionalitat econòmica, i els altres sovint obvien els elements socials i culturals en la configuració d'aquesta racionalitat.

Aquesta dicotomia teòrica respecte les formes d'entendre les eleccions educatives ha estat puntualment superada, i actualment trobem nombrosos plantejaments que presenten aspectes d'ambdues perspectives, ja sigui partint de postulats culturalistes els quals es posen en relació al procés de presa de decisions o a la racionalitat (com per exemple: Ball et al. (1999), Hatcher (1998) o Reay et al. (2001)), o de postulats derivats de l'elecció racional que ubiquen aquest procés de decisió en un context i en uns individus carregats de condicionaments socials i culturals (com per exemple: Gambetta (1987), Manzo (2013) o Sullivan (2001)).

Un bon exemple d'aquesta síntesi teòrica és la perspectiva de Gambetta (1987) que parteix de l'individualisme metodològic: atès que no hi ha forces manifestes de coerció, les destinacions educatives han de ser assolides a través de (o han de ser resultat de) les preferències individuals i les decisions, la qual cosa deixa la següent pregunta: com allò que a nivell macrosocial pren la forma d'un patró reproductiu pot ser a la vegada el resultat de les decisions preses individualment? La perspectiva de Gambetta incorpora, per tant, elements d'oportunitats estructurals o influències socials, efectes *push*, i d'efectes *pull* o intencionals.

Serà en el següent capítol on esbossaré la perspectiva metodològica que adopto i desenvoluparé el model d'anàlisi que considero com a més útil per l'anàlisi de les eleccions educatives a la universitat. No obstant, en aquest recorregut teòric i empíric que s'ha realitzat ja s'entreveu que considero que l'òptica de l'individualisme metodològic lligada íntimament amb els condicionants socials i culturals, permet posar llum a una major complexitat en el procés de les eleccions educatives segons origen social. Concretament s'han destacat quatre aspectes que ordenen les diferents aportacions realitzades per altres autors: les capacitats de l'alumne, els costos relatius al qual ha de fer front, la diferent percepció del risc, i les preferències. L'articulació

d'aquests quatre elements es concreta en una elecció educativa i per tant serà l'anàlisi d'aquests elements que ens permetrà comprendre les eleccions.

A més, hem vist que aquestes eleccions educatives van més enllà de si accedir o no a un nivell educatiu superior (per exemple, la universitat), sinó que hi intervé també la tria de la titulació concreta i la forma de cursar els estudis. Ambdues dimensions configuren el que definiré més endavant com a estratègies d'accés i sobre de les quals ja hi ha evidències empíriques sobre la relació que tenen amb l'origen social. Per últim, també s'ha destacat la dimensió transaccional en aquests marc teòric com una forma de introduir a les eleccions educatives un context de tipus social i biogràfic.

CAPÍTOL III – Metodologia de la recerca

1. Construcció de l'objecte d'estudi

En el capítol III es plantegen els elements metodològics i tècnics utilitzats. Es divideix en dos grans apartats: la construcció de l'objecte d'estudi, i el disseny de la recerca. En aquest primer apartat es dibuixa en primer lloc l'aproximació metodològica que s'adopta, en segon lloc es concreta el model d'anàlisi a partir de les eines teòriques i empíriques explicitades al capítol II i, per últim, es defineix l'objecte d'estudi i els objectius sobre els qual s'apliquen aquests elements.

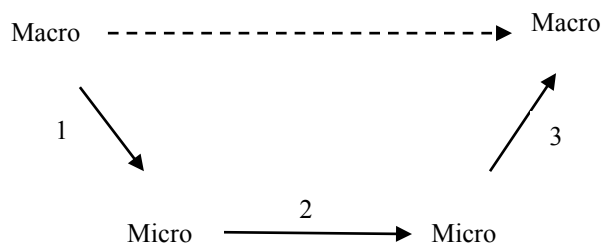
1.1. Aproximació metodològica

L'aproximació metodològica que adopta aquesta recerca i que s'intentarà esbossar a continuació es podria dividir en tres aspectes: a) l'individualisme metodològic com a marc que permet recollir una major complexitat i flexibilitat analítica, b) la Sociologia analítica com a brúixola enriquidora per a la pràctica científica a partir de la clarificació i l'explicació, i c) les eleccions i la racionalitat com a peces centrals de l'objecte d'estudi.

Que diferents posicions socials presenten probabilitats d'accedir a la universitat diverses és un fet àmpliament contrastat i analitzat. Com hem vist en el capítol II, diferents perspectives teòriques han aportat diferents ulleres per a la anàlisi d'aquest fenomen. En aquesta recerca es parteix de que l'individualisme metodològic és l'aproximació més adequada per analitzar la relació entre l'origen social i l'accés a la universitat, tal com s'ha definit el nostre objecte d'estudi.

L'individualisme metodològic consisteix en la incorporació de l'agent com a peça central de les anàlisis, escapant de la concepció de l'individu com una simple marioneta que actua determinada per les estructures socials sense espai per l'elecció i l'agència. Una aportació interessant que il·lustra bé aquest concepte és la coneguda com el "vaixell de Coleman" (Coleman, 1990). En la figura 3.1 s'esquematitza el que caracteritza l'individualisme metodològic, que és evitar quedar-se en la relació macro – macro (la coneguda com la sociologia de les variables) per a explicar una regularitat social, sinó "baixar" al nivell microsocial per tal d'identificar els elements que actuen en aquesta cadena causal. És un plantejament analític que permet unir allò social amb allò individual, però sense caure en la *determinació* estructural.

Figura 3.1. Esquema macro – micro – macro de Coleman.



Font: elaboració pròpia a partir de Coleman (1990).

Els comportaments o estructures socials són el resultat de la suma d'un seguit de comportaments individuals agregats i de la seva interacció (fletxa 3), i és en aquesta interacció de comportaments individuals on cal parar-se per tal de comprendre el fenomen macrosocial (Elster, 1985; Lizón, 2007). Això no nega, però, que els comportaments col·lectius i les estructures socials no influenciïn el comportament individual (Liska, 1990). En l'individualisme metodològic es dóna capacitat de decisió i intencionalitat a l'individu (fletxa 2) en el marc d'unes alternatives socialment estructurades (fletxa 1)⁶⁹. Cal subratllar que aquesta perspectiva metodològica entén que es poden produir efectes socials que vagin més enllà de la mera agregació de comportaments individuals: aquest individualisme no és ontològic, sinó metodològic.

Considero que aquesta aproximació és la més adequada per abordar l'objecte d'estudi d'aquesta recerca, ja que permet analitzar el procés de decisió que segueix l'estudiant com a agent intencional sense necessitat de prescindir dels elements socials i culturals com a condicionants, així com permet microfundamentar les causes de que ens trobem amb importants desigualtats macrosocials en l'accés a la universitat. És una aproximació que permet recollir una major complexitat del fenomen: al centrar-nos en un aspecte tant concret com són les estratègies d'accés a la universitat, l'òptica que parteix des de l'individu ofereix major capacitat per analitzar comportaments diferents,

⁶⁹ Recentment s'ha parlat d'*individualisme estructural* davant l'individualisme metodològic, amb l'objectiu de ressaltar i donar més pes al component macrosocial a l'esquema, essencial en aquesta perspectiva metodològica. Tant com a resultat de comportaments agregats, o com a influència de l'acció individual. No obstant, en ambdós conceptes sempre són els individus els que recullen la càrrega causal en les explicacions socials.

complementaris o, fins i tot, contradictoris. Generalment s'afirma que l'estructuralisme metodològic ens permet posar llum a les diferències entre grups, però en canvi l'individualisme metodològic ho pot fer també per les diferències intra grups en escapar de la determinació estructural.

Abans de continuar cal fer una reflexió sobre l'abordatge d'un objecte d'estudi a partir de les orientacions del que es coneix com a Sociologia analítica. Aquesta forma d'entendre la ciència social troba les seves arrels en autors clàssics com Weber o Durkheim. La Sociologia analítica és aquell tipus de Sociologia coneguda per Boudon com la sociologia cognitiva, és a dir aquell tipus de Sociologia que es basa en els estats mentals dels individus i en els mecanismes que expliquen el comportament social (Boudon, 2004). Aquesta aproximació aposta per una Sociologia que permeti explicar de manera clara i detallada els fenòmens socials, de la mateixa manera que ho fa la Psicologia pels fenòmens psicològics o la Biologia en els processos biològics, escapant d'interpretacions relativitzadores i de la tendència sociogràfica. Dit d'una altra manera, pretén transformar la Sociologia en una verdadera ciència capaç d'*explicar*.

Però què és *explicar*, entès en aquest sentit? “El gir analític”, segons Noguera (2010)⁷⁰, es caracteritza per l'obsessió en la claredat i l'explicitació. El terme analític fa referència al fet de dissecionar els elements que formen un fenomen social com una manera d'avançar cap a aquesta claredat i explicitació (Hedström, 2005; Kaidesoja, 2012). La sociologia analítica no s'ha d'entendre com una teoria conceptual concreta sinó com un corrent de teorització que tracta de posar les bases per a una ciència social fructífera, clara i interdisciplinària, a l'interior de la qual s'hi troben – o s'hi poden adaptar – perspectives teòriques molt diferents (Aguiar, De Francisco, & Noguera, 2009). Es tracta, doncs, d'un plantejament epistemològic i cognitiu quasi com un *savoir faire* científic i no únicament metodològic. Podem distingir dos elements comuns en aquesta brúixola científica:

- a) L'individualisme metodològic (o estructural): el fet de buscar les causes dels fenòmens socials en els individus ja permet avançar cap a aquesta dissecció teòrica. Tots els fenòmens socials són explicables únicament en termes dels

⁷⁰L'autor defineix la sociologia analítica com aquella ciència sistemàtica, lògicament ordenada, acumulativa, allunyada dels discursos teòrics essencialistes, que escull l'objecte d'estudi no trivial i que manté una consciència autocrítica.

individus: les seves propietats, objectius, creences i interaccions com a unitat mínima de la dinàmica social (Elster, 1985), sense negar efectes socials agregats o no intencionals. Uns individus que no són ni idiotes racionals utilitaristes, ni idiotes irracionals causalistes, sinó agents racionals que realitzen accions significatives per a ells (Boudon, 2006).

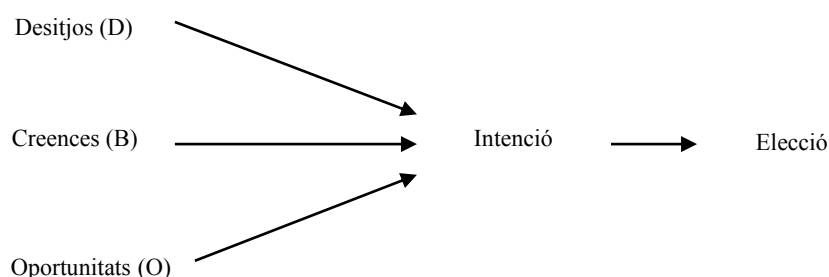
- b) Els mecanismes com a explicació de les *caixes negres*: pel fet d'anar des de la sociologia de les variables a la sociologia dels casos, aquesta aproximació ha de ser capaç de nodrir de contingut el que es coneix com la caixa negra dels fenòmens socials: des de la sociologia de les variables sabem els inputs d'un fenomen social i sabem també els outputs d'aquest (ex: pertànyer a una posició social alta implica un major accés a la universitat), però no coneixem el per què un es produeix a causa de l'altre, la seva relació causal (Gambetta, 1998; Goldthorpe, 2007). És cert que els fonaments teòrics dels factors que introduïm al model permeten interpretar l'associació entre les variables, però es tracta en el fons d'identificar de la forma més clara i explicitada possible la cadena causal que es produeix entre un factor i un comportament: fer l'explicació més comprensible. Cal identificar els esdeveniments o relacions causals que succeeixen dins de les caixes negres, és a dir obrir la caixa negra i observar-ne les femelles i cargols que la componen, tal com explicita Elster (2007). Existirien mecanismes de diferents tipus; els característics de les Ciències Socials serien els mecanismes intencionals, els quals busquen les explicacions dels comportaments socials en els estats mentals dels individus, com són les creences o les preferències.

Per tant, i enllaçant amb el tercer punt de l'aproximació metodològica que dibuixem, ens trobem necessàriament en el nivell de les eleccions com a peça central de l'objecte d'estudi. Adoptant les bases de l'individualisme metodològic – explicant els fets socials des dels individus, és a dir, des de les seves accions, actituds, i eleccions –, l'accés o no accés a la universitat es pot entendre com l'*output* d'una elecció educativa que es produeix en un moment determinat dels itineraris dels i les joves (J. Casal et al., 2006; Pollock, 2009). Una elecció que, com s'ha comentat, no es deu a simple aleatorietat sinó que segueix patrons complexos més o menys estructurats en base a diferents condicionants socials, culturals i contextuals.

L'accés a la universitat (o el no accés) representa una elecció condicionada dins dels itineraris de joventut. En el procés de construcció d'un lloc a la societat, el jove segueix aquella trajectòria que millor s'adapti a les seves motivacions, possibilitats i recursos disponibles en cada context i situació. Vinculant així la configuració del sistema educatiu i el context socioeconòmic, amb les eleccions que construeixen les transicions educatives i laborals.

Des de la perspectiva analítica, a més, aquestes eleccions serien el resultat d'una articulació de diferents elements, i el repte consisteix en dissecionar-les per tal d'identificar-ne els components principals i posar llum a la caixa negra que les explica. Una aproximació interessant al respecte és la que ofereix la teoria DBO (*Desires, Beliefs and Opportunities*) (Manzo, 2010). És una teoria associada al treball de Hedström (2005) que identifica els desitjos, les creences i les oportunitats com els elements constitutius de les accions intencionals dels individus.

Figura 3.2. Esquema bàsic de la teoria de la DBO.



Font: elaboració pròpia a partir de Hedström (2005).

Els desitjos, les creences i les oportunitats dels individus configuren una intenció i donen un sentit a l'elecció. Entén que aquestes intencions són, en últim terme, la causa per la qual un individu realitza una elecció o acció. L'esquema esta format per tres elements (figura 3.2):

- a) Els *desitjos* són la voluntat de que alguna cosa succeeixi (o no succeeixi), i són construïts en base a diferents dimensions, no només lligades a la maximització econòmica.

- b) Les *creences* són proposicions sobre el món que es consideren certes. Poden ser referides a l'existència d'alternatives d'acció, o referides a les conseqüències de les accions/eleccions.
- c) El conjunt d'alternatives d'acció disponibles per a l'agent són, per últim, les *oportunitats*.

La teoria DBO representa una eina analítica de considerable utilitat i senzillesa per abordar l'anàlisi de les eleccions intencionals dels individus, si bé és cert que falla en l'explicació d'altres comportaments individuals com els inconscients o fruit d'heurístiques cognitives (Kaidesoja, 2012). Tot i això, és una eina que ens serveix per encarar l'anàlisi de l'elecció educativa sobre l'estratègia d'accés a la universitat, com un marc analític de les eleccions d'aquest tipus en les que el caràcter intencional és important.

La DBO es situa a la relació entre micro – micro (fletxa 2 de la figura 3.1), com la manera per la qual els individus a partir de l'articulació de les seves creences, desitjos i oportunitats realitzen una elecció. Aquestes creences, desitjos i oportunitats estan, al seu torn, influenciades pel context en el qual es troben els individus (fletxa 1), com pot ser la posició social familiar. En el fons la DBO estaria afirmant que el debat agència – estructura que s'ha desenvolupat en el capítol II no té sentit, doncs incorpora les dues dimensions en l'explicació de les eleccions.

L'individu que té un desig i creu que la millor manera per aconseguir-ho es fer A en el marc d'unes oportunitats concretes, farà A. No obstant l'esquema senzill de la figura 3.2 és en realitat més complex, i la interrelació entre els tres elements no és tant lineal com es representa (Noguera & De Francisco, 2011). Un exemple clàssic d'aquesta interrelació és la metàfora de la guineu i el raïm: mostra com el desig de la guineu de menjar raïm guiada pel càlcul utilitarista, es modifica en observar que no aconsegueix arribar a agafar-lo de la vinya. En aquest cas les oportunitats restringeixen el desig i la guineu acabaria creient que el raïm, en el fons, és agre (Elster, 2001). Aquest mecanisme psicològic es coneix com a *preferències adaptatives*, i mostra la complexitat en la interrelació entre desitjos, creences i oportunitats.

Un altre exemple el trobem en el *pensament desideratiu* en el qual l'agent creu el que desitja que sigui cert, és a dir, modifica les creences a partir dels desitjos que guien l'acció. Les fantasies i els actes de fe inconsistents es troben en aquest punt. També el mecanisme de la *privació relativa* mostra la interacció que es produeix entre les oportunitats d'acció i les creences de l'individu, com en el cas dels soldats que valoraven més positivament el sistema de recompenses si tenen menys oportunitats de promocionar dins l'exèrcit⁷¹, en la interpretació que en fa Merton (Gambetta, 1998). A més, la interacció no només es produeix entre aquests tres elements sinó també amb les accions d'altres individus. Així, a partir de mecanismes socials com el de la profecia auto-acomplerta (efecte Pigmalión) o la imitació racional, el comportament dels altres pot acabar definint els desitjos i les creences d'un mateix.

Per acabar aquest esbós de l'aproximació analítica convé fer algunes pinzellades en relació a com s'entén la racionalitat. El debat sobre la racionalitat generalment es pot identificar en dos aspectes diferents: en el grau de racionalitat de la formació de les creences i els desitjos, i en el grau de racionalitat dels comportaments o lògiques d'acció dels individus.

La racionalitat de la lògica d'acció que es troba latent en el prisma DBO és la que entén que els individus es comporten d'acord a raons o intencions en base a uns desitjos i unes creences (Hedström, 2005). De forma semblant, la racionalitat ordinària de Boudon sosté que un comportament és racional si l'individu té "bones raons" per comportar-se d'aquella manera (Demeulenaere, 2014; Manzo, 2014). O també des de la teoria del comportament planificat de Azjen (1985), per poder parlar d'acció raonada es centra en el major o menor encaix entre la intencionalitat de l'individu i el comportament d'aquest. Aquesta és una forma àmplia de concebre la racionalitat, que permet posar l'etiqueta de racional a lògiques de comportament molt diverses. Una lògica d'acció racional, doncs, és la que ajusta el comportament a les intencions o raons dels individus, siguin aquestes raons les que siguin i independentment de com s'hagin format. Una comportament racional, és un comportament basat en raons o intencions.

⁷¹ A l'estudi "The American Soldier", de Stouffer al 1949.

En aquest punt, però, diferents autors han fet objeccions sobre què podem definir com a una preferència o una creença racional (Sullivan, 2001). Picar de mans per espantar els esperits, serà aleshores un comportament racional si hi ha una intencionalitat de l'actor? Probablement aquest cas aconsella distingir entre una acció raonada i una acció racional. Però la categoria de racional on cal aplicar-la? A les preferències i les creences? En el procés de deliberació? En la utilització dels mitjans adequats per maximitzar les preferències? És un debat complex i ni molt menys resolt pels científics socials.

En una accepció més estreta de la racionalitat la categoria de racional s'atorga a un menor nombre de comportaments. Des d'aquesta definició, la racionalitat és més una *eina* que serveix per a l'explicació del món quan l'analitzem, que una atribució pura de realisme al comportament humà. Aquesta racionalitat és la que trobem implícita en la TER dèbil, ja que supera la definició controvertida recollida en la TER forta o clàssica que ja s'ha descrit en el capítol II: la de la racionalitat utilitarista, maximitzadora, de preferències complertes i independents dels demés. Tavares i Cardoso (2013), analitzen fins a quin punt les eleccions educatives encaixen en el model de la TER forta i la maximització econòmica a partir d'un anàlisi de les raons que donen els estudiants. Conclouen que ni l'elecció de universitat ni l'elecció de titulació s'ajusten a aquest esquema decisonal. Per contra, hi identifiquen elements vocacionals, de construcció social de preferències i una informació limitada.

La TER dèbil, doncs, entén les preferències com a subjectives i incomplertes i, a més, no tenen perquè ser preferències egoistes sinó que escapen de l'individu unimotivacional. Les creences no tenen perquè ser ajustades a la realitat, i es parla d'una maximització de la utilitat que va més enllà de la maximització purament econòmica. Martínez García (2004) identifica uns denominadors comuns de l'elecció racional que es poden considerar com definitoris d'aquesta perspectiva de la TER dèbil o àmplia. Els recordem un altre cop:

- a) per una banda entén que els individus prenen decisions racionals orientades a un fi, a uns objectius, (unes intencions, unes raons)
- b) que ho fan a partir d'una ordenació de preferències (element subjectiu) i tenint en compte les restriccions (element objectiu)

- c) i finalment, duent a terme un càlcul cost – benefici, més enllà de lo econòmic, per tal de complir els fins en l'articulació d'allò subjectiu i objectiu.

Ambdues visions de la racionalitat que acabem de comentar tenen aspectes positius i negatius a l'hora d'utilitzar-les com a marc analític. La primera ens serveix per entendre l'acció raonada, la que té una *raó* de ser i persegueix unes intencions concretes, però alhora és tant àmplia que és difícil (tot i que no impossible) poder predir el comportament en base a la teoria (Manzo, 2014). La segona ens porta a comportaments més de tipus deliberatiu i de càlcul molt concrets, i evita la racionalitat economicista de la TER forta. Però alhora impossibilita donar compte de tots els comportaments que podrien ser considerats de racionals.

En aquesta recerca es busca tant comprendre les *raons* dels individus a l'hora de construir una estratègia concreta en l'accés a la universitat, com identificar fins a quin punt aquests comportaments formen part d'un procés de *càlculus* o no. Aquestes són, doncs, les dues dimensions de la racionalitat que fonamenten aquesta recerca, utilitzades de forma complementària.

Resumint, l'aproximació metodològica d'aquesta recerca es pot dividir en tres aspectes destacats: per una banda en considerar l'individu com la base de la realitat social, fet que ens permet recollir una major complexitat i ser més flexible a l'hora d'abordar les anàlisis. Per altra banda, tracta de disseccionar i posar llum a les caixes negres dels fenòmens socials, com una forma d'avançar en la claredat i l'explicació científica. I per últim, utilitza les eleccions com la peça central d'aquesta aproximació, entenent-les com a accions intencionals i racionals derivades de l'articulació dels desitjos, les creences i les oportunitats.

Cal entendre l'aproximació dibuixada en aquest epígraf com un abric metodològic, com un punt d'entrada per tal de realitzar les anàlisis, més que un esquema rígid que molts cops resulta forçat degut a les limitacions en les dades disponibles i a les tècniques utilitzades. Així per exemple, la utilització de mecanismes en l'anàlisi per explicar fenòmens socials és perfectament compatible, des del meu punt de vista, amb una sociologia comprensiva per tal d'identificar els sentits de les eleccions, ja que els converteix en potents eines d'interpretació.

1.2. Model d'anàlisi

Arribats en aquest punt és moment de posar ordre a les eines teòriques i analítiques que s'utilitzaran en l'anàlisi. Tenint en compte el que s'ha dibuixat en l'anterior epígraf, es busca construir un model que doni compte de la configuració de les estratègies d'accés a la universitat a partir de l'individu i les seves eleccions, de la necessitat de dissecció de la realitat, i de l'explicació d'aquesta a partir d'observar l'encaix del model amb les dades utilitzades.

1.2.1. Conceptualització de les estratègies d'accés a la universitat

Les estratègies d'accés a la universitat constitueixen el principal objecte d'estudi d'aquesta recerca i, per tant el model d'anàlisi proposat tracta de construir un model per a l'explicació de les diferents configuracions d'aquestes. Però què entenem per estratègies d'accés a la universitat?

Per estratègia s'entén un conjunt de decisions i accions que van orientades cap a una mateixa direcció o finalitat i produeixen un resultat concret. En aquest cas, la direcció que segueixen aquestes decisions i accions és fer possible l'entrada a la universitat i possibilitar-ne l'èxit. L'objecte d'estudi, tal com s'exposarà al llarg del capítol, es focalitza bàsicament en aquells individus que accedeixen a la universitat, deixant fora de l'anàlisi els que segueixen altres itineraris educatius. Així doncs, les estratègies analitzades són les que es produeixen en els estudiants que efectivament han accedit a la universitat, deixant per altres ocasions l'anàlisi d'estratègies d'accés fracassades, o estratègies orientades cap a altres itineraris educatius. Responen a la pregunta de: què és el que ha fet possible l'accés a la universitat?

El concepte d'estratègia al·ludeix a un procés intencional, interconnectat i adaptatiu que recull bé l'essència de l'objecte d'estudi, i és per això que és idoni parlar d'estratègies.

- a) **Intencional:** tal com s'ha definit en l'aproximació metodològica de la recerca, s'adopta un forma d'entendre les lògiques d'acció basada en les raons i les

intencions dels individus. La configuració d'aquestes estratègies d'accés, doncs, esdevé un procés intencional dels estudiants per tal de fer possible aquest accés en base a uns desitjos, unes creences i unes oportunitats. Parlar d'estratègies en aquest sentit ens allunya de decisions impulsives o aleatòries, i ens permet remetre'ns a decisions preses amb una intencionalitat, siguin aquestes decisions més o menys deliberatives i més o menys conscients.

- b) **Interconnectat:** una estratègia fa referència a un procés amb múltiples dimensions i fases que estan interconnectades entre si. Una decisió concreta en una dimensió, modifica o limita les demés. L'accés a la universitat esdevé també un procés interconnectat on hi intervenen dimensions econòmiques, acadèmiques, motivacionals, laborals, etc. Cada una d'aquestes parts s'articulen per configurar una estratègia d'accés concreta.
- c) **Adaptatiu:** per últim, les estratègies tenen un component adaptatiu que ens és útil també per al nostre objecte d'estudi. És un procés adaptatiu ja que representa un ajust a un entorn contextual, familiar i personal concret del qual se'n deriven una sèrie de dificultats i possibilitats.

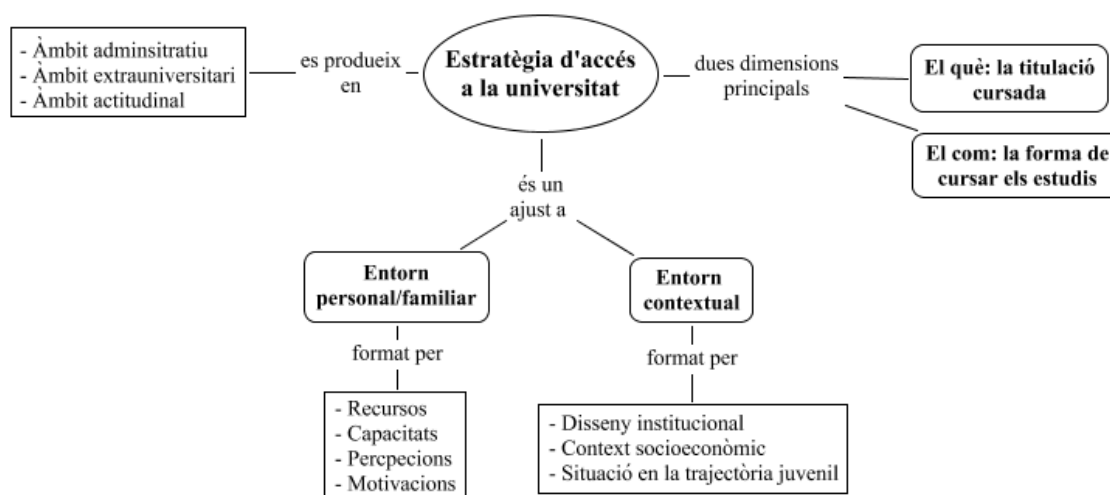
L'alumnat que accedeix a la universitat fa un major o menor ajust a un seguit de condicionants derivats dels recursos disponibles, les capacitats acadèmiques o les diferents percepcions de l'estudiant i que defineixen un risc concret; a més ho fa per tal de donar resposta a unes motivacions concretes. Aquests elements estan imbricats també en un context socioeconòmic i institucional determinat. Així doncs, l'estratègia d'accés a la universitat no és res més que una forma d'ajust a aquests elements. És el resultat d'una interacció de diferents atributs de l'individu i l'entorn, tal i com es desenvoluparà en els pròxims punts.

Pel que fa a les formes d'adaptar-se a aquests entorns, aquestes poden ser molt diferents. Amb l'objectiu de simplificar la realitat, la recerca tracta d'abordar tres àmbits on es pot produir aquest ajust. Per una banda el més visible és el que es produeix en l'àmbit *administratiu*, en el sentit que s'utilitzi una o una altra de les eines administratives disponibles com les beques, les titulacions ofertades o la tria d'una via lenta. És en aquest àmbit d'ajust en el qual ens centrem en major mesura degut a les característiques de les dades disponibles. Un segon àmbit d'ajust pot ser l'*extrauniversitari*, que fa referència a aquells aspectes laborals, residencials, o

relacionals que es produeixen fora del marc universitari que s'utilitzen a l'hora d'accedir-hi. És un àmbit d'ajust molt ampli que recull la dimensió biogràfica de les eleccions educatives. Per últim, l'ajust es pot produir també en l'àmbit *actitudinal* que recull els discursos i actituds cap als estudis que adopten els estudiants.

És principalment a partir d'aquests tres àmbits d'ajust que l'estudiant configuraria les estratègies d'accés a la universitat: unes decisions administratives, una situació extrauniversitària concreta i unes actituds determinades.

Figura 3.3. Conceptualització de les estratègies d'accés.



Font: elaboració pròpia.

S'ha descrit com entenem les estratègies, en quins àmbits es produeixen principalment i, per últim, es distingeix quines dimensions presenten tal i com les conceptualitzem (figura 3.3). Així doncs, les estratègies d'accés que s'analitzen aquí es poden dividir en dues gran dimensions:

- a) La tria de la titulació (el *què*): la tria de la titulació és una part important de l'estratègia d'accés a la universitat i que convé separar de la resta de parts degut a la seva importància. Molts cops aquesta tria està limitada tant per l'oferta com pels recursos acadèmics i econòmics disponibles per cada estudiant. Ja s'ha definit anteriorment el ventall de titulacions disponibles com un mercat imperfecte, estratificat per diferents característiques tals com l'àrea científica, el preu, el prestigi, la dificultat, etc. La tria de la titulació és un ajust a un entorn

definit per les capacitats acadèmiques i les aspiracions de l'estudiant entre d'altres aspectes. Aquesta dimensió de l'estratègia d'accés és sobretot administrativa.

- b) La forma de cursar la titulació (el *com*): inclou aspectes relacionats amb la dedicació, les actituds o la compaginació amb una feina remunerada. Sovint aquests aspectes depenen de la titulació cursada, i per això és aconsellable distingir a nivell analític una dimensió de l'altra. Així doncs aquesta dimensió inclou un àmbit d'ajust sobretot administratiu, però també extrauniversitari i actitudinal.

1.2.2. Un model decisional de les estratègies d'accés a la universitat segons origen social

Un cop conceptualitzades les estratègies d'accés, cal definir com es produeix l'ajust a l'entorn personal/familiar de l'estudiant – caracteritzat principalment pels recursos disponibles, les capacitats acadèmiques i les diferents percepcions i motivacions – i a l'entorn contextual.

És necessari anar més enllà d'una juxtaposició de perspectives de l'anàlisi de l'origen social en les eleccions educatives de forma complementària a l'hora d'intentar explicar les estratègies d'accés a la universitat: perspectives estructurals (disposicions i condicionants d'origen social), racionals (càlcul utilitarista), relacionals (decisiones interpersonals), institucionals (disseny i configuracions del sistema educatiu) o expressives (en relació a les experiències escolars) són algunes d'elles. El repte consisteix en integrar-les no només teòricament, sinó sobretot analíticament.

Des del meu punt de vista, l'esquema DBO ens ofereix un bon punt de partida per a aquesta tasca. Des d'aquest esquema l'estratègia d'accés a la universitat estaria configurada per:

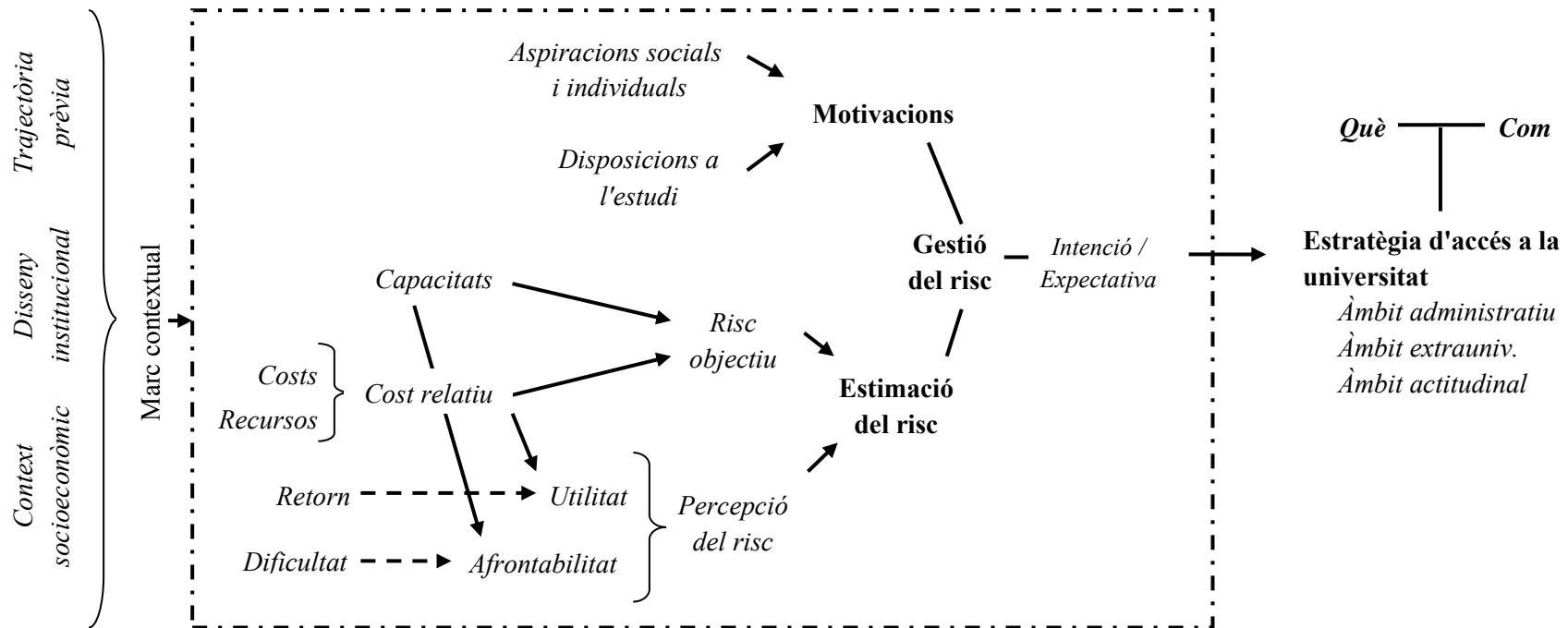
- a) Els *desitjos* de l'estudiant entesos com les motivacions, les aspiracions educatives, laborals o familiars, així com la disposició a l'estudi.
- b) Les *creences* sobre els beneficis, els costos i les dificultats esperades que implica el fet d'estudiar estudis superior i de cada estratègia d'accés possible, a més de les creences sobre les habilitats educatives que té l'estudiant.

c) I per últim, les *oportunitats*, en el sentit de les vies que té disponibles un estudiant com a cursos d'acció. Les oportunitats, però, es poden entendre des d'un punt de vista conseqüencialista, o bé des d'un punt de vista causalista. Si bé és cert que les oportunitats són els diferents cursos d'acció dels quals pot optar un agent, aquest cursos d'acció no són més que la *conseqüència* dels medis i situacions dels quals disposa (el tipus, la quantitat...). Per tant, si adoptem el primer punt de vista i analitzem aquest medis d'acció, podríem afirmar que les oportunitats en l'elecció educativa són conseqüència d'elements com els recursos disponibles i les capacitats. Des del punt de vista causalista, en canvi, les oportunitats farien referència al disseny institucional del sistema universitari com la *causa* de les possibles opcions de tria (la seva oferta). Ambdues perspectives són complementàries i no pas contradictòries.

Partint d'aquest esquema definim el model decisional en base a dos eixos: *l'estimació del risc* de cada estratègia d'accés per una banda, formada per la interrelació entre les creences i els medis d'acció disponibles – oportunitats –, i les *motivacions* – desitjos - de l'estudiant per l'altra. En els següents punts es desenvolupen aquests aspectes que es recullen de forma gràfica a la figura 3.4, reordenant el model decisional presentat per Troiano (2015).

El *risc* en aquest model es defineix com l'exposició a la possibilitat de conseqüències negatives (Deil-Amen & Goldrick-Rab, 2009), com és el fet de fracassar en l'estratègia d'accés escollida, sigui aquest fracàs a nivell acadèmic, laboral, econòmic o social. Dit d'una altra manera, el risc resultaria de la relació produïda entre el compliment d'un objectiu i la possible variabilitat d'aquest mateix compliment. Variabilitat que es pot produir per causes internes (capacitats, recursos o motivacions) o externes com el mercat laboral o la situació del context socioeconòmic. El risc, a més, es produeix tant en l'accés com en el progrés pel nivell universitari i la inserció laboral posterior, i per tant és un risc de caràcter global (Archer et al., 2002).

Figura 3.4. Model d'anàlisi.



Font: elaboració pròpia.

Aquesta definició de *risc* està íntimament relacionada amb la de Luhmann (2006), que associa el risc al fet de fracassar o a tenir conseqüències negatives lligades a les decisions individuals. La presència d'aquest risc s'explica per l'existència d'un futur incert. Aquesta concepció es diferencia, per tant, de la concepció de Beck que entén el risc com els perills originats fora de la decisió individual, produïts per factors externs com el medi ambient, adoptant paràmetres socials (Korstanje, 2010). La perspectiva de Luhmann encaixa més amb l'aproximació metodològica que aquí s'ha dibuixat, i que posa en el centre de l'anàlisi les eleccions educatives dels estudiants, i com el risc associat a un element (en el nostre cas, l'accés a la universitat) no és vist igual per a tothom.

1.2.2.1. L'estimació del risc

El risc que estima l'estudiant per a cada opció educativa es produeix en la interrelació entre el *risc objectiu*, format principalment per les capacitats de l'estudiant i els recursos disponibles, i el *risc percebut*, format per les creences sobre la dificultat, les capacitats pròpies, els costos, o el retorn esperat. Aquests elements generen una estimació concreta del risc sobre la qual l'estudiant avalua i tria en conseqüència. Per tal de dissecionar aquesta *estimació del risc* es distingeixen tres dimensions:

- **Les capacitats:** aquestes juguen un paper clau en les possibilitats dels joves a l'hora d'escollir o no l'accés a la universitat, més enllà dels seus desitjos i creences. Aquestes habilitats es poden cristal·litzar, en major o menor neutralitat, en les qualificacions que permeten l'accés a la universitat. Així, amb unes notes baixes l'estudiant veurà limitats els cursos d'acció possibles ja que no podrà escollir totes les titulacions disponibles, o tindrà les opcions de matriculació limitades per la demanda. A més, la qualificació que obté pot ser un requisit per obtenir o mantenir certes ajudes econòmiques lligades a un rendiment concret.

Per altra banda, les capacitats estan relacionades amb les probabilitats de poder fer front a les exigències de la titulació. Així doncs una major capacitat implica una menor risc objectiu i majors cursos d'acció disponibles.

- **Els costos relatius:** el terme relatiu fa referència a que és relatiu als recursos econòmics disponibles pels estudiants i les seves famílies. El mateix cost serà

molt major des d'una òptica relativa en funció dels recursos dels que es disposa, és a dir de la capacitat de fer-hi front vinculada per exemple al nivell de renda, el nombre de menors a la llar, la situació de la família amb el treball remunerat, el temps disponible, etc. En l'àmbit dels recursos disponibles també cal tenir en compte les beques i altres ajuts econòmics. Generalment es parla de tres tipus de costos educatius:

- a) Costos directes: derivats de les taxes de matrícula i el material educatiu necessari.
- b) Costos indirectes: derivats del transport o, en ocasions, l'habitatge.
- c) Costos d'oportunitat: tot allò que no es percep durant el temps d'estudi (salari, experiència laboral...).

Un jove amb majors recursos econòmics disponibles tindrà més eines per fer front als costos educatius, és a dir, tindrà un menor risc i per tant disposarà de majors cursos d'acció per configurar les estratègies d'accés.

A part d'aquests costos, però, també s'ha parlat del cost d'informació lligat a la necessitat de trobar la informació adequada per poder realitzar la tria. Altres aportacions, a més, han destacat que el cost no té perquè ser només econòmic sinó que pot ser també psicològic, en termes d'ansietat, incertesa o necessitat d'autolegitimació. S'ha descrit en aquest sentit el sentiment de deute cap als pares o el cost del desencaix d'identitat amb el (nou) entorn universitari.

- **Les percepcions del risc:** la tercera dimensió que s'articula en l'estimació del risc és la seva percepció més enllà del risc objectiu determinat pels costos relatius i les capacitats. Aquestes percepcions estan en realitat configurades per les creences de l'estudiant sobre les seves capacitats ponderades per la dificultat esperada (afrontabilitat), i els costos relatius ponderats pel retorn esperat (utilitat).

Les creences de l'estudiant sobre les seves pròpies capacitats no tenen perquè ajustar-se a aquestes, sinó que pot haver-hi un procés de subestimació o sobreestimació. A més, tampoc en el cantó de les dificultats esperades, la percepció ha de ser la mateixa per tothom ja que es pot percebre diferent les capacitats òptimes requerides per cursar o superar un nivell educatiu concret, o tenir èxit en una estratègia determinada. El diferent accés a la informació és una de les possibles causes d'aquestes diferències en les creences. Així doncs,

l'esforç necessari per passar de curs, les taxes d'abandonament o la duració dels estudis són informacions que configuren aquestes percepcions de la dificultat.

El mateix pot succeir en la percepció dels costos que l'estudiant haurà de fer front, o dels diferents mecanismes dels que disposa com, per exemple, els ajuts econòmics, les possibles vies d'entrada, els dispositius de suport existents, etc. Per últim, també la diferent percepció sobre el retorn d'una opció educativa és un factor que determina la percepció del risc, ja que un retorn molt gran i evident reduirà el risc d'una opció educativa concreta. Des de l'òptica economicista les creences sobre el retorn es caracteritzen per les possibilitats esperades d'obtenir una ocupació i en segon lloc per les característiques d'aquesta. Aquest retorn no sempre és clar i conegut sinó que s'entreu dins d'un marc d'incertesa. No obstant, des del punt de vista de la TER dèbil, la utilitat no té perquè quedar-se en la maximització econòmica, sinó que pot tenir altres criteris com el reconeixement social, el compliment de motivacions, etc.

Així doncs, l'estimació del risc no es configuraria només pels elements de risc objectiu (costos relatius i capacitats), sinó també per la percepció que es té sobre aquests juntament amb la ponderació del retorn i la dificultat de l'opció educativa respectivament. Això és així ja que una opció educativa amb cost alt implica un risc objectiu alt, però si aquesta presenta un retorn també alt la percepció de la utilitat fa que l'opció no es percebi, en el fons, tant arriscada. El mateix succeeix amb l'afrontabilitat. L'estimació del risc és doncs la unió d'elements objectius i elements percebuts, trobant-se en l'àmbit de les oportunitats, i sobretot, de les creences de l'esquema DBO.

1.2.2.2. Motivacions de l'estudiant

El segon element que definiria la configuració de les estratègies de l'estudiant en el model decisional presentat són les motivacions, adscrites en l'àmbit dels desitjos. En aquest aspecte podem distingir-hi dos elements: les aspiracions socials i individuals, i les disposicions a l'estudi.

En la utilització de les *aspiracions socials* en el model cal destacar el treball de Breen i Goldthorpe (1997) i la sistematització que fan de l'aversion relativa al risc. Tal com s'ha descrit, l'aversion relativa al risc és aquella aspiració de l'estudiant per assolir

com a mínim la posició social familiar, evitant així la *demotion* social, tenint en compte a més que fracassar en un nivell educatiu superior condueix més a la *demotion* que no simplement no intentar-ho. L'aspiració d'evitar la mobilitat descendent, per tant, és més forta que l'aspiració de mobilitat social ascendent.

La deducció lògica d'aquesta aspiració és que la motivació per cursar estudis universitaris serà molt més determinant en els fills de posicions socials altes per tal d'evitar aquesta pèrdua d'estatus. A més, com major és l'esforç per aconseguir una posició social, major és el sentit de propietat que es tindria sobre aquesta posició resultant. Per tant, en famílies que s'ha experimentat una mobilitat social ascendent en els progenitors aquesta motivació dels fills per conservar-la encara seria més forta. En termes d'estratègia d'accés, aquesta aversió relativa al risc podria anar lligada a la tria d'una o altra titulació buscant un retorn laboral que equipari al familiar.

Des d'una altra perspectiva, les aspiracions socials poden derivar-se del grup de referència de l'estudiant en base a les xarxes relacionals familiars i informals en las quals està inclòs (Merton, 1980)⁷². La idea de fons consisteix en observar el paper que juga el grup d'iguals en la interiorització de disposicions i motivacions com si d'una socialització primària es tractés. Els grups d'afinitat, grup d'iguals o *peer group*, són un tipus de grup informal (espontani) que intervé en la construcció del "jo social", dels valors i les motivacions dels individus, de la mateixa manera que ho fa la família. Per alguns autors, són inclús més importants que la família ja que mentre que el jove troba en aquesta última un recolzament, una seguretat i una estabilitat, és en el grup d'iguals que el jove construeix el seu món social i la seva realitat (Fernandez, 2000; Maxwell, 1992). Manzo (2013) també destaca la importància de la influència social de terceres persones, degut a una major familiaritat i a uns menors costos d'identitat que portarien als joves a imitar el que fa el seu entorn més pròxim.

També en el nivell de les aspiracions dels estudiants, cal distingir l'horitzó temporal que disposen per començar a obtenir un retorn, distingint així aquells estudiants que aspiren a eleccions o estratègies que tinguin un retorn més ràpid, dels que es poden permetre un retorn més a mitjà o llarg termini (Breen et al., 2014).

⁷² Tot i que l'autor es centra inicialment en la idea del grup de referència com els grups als quals no pertanyem però ens hi identifiquem, aquest concepte també l'aplica als grups als quals sí pertanyem.

Les aspiracions dels estudiants estan indubtablement influenciades per les aspiracions familiars o de l'entorn d'iguals, però és evident que hi ha un fort component del caràcter personal. Així és esperable que existeixi una font de variabilitat individual en la configuració de les expectatives i aspiracions, com pot ser el component de la personalitat i l'encaix d'aquesta amb l'entorn social de la titulació cursada (Porter & Umbach, 2006). Tal com afirmen aquests autors personalitats activistes aspiraran en major proporció a titulacions vinculades a les Ciències Socials i l'Educació.

Les aspiracions depenen de dos elements: de les experiències passades que indiquen quin camí és més probable assumir (Lewin, 1972), generant d'aquesta manera un cercle de retroalimentació en el model decisional i de la seva potència, és a dir del valor que se li dona. Aquest valor atorgat a l'aspiració està relacionat amb el grau de dificultat d'assolir-la o la rigidesa de les normes del grup de referència.

Pel que fa a les *disposicions a l'estudi*, el gust per aprendre i dedicar temps als estudis, tal i com les defineix Gambetta (1987), és una disposició genèrica que es relaciona amb factors de metaaprenentatge i factors psicològics més concrets com l'atribució de causalitat, la motivació per l'assoliment, l'orientació a la tasca, etc. Així doncs per Troiano (2015) la disposició seria també el producte de processos de socialització i motivació familiar, la personalitat i les capacitats individuals, així com l'èxit de la trajectòria acadèmica prèvia.

Un element recurrent en l'anàlisi d'aquestes disposicions és en relació a la distinció entre les motivacions expressives: relacionades amb el gust mateix per aprendre el que s'està estudiant, i les motivacions instrumentals: que tenen per objectiu aspectes menys lligats als gustos i més als beneficis de cada opció educativa. Esquemàticament aquests són alguns elements rellevants del model d'anàlisi, sobre els quals ja s'ha discutit més extensament en el capítol II.

1.2.2.3. La gestió del risc i paper del marc contextual

De l'articulació d'aquests elements que s'han presentat (l'estimació del risc i les motivacions) es produeix per part de l'alumne una gestió del risc que influirà en l'elecció

educativa i, per tant, en la configuració de les estratègies d'accés a la universitat. Parlem d'una articulació ja que la gestió del risc es compon per diferents elements amb diferents pesos i intensitats. Així per exemple: quan les capacitats d'un estudiant són altes, i el rendiment és un indicador molt evident i clar, els demés elements del model decisional com els costos relatius o la informació disponible perdrien pes en l'estimació del risc (Casillas, Chain, & Jácome, 2007; Hatcher, 1998). Alhora, una motivació forta en relació a una opció educativa concreta, ponderaria l'estimació del risc que s'hi associa. Hi ha, per tant, una interrelació entre capacitats, recursos, percepcions i motivacions en la gestió del risc, més que una simple juxtaposició. Per exemple, per Mingat i Eicher (1982) l'estudiant optarà per les opcions educatives amb una major utilitat percebuda, però que presentin alhora un risc assumible segons l'estimació que fa.

Basant-me en les aportacions de Deil-Amén i Goldrich-Rab (2009) el risc de les opcions educatives es crea i s'interpreta:

- a) Es *crea* a partir de les motivacions. Concretament les motivacions de l'estudiant condueixen cap a una opció educativa amb unes característiques i condicions concretes que creen un nivell de risc determinat (ex: dificultat, preu, horaris...). Per exemple, si l'estudiant vol cursar Medicina estarà *creant* un risc determinat en la seva opció educativa i diferent al que vol estudiar Sociologia. En aquest sentit les autores hi inclouen les aspiracions i les disposicions motivacionals.
- b) De forma paral·lela, el risc també és *interpretat* per l'estudiant (és a dir, *estimat*) en funció dels reptes econòmics i acadèmics que creu que es trobarà. És a dir, interpretat en base al risc objectiu (les capacitats i els costos relatius) i al risc percebut (les percepcions d'aquests).

L'estudiant ha de gestionar aquests riscos creat i interpretat a l'hora de realitzar una elecció educativa. Les autores identifiquen en el seu estudi que aquells que tenen algun factor de risc creat (motivacional) o interpretat (estimat), trien titulacions més curtes que els que no en presenten cap. Observen que alguns individus adopten estratègies de gestió del risc per reduir aquest factor de risc motivacional o estimat, com per exemple buscar consell o suport econòmic de terceres persones. En aquest sentit, les estratègies d'accés a la universitat presentaran una part important de gestió dels factors de risc per tal de reduir-los fins a nivells assumibles per a l'estudiant.

De forma semblant, Archer et al. (2002) parlen de tres tipus de risc: per una banda identifiquen el risc econòmic i el risc acadèmic, molt lligats ambdós al que definim aquí com l'estimació del risc. Per l'altre cantó, parlen del risc de perdre la identitat, el qual està estretament vinculat a les aspiracions socials i disposicions de l'estudiant d'adoptar un rol d'estudiant universitari, que pot estar en dissonància amb la seva identitat de classe.

Així doncs, partim d'un model decisional en el que es posa en relació l'estimació del risc d'una opció educativa, constituïda per les oportunitats i les creences (en termes de l'esquema DBO), i les motivacions o desitjos de l'estudiant. Ambdós aspectes s'articulen en una gestió concreta del risc en forma d'estratègia d'accés a la universitat, a través d'unes intencions (quan parlem de present o passat) o d'unes expectatives concretes (quan parlem de futur). Germe (2011) parla de quatre grans formes de gestió d'aquest risc pel que fa a la relació entre educació i ocupació, i que bé podem extrapolar a l'anàlisi de la configuració de les estratègies d'accés a la universitat. Ordenat de major pes de l'estimació del risc a major pes de l'element motivacional, parla de:

- a) Minimitzar el risc escollint allò més segur, en el sentit de les opcions amb un risc o una incertesa menor, encara que impliqui una baixa motivació.
- b) Integrar el risc en l'elecció evitant al màxim opcions irreversibles, apostar per estratègies de baix risc i que alhora maximitzin les oportunitats. A diferència de la primera forma de gestió del risc, en aquesta la motivació hi juga un paper més rellevant.
- c) Assumir més risc per buscar allò que destaquï per sobre dels altres i aconseguir un major retorn: realitzar una doble titulació, adquirir experiència laboral durant els estudis, etc.
- d) No escollir segons el risc, en aquest sentit no es té en compte el risc estimat sinó simplement es fa allò que agrada.

Però quins criteris es seguirien per gestionar aquests risc? Aquí és on intervenen les característiques de l'individu com pot ser l'origen social, i que tot seguit desenvoluparem. Davies i Williams (2001) ho analitzen per l'alumnat adult que accedeix a la universitat, que al presentar unes característiques diferents que la resta les estratègies per fer front al risc seran diferents. Hi ha, per tant, diferents nivells de

fragilitat segons les característiques de cada estudiant i, per tant, diferents graus de gestió de risc.

Abans però cal desenvolupar breuement els altres tres elements del model d'anàlisi que no s'han tractat: el disseny institucional, les trajectòries de cada estudiant i el context socioeconòmic. Formen part del que conceptualitzàvem com l'entorn contextual al qual adaptar-se mitjançant les estratègies d'accés a la universitat. No és l'objectiu desglossar de forma complerta cada un dels tres elements, ja que la seva operacionalització és complexa i la seva anàlisi amb les nostres dades difícil, sinó més aviat oferir algunes pinzellades sobre el paper que tenen en el model d'anàlisi presentat.

Els tres elements formen un *entorn contextual* dins el qual actua el model decisional presentat i influïent en els diferents factors d'aquest model. A més, s'han de concebre com a elements interrelacionats entre ells, i no com a realitats estanques. Breuement:

- **El disseny institucional:** el model decisional incorpora aquest element entenent-lo com la configuració normativa i institucional que regula l'accés a la universitat. Les vies disponibles per accedir a la universitat i les característiques de cada una, l'organització de les titulacions i la càrrega lectiva, els canals d'informació habilitats, els serveis de suport a l'estudiant, les ajudes econòmiques establertes, etc., són alguns d'aquests aspectes institucionals que formen part de l'entorn contextual en el que tenen lloc les eleccions dels estudiants. Això és rellevant ja que un o altre disseny institucional condicionarà o modificarà la presa de decisions en les estratègies d'accés.

Així per exemple, i lligant-ho amb alguns dels canvis que s'han descrit en el capítol I, l'augment dels preu dels estudis afecta directament al cost relatiu, mentre que l'aplicació de Bolonya i l'augment de l'exigència continuada pot estar relacionat amb la dificultat percebuda per l'estudiant. Aquest disseny institucional també intervé en la modificació dels camins possibles que té l'estudiant, com es va produir amb l'obertura de la via d'accés des de CFGS. Així doncs, el disseny institucional per una banda defineix els camins d'acció disponibles (les oportunitats, en el sentit més causalista d'aquestes), i per l'altra influeix en els diferents elements del model decisional.

- **Les trajectòries juvenils:** un altre element que forma part del marc contextual de les eleccions educatives és la trajectòria laboral, educativa o familiar que ha seguit l'estudiant fins arribar al punt actual. Com ja s'ha desenvolupat en un altre epígraf, la trajectòria anterior pot condicionar els factors del model decisonal: les experiències passades a nivell acadèmic condicionen les aspiracions de l'estudiant, ja que una trajectòria de resultats acadèmics desiguals pot modificar l'aspiració educativa de l'estudiant. De forma semblant, les decisions preses temps enrere poden també condicionar les capacitats actuals mitjançant un mecanisme que Jackson et al (2007) anomenen de decisions anticipades: si l'estudiant decideix no anar a la universitat en un punt previ de la trajectòria escolar, l'esforç o la necessitat d'assolir rendiments que et possibilitin aquest accés serà menor.

També el fet de presentar una trajectòria prèvia lligada al mercat laboral, o el fet de haver-te independitzat de la llar familiar significa sovint menor temps disponible per dedicar als estudis. Tots aquests elements, doncs, juguen un paper important en la decisió d'accedir a la universitat i en la configuració de les estratègies d'accés.

- **El context socioeconòmic:** l'últim element del marc contextual és el context socioeconòmic. Concretament aspectes com la situació macroeconòmica, la dinamització del mercat de treball o les principals polítiques públiques desplegades, tenen una relació evident amb la definició dels costos relatius, de la capacitat de compaginació d'estudis i treball o inclús de les aspiracions educatives.

Per aquesta anàlisi cal destacar la situació de crisi econòmica, l'inici de la qual es fixa generalment a l'any 2008, com un aspecte clau d'aquest context. A l'estat espanyol la crisi econòmica ha significat una polarització del mercat de treball amb la destrucció d'ocupacions de salari mitjà relacionades amb tasques manuals, sobretot en sectors de serveis i de construcció (Anghel, De la Rica, & Lacuesta, 2014). Aquest canvi pot tenir una relació directa tant amb el cost d'oportunitat de l'opció educativa, menor per l'alumnat que decideix quedar-se amb estudis post-obligatoris per accedir a professions de rutina, i major per l'alumnat amb estudis universitaris que accedeixen a posicions de tipus abstracte, al augmentar-ne la competència. Aquest context també està relacionat amb la

major incertesa sobre el futur retorn laboral (Brynin, 2013; Kodde, 1986), entre d'altres possibles efectes.

1.2.2.4. L'origen social en el model d'anàlisi

Però quin és el paper de l'origen social en tot això? En el model decisional que s'ha presentat hi intervenen diferents característiques de l'estudiant com a condicionants dels diferents elements del model⁷³. Característiques sociodemogràfiques com poden ser el sexe, l'edat o l'origen social.

Si no hi hagués aquests tipus de condicionants dels elements del model, hauríem d'esperar que eleccions educatives entre diferents perfils d'estudiants fossin aleatòries i, per tant, unes diferències inexistents entre diversos col·lectius socials. El cas és, però, que arreu podem identificar una composició social diferent entre nivells educatius i entre tipus d'estratègies d'accés a la universitat, replicada aproximadament de forma semblant any rere any. Les desigualtats educatives són una evidència i com hem vist s'han ofert explicacions teòriques de molts tipus. Sobretot per l'origen social, i sense aturar-nos una altra vegada en això, les desigualtats s'han definit com a estratificació vertical, les que corresponen a jerarquies entre nivells educatius, i com a estratificació horitzontal, les que corresponen a jerarquies dins un mateix nivell educatiu com poden ser les estratègies d'accés.

En un model meritocràtic pur hauríem d'esperar que les diferències en les eleccions educatives entre estudiants fossin derivades principalment de les *capacitats* individuals cristal·litzades en unes notes d'accés concretes. No obstant, aquestes capacitats no tenen perquè estar repartides aleatòriament entre la població, tal com defensa Boudon el concepte dels efectes primaris. Ja només amb aquest efecte es esperable que trobem menys estudiants d'origen social baix a la universitat o amb estratègies d'accés de major risc. Però a més cal afegir-hi els efectes secundaris en la generació d'aquestes diferències: els que incideixen en la diferència en les estimacions del cost-benefici (el

⁷³ Excepte els elements del marc contextual. Tampoc les trajectòries juvenils, que si bé és cert que estan directament influenciades per les característiques sociodemogràfiques del jove, en el model es recull l'impacte contextual d'aquestes, no la seva formació que són resultat de decisions passades.

que en el model s'ha anomenat *cost relatiu i utilitat percebuda*) i les probabilitats d'èxit (*l'afrontabilitat percebuda*) (Erikson & Jonsson, 1996).

Concretament, les famílies d'origen social alt tindran costos relatius inferiors per accedir a la universitat o configurar estratègies d'accés de major risc, pel fet de disposar de majors recursos econòmics. En canvi, estudiants d'origen social baix dependrien més de circumstàncies no familiars per reduir costos, com poden ser les beques, el preu de la titulació, la compaginació amb una feina remunerada, etc. També hem vist com l'origen social pot condicionar l'element motivacional en termes d'*aspiracions i disposicions a l'estudi*, tot i que ja s'ha posat de manifest que no hi ha consens sobre com actua aquest en aspecte. L'estudiant d'origen social alt configurarà una estratègia que garanteixi una mobilitat social ascendent o de reproducció encara que aquesta presenti un risc alt, doncs la seva aspiració social serà més forta.

L'efecte de l'origen social en les capacitats, els costos relatius, les percepcions del risc i les motivacions ja s'han descrit amb major detall en el capítol II. En el punt que ens trobem simplement és necessari subratllar el seu paper en el model decisonal presentat, juntament amb altres característiques de l'estudiant com el sexe que considerem com a secundàries, no per ignorància sinó per la construcció de l'objecte d'estudi d'aquesta recerca.

L'efecte de l'origen social es produeix, doncs, en cada un dels elements personals i familiars del model decisonal, però també en la *gestió del risc* que fa l'estudiant. Alguns autors sostenen que estudiants d'origens socials diferents segueixen patrons de gestió del risc també diferents. Hi ha qui distingeix dues formes de configurar l'accés a la universitat (D. Langa, 2005; Delia Langa & Río Ruiz, 2013; Reay et al., 2001):

- a) L'elecció naturalitzada, com aquella que es dona per descomptat, que no cal justificar ni argumentar, i al·ludeix a un elector nat. No es produeix una ruptura amb l'entorn social de l'elector i l'elecció està poc condicionada per factors de risc com unes males notes prèvies. Està relacionada amb les posicions socials altes.
- b) L'elecció contingent: l'elecció és més deliberativa i no sempre s'havia donat per descomptat. La necessitat d'autojustificació és més important i, per tant, significa que els factors de risc són més rellevants. Està més relacionat amb les posicions

socials baixes. Aquests estudiants al dependre més de factors que redueixin el risc, com per exemple unes bones notes prèvies, configurarien estratègies restrictives del risc.

Que ens trobem amb un o altre patró de gestió del risc dependrà, per tant, de la quantitat i intensitat dels factors de risc de cada individu així com de les motivacions de l'estudiant. Un estudiant amb dificultats econòmiques, que té una feina estable i una baixa disposició al estudi, probablement haurà de realitzar eleccions més contingents a l'hora de configurar l'estratègia d'accés. El risc econòmic, social i acadèmic serà més elevat en general en les posicions socials baixes (Archer et al., 2002) i, per tant, el patró de gestió del risc serà més restrictiu. També des de treballs més econòmics com el de Mingat i Eicher (1982) on es sosté que l'estudiant buscarà maximitzar la utilitat però buscant un risc que sigui assumible per a si mateix, es pot interpretar que el nivell que defineix un risc com a assumible estarà relacionat amb els recursos, capacitats, percepcions i motivacions; és a dir estarà relacionat amb l'origen social mateix de l'estudiant.

Tot i això, si bé aquests aspectes estan estretament correlacionats amb l'origen social òbviament no en depenen de forma determinant. En aquest sentit, el model d'anàlisi permet interpretar tant les diferències entre posicions socials com les diferències entre individus d'una mateixa posició social, al presentar cada individu factors diferents.

Ens trobem doncs amb processos d'autoselecció dels estudiants per raó d'origen social cap a estratègies de menor o major risc, fet que explicaria la composició social de la universitat i la seva estratificació horitzontal.

1.3. Objectius, preguntes de recerca i hipòtesis

Un cop esbossada l'aproximació metodològica adoptada i conceptualitzat el model d'anàlisi construït, és el moment d'explicitar els objectius, les preguntes de recerca i les hipòtesis que defineixen l'objecte d'estudi.

Els objectius que es van formular a l'inici de la recerca i que han marcat les principals preguntes d'investigació i l'estratègia metodològica, anant de menys a més concreció i complexitat, són els següents:

- a) Observar la composició social i les estratègies d'accés a la universitat, identificant la seva evolució en els últims anys tenint en compte els diferents canvis contextuals que han tingut lloc a la universitat catalana.
- b) Avaluar fins a quin punt aquestes estratègies d'accés a la universitat responen a perfils d'estudiants, destacant l'origen social de l'alumnat com a factor central.
- c) Avançar en la comprensió de les eleccions educatives i la configuració d'aquestes estratègies d'accés a la universitat.

El primer objectiu planteja la necessitat d'observar quins són els tipus d'accés a la universitat que identifiquem i com han evolucionat en els darrers anys. En el capítol I s'han descrit alguns dels canvis més importants que ha experimentat la universitat catalana i que encara avui en dia i en el futur imminent experimentarà. El debat social i científic que s'ha produït paral·lelament a aquests canvis sobre les seves causes, evolucions i conseqüències, és un debat viu avui en dia. Però, com aquests canvis contextuals poden haver afectat no només l'accés pròpiament, sinó les estratègies d'accés a la universitat? Nombrosos estudis que ja s'han anat apuntat aborden l'anàlisi d'aquests canvis (veure per exemple: GRET, 2012; Sacristán & França, 2013; Troiano, Torrents, & Sanchez-Gelabert, 2015).

Sovint l'èmfasi es posa en l'estratificació vertical del sistema educatiu, la que es produeix entre diferents nivells d'educació. Des d'aquesta òptica es pregunta sobre si accedeix més gent a la universitat i quins col·lectius ho fan, esperant identificar un *efecte decreixent* de les característiques socials ja que els que han arribat a l'etapa prèvia universitària estan ja fortament seleccionats (Triventi, 2011). No obstant, cada cop és més rellevant preguntar-nos per l'estratificació horitzontal, aquella que es produeix en un mateix nivell educatiu (Gerber & Cheung, 2008). De l'anàlisi de l'accés a la universitat cal passar a l'anàlisi dels accessos a la universitat, ja que la diversitat d'estudiants ha augmentat aquesta diferenciació i els canvis contextuals poden haver tingut un impacte rellevant en ells. És el que es coneix com els *efectes persistents* de les característiques socials en la diferenciació de les estratègies d'accés, i que Lucas (2011) defineix com a Effectively Maintained Inequality.

En aquesta recerca es pretén aportar noves evidències en aquest debat sobre els efectes dels canvis contextuais a l'accés mitjançant una anàlisi més global i sistematitzada, centrada en les estratègies d'accés tal i com aquí es defineixen. Anteriorment s'han destacat canvis en la forma d'accés a la universitat, com l'obertura de la via de CFGS al 2010, l'important augment de preus al 2012, el canvi de l'estructura de les PAU al 2010, així com canvis en la forma de docència com la presencialitat i l'avaluació continuada des del 2008. Aquestes modificacions afecten tant els costos dels estudis, com les percepcions del risc a nivell de dificultat o de retorns esperats i, per tant, en la possibilitat d'estratègies de reducció del risc. Les hipòtesis que es deriven d'aquesta pregunta de recerca són dues:

- H1. Durant els últims anys hi ha hagut un creixement dels estudiants anomenats no tradicionals a la universitat, entenen principalment com a tal: gent gran, dones, vies d'accés alternatives i d'origen social baix.
- H2. Els canvis contextuais i institucionals que han tingut lloc a la universitat en els darrers anys han significat un augment de les estratègies d'accés de menor risc.

El segon objectiu de la recerca planteja analitzar el paper de l'origen social com a factor de diferenciació de les estratègies d'accés adoptades pels estudiants al llarg d'aquest període. Dit d'una altra manera, fins a quin punt les diferències en les estratègies d'accés a la universitat s'expliquen per comportaments d'origen social? També s'exploren altres factors com el sexe o l'edat de l'estudiant i el seu pes en la definició de les estratègies d'accés. Les hipòtesis que se'n deriven són de tipus sintàctic i es poden agrupar en dues:

- H3. L'origen social és un factor que condiciona les estratègies d'accés que segueix l'estudiant.
- H4. Altres característiques sociodemogràfiques com el sexe i l'edat, o institucionals com la via d'accés, són també rellevants a l'hora d'explicar les diferències en les estratègies d'accés.

Les tipologies d'estudiants segons perfils sociodemogràfics és un aspecte recurrent analitzat per la literatura científica a l'estat espanyol. Normalment aquesta anàlisi es basa en els perfils sociodemogràfics dels universitaris com a factors actius en la

construcció de les tipologies. No és tan habitual, però, l'anàlisi de les estratègies d'accés com a factors de diferenciació dels tipus d'estudiants i les característiques sociodemogràfiques com a factors il·lustradors d'aquests últims, que és el que es planteja aquí. Es tracta doncs d'una anàlisi classista (Carabaña, 1999) en el que l'origen social és la variable independent principal per explicar el comportament educatiu que s'observa, i alhora posa el pes analític en la variable dependent al descomposar-la i buscar-ne les causes que la generen.

Precisament el tercer objectiu planteja avançar en aquesta comprensió de les eleccions educatives que configuren estratègies d'accés diferents. Ens preguntem: com s'articulen i quin significat tenen els elements que expliquen aquest comportament diferencial en funció de l'origen social a l'hora de configurar les estratègies d'accés? El model decisional que s'ha explicat en l'anterior punt dissectiona com es produeixen aquestes eleccions en base a diferents elements teòrics exposats en el capítol II.

H5. Un risc major, derivat d'una *fragilitat del perfil* major, portarà a l'estudiant a configurar estratègies d'accés a la universitat que li permetin reduir el risc.

H5.1. L'estudiant amb unes majors capacitats podrà afrontar estratègies d'accés més arriscades.

H5.2. L'estudiant amb menors costos relatius podrà afrontar estratègies d'accés més arriscades.

H5.3. L'estudiant amb una baixa percepció del risc, configurada en base a unes dificultats baixes i/o a un retorn alt, podrà afrontar estratègies d'accés més arriscades.

H5.4. L'estudiant d'origen social alt presentarà unes aspiracions molt vinculades a la universitat i, per tant, realitzarà eleccions menys contingents en la configuració de les estratègies d'accés.

Les hipòtesis del tercer objectiu, doncs, concreten i fan més complexes des d'un punt de vista més semàntic les hipòtesis derivades del segon objectiu. Aquestes últimes, alhora, permeten ampliar els resultats de les hipòtesis del primer objectiu. Així doncs es tracta d'uns objectius i unes hipòtesis que van de menor a major complexitat i concreció, de relacions entre elements més simples i genèriques, a relacions més complexes i concretes. Els tres nivells d'hipòtesis es complementen entre ells de forma jeràrquica.

2. Disseny de la recerca

En aquest segon apartat es descriuen les eines necessàries que s'han utilitzat per desenvolupar la recerca i respondre als objectius que s'han plantejat. En primer lloc, es presenta l'estratègia metodològica seguida per abordar els diferents reptes de la recerca, així com el disseny de l'anàlisi quantitativa i qualitativa realitzada. A continuació es concreta l'operacionalització de les principals variables utilitzades.

2.1. Estratègia metodològica

El primer objectiu planteja l'anàlisi de l'accés a la universitat posant especial èmfasis en la seva evolució. El segon objectiu, de forma complementària, busca identificar fins a quin punt aquests patrons d'accés responen a característiques socials com l'origen social dels estudiants. Ambdós objectius requereixen d'una metodologia quantitativa que identifiqui els patrons d'accés a la universitat i els posi en relació amb diferents característiques socials i canvis contextuals. Així doncs, en un primer moment es realitza una anàlisi quantitativa de l'evolució de l'accés a la universitat i dels perfils d'estudiants. Representa una aproximació exploratòria de la composició social de la universitat i la seva evolució, així com de les estratègies d'accés que s'hi produeixen i que ens serveix per obtenir una primera imatge suficientment àmplia d'aquestes.

El tercer objectiu busca interpretar els patrons i les relacions que s'identifiquen en l'anàlisi quantitativa anterior. Es pregunta sobre els elements que expliquen la configuració de les estratègies d'accés, recollint les estimacions del risc i les motivacions dels estudiants, així com la gestió que fan d'aquestes a l'hora de configurar l'elecció educativa. La metodologia qualitativa és la més indicada per a abordar aquest objectiu, doncs no busca obtenir un mapa estadísticament representatiu de les estratègies d'accés sinó identificar-ne el procés de configuració i com interactua amb els atributs sociodemogràfics de l'estudiant. La interpretació i la significació dels comportaments vinculats a l'origen social i les dificultats amb les que es troben ha de ser abordada necessàriament a partir de la recollida de les vivències i experiències dels individus des d'una òptica qualitativa.

Es tracta doncs d'una estratègia metodològica mixta ja que combina aproximacions quantitatives i qualitatives de forma articulada (Verd & López-Roldan, 2008). Segueix una lògica de triangulació, avaluant a partir de tècniques quantitatives i qualitatives el mateix fet que són les estratègies d'accés i permet respondre a qüestions complementàries integrades analíticament. Alhora cal destacar el disseny seqüencial de l'estratègia metodològica seguida doncs a partir de l'anàlisi quantitativa s'ha definit el mostreig i alguns aspectes rellevants que calia posar èmfasi en l'anàlisi qualitativa, com és el col·lectiu provinent de CFGS, els estudiants d'Enginyeria i la relació de les capacitats amb la configuració de les estratègies.

La pràctica científica té com a objectiu simplificar la realitat per tal de fer-la comprensible i buscar elements explicatius el més parsimoniosos possible. La combinació de metodologies quantitatives i qualitatives possibilita que analitzem pocs factors d'una mostra important d'estudiants per una banda (aproximació extensiva), i molts factors de pocs estudiants per l'altra respectivament (aproximació intensiva). Les dues metodologies simplifiquen aquesta realitat de forma diferent i ens permeten respondre a objectius també diferents i complementaris, fet que enriqueix les possibilitats de la recerca. Per una banda podem aportar llum a la distribució de les estratègies d'accés i els perfils d'estudiants entre el col·lectiu d'universitaris, i per altra podem comprendre els processos d'elecció i configuració d'aquestes estratègies i els significats que tenen per a l'estudiant.

2.1.1. L'anàlisi quantitativa

Per tal de respondre als objectius proposats requerim d'unes dades que recullin diferents moments en el temps per poder observar l'evolució de l'accés a la universitat. Alhora cal que recullin suficients aspectes per a caracteritzar-lo, juntament amb una mostra prou robusta per realitzar anàlisis per a col·lectius molt concrets. Partint d'aquestes premisses, enquestes transversals no específicament especialitzades en l'objecte d'estudi s'han utilitzat com a elements de context en el capítol I d'aquest document⁷⁴.

⁷⁴ Cal destacar l'Enquesta de Població Activa, l'Enquesta de Condicions de Vida o les Enquestes de Graduats Universitaris de AQU.

L'opció més adequada que s'ha identificat és el treball amb dades de registre de la pròpia universitat, doncs recull una mostra prou gran (la totalitat de l'alumnat), així com diverses característiques de l'accés que no es recullen en altres fonts. És evident que amb aquestes dades deixem fora de l'anàlisi l'estudiant que no accedeix a la universitat i la comparació amb els que sí que ho fan; no obstant, no és un objectiu de la recerca. Arribats aquest punt ha estat necessari delimitar quin era el camp d'estudi, optant per centrar-nos en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) per diverses raons:

- a) No va ser possible identificar dades de registre de les universitats a nivell estatal, ja que són les Comunitats Autònomes les que tenen les competències en universitats i per tant també en disposen de les dades. A nivell de Catalunya l'accés a les dades es va intentar sense gaire èxit. El sistema UNEIX és un repositori de dades on les universitats catalanes bolquen les seves dades, però es va identificar una manca de sistematització en la provisió i la codificació de les dades segons cada universitat, que en dificultava la comparació. No va ser fins ja avançat el projecte de recerca que es va tenir accés a dades del Consell Interuniversitari de Catalunya⁷⁵ (CIC), que recull les dades de l'Oficina de Preinscripció Universitària de totes les universitat públiques⁷⁶ de Catalunya, i que s'ha utilitzat finalment com a complement de les anàlisis exploratòries realitzades.
- b) La UAB representa la segona universitat presencial més gran en nombre d'alumnes de Catalunya, amb una oferta educativa prou àmplia per observar perfils d'accés diferents. Amb les seves especificitats innegables, l'estudi de cas de la UAB permet obtenir conclusions prou significatives qualitativament pel context universitari català.
- c) La meua vinculació laboral i acadèmica amb la UAB fa que sigui un àmbit territorial més accessible, tant a nivell de mobilitat com a nivell d'informació i canals d'accés a les dades.
- d) L'objecte d'estudi – les estratègies d'accés a la universitat – és un fenomen tan ampli i divers que no només requereix una conceptualització clara i concreta, sinó que cal limitar el camp d'estudi a nivell territorial i poblacional (Ballester,

⁷⁵ Òrgan de coordinació universitària que depèn de la Generalitat de Catalunya.

⁷⁶ L'accés a les universitats privades no es vehicula pel sistema de preinscripció públic, excepte la Universitat de Vic (UVic) que sí que ho fa.

2006). Afegir la distinció entre universitats ampliava i dificultava el ventall d'estratègies, especialment a l'hora d'abordar-lo qualitativament.

- e) Amb un criteri de parsimònia, l'ús de dades de la UAB ens serveix per contrastar els objectius desenvolupats, especialment si es complementen amb les dades del CIC. L'elecció de la universitat a l'estat espanyol no és un element tant central en les eleccions educatives dels joves com ho pot ser en contextos anglosaxons (Triventi, 2011).

Així doncs, s'ha utilitzat principalment les dades de registre de la UAB, provinents de l'Oficina de Gestió de la Informació i la Documentació (OGID) de la mateixa universitat. Són dades dels centres propis de la UAB i no recullen les titulacions ofertades en centres adscrits. Cobreixen el període que va del curs 2003-04 fins el 2014-15, moment en el que es va iniciar l'anàlisi qualitativa⁷⁷. Les dades disponibles recullen informacions sobre la titulació cursada, la dedicació i les característiques de l'accés, juntament amb característiques sociodemogràfiques de cada estudiant. També recull la situació laboral de l'estudiant a l'inici del curs així com els ajuts econòmics gaudits. Algunes d'aquestes informacions, com el nombre de crèdits matriculats, no estan disponibles amb les dades del CIC sent una altra raó per descartar-la com a principal base de dades per a l'anàlisi.

Pel que fa a les mostres utilitzades, utilitzem diferents nivells de població d'anàlisi en funció de l'objectiu (taula 3.1). Per una banda considero el total de l'accés universitari, i per l'altra utilitzo el grup definit com a "nou accés" per tal de treballar amb una població amb característiques de partida més homogènies. La raó d'això és la de poder contrastar les hipòtesis de forma més acurada ja que, per exemple, el col·lectiu d'estudiants que accedeixen a la universitat provinents d'altres universitats o titulacions – el que es coneix com a trasllat d'expedient – ho fan amb un seguit d'informacions, de motivacions i en definitiva d'estratègies diferents que recomanen realitzar una anàlisi diferenciada.

Dit d'una altra manera, les condicions amb les que entra un estudiant que accedeix per primer cop a la universitat, no són les mateixes que les que ho fa havent cursat

⁷⁷ D'aquests 12 cursos diferents es treballen sobretot amb 4 o 5 d'ells representant punts d'inflexió en el marc contextual.

prèviament una titulació universitària. Així doncs es treballa principalment amb la mostra de l'última columna de la taula 3.1, que fa referència als *estudiants de nou accés de titulacions presencials de centres propis de la UAB*.

Taula 3.1. Tipus de poblacions d'anàlisi utilitzades.

| | Matriculacions | Accés real | Nou accés | Nou accés presencial |
|-------------------------|---|---|--|---|
| Característiques | Tots els estudiants 1r curs de 1r cicle de centres propis de la UAB ⁷⁸ | Descartant trasllats d'expedient interns o externs. Persones que ja han estat a la universitat. | Descartant trasllats d'expedient interns o externs, i estudiants ja titulats | Descartant trasllats d'expedient interns o externs, ja titulats, i titulacions en xarxa |
| N mitjana anual | 6.658 | 5.432 | 5.308 | 5.294 |

Font: elaboració pròpia.

La població de referència és l'alumnat de nou accés en titulacions presencials. Cal dir al respecte que aquest nou accés no té perquè ser complet, ja que es pot donar el cas que alguns dels alumnes que hagin accedit per la via del Batxillerat o CFGS o +25, ja hagin accedit en el passat a la universitat però van abandonar els estudis. No és possible identificar aquesta situació amb les dades utilitzades. En tot cas, considerem que el seu pas per la universitat ha estat breu i/o fa molts anys que van accedir per primera vegada i, per tant, la distorsió és menor.

Pel que fa a les tècniques, s'utilitzen estadístics de descripció univariada i tècniques d'associació bivariada i multivariada com les taules de contingència, l'anàlisi de variança, i la regressió logística. També es realitza una anàlisi tipològica-comparativa per tal d'abordar les estratègies d'accés des d'una òptica multidimensional.

⁷⁸ Coneguts com a *freshmen* per la literatura anglosaxona.

2.1.2. L'anàlisi qualitativa

Com a segona fase de l'anàlisi s'ha plantejat l'aplicació de tècniques qualitatives, configurant una metodologia mixta per tal d'aprofundir els resultats observats en la part quantitativa: en relació al paper de l'origen social com a factor de diferenciació de les estratègies d'accés, el procés de configuració d'aquestes eleccions i el significat que tenen aquestes pels estudiants de forma principalment retrospectiva (biografia reflexiva). En aquest sentit, l'entrevista en profunditat semiestructurada és la tècnica que millor s'ajusta als objectius de la recerca, ja que comprendre els significats, les intencions, així com les interpretacions que realitza cada entrevistat sobre l'accés a la universitat és més accessible a través d'aquesta tècnica d'investigació qualitativa.

S'ha realitzat un mostreig tipològic o estructural en base a diferents tipus d'estudiants definits per una banda per l'origen social i, per l'altra, pel tipus de titulació cursada. La construcció del mostreig, per tant, ha estat més teòrica que empírica, encara que s'ha partit de les dades estadístiques per classificar i seleccionar les titulacions que s'analitzarien. A més, el mostreig ha anat adaptant-se en funció de com s'anava desenvolupant el treball de camp. Els criteris utilitzats per definir la mostra han estat els següents:

- a) **Origen social:** es distingeix l'estudiant d'origen social alt, definit pel fet que com a mínim un dels seus pares disposen d'estudis universitaris i/o feines d'alta qualificació o gerents d'empreses, i el d'origen social mitjà i baix que engloba la resta d'alumnat. En aquest sentit, s'ha buscat polaritzar la mostra contraposant l'alumnat d'origen social alt, del qual s'espera unes estratègies de reducció del risc menor i una actitud més pro-universitat, respecte de la resta, del qual s'espera unes estratègies d'accés més diverses i contingents.
- b) **Titulació cursada:** s'ha identificat 4 tipus de titulacions en funció del risc que va associat a elles en termes del preu, dificultat i les capacitats requerides (taula 3.2). Així doncs, a partir dels indicadors construïts en l'anàlisi quantitativa⁷⁹ s'han seleccionat 4 titulacions responent a aquests 4 tipus teòrics de la taula. El criteri general ha estat que incloguin un nombre de matriculats prou elevat per minimitzar els problemes de mostreig. A més s'ha tractat de seleccionar

⁷⁹ Veure el capítol VI per veure'n l'operativització.

titulacions que pertanyin a diferents àrees científiques per distribuir la mostra al llarg del ventall disciplinari.

Taula 3.2. Classificació de les titulacions de la mostra tipològica segons el risc associat.

| | Nota accés | Dificultat | Preu | Titulació |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|-------------|--------------------------|
| <i>Risc alt</i> | Baixa | Alta | Alt | Enginyeria Informàtica |
| <i>Risc mitjà</i> | Baixa | Mitjana | Baix | Comptabilitat i Finances |
| <i>Risc baix restringit</i> | Alta | Baixa | Baix | Educació ⁸⁰ |
| <i>Risc baix</i> | Baixa | Baixa | Baix | Història ⁸¹ |

Font: elaboració pròpia.

En aquest sentit, l'anàlisi qualitativa proposada busca comprendre els comportaments d'estudiants de diferent origen social en entorns diferents, definits aquests últims pel risc associat a cada titulació. La representativitat d'aquesta anàlisi és, doncs, de caràcter tipològic al identificar diferents tipus de casos i aprofundir en la seva comprensió. La delimitació espacial del camp d'anàlisi es circumscriu a la UAB per les mateixes raons exposades en l'anterior epígraf.

Amb la combinació d'aquestes dues dimensions s'han construït 8 subgrups teòrics diferents (figura 3.4), dels quals s'han seleccionat 3-4 casos per cadascun (que representen 12-16 casos per cada origen social), definint una mostra teòrica al voltant de les 28 unitats d'anàlisi. Entre els altres criteris utilitzats per definir la mostra s'ha cercat que fossin estudiants de 1r curs del 1r cicle durant el curs 2015-16, provinents principalment de vies d'accés de Batxillerat i CFGS i d'edats entre els 17-22 anys⁸², tractant de respectar a més la proporció de sexes de cada titulació en el mostreig. La raó d'això és la de focalitzar en unes unitats d'anàlisi amb característiques semblants a nivell

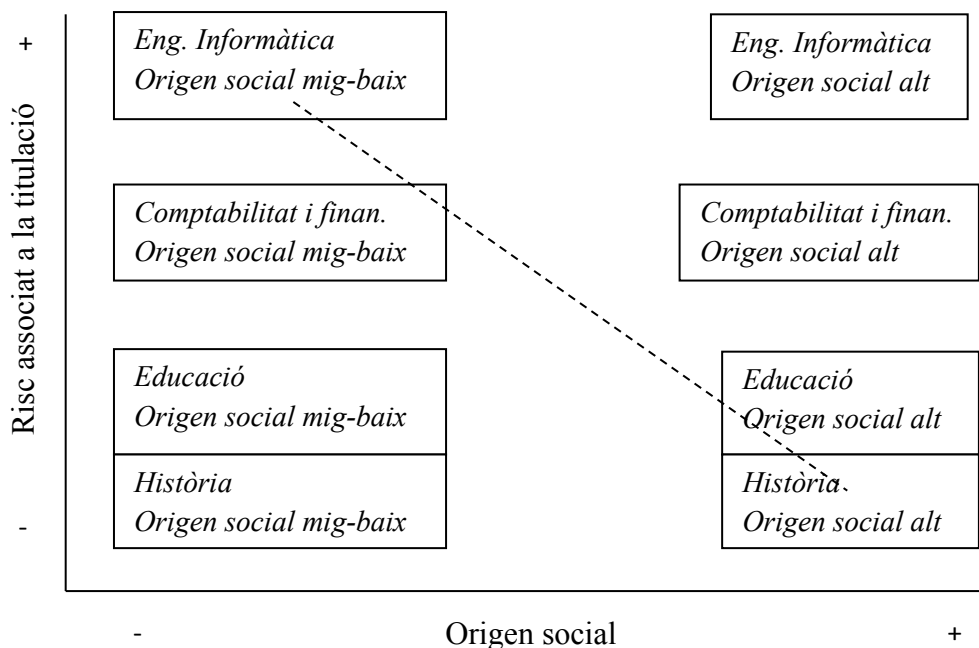
⁸⁰ S'inclou Educació Primària i Educació Social ja que comparteixen pràcticament el 1r any i presenten característiques semblants.

⁸¹ També s'inclou dos casos de Sociologia, que es van fer durant el pre-test del qüestionari, degut a les dificultats en el mostreig que es van produir per la titulació d'Història.

⁸² Un cas, però, han accedit per la via de +25

d'edat i via d'accés, i evitar generar un camp d'anàlisi difícilment assolible amb els recursos disponibles.

Figura 3.4. Mostreig tipològic per a l'anàlisi qualitativa.



Font: elaboració pròpia.

A més, en la construcció del marc teòric i l'objecte d'estudi no s'ha desenvolupat aquestes característiques com a elements clau i, per tant, no s'han tingut en compte en la definició dels tipus mostrals. Tot i això, s'ha volgut ser flexible en aquests criteris i poder observar si aquests elements apunten a un paper important en la configuració de les estratègies d'accés, com a forma d'identificar elements no tinguts en compte prèviament.

La diagonal puntejada de la figura 3.4, representaria un *contínium* entre estratègies d'accés de major risc potencial a estratègies d'accés de menor risc potencial, segons esperaríem del model decisional.

El guió d'entrevista semiestructurada s'ha plantejat com una llista d'ítems rellevants per recollir però de forma oberta i no encotillada. En aquest sentit, durant les entrevistes s'han afegit o obviat alguns ítems en funció del desenvolupament d'aquestes. D'aquesta

manera hem pogut obtenir informació que no estava definida en el model d'anàlisi sobre factors que no es contemplaven en les hipòtesis, així com aprofundir en alguns aspectes que ressalten en cada biografia. El guió ha estat en constant avaluació i adequació a partir de les limitacions observades durant el treball de camp. Finalment s'ha estructurat en tres parts diferenciades amb un objectiu de clarificar el seu desenvolupament (veure figura annex 3.1):

- a) **El procés fins el moment d'accedir a la universitat:** la trajectòria seguida per l'alumnat, els motius i l'actitud davant la universitat, i el xoc d'accés que va representar aquest.
- b) **Les estratègies d'accés seguides:** motius de tria de la titulació, dedicació i necessitats identificades.
- c) **Les expectatives de futur:** a curt, mitjà i llarg termini en relació a la universitat.

El bloc de preguntes referents a la trajectòria fins l'accés a la universitat representa el primer bloc no només per una qüestió cronològica, sinó per representar ítems menys compromesos i senzills de respondre, deixant així els ítems més delicats referents als recursos econòmics o a la vida personal per punts posteriors, quan la persona entrevistada ja s'ha acomodat en la conversa.

S'ha tractat de plantejar preguntes semiestructurades a l'hora d'introduir els ítems en la conversa, per tal de no dirigir en excés les respostes de les persones entrevistades, sinó que el relat construït per aquestes fos el més lliure possible i destacant els aspectes més importants per a cadascuna (Valles, 1997). Per tal d'aprofundir en algunes respostes donades s'utilitzen posteriorment preguntes més estructurades.

Per tal de validar el guió i ajustar-lo s'han realitzat dues entrevistes pre-test. Cal destacar que el guió de l'entrevista no només posa èmfasi en els aspectes relacionats amb la universitat, sinó que també pretén recollir altres aspectes biogràfics dels joves a nivell laboral, residencial i relacional, per observar-ne el seu paper en les estratègies d'accés.

Un cop definida la mostra objectiu i el guió d'entrevista el contacte s'ha fet entre desembre de 2015 i març de 2016, en un període on ja havien passat uns mesos des de la seva entrada a la universitat i disposaven de més coneixements i experiències. En un

primer moment s'ha utilitzat un servei ofert per la UAB de difusió de missatges, gestionat per l'Oficina de Coordinació Institucional. Es va descartar fer un contacte a partir de les dades de registre, ja que el fet que estiguessin anonimitzades i que l'objectiu d'aquestes no és el de recerca va plantejar incompatibilitats ètiques. L'estudiant de les diferents titulacions escollides va rebre un correu electrònic animant a participar a la recerca (veure figura annex 3.2) a la seva adreça electrònica institucional. Així doncs la mostra no és aleatòria sinó que està autoseleccionada en base a l'estratificació comentada.

En aquest contacte, a més, s'oferia entrar en un sorteig d'un val-regal com a gratificació per a la participació. Es va considerar idoni establir un al·licient per tal d'incentivar la participació de l'estudiant que disposa de menys temps i recursos, en representar probablement estratègies d'accés vinculades a un major risc. L'objectiu doncs va ser recollir casos de caràcter extrem en la construcció de les seves estratègies d'accés⁸³.

Tot i així, la resposta obtinguda no va ser completament satisfactòria si es té en compte que el contacte era fet des de la mateix institució universitària a estudiants que just havien accedit per primera vegada. Si bé la disponibilitat per participar va ser acceptable, un cop es realitzava el contacte per a fixar la trobada la no-resposta va ser un de les dificultats principals del treball de camp. En aquest sentit es van necessitar fins a dos recontactes des de correus electrònics diferents (un institucional i l'altre personal) així com un recontacte telefònic per recuperar aquells casos perduts que havien mostrat disposició a participar en un primer moment. Finalment, i per tal d'ampliar la bossa d'alumnat disposat a participar, es va fer una segona crida a través de professorat de 1r de les titulacions escollides que van acceptar col·laborar amb la recerca.

En aquesta segona crida⁸⁴ es va enviar un missatge semblant però a través del Campus Virtual, una eina *online* de treball diària de l'alumnat, juntament amb una mostra de l'aval del professorat via electrònica o oral. La resposta va ser

⁸³ En algun cas inclús s'ha remunerat directament la participació si l'accés era difícil, degut a la disponibilitat de temps.

⁸⁴ Per la titulació d'Història només es va utilitzar aquest tipus de contacte, ja que no es va tenir en compte en el moment de sol·licitar el primer contacte.

significativament superior. Les dificultats trobades per tal de complir el mostreig dissenyat les interpreto de la següent manera:

- a) Els mesos de desembre i gener inclouen el període de les vacances d'hivern, que han dificultat la resposta i la participació de l'alumnat.
- b) Els mesos de gener i febrer es realitzen els exàmens del primer semestre del curs, i com van comentar alguns estudiants va ser un obstacle rellevant per participar.
- c) No sempre es senzill dedicar temps a una entrevista en uns horaris lectius ja de per si complexos, especialment pel qui ho compagina amb una feina remunerada. En aquest sentit considero que la realització del treball de camp en horari lectiu mitjançant la col·laboració de les facultats o professorat hagués estat una opció més adequada, encara que té el perill de sobresaturar uns contactes ja saturats per moltes altres recerques i peticions.
- d) No podem oblidar que es tracta d'un perfil molt jove, de 17-22 anys, que probablement té altre prioritats i diferents formes de compromís que els perfils adults.
- e) L'estudiant universitari rep al llarg de l'any un nombre important de peticions per la participació en diferents recerques i estudis, així com enquestes que dificulten l'accés al camp d'anàlisi degut a una sobredemanda.

Tot i les dificultats, finalment es va poder complir prou satisfactòriament el mostreig predefinit amb una mostra final de 24 unitats d'anàlisi. Les entrevistes consistien en una única sessió de 44 minuts de mitjana, realitzades en contextos coneguts per l'estudiant com és la cafeteria de cada facultat, podent crear així un clima de confort i complicitat pel desenvolupament de l'entrevista. Els factors situacionals d'aquests espais físics estan relacionats amb pautes d'interacció més informals que permeten ubicar l'entrevistat en una conversa més distesa i reduir la sensació "d'examen".

El consentiment informat de les persones participants l'entenc com a realitzat amb el missatge enviat a l'estudiant, en el què s'explica el projecte, els objectius i qui l'impulsa (veure figura annex 3.1). És l'estudiant qui s'ofereix a participar i, a més, en l'inici de cada entrevista s'ha sol·licitat permís per gravar la conversa i s'ha informat del tractament de la informació obtinguda: seguint els criteris de confidencialitat i anonimat. Així mateix, un cop conclusa la recerca s'ha enviat un petit esbós de les

principals conclusions a tots els participants i professorat col·laborador, oferint a més la possibilitat d'ampliar la informació si així es volia, com a forma de retorn i agraïment per la participació.

2.2. Operacionalització

Per acabar aquest capítol s'explica la forma en què s'han operacionalitzat els elements més rellevants del model d'anàlisi. A continuació es presenta l'esquema dels principals factors utilitzats (figura 3.5), juntament amb les dimensions, subdimensions i indicadors derivats. Finalment es desenvolupa l'operacionalització de les estratègies d'accés a la universitat i de l'origen social.

Figura 3.5. Principals factors, dimensions, subdimensions i indicadors.

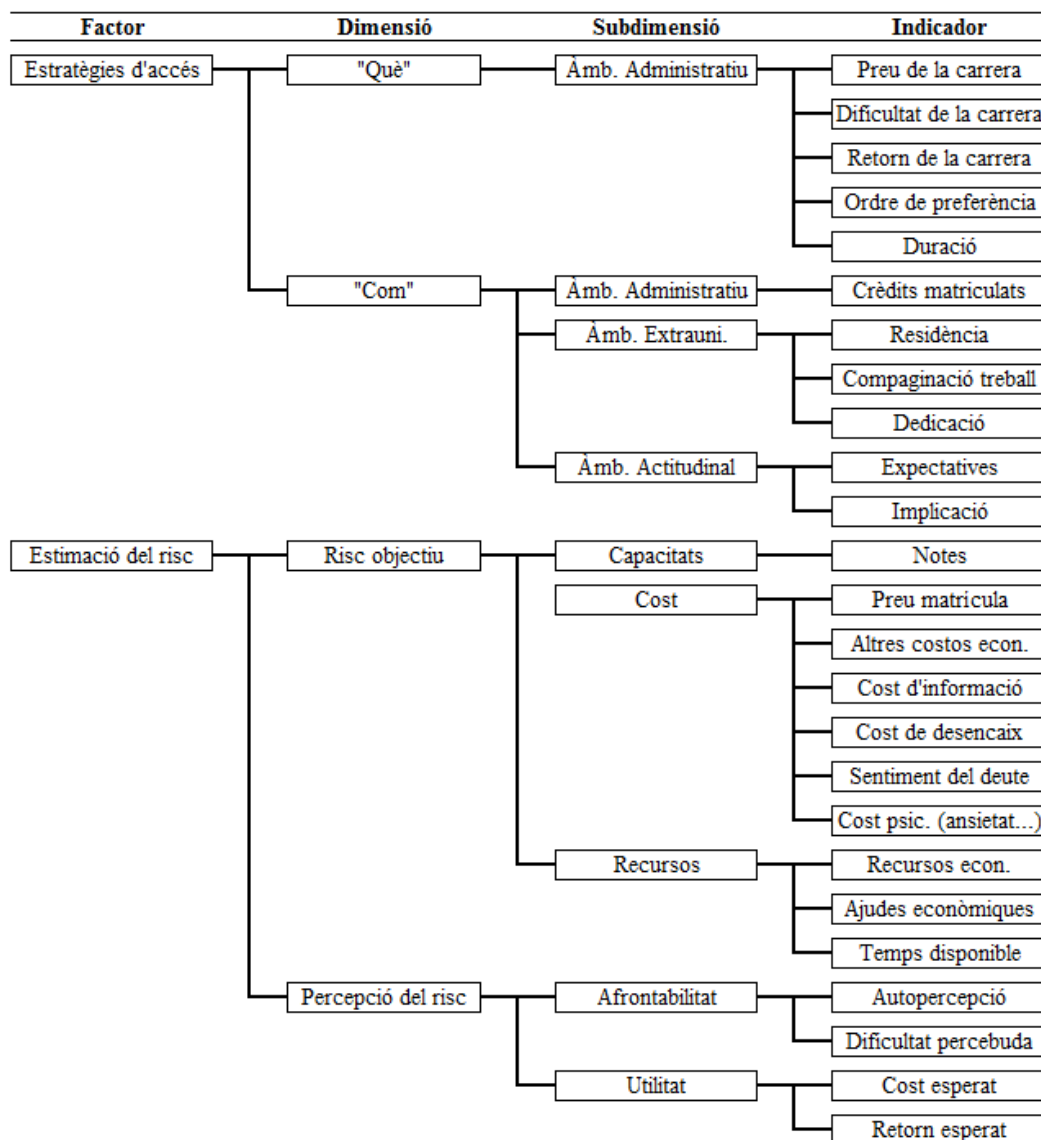
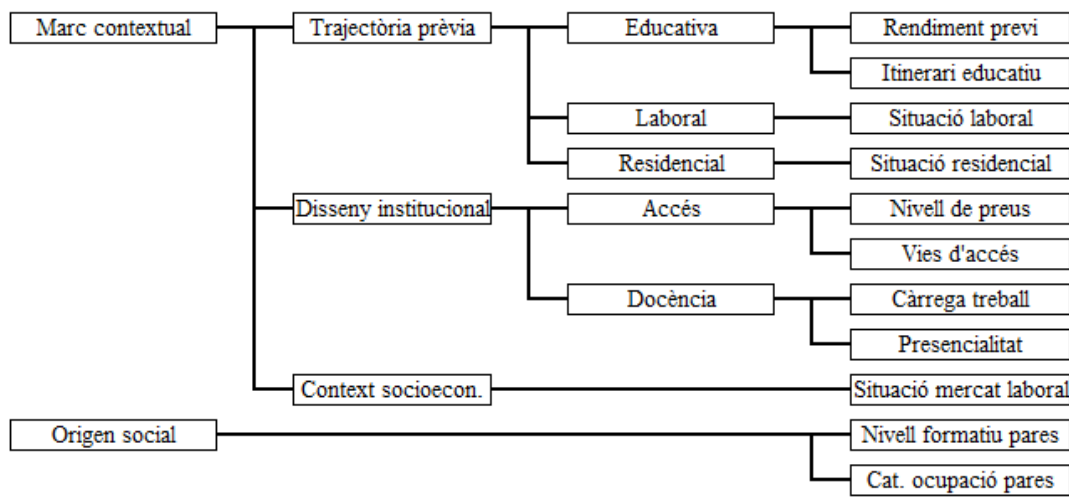


Figura 3.5. Principals factors, dimensions, subdimensions i indicadors (continuació).



Font: elaboració pròpia.

2.2.1. Les estratègies d'accés a la universitat

Com ja s'ha introduït en el punt 1.2.1 d'aquest capítol es dimensionalitza les estratègies d'accés en dos aspectes: el *què*, relacionat amb la tria de la titulació, i el *com*, relacionat amb la forma de cursar els estudis. Ambdues dimensions interactuen entre si, ja que sovint el com cursar una titulació està vinculat amb quina titulació concreta s'està cursant.

Pel que fa a la tria de la titulació es destaquen algunes estratègies concretes lligades a l'àmbit administratiu. Per una banda es treballa sobretot tres elements que responen a diferents punts de l'etapa universitària: l'entrada, el procés i la sortida.

- a) **El preu de la titulació:** el sistema universitari de l'estat espanyol presenta una característica que no trobem en general en altres contextos europeus: el preu dels estudis universitaris varia segons la titulació (en alguns casos el preu es pot quasi doblar). Això pot ser una font de diferenciació interna i d'estratègia d'accés de l'estudiant, en escollir titulacions més barates o més cares en funció dels recursos econòmics disponibles. Una titulació amb un preu més alt representa una estratègia de major risc, al presentar elements afegits que poden dificultar la consecució dels estudis universitaris.

- b) **La dificultat de la titulació:** dins el ventall de titulacions ofertades algunes se les vincula amb un nivell de dificultat major que d'altres. En aquest punt ens referim principalment als continguts de la titulació, més que als horaris o altres dificultats. Una titulació amb un nivell de dificultat alt representa una estratègia d'accés de major risc, especialment pels estudiants amb unes capacitats més baixes. Un estudiant podria optar per evitar aquelles titulacions més difícils amb un objectiu de reduir el risc i assolir els estudis.
- c) **El retorn de la titulació:** per últim no totes les titulacions presenten les mateixes sortides laborals, tant a nivell d'ocupació com de la qualitat d'aquesta. Aquelles titulacions amb un major retorn representen en el fons una estratègia d'accés que pondera el risc a la baixa, ja que pot ser un incentiu per assumir certs elements de risc addicionals.

A part d'aquestes característiques d'entrada, procés i sortida relacionades amb la titulació, en l'estratègia del què cursar ressalta un altre element: l'ordre de preferència. En el moment de la preinscripció a la universitat l'estudiant ordena diferents titulacions de major a menor preferència, per tal de si no accedeix a la primer opció, ho pugui fer a la segona o successives. Aquesta ordenació és una estratègia en la que es posa en relació la motivació i els elements de risc que associa a cada titulació. Una estratègia clara de reducció del risc és optar com a primera opció per titulacions en les que el risc sigui menor, tot i no correspondre a la principal motivació de l'estudiant.

Finalment, també cal apuntar la duració dels estudis. Especialment abans del desplegament del graus adaptats a l'EEES, la distinció entre titulacions de cicle curt i cicle llarg presenten diferències quant al nombre d'anys requerits per completar la formació. Passa el mateix amb els dobles graus. Com més llarga és la duració de la titulació, més risc de fracàs presenta aquesta opció i per tant s'espera que els fills d'origen social baix optin per titulacions de menys duració com a forma de reduir aquest risc (Troiano & Elias, 2013).

Per l'altra banda, la dimensió del *com* cursar la titulació es pot vincular amb diferents àmbits, no només l'administratiu. A nivell administratiu l'estudiant en el moment de la matriculació pot optar per cursar el màxim nombre d'assignatures (les recomanades) o bé escollir cursar-ne menys. Reduir les assignatures cursades permet reduir el risc de

l'accés al centrar-se en un menor nombre d'assignatures, i sovint està relacionada amb el temps disponible per part de l'estudiant.

Un dels elements que defineixen aquest temps disponible és la compaginació dels estudis amb una feina remunerada. Per a l'estudiant que compagina els estudis, a més, pot significar una reducció del risc al generar recursos econòmics per fer front als costos o pel fet assegurar-se un retorn laboral i una experiència laboral abans de finalitzar els estudis (Troiano & Elias, 2013). Però també pot representar una estratègia d'augment del risc al disposar de menor temps per la dedicació als estudis. El motiu d'aquesta compaginació i el significat que té per l'estudiant serà, per tant, clau.

Altres elements de l'àmbit extrauniversitari és la situació residencial i la dedicació en els estudis fora de la universitat. Un estudiant independitzat de la llar familiar pot significar un major risc en exigir sovint dedicar esforços extra a la cura de la llar i la manutenció. No obstant quan aquesta nova residència s'ha buscat per tal de reduir el cost del desplaçament a la universitat, constitueix una reducció clara dels elements de risc de tipus econòmic. Pel que fa a la dedicació, el nombre d'hores que l'estudiant dedica a l'estudi a casa i el major o menor seguiment de la titulació està relacionat amb la gestió del risc i l'estratègia d'accés que configura.

Finalment, l'estratègia d'accés es pot produir en l'àmbit actitudinal, distingint dos aspectes principals:

- a) **Les expectatives que manté l'estudiant en relació als estudis.** Què espera dels estudis o quina confiança té dipositada en ells. Una estratègia de reducció del risc percebut és assumir unes expectatives altes i tenir una actitud positiva i optimista. Però també ho pot ser fixar unes expectatives baixes per tal de reduir l'ansietat (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, & Brower, 1987). Pe Dyson i Renk (2006) serien estratègies focalitzades en les emocions, a partir de la reinterpretació, l'acceptació o la denegació de les expectatives.
- b) **La implicació amb els estudis a nivell actitudinal.** L'*engagement* o el *disengagement* amb la pràctica de l'estudiant i amb els continguts de la titulació, com a forma de gestionar l'estrès i, per tant, el risc.

Tots aquests elements, entre d'altres, configuren el que s'ha definit com a estratègia d'accés i es concreten amb la gestió que es fa entre el risc estimat i les motivacions de l'estudiant. Aquestes estratègies, per tant, poden ser de major o menor risc en funció de com es configuren els diferents elements.

2.2.2. L'origen social de l'estudiant

Dos dels indicadors més utilitzats per mesurar l'origen social són el nivell formatiu i la categoria ocupacional dels pares. També es sol utilitzar el nivell de renda familiar, la identificació subjectiva del propi individu, o els equipaments de la llar (Carabaña, 1999). Bona part d'aquesta informació no es recull en les bases de dades treballades. Generalment el nivell formatiu es relaciona més amb les influències culturals de la família, ja sigui des d'una òptica bourdionana relacionada amb el capital cultural, o una òptica més relacionada amb la transmissió de motivacions, creences i correspondències amb els nivells educatius. Rahona (2006) distingeix una tercera aproximació del nivell formatiu, actuant com a *proxy* del nivell de renda familiar.

En canvi, per donar compte del component econòmic de l'origen social es sol treballar també amb la categoria ocupacional en si mateixa, relacionada més directament amb els recursos disponibles per la família (Fachelli, 2009). No obstant aquesta divisió cultural/econòmic de l'origen social no és clara i pura. En aquesta recerca parlem d'origen social indistintament a aquests aspectes, i pretén significar simplement el conjunt d'influències de la *posició social* a nivell educatiu i ocupacional de la família, distingint-ho així d'altres orígens com pot ser l'ètnic. Ja en el capítol II s'ha desenvolupat extensament diferents perspectives que interpreten la relació que té l'origen social en les opcions educatives seguides pels seus fills i filles.

Es treballa amb el nivell més alt d'ambdós progenitors conegut com el principi de dominància (Korupp, Ganzeboom, & Van Der Lippe, 2002), que proveeix un model on la posició més alta del pare o la mare determina el context sociocultural compartit pels diferents membres de la família. Això permet recollir la meitat generalment invisibilitzada en l'anàlisi de mobilitat social: el de les dones (S. Fachelli & López-Roldán, 2015).

Pel que fa al primer indicador disponible en les bases de dades, el nivell formatiu dels pares, les dades són les següents (taula 3.3):

Taula 3.3. Distribució de l'estudiant de nou accés segons nivell formatiu familiar (cursos 2003 fins 2014).

| | N | % | % vàlid |
|--------------------------|-------|-------|---------|
| Sense estudis | 1106 | 1,7% | 1,9% |
| Estudis oblig. i FP1 | 18770 | 29,7% | 32,3% |
| Estudis post-obligatoris | 15969 | 25,2% | 27,5% |
| Estudis universitaris | 22207 | 35,1% | 38,3% |
| <i>Perduts</i> | 5233 | 8,3% | |
| Total | 63285 | 100% | 100% |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Els nivells formatius de la taula 3.3, estan recodificats a partir de les dades originals (veure figura annex 3.3). S'espera que els pares d'estudis universitaris transmetin als fills unes motivacions més relacionades amb el pas per la universitat, així com més eines culturals i instrumentals per a fer front a les exigències de la titulació universitària. El nivell formatiu dels pares presenta un 8% de casos perduts, especialment ens els cursos més antics. Respecte la categoria ocupacional dels pares les dades originals presenten més problemes de recollida i codificació de les respostes (taula 3.4):

Taula 3.4. Distribució de l'estudiant de nou accés segons categoria ocupacional familiar (cursos 2003 fins 2014).

| | N | % | % vàlid |
|----------------------------------|-------|-------|---------|
| Ocupacions no qualificades | 2784 | 4,4% | 5,6% |
| Ocupacions qualificades | 28947 | 45,7% | 58,7% |
| Ocupacions altament qualificades | 17545 | 27,7% | 35,6% |
| <i>Perduts</i> | 14009 | 22,1% | |
| Total | 63285 | 100% | 100% |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Les categories ocupacionals de la taula 3.4 estan recodificades a partir de les dades originals (veure figura annex 3.3), que cal destacar que tenen considerables limitacions per recollir correctament el nivell ocupacional de la família. Això és així fins al punt que no s'ha pogut equiparar les categories a una classificació estandarditzada com ISCO⁸⁵. La classificació de les ocupacions s'ha basat en el nivell de qualificació vinculat a cada una, entenent que les classificacions d'alta qualificació estan més vinculades a uns retorns econòmics alts i a motivacions més exigents als fills per evitar la *demotion* social, juntament a una socialització més encaminada a posar en valor la formació com un efecte de contrast amb la posició social dels pares (Quintela, 2015).

Ens trobem que amb aquest indicador es perd gairebé un de cada quatre estudiants, especialment en els cursos més antics (arribant al 30% al curs de 2003). Els casos perduts estan esbiaixats ja que pertanyen en major mesura a nivells formatius familiars baixos, infrarepresentant d'aquesta manera el col·lectiu de posicions socials baixes. Per aquesta raó s'ha considerat adequat construir un indicador sintètic d'origen social que agrupi les dues variables anteriors, per no treballar únicament amb el nivell formatiu dels pares.

El creuament que s'ha realitzat matisa la categoria ocupacional dels progenitors a partir del seu nivell formatiu i, per tant, articula elements més relacionats amb característiques econòmiques amb elements més relacionats amb característiques culturals. A més, per tal de recuperar els casos perduts en un dels dos indicadors, s'ha utilitzat l'indicador de posició social vàlid per classificar l'estudiant tal com es mostra en la taula 3.5.

El criteri seguit a l'hora de dur a terme el creuament ha estat sobretot teòric, per tal de dividir aquell alumnat del que s'espera un comportament no només més pro-universitat que la resta, sinó amb un risc econòmic i acadèmic també menor. Com a origen social alt s'hi ha classificat l'alumnat amb pares directors d'empreses o tècnics professionals tinguin el nivell educatiu que tinguin, ja que d'aquests s'espera que l'aversion a la *demotion social* i l'efecte contrast serà molt més rellevant per una actitud més orientada

⁸⁵ International Standardized Classification of Occupations.

a la universitat, a més de disposar en general d'un menor risc econòmic degut als major recursos familiars⁸⁶.

Taula 3.5. Creuament del nivell formatiu i la categoria ocupacional dels pares*.

| | Sense estudis | Estudis oblig. i FPI | Estudis post-obligatoris | Estudis universitaris | Perdut |
|--|---------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------|
| Forces armades | | | | | |
| Director o gerent d'empreses o institucions públiques | | | | | |
| Tècnic o professió associada a titulació universitària | | | | | |
| Treballador qualificat sector industrial | | | | | |
| Treballador qualificat sector serveis | | | | | |
| Treballador qualificat sector agrícola o ramader. | | | | | |
| Treballador qualificat sector construcció. | | | | | |
| Treballador no qualificat | | | | | |
| Perdut | | | | | |

■ Origen social baix ■ Origen social mitjà ■ Origen social alt

*A la figura annex 3.4 es troba la distribució numèrica de l'alumnat en les categories d'aquesta.

Font: elaboració pròpia.

Com a categoria d'origen social baix s'hi ha agrupat aquell alumnat amb progenitors en treballs no qualificats sigui quin sigui el nivell formatiu, ja que correspondria a un alt risc econòmic i una aversió a la *demotion social* que no necessàriament els portaria a la universitat. En aquest mateix grup, a més, s'hi ha agrupat l'alumnat amb progenitors en treballs qualificats però amb un nivell d'estudis baixos. Així, si bé els recursos

⁸⁶ L'alumnat amb progenitors vinculats a les Forces Armades també s'han classificat d'aquesta manera. No dispo del rang militar i, per tant, s'han assignat a aquesta categoria assumint uns recursos econòmics alts i un efecte contrast semblant. No obstant no representen ni el 0,4% de la mostra, arribant als 200 casos pel conjunt d'anys analitzats.

disponibles per afrontar el cost dels estudis serien majors, l'efecte motivacional derivat del nivell formatiu familiar seria baix. Una socialització menys orientada a la formació i un efecte contrast cap a ocupacions de tipus (sobretot) manuals que no han de passar necessàriament per la universitat.

Amb aquest creuament solament es perd el 6% dels casos i alhora permet treballar amb elements ocupacionals en les anàlisis. La distribució de variable resultant esdevé força equilibrada entre els diferents grups i, per tant, representa una classificació de les posicions socials en tercils. La classificació resultant és la següent (taula 3.6):

Taula 3.6. Distribució de l'estudiant de nou accés segons origen social (cursos 2003 fins 2014).

| | N | % | % vàlid |
|---------------------|-------|-------|---------|
| Origen social baix | 18925 | 29,9% | 31,9% |
| Origen social mitjà | 19869 | 31,4% | 33,5% |
| Origen social alt | 20541 | 32,5% | 34,6% |
| <i>Perduts</i> | 3950 | 6,2% | |
| Total | 63285 | 100% | 100% |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

En el moment de les anàlisis exploratòries s'ha treballat amb els casos perduts com a valor vàlid, i s'ha observat que el seu comportament és semblant en general al de les posicions socials més baixes. També s'ha treballat en les anàlisis més descriptives amb els tres indicadors d'origen social exposats, no observant grans diferències en el comportament en termes generals. Per aquests motius i per tal de reduir la complexitat d'un objecte d'estudi ja força complex en les anàlisis definitives s'ha utilitzat bàsicament l'indicador de síntesi creat.

Pel que fa a les anàlisis qualitatives, la informació sobre l'origen social de l'alumnat va ser obtinguda tant a través del formulari que rebien per poder participar a la recerca, com durant la realització del treball de camp. Per la classificació de l'origen social de les

persones entrevistades m'he basat en ambdues fonts d'informació, i ponderant tant el nivell educatiu com la categoria ocupacional amb els mateixos criteris exposats.

Així doncs l'operacionalització de la posició social de l'alumnat universitari té en compte, per una banda, criteris pragmàtics de les bases de dades utilitzades (una classificació poc adequada de l'ocupació dels progenitors, casos perduts, variables disponibles...). Per altra banda, un altre criteri és que la divisió en dos/tres nivells permet polaritzar el comportament de l'alumnat contraposant aquell alumnat del que s'espera, a partir de les perspectives teòriques explicades, un comportament més pro-universitat, a aquell alumnat definit com a *non-traditional* en l'àmbit universitari (és a dir, de posicions socials baixes).

CAPÍTOL IV - Exploració i evolució de les estratègies d'accés a la universitat

1. Característiques i evolució de l'accés a les universitats de Catalunya⁸⁷ i la UAB

Entrem, ara sí, a analitzar l'accés al sistema universitari de Catalunya, posant èmfasi al cas de la UAB i observant les característiques principals i la seva evolució al llarg del últims 13 anys (2002 - 2014). L'objectiu és identificar com es concreta aquest accés i quins perfils d'estudiants accedeixen per a cada curs.

En aquest primer epígraf es considera específicament el nou accés a titulacions de primer cicle/graus sense incloure estudiants ja titulats, reorientacions internes ni trasllats d'expedients d'altres universitats, que responen a moviments interns dins el sistema universitari amb característiques i condicions diferents, i distorsionen l'anàlisi de les desigualtats i de l'evolució en l'*accés*. Si bé ocupen part de la matrícula anual, representant un 15-20% d'aquesta a 1r, no es pot considerar realment com a *nou accés*⁸⁸ a la universitat. Cal dir també que en aquesta primera anàlisi s'inclouen les titulacions en centres adscrits i graus propis de les universitats, com a dades de context.

Tant en aquest primer epígraf com en els següents s'analitzen 5 anys concrets, corresponent a diferents moments dels canvis que s'han produït a la universitat (figura 4.1). D'aquesta manera podem contextualitzar els canvis en la composició social de la universitat i en la configuració de les estratègies d'accés. Per tal de determinar quins són aquests anys analitzats s'ha utilitzat diferents criteris: a) un criteri analític, ubicant els anys d'anàlisi abans i després del canvis institucionals més rellevants de la universitat, b) un criteri d'interval, ubicant els anys d'anàlisi de forma proporcional al llarg de tot el període, i c) un criteri pragmàtic, en funció de les dades disponibles en les diferents bases de dades utilitzades.

Entre 2002⁸⁹ i 2008 els canvis contextuais i institucionals són menors que en el període 2008-2014. És una període de decreixement d'alumnat degut a factors bàsicament demogràfics, i un context d'expansió econòmica. Entre 2008 i 2011 es

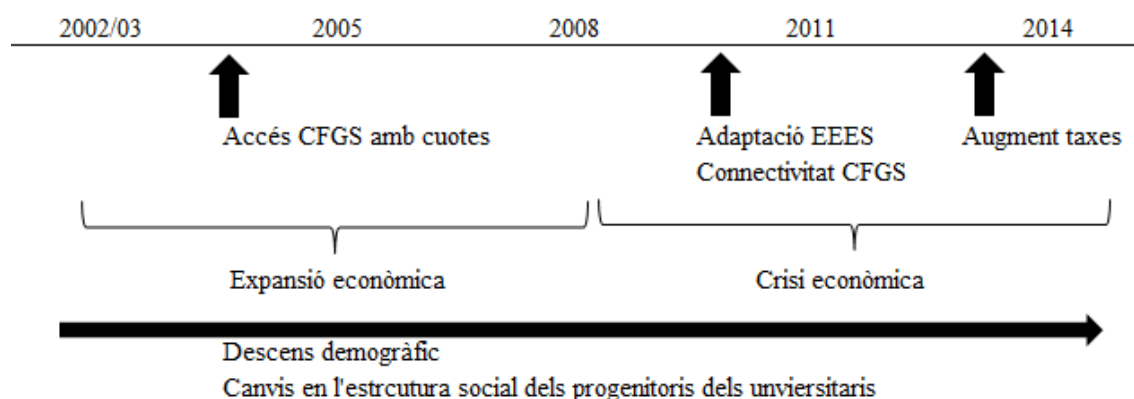
⁸⁷ Inclou totes les universitats públiques catalanes, més la Universitat de Vic (UVic-CC), que representen el 90% de les matrícules a grau de totes les universitats presencials de Catalunya (dades a curs de 2013).

⁸⁸ Correspon a la tercera columna de la taula 3.1 del Capítol III.

⁸⁹ En algunes anàlisis s'utilitza el 2003, per no disposar de les dades de 2002 en les dades obtingudes d'OGID.

produeix el desplegament dels nous graus adaptats a l'EEES, completant-se l'adaptació per l'any 2010. Entre 2009 i 2010 hi té lloc, també, l'obertura de la connexió entre els estudis terciaris no universitaris (CFGS) i la pròpia universitat. Finalment entre 2011 i 2014 s'hi destaca l'augment de fins el 66% en el preu de les taxes de matrícula, concretament a l'any 2012.

Figura 4.1. Anys analitzats i canvis més rellevants produïts a la universitat i a la societat catalana.



Font: elaboració pròpia.

A nivell macrosocial entre 2008 i el final de la sèrie cal situar-lo en un context de crisi econòmica. Aquests diferents elements ja s'han desenvolupat extensament en el capítol I. Comencem l'anàlisi explorant l'evolució del nombre d'alumnat.

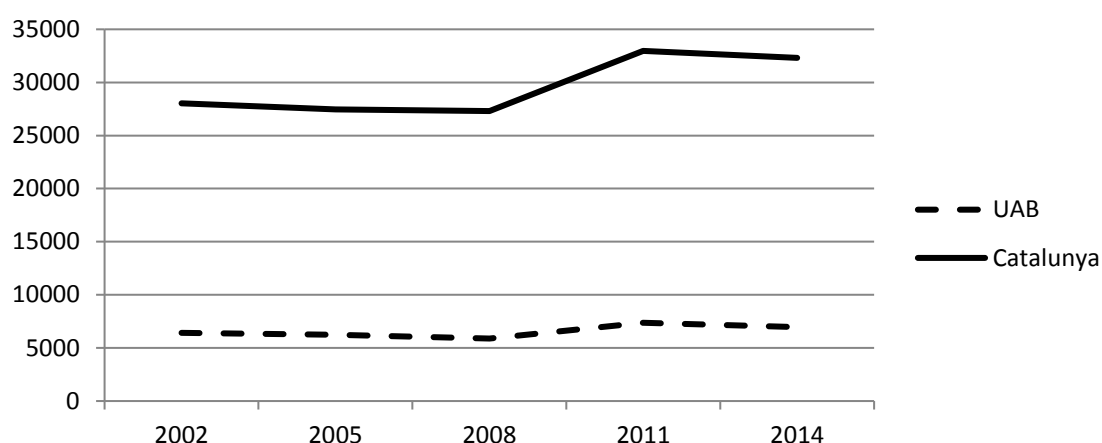
1.1. Quants estudiants accedeixen i a on?

1.1.1. Nombre d'alumnat i via d'accés

En termes absoluts, el nou accés a les universitats públiques de Catalunya ha tingut dalts i baixos entre els anys analitzats, situant-se entre els 27.000 i 33.000 estudiants que han accedit al primer curs del primer cicle en cada un dels anys. Per la UAB, el nombre d'alumnes es troba entre els 6.000 i els 7.500, representant al voltant del 21% del nou accés a Catalunya.

Entre 2002 i 2008 hi ha una lleugera disminució del nombre absolut d'alumnat a les universitats catalanes. Representa un descens del 3% en el nombre d'alumnat mentre que la disminució demogràfica és del 4%⁹⁰. En el següent gràfic (figura 4.2) veiem l'evolució del nou accés a 1r, que ens recorda a l'evolució que mostràvem pel conjunt de l'estat espanyol. Pel cas concret de la UAB el descens és menys evident però a nivell percentual arriba al 9% entre 2002 i 2008, molt per sobre el descens demogràfic.

Figura 4.2. Evolució del nou accés entre els cursos 2002-2014. Nombres absoluts.



Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades del CIC.

Observant les dades de la següent taula (taula 4.1) constatem que aquest descens s'explica principalment per una disminució de l'alumnat provinent de Batxillerat, ja que fins i tot l'alumnat de CFGS augmenta en el mateix període, al haver-hi al 2003 una nova normativa que reserva unes places a cada titulació per a aquest col·lectiu de CFGS.

En el segon gran període, entre 2008 i 2011 es produeix un augment de l'accés que s'explica sobretot pel creixement de l'alumnat procedent de CFGS, passant del 16% a 2008 al 19% a 2011 i gairebé duplicant-se en termes absoluts pel cas concret de la UAB. Entre aquests anys s'aplica una nova normativa d'accés per aquesta via, que en facilita l'accés. L'alumnat provinent de Batxillerat també augmenta en aquest període un

⁹⁰ Segons dades del Padró per varis anys. S'ha sumat la població de Catalunya de 18, 19 i 20 anys d'edat per cada curs analitzat, ja que representen més del 75% de l'alumnat de nou accés.

14%, però no en la proporció que representen ja que ho fan en menor mesura que els demés en termes relatius. Aquest augment dels de Batxillerat probablement es podria explicar per:

- La modificació de l'estructura de les PAU al 2010, augmentant un 6% aquell any els examinats a aquesta proves d'accés a la universitat a nivell de tota Catalunya.
- L'oferta dels nous títols ja plenament homologats a l'EEES, més diversos i especialitzats pel potencial alumnat. Implica un augment de places ofertades⁹¹.
- L'inici de la crisi econòmica porta l'alumnat graduat de Batxillerat a preferir seguir estudiant degut al menor cost d'oportunitat.

Taula 4.1. Evolució de les vies de nou accés entre els cursos 2002-2014. Nombres absoluts i proporció.

| | | Curs d'accés | | | | | Total |
|--------------|--------------------|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | 2002 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Catalunya | Batxillerat | 23192 | 21997 | 21582 | 25208 | 25686 | 117665 |
| | | 82,8% | 80,1% | 79,0% | 76,5% | 79,5% | 79,5% |
| | CFGS | 4219 | 4536 | 4848 | 6460 | 5808 | 25871 |
| | | 15,1% | 16,5% | 17,8% | 19,6% | 18,0% | 17,4% |
| | +25 | 612 | 932 | 874 | 1299 | 816 | 4533 |
| | 2,2% | 3,4% | 3,2% | 4,0% | 2,5% | 3,1% | |
| Total | | 28023 | 27465 | 27304 | 32967 | 32310 | 148069 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| UAB | Batxillerat | 5395 | 5138 | 4759 | 5580 | 5447 | 26319 |
| | | 83,9% | 82,5% | 80,9% | 75,7% | 78,1% | 80,0% |
| | CFGS | 873 | 863 | 945 | 1449 | 1313 | 5443 |
| | | 13,6% | 13,6% | 16,1% | 19,7% | 18,8% | 16,6% |
| | +25 | 166 | 224 | 182 | 340 | 214 | 1126 |
| | 2,6% | 3,6% | 3,1% | 4,6% | 3,1% | 3,4% | |
| Total | | 6434 | 6225 | 5886 | 7369 | 6974 | 32888 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

⁹¹ Unes 2000 places addicionals entre 2008 i 2010, últim any de l'adaptació a Bolonya, segons dades d'UNEIX (Sistema centralitzat d'informació universitària per Catalunya).

En l'últim gran període, entre 2011 i 2014, es produeix una lleugera disminució del nombre de matriculacions reduint-se un 2% pel cas de Catalunya i un 5% per la UAB. L'evolució demogràfica dels joves entre 18-20 anys es també negativa entre aquests anys, reduint-se un 3% a nivell de Catalunya. Així doncs, la reducció de l'alumnat de nou accés a la UAB es troba lleugerament per sobre del descens demogràfic. A més, aquesta reducció no es produeix per tothom igual: gran part es produeix en l'alumnat provinent de +25 (-37%) i CFGS (-10%), doncs l'alumnat provinent de Batxillerat inclús augmenta lleugerament (+2%).

Això significa que l'alumnat provinent de Batxillerat augmentaria les seves taxes d'accés entre aquests anys, i que en canvi el que s'han quedat fora de la universitat ha estat el de les vies d'accés alternatives. Una hipòtesis plausible d'aquesta tendència és l'augment de les taxes al 2012 i el seu impacte en els costos d'estudiar a la universitat, tot i que també podria està relacionat amb un punt de saturació d'aquests col·lectius de CFGS/+25 que van incrementar considerablement el seu accés entre 2008 i 2011. Hi tornarem més endavant.

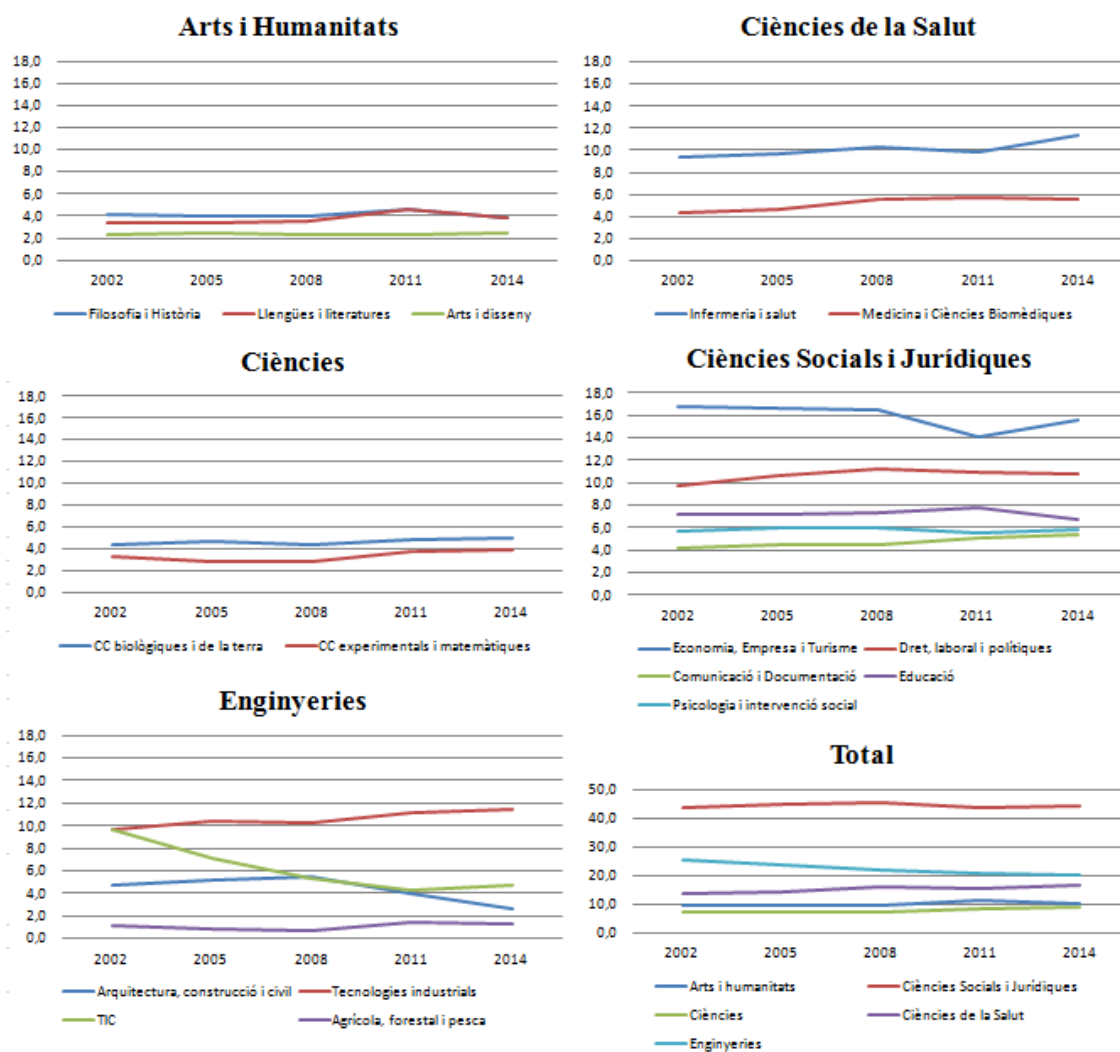
Com veiem a la taula 4.1, la via de nou accés de +25 és molt minoritària i un 97% ho fa per Batxillerat i CFGS actualment. La via +25 presenta una evolució bastant estable al voltant del 3%, pujant al 4,6% per 2011 i disminuint lleugerament en l'últim període. El gran canvi, doncs, el trobem a la via d'accés de CFGS i gairebé duplicant-se a la UAB en el període analitzat.

1.1.2. Què cursa l'alumnat universitari de nou accés?

Com podem observar en la figura 4.3 gairebé un 50% de l'alumnat cursa una titulació dins la branca de les Ciències Socials i Jurídiques, seguit per gairebé un 30% a Enginyeries. Identifiquem força estabilitat en la distribució entre branques al llarg de la sèrie. Enginyeria és la branca que més pes ha perdut en el període analitzat, situant-se al 20% per 2014. Si observem el gràfic corresponent a aquesta mateixa branca, identifiquem que el descens s'ha produït bàsicament en les titulacions vinculades a Arquitectura i Construcció, probablement com a resposta a la crisi del mercat

immobiliari i el menor retorn laboral, i a les titulacions de TIC⁹² entre els cursos 2002-2011.

Figura 4.3. Distribució percentual de l'alumnat de nou accés a les universitats de Catalunya segons branca i àrea d'estudi, per cada curs.



Els percentatges per cada àrea es mostren respecte del total d'estudiants universitat, no del total a cada branca.

Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

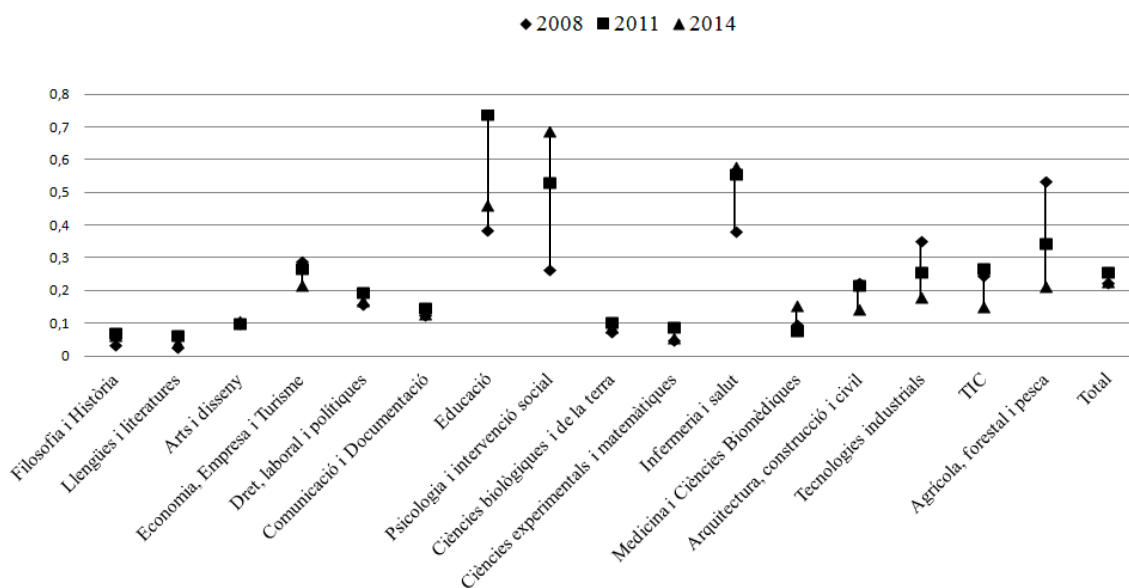
Aquesta última tendència també s'observa en altres estudis més específics sobre les TIC (Everis, 2012) tot i que no en queda clara la seva interpretació. El mateix informe citat mostra que el decreixement a la universitat no es tradueix en un creixement dels

⁹² Tecnologies de la Informació i la Comunicació.

CFGs vinculats a les TIC, tal com es podria pensar. Una hipòtesis d'aquesta tendència podria estar curiosament relacionada amb l'"efecte 2000"⁹³, ja que hauria significat un augment notable de la demanda de titulacions TIC en els anys directament previs i posteriors al canvi de mil·lenni. L'efecte 2000 hauria escampat el debat social sobre la informàtica i les TIC, actuant com un reclam.

A partir de l'any 2002 es produiria un retrocés gradual d'aquest màxim de demanda a les titulacions de TIC, per tots els perfils d'alumne i molt per sobre del decreixement conjunt de la universitat. Entre 2008 i 2011, en canvi, la disminució de les TIC és més notable per l'alumnat d'origen social baix (reducció del 40% en comparació al 27% del conjunt d'alumnat de les TIC), fet que pot estar relacionat amb el desmantellament de les Enginyeries Tècniques amb l'EEES (al 2009 i 2010) les quals tenien una durada i una dificultat esperablement menor a d'altres Enginyeries.

Figura 4.4. Evolució de la ràtio d'estudiants de nou accés de CFGS/Batxillerat per les universitats de Catalunya, segons àrea científica. 2008-2014.



Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

⁹³ A nivell informàtic es tracta d'un error de software o *bug* que es va produir al canviar al nou mil·lenni degut a l'emmagatzematge de dates. Però a més va anar acompanyat de certa paranoia social i mediàtica amb previsions més o menys catastrofistes del funcionament quotidià de diferents serveis o elements.

Quan ens endinsem en el nivell de les àrees⁹⁴ dins de cada branca científica, destaca que és l'àrea d'Economia, Empresa i Turisme la més concorreguda pels estudiants de nou accés a nivell de Catalunya, rondant el 15% del total. Aquesta mateixa àrea presenta una daltabaix important al 2011 passant del 16% al 14%. No obstant a nivell absolut no disminueix. Això és així perquè l'increment d'estudiants entre aquests anys (recordem, a raó sobretot de l'obertura de la via de CFGS) es distribueix més en altres titulacions com les d'Educació, Psicologia i Intervenció Social o les d'Infermeria i Salut (figura 4.4).

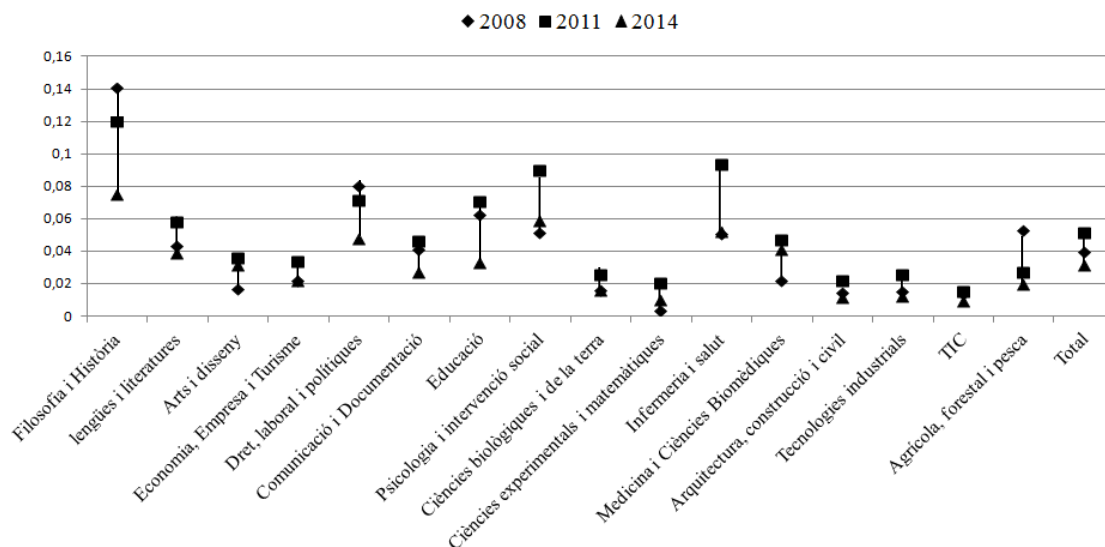
Així doncs, l'augment que observàvem de l'alumnat provinent de CFGS no es dona en totes les àrees, sinó sobretot en aquelles caracteritzades per titulacions més vinculades a Educació, Infermeria i Salut, i Psicologia i Intervenció Social, que són les que s'enduen la major part d'aquesta entrada.

Entre 2011 i 2014, amb la disminució de l'alumnat de CFGS, els canvis a l'àrea d'Educació es reverteixen, però no en l'àrea d'Infermeria i Salut, i Psicologia i Intervenció Social que continua augmentant la proporció d'alumnat de CFGS (figura 4.4). És també en les àrees d'Enginyeries on la proporció d'alumnat provinent de CFGS es redueix significativament entre aquests anys. Curiosament són les titulacions més tècniques i, per tant, esperablement amb una major associació amb els estudis previs realitzats per aquests alumnes. A nivell global, la ràtio CFGS/Batxillerat es troba actualment en els nivells de 2008, abans de l'obertura d'aquesta via d'accés, degut a un fre de l'entrada d'aquest col·lectiu i a l'augment de l'alumnat provinent de Batxillerat.

Pel que fa a l'altra via de nou accés, la de +25, l'alumnat que l'utilitza tendeix a cursar titulacions de Filosofia i Història, i de Dret, Laboral i Polítiques. Arribant inclús al 10% de l'alumnat de nou accés per a les primeres. Com en el cas de l'alumnat provinent de CFGS, els +25 també augmenten en el període 2008-2011 passant del 3% al 4%. Augmenten en totes les àrees però sobretot en la d'Infermeria i Salut, la de Psicologia i Intervenció Social, i la de Llengües i Literatura (figura 4.5). En el període de 2011-2014 hi ha una reducció generalitzada de l'entrada d'aquest col·lectiu, que es produeix sobretot en les àrees en les que ja hi havia una major presència en cursos anteriors.

⁹⁴ Classificació disciplinària realitzada per AQU, amb una desagregació en 16 àrees diferents.

Figura 4.5. Evolució de la ràtio d'estudiants de nou accés de +25/Batxillerat per les universitats de Catalunya, segons àrea científica. 2008-2014.



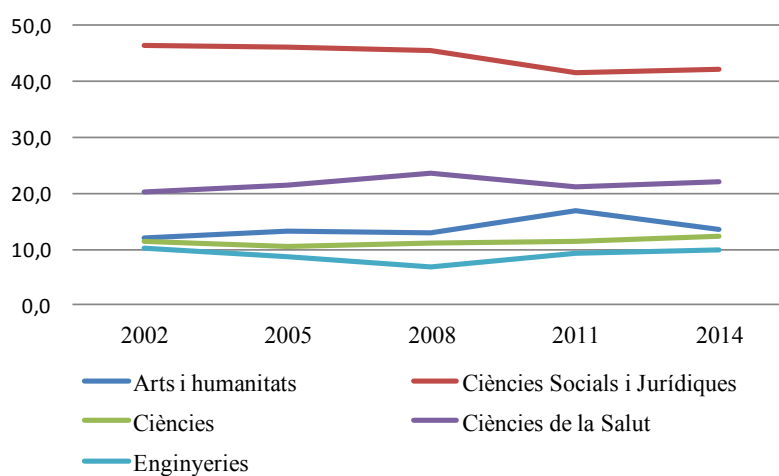
Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

Respecte al cas concret de la UAB, la distribució de l'alumnat de nou accés entre les diferents disciplines és lleugerament diferent a la del global de Catalunya (figura 4.6). L'alumnat que cursa titulacions de Ciències Socials i Jurídiques també representa gairebé la meitat de l'alumnat de nou accés, però en aquest cas la proporció que representen les Enginyeries baixa fins a situar-se al voltant del 9%, lluny del 20% del global de Catalunya. En el seu lloc, la UAB destaca per tenir més proporció d'alumnat cursant titulacions de Ciències de la Salut (al voltant del 20%), degut a l'àmplia oferta de que disposa en titulacions com Infermeria i Fisioteràpia, i a la quasi exclusivitat que té a l'hora d'impartir Veterinària a nivell català.

Les principals tendències que s'han descrit per l'evolució dels col·lectius de CFGS i +25 per Catalunya són semblants a les que identifiquem a la UAB. A la facultat d'Enginyeria disminueixen les matriculacions absolutes fins a 2008 però torna a augmentar lleugerament aleshores, sobretot per l'empenta de l'alumnat provinent de CFGS.

Figura 4.6. Distribució percentual de l'alumnat de nou accés a la UAB segons branca, per cada curs.



Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

En el cas de la facultat de Ciències de l'Educació la reducció d'alumnes de Batxillerat fins 2008 gairebé es compensa pel creixement d'alumnes de CFGS, fins al punt que al curs 2011 quasi s'equiparen per tornar a descendir bruscament pel curs de 2014. A la facultat de Comunicació, a la facultat de Ciències Polítiques i Sociologia, a la facultat de Dret, i a les facultats de Ciències i Biociències, són majoria l'alumnat provinent de Batxillerat i les proporcions romanen força constants en tots els anys. A la facultat de Filosofia i Lletres fins a 2008 disminueix l'alumnat de nou accés per la caiguda dels de Batxillerat, i a partir de 2008 augmenta de forma semblant l'alumnat de Batxillerat i CFGS. Curiosament, en aquesta facultat de 2008 a 2011 augmenta quasi un 100% l'alumnat matriculat per tornar a decreixer de forma notable fins 2014. A Medicina augmenta l'alumnat de Batxillerat i especialment de CFGS (a la titulació d'Infermeria). A Veterinària també augmenta la proporció de CFGS, igual que a la facultat de Psicologia.

En el nivell de les titulacions concretes que cursa l'alumnat de nou accés, un 35% de l'alumnat es concentra en 8 de les 70-80 titulacions⁹⁵ que s'ofereixen a la UAB depenent del curs. Són, per aquest ordre: Infermeria, Fisioteràpia, Psicologia, Periodisme, Medicina, Enginyeria Informàtica, Dret i Educació Primària.

⁹⁵ Comptant les mateixes titulacions impartides en centres adscrits com a una sola titulació.

Les dobles titulacions responen a currículums combinats de dues titulacions diferents i que generalment requereix d'un curs addicional per a la seva superació. Per l'últim any analitzat en el cas de la UAB, identifiquem fins a 11 dobles titulacions i no representen ni al 5% de l'alumnat. Els estudiants que cursen aquest tipus de titulacions són en major proporció estudiants de 17-18 anys provinents de Batxillerat i d'origen social alt, degut a la major dificultat i cost que presenten aquestes titulacions.

En un altre ordre d'elements, part de l'alumnat que accedeix ho fa amb ajudes econòmiques. Les beques del Ministeri (MEC), i contràriament al que es pugui pensar, han augmentat la seva taxa de cobertura al llarg d'aquest període passant del 20% al 30% de l'alumnat de nou accés de la UAB⁹⁶. L'augment de cobertura s'accentua entre els que accedeixen via CFGS, passant d'una cobertura del 30% al inici de la sèrie al 50% pel curs de 2014. Respecte a altres tipus d'ajudes econòmiques⁹⁷ s'han mantingut constants entorn al 20% de cobertura. Sumant ambdues fonts d'ajudes, un 50% de l'alumnat que accedeix a la universitat ha tingut algun tipus de suport econòmic el curs 2014 segons les dades disponibles a OGID; proporció que ha augmentat significativament des de 2009.

1.2. Com és l'alumnat de nou accés?

Un cop vist quants són els alumnes de nou accés i a on accedeixen observem ara com són. Es descriu el sexe, l'edat i l'origen social de l'alumnat de nou accés, així com la seva evolució.

1.2.1. El sexe de l'alumnat de nou accés

En l'evolució entre els anys analitzats s'identifica un augment de la proporció d'homes passant del 41% a 2002 al 45% a 2014, tot i que encara trobem una major representació de dones superior a la mitjana estatal de 54%, tant per Catalunya com pel cas concret de la UAB.

⁹⁶ En aquest cas no s'inclouen els centres adscrits per no estar la informació disponible en les dades utilitzades. Representen, recordem, al voltant del 20% del total de la UAB.

⁹⁷ Gratuïtat o semigratuïtat de matrícula per famílies monoparentals o nombroses, premis de Batxillerat, discapacitats, ajuts de col·laboració, etc.

Aquesta evolució es dona per totes les branques científiques, fins i tot en les que tradicionalment hi ha hagut una alta proporció masculina que, per tant, s'han masculinitzant encara més (Ciències 53% i Enginyeries 79% d'homes al curs 2014). Aquesta evolució que es produeix sobretot entre els anys 2008 i 2011 indica que l'accés des de CFGS n'és un factor important. Efectivament l'accés de CFGS està més masculinitzat que el de Batxillerat i, encara que només lleugerament, el gran augment de la via per CFGS fa que aquesta major masculinitat es vegi reflectida en l'evolució global de l'alumnat universitari.

Taula 4.2. Evolució de l'alumnat de nou accés entre els cursos 2002-2014 segons sexe i curs. Nombres absoluts i proporció.

| | | Curs d'accés | | | | | Total |
|--------------|--------------|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | 2002 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Catalunya | Dones | 16358 | 15775 | 15457 | 18253 | 17522 | 83365 |
| | | 58,4% | 57,4% | 56,6% | 55,4% | 54,2% | 56,3% |
| | Homes | 11665 | 11690 | 11847 | 14714 | 14788 | 64704 |
| | | 41,6% | 42,6% | 43,4% | 44,6% | 45,8% | 43,7% |
| Total | | 28023 | 27465 | 27304 | 32967 | 32310 | 148069 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| UAB | Dones | 4218 | 4040 | 3784 | 4419 | 4115 | 20576 |
| | | 65,6% | 64,9% | 64,3% | 60,0% | 59,0% | 62,6% |
| | Homes | 2216 | 2185 | 2102 | 2950 | 2859 | 12312 |
| | | 34,4% | 35,1% | 35,7% | 40,0% | 41,0% | 37,4% |
| Total | | 6434 | 6225 | 5886 | 7369 | 6974 | 32888 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

En tot cas l'evolució no es pot explicar únicament per l'obertura de CFGS, ja que previ a 2008 també observem aquesta tendència de forma més pausada. Entre 2011-2014 ho tornem a identificar, encara que en aquest cas per l'alumnat provinent de Batxillerat (fins i tot la proporció d'homes de la via de CFGS disminueix en aquest període).

Així doncs, les dades de Catalunya no segueixen la mateixa tendència que la que trobem a nivell espanyol⁹⁸, que presenta una estabilització de la proporció de sexes des de l'any 2000, ja que Catalunya partia d'una feminització molt accentuada. En aquest sentit podríem dir que s'està apropant a la mitjana espanyola amb l'entrada de més homes al sistema universitari, especialment en el cas de la UAB. Això és així en part perquè el pes que tenen les branques més feminitzades a la UAB és més important que les tradicionalment més masculinitzades.

El comportament de l'alumnat es diferent segons el sexe per 2014: les dones tendeixen a cursar en una major proporció que els homes titulacions de Ciències Socials i Jurídiques i Ciències de la Salut, mentre que els homes ho fan a Ciències (gairebé el doble) i a Enginyeries (fins a 3 vegades més). A nivell d'àrees científiques les dones cursen en major proporció Llengües i Literatures (el doble), Psicologia i Intervenció Social (2 vegades més), i Educació (fins a 4 vegades més). En el cas dels homes, ho fan a Ciències experimentals i Matemàtiques (el doble), i en Tecnologies Industrials i TIC (fins a 6 vegades més).

1.2.2. L'edat de l'alumnat de nou accés

En termes d'edat, l'alumnat de nou accés a primer curs es troba en els 20 anys de mitjana per tots els anys i, lògicament, amb fortes diferències segons la via d'accés: 18 anys pels de batxillerat, 23 pels de CFGS i 32 pels +25. No hi ha diferències substancials amb la UAB ni entre els diferents cursos analitzats. Si ho analitzem en termes de composició de grups d'edat els resultats són els de la taula 4.3. S'ha fet una divisió en la que el primer grup correspon als alumnes amb l'edat teòrica o esperada de la via "acadèmica" (de Batxillerat), en el segon grup s'hi trobarien l'edat esperada de la via "professional" (de CFGS) i els endarrerits del primer grup, en el 3r grup aproximacions llargues que no poden accedir encara per la via de +25, i en el 4rt grup la resta.

Observem que el 80% de l'alumnat accedeix fins màxim els 20 anys. Entre els canvis més rellevants destaca l'augment del pes de la població més jove a les universitats de Catalunya en l'última part del període. Però observant els nombres absoluts mostra com

⁹⁸ Veure el Capítol I.

s'explica en bona part per un decreixement major de l'alumnat més gran, especialment a la UAB.

Lligant-ho amb la taula 4.1, on es mostraven les vies de nou accés utilitzades, és evident que la reducció d'alumnes que hi ha hagut entre 2011-2014 es focalitza en perfils d'edat avançada provinents de CFGS i +25. En canvi l'alumnat de 17-18 anys augmenta. Semblaria, doncs, que l'efecte de l'augment de preus de l'any 2012 ha afectat més a alguns col·lectius que a d'altres.

Taula 4.3. Evolució de l'alumnat de nou accés entre els cursos 2002-2014 segons grup d'edat i curs. Nombres absoluts i proporció.

| | | Curs d'accés | | | | | Total |
|--------------|----------|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | 2002 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Catalunya | 17-18 | 15570 | 15412 | 15865 | 19303 | 20280 | 86430 |
| | | 55,6% | 56,1% | 58,1% | 58,6% | 62,8% | 58,4% |
| | 19-20 | 6739 | 5852 | 5509 | 6167 | 6157 | 30424 |
| | | 24,0% | 21,3% | 20,2% | 18,7% | 19,1% | 20,5% |
| | 21-24 | 3801 | 3821 | 3511 | 4902 | 4127 | 20162 |
| | 13,6% | 13,9% | 12,9% | 14,9% | 12,8% | 13,6% | |
| | 25 o més | 1913 | 2380 | 2419 | 2595 | 1746 | 11053 |
| | | 6,8% | 8,7% | 8,9% | 7,9% | 5,4% | 7,5% |
| Total | | 28023 | 27465 | 27304 | 32967 | 32310 | 148069 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| UAB | 17-18 | 3712 | 3699 | 3553 | 4222 | 4261 | 19447 |
| | | 57,7% | 59,4% | 60,4% | 57,3% | 61,0% | 59,1% |
| | 19-20 | 1543 | 1271 | 1167 | 1441 | 1364 | 6786 |
| | | 24,0% | 20,4% | 19,8% | 19,6% | 19,6% | 20,6% |
| | 21-24 | 787 | 780 | 706 | 1119 | 934 | 4326 |
| | 12,2% | 12,5% | 12,0% | 15,2% | 13,4% | 13,2% | |
| | 25 o més | 392 | 475 | 460 | 587 | 415 | 2329 |
| | | 6,1% | 7,6% | 7,8% | 8,0% | 6,0% | 7,1% |
| Total | | 6434 | 6225 | 5886 | 7369 | 6974 | 32888 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

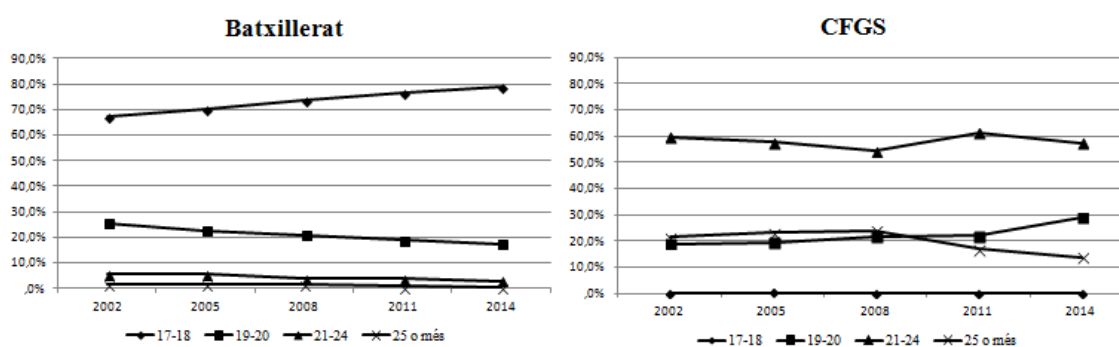
Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

En la figura 4.7 es mostra com l'alumnat provinent de Batxillerat és cada cop més jove, augmentant notablement en termes relatius els que tenen 17-18 anys en el període 2008-2011. En canvi, pel que fa als provinents de CFGS, amb l'obertura d'aquesta via d'accés entre 2008-11 és el col·lectiu de 21-24 anys el que ho protagonitza en major mesura. Són dues les explicacions més plausibles:

- a) Que l'obertura de la via de CFGS hagi representat un reclam per les promocions que es graduaven en CFGS durant aquells anys.
- b) I/o que hagi facilitat accedir a la universitat a joves graduats de CFGS en cursos anteriors, creant una sobredemanda conjuntural els primers anys de l'obertura.

Les dades del CIC utilitzades recullen l'any d'obtenció del CFGS per l'alumnat provinent d'aquesta via, i ens permet comprovar quina explicació és més plausible. Per 2008, l'alumnat d'aquesta via que no havia obtingut el CFGS el mateix curs d'accés era del 33%, mentre que per 2011 era del 28%. Significa que la hipòtesis del reclam de l'obertura pels recent graduats pren força davant la sobredemanda conjuntural⁹⁹, ja que la proporció de persones que han endarrerit el seu accés a la universitat després de la graduació a CFGS és menor per 2011 que per 2008.

Figura 4.7. Distribució de l'alumnat de nou accés a les universitats de Catalunya per franja d'edat, segons via d'accés. 2002-2014.



Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

⁹⁹ En tot cas, val a dir que els que han endarrerit l'entrada a la universitat també augmenten en nombres absoluts, encara que comparativament de forma molt minoritària. És a dir, que l'efecte de la sobredemanda conjuntural també té un paper en aquests anys, encara que menor.

Una altra de les qüestions rellevants que s'observen en la mateixa figura 4.7 és que l'alumnat de CFGS no tenen en general 19-20 anys, que seria l'edat teòrica d'entrada a la universitat, sinó que un 70% té entre més de 21 anys mostrant la importància de les trajectòries educatives llargues en aquest col·lectiu, trajectòries d'aproximació successiva cap a la universitat (Casal, Garcia, Merino, & Quesada, 2006).

Seguint la sèrie temporal els resultats mostren que entre 2011-2014 es produeix una reducció de l'alumnat de CFGS d'edat avançada¹⁰⁰. Estaria relacionat presumiblement amb l'augment de preus del 2012, ja que hem descartat una sobredemanda conjuntural de col·lectius d'edat avançada en els cursos previs.

En qualsevol cas aquests resultats podrien indicar una reducció de la demanda educativa un cop ja superada certa edat en els últims cursos de la sèrie. Això implica que el què disminueix en aquells anys són, juntament amb els +25, els alumnes de Batxillerat i CFGS d'edats "no teòriques": aquells que retarden el seu accés no accedirien tant entre 2011 i 2014.

Cada perfil d'edat està correlacionat positivament amb una àrea científica, estretament vinculat al que ja s'ha exposat per la via d'accés. Així el grup més jove (edat teòrica des de Batxillerat), està clarament sobrerrepresentat a Ciències i Ciències de la Salut. En ser titulacions amb notes d'accés altes i una dificultat rellevant són els joves amb trajectòries pre-universitàries d'èxit els que hi tenen un accés més probable. Pel que fa al grup d'entre 21-24 anys que, recordem representen trajectòries llargues provinents sobretot de CFGS, accedeixen en una major proporció a Educació, Infermeria i Salut, o Psicologia i Intervenció Social. En quant al grup d'edat més avançada, ho fan en una major proporció a Filosofia i Història, o Dret, laboral i polítiques. El fet que siguin titulacions amb una dificultat més baixa i preus baixos, i amb un contingut més tou (Becher, 2001), facilitaria que el perfil d'estudiant adult cursi aquestes titulacions.

¹⁰⁰ S'ha comprovat, a més, que aquesta reducció es produeix de forma íntegra entre els que s'han graduat al CFGS el mateix any d'accés a la universitat, i no en els que endarrereixen el seu accés des de la graduació de CFGS.

1.2.3. L'origen social de l'alumnat de nou accés

Si ens fixem en l'origen socioeconòmic de l'alumnat de nou accés disposem tant de l'origen formatiu com de l'origen ocupacional d'aquest. En termes de nivell educatiu dels pares identifiquem una augment de les diferències en el pes de la composició universitària (taula 4.4): l'alumnat amb pares de nivells educatius més baixos redueix la seva presència en aquest període, mentre que el d'estudis universitaris augmenta. Aquesta tendència és la mateixa que per l'evolució descrita a nivell espanyol, com s'ha introduït en el Capítol I.

Taula 4.4. Evolució de l'alumnat de nou accés entre els cursos 2002-2014 segons nivell educatiu familiar i curs. Nombres absoluts i proporció.

| | | Curs d'accés | | | | | Total |
|---|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| | | 2002 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Catalunya | Estudis universitaris | 8587 33,7% | 9357 36,6% | 10077 39,3% | 12625 41,1% | 13423 43,9% | 54069 39,2% |
| | Secundaris post-obligatoris | 6668 26,2% | 6717 26,3% | 6840 26,7% | 8408 27,4% | 8458 27,4% | 37091 26,9% |
| | Fins a estudis obligatoris i FP1 | 10207 40,1% | 9454 37,0% | 8718 34,0% | 9651 31,5% | 8696 28,4% | 46731 33,9% |
| | Total | 25462 100,0% | 25533 100,0% | 25635 100,0% | 30684 100,0% | 30577 100,0% | 137891 100,0% |
| | UAB | 1932 32,7% | 2060 35,2% | 2119 39,1% | 2654 38,5% | 2794 42,2% | 11559 37,5% |
| Secundaris post-obligatoris | 1570 26,6% | 1603 27,4% | 1490 26,8% | 1986 28,8% | 1831 27,7% | 8480 27,5% | |
| Fins a estudis obligatoris i FP1 | 2409 40,8% | 2188 37,4% | 1949 35,1% | 2245 32,6% | 1991 30,1% | 10782 35,0% | |
| Total | 5911 100,0% | 5851 100,0% | 5558 100,0% | 6885 100,0% | 6616 100,0% | 30821 100,0% | |

Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

L'alumnat d'origens educatius mitjans experimenten un creixement entre 2008 i 2011, degut a l'obertura a CFGS, els quals són d'origen social inferior als de Batxillerat. No existeixen grans diferències en aquests resultats pel cas concret de la UAB.

A nivell ocupacional els resultats són lleugerament diferents i les proporcions són força més estables (taula 4.5). Únicament cal destacar el canvi entre 2005-2008, en què l'alumnat amb pares de nivell ocupacional qualificat es redueix, i augmenten els altres dos col·lectius. Una raó d'aquesta tendència pot estar relacionada amb la crisi econòmica i la destrucció de l'ocupació de rutina que correspon a aquest nivell (Anghel et al., 2014).

Taula 4.5. Evolució de l'alumnat de nou accés entre els cursos 2002-2014 segons nivell ocupacional familiar i curs. Nombres absoluts i proporció.

| | | Curs d'accés | | | | | Total |
|--------------|-----------------------------------|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | 2002 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Catalunya | Nivell altament qualificat | 7276 | 8025 | 8664 | 9985 | 9820 | 43770 |
| | | 36,4% | 36,9% | 38,9% | 38,3% | 37,6% | 37,7% |
| | Nivell qualificat | 11736 | 12560 | 12270 | 14585 | 14852 | 66003 |
| | | 58,7% | 57,8% | 55,1% | 56,0% | 56,9% | 56,8% |
| | Nivell no qualificat | 970 | 1135 | 1325 | 1468 | 1439 | 6337 |
| | 4,9% | 5,2% | 6,0% | 5,6% | 5,5% | 5,5% | |
| Total | | 19982 | 21720 | 22259 | 26038 | 26111 | 116110 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| UAB | Nivell altament qualificat | 1634 | 1772 | 1813 | 2174 | 1963 | 9356 |
| | | 35,2% | 35,8% | 37,7% | 37,3% | 35,0% | 36,2% |
| | Nivell qualificat | 2783 | 2919 | 2699 | 3334 | 3329 | 15064 |
| | | 59,9% | 58,9% | 56,1% | 57,2% | 59,3% | 58,3% |
| | Nivell no qualificat | 229 | 263 | 295 | 318 | 321 | 1426 |
| | 4,9% | 5,3% | 6,1% | 5,5% | 5,7% | 5,5% | |
| Total | | 4646 | 4954 | 4807 | 5826 | 5613 | 25846 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

Per últim, utilitzant l'índex sintètic d'origen social a partir del creuament de l'ocupació i l'educació dels pares¹⁰¹, en els resultats de la taula 4.6 podem observar un decreixement constant del classificats com a origen social baix en termes percentuals.

¹⁰¹ La forma com s'ha dut a terme aquesta construcció està recollida en el Capítol III.

En nombres absoluts experimenten un creixement entre 2008 i 2011 i tornen a decreïxer a partir d'aquest any. Cal destacar l'augment important de l'alumnat d'origen social mitjà que corresponen a treballadors qualificats i/o amb un nivell d'estudi mitjà. Els orígens socials alts es mantenen força constants a nivell percentual en aquest període¹⁰².

Taula 4.6. Evolució de l'alumnat de nou accés entre els cursos 2002-2014 segons nivell ocupacional familiar i curs. Nombres absoluts i proporció.

| | | Curs d'accés | | | | | Total |
|--------------|----------------------------|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | 2002 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Catalunya | Origen social alt | 8689 | 9204 | 9789 | 11790 | 11762 | 51234 |
| | | 33,4% | 35,2% | 37,3% | 37,6% | 37,7% | 36,3% |
| | Origen social mitjà | 7900 | 8098 | 8264 | 10504 | 11088 | 45854 |
| | | 30,3% | 31,0% | 31,5% | 33,5% | 35,6% | 32,5% |
| | Origen social baix | 9450 | 8856 | 8195 | 9084 | 8331 | 43916 |
| | 36,3% | 33,9% | 31,2% | 29,0% | 26,7% | 31,1% | |
| Total | | 26039 | 26158 | 26248 | 31378 | 31181 | 141004 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| UAB | Origen social alt | 1927 | 2033 | 2041 | 2532 | 2414 | 10947 |
| | | 32,0% | 34,0% | 36,0% | 36,0% | 35,8% | 34,8% |
| | Origen social mitjà | 1874 | 1897 | 1796 | 2389 | 2414 | 10370 |
| | | 31,1% | 31,7% | 31,6% | 34,0% | 35,8% | 33,0% |
| | Origen social baix | 2229 | 2056 | 1839 | 2105 | 1913 | 10142 |
| | 37,0% | 34,3% | 32,4% | 30,0% | 28,4% | 32,2% | |
| Total | | 4646 | 4954 | 4807 | 5826 | 5613 | 31459 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

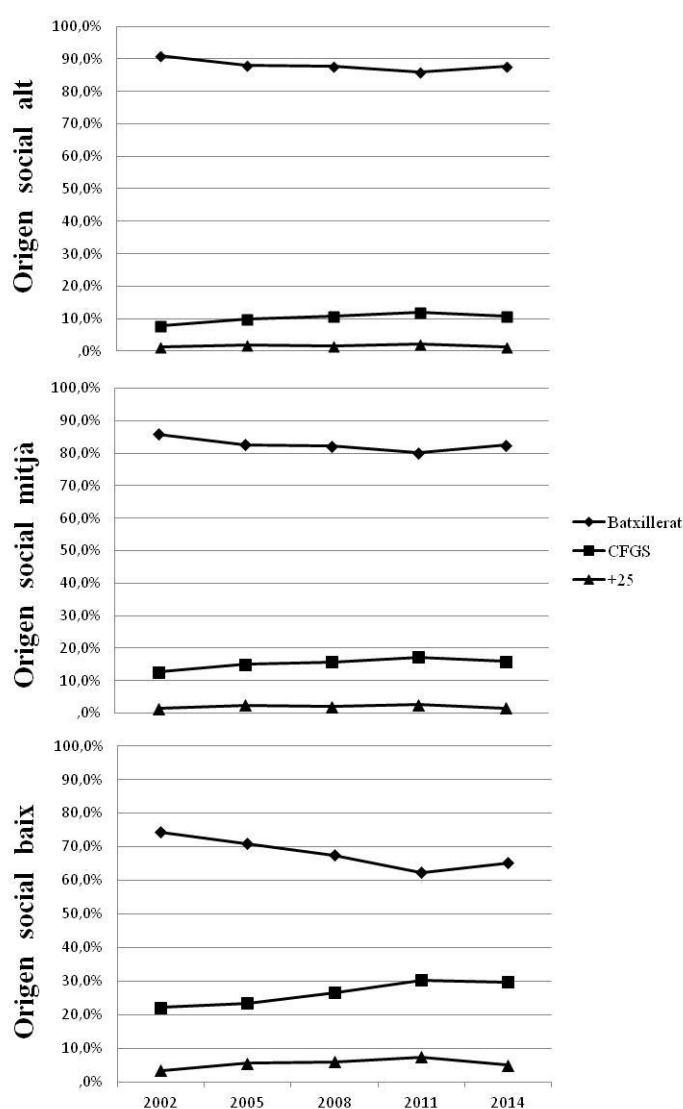
Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

Si analitzem més en detall la relació entre origen social i via d'accés, ens permet donar algunes pinzellades de la via d'accés que utilitza l'alumnat de diferent origen social. La figura 4.8 mostra dades per Catalunya, sent el cas concret de la UAB pràcticament calcat i, per tant, no es mostra per reiteratiu. Per l'alumnat de nou accés d'origen social alt la via des de Batxillerat representa el 90% i des de CFGS només el

¹⁰² És necessari recordar que no s'està avaluant les taxes d'accés i l'equitat d'aquest, sinó la composició social de dins de la universitat. És evident que la estructura educativa i ocupacional dels pares s'ha modificat al llarg d'aquest període. L'anàlisi de l'equitat d'entrada ha de ser objecte d'estudi d'una recerca concreta.

10%. Per als d'origen social mitjà, la relació és semblant, però amb una major entrada des de CFGS (al voltant del 85% i el 15% respectivament). La diferència més rellevant l'observem amb l'alumnat d'origen social baix dels quals un 70% accedeix per la via de Batxillerat, mentre que el 25% ho fa per CFGS i un 5% per la via de +25, mostrant la importància de la porta d'accés des de la formació professional en l'entrada dels orígens socials més baixos a la universitat (Ustrell, 2012).

Figura 4.8. Via d'accés de l'alumnat de nou accés de les universitats de Catalunya segons origen social. 2002-2014.



Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

A nivell evolutiu, el canvi més evident a destacar és el que es produeix entre 2008-2011, moment en que l'alumnat d'origen social baix que accedeix per CFGS es dispara, augmentat del 23% al 27%.

Seguint amb l'anàlisi de la composició de l'alumnat de nou accés segons origen social, és rellevant observar-ne la seva distribució i evolució entre les diferents àrees científiques. Per tal de sintetitzar la informació, en la taula 4.7 es recull únicament la proporció d'alumnat d'origen social baix en cada branca i àrea científica, sent el col·lectiu pel qual s'esperen més canvis d'acord a les hipòtesis (una anàlisi més detallada es pot trobar a Troiano, Sanchez-Gelabert, Torrents, Elias, & Daza, 2017).

En la Taula 4.7 destaca la diferència entre les tres àrees d'Arts i Humanitats, que per 2014 presenten un rang que va del 19% fins el 32%. En el cas de l'àrea d'Arts i Disseny és clarament degut a la composició de les titulacions de Disseny que s'imparteixen totes en centres adscrits, és a dir, amb preus força més elevats que els preus públics. Cap de les àrees perd estudiants d'origen social baix per sobre del conjunt de la universitat, tot i que bona part d'aquesta pèrdua es produeix en les Llengües i Literatures, que precisament eren la que més proporció d'alumnat d'origen social baix presentava.

Pel que fa a la branca de Ciències Socials i Jurídiques, destacar que és la que presenta major proporció d'alumnat d'origen social baix per tots els anys. En conjunt Educació és l'àrea amb major proporció d'alumnat d'origen baix, seguit de Psicologia i Intervenció Social. Concretament eren les dues àrees que capitalitzaven en major mesura l'entrada de CFGS entre 2008 i 2011, com ja s'ha comentat. Són les poques àrees en què, juntament amb Llengües i Literatures, creix la proporció d'alumnat d'origen social baix en aquest període.

Dins d'aquesta branca, Economia, Empresa i Turisme perd molt per sobre del global de la universitat i de la branca mateixa. Pèrdua que es produeix fortament entre 2008-11, i específicament a ADE i Turisme.

Taula 4.7. Evolució de la proporció l'alumnat de nou accés d'origen social baix entre els cursos 2002-2014 segons branca, àrea i curs. Dades per Catalunya.

| | Curs d'accés | | | | | Total | Variació | | |
|--------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| | 2002 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | | 2008-11 | 2011-14 | 2002-14 |
| Arts i humanitats | 32,4% | 31,6% | 29,1% | 29,7% | 28,3% | 30,1% | 0,6 | -1,4 | -4,1 |
| Filosofia i Història | 34,2% | 34,4% | 32,5% | 31,8% | 30,3% | 32,5% | -0,7 | -1,5 | -3,9 |
| Llengües i literatures | 39,5% | 35,3% | 32,1% | 34,2% | 32,0% | 34,4% | 2,1 | -2,2 | -7,5 |
| Arts i disseny | 18,9% | 22,1% | 19,0% | 17,1% | 19,4% | 19,2% | -1,9 | 2,3 | 0,5 |
| Ciències Socials i Jurídiques | 39,7% | 36,7% | 34,2% | 32,0% | 29,7% | 34,2% | -2,2 | -2,3 | -10,0 |
| Economia, Empresa i Turisme | 38,8% | 35,2% | 32,1% | 26,6% | 24,7% | 31,3% | -5,5 | -1,9 | -14,1 |
| Dret, laboral i polítiques | 37,3% | 35,1% | 31,4% | 29,9% | 29,1% | 32,2% | -1,5 | -0,8 | -8,2 |
| Comunicació i Documentació | 27,0% | 28,5% | 26,8% | 23,9% | 22,4% | 25,3% | -2,9 | -1,5 | -4,6 |
| Educació | 49,1% | 45,7% | 43,7% | 44,9% | 41,0% | 44,8% | 1,2 | -3,9 | -8,1 |
| Psicologia i intervenció social | 44,3% | 39,3% | 38,7% | 39,3% | 38,0% | 39,8% | 0,6 | -1,3 | -6,3 |
| Ciències | 29,4% | 29,5% | 25,0% | 24,1% | 20,8% | 25,3% | -0,9 | -3,3 | -8,6 |
| Ciències biològiques i de la terra | 25,2% | 28,6% | 23,5% | 22,1% | 20,0% | 23,6% | -1,4 | -2,1 | -5,2 |
| C. experimentals i matemàtiques | 35,0% | 31,1% | 27,3% | 26,7% | 21,8% | 27,8% | -0,6 | -4,9 | -13,2 |
| Ciències de la Salut | 37,3% | 33,6% | 31,0% | 27,5% | 26,3% | 30,5% | -3,5 | -1,2 | -11,0 |
| Infermeria i salut | 44,5% | 40,4% | 39,1% | 34,2% | 31,1% | 37,2% | -4,9 | -3,1 | -13,4 |
| Medicina i C. Biomèdiques | 22,3% | 19,7% | 15,9% | 16,2% | 16,7% | 17,8% | 0,3 | 0,5 | -5,6 |
| Enginyeries | 33,5% | 30,8% | 28,2% | 25,2% | 22,3% | 28,0% | -3,0 | -2,9 | -11,2 |
| Arquitectura, construcció i civil | 29,9% | 26,0% | 22,7% | 22,1% | 19,4% | 24,4% | -0,6 | -2,7 | -10,5 |
| Tecnologies industrials | 34,6% | 30,9% | 29,4% | 24,7% | 22,6% | 27,8% | -4,7 | -2,1 | -12,0 |
| TIC | 34,6% | 34,5% | 30,7% | 28,5% | 21,6% | 30,8% | -2,2 | -6,9 | -13,0 |
| Agrícola, forestal i pesca | 29,1% | 29,7% | 35,0% | 27,7% | 28,0% | 29,3% | -7,3 | 0,3 | -1,1 |
| Total | 36,3% | 33,9% | 31,2% | 29,0% | 26,7% | 32,2% | -2,2 | -2,3 | -9,6 |

Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

Pel que fa a la branca de Ciències, que és la branca amb menor proporció d'alumnat d'origen social baix, s'observa que la proporció d'aquest col·lectiu experimenta un descens entre 2011-2014 quan es produeix l'increment de preus. Especialment en l'àrea de Ciències Experimentals i Matemàtiques

Les Ciències de la Salut inclouen l'àrea d'Infermeria i Salut, que és la tercera àrea que acull major proporció d'estudiants d'aquest perfil. No obstant, també és de les àrees que més punts percentuals decreix, sobretot entre 2008-11. Tot i que havíem vist que aquesta àrea recull bona part de l'entrada de CFGS durant 2008-11 i, per tant, esperaríem un creixement de la proporció d'estudiant d'origen social baix, si fem una anàlisi més en detall veiem que passa del 15% al 20% l'alumnat d'origen social mitjà i alt provinent de CFGS que trien aquesta àrea. Així doncs, l'entrada de CFGS que es produeix aquell període es reparteix de diferent forma: en major proporció cap a Educació i Psicologia i Intervenció Social si provenen d'òrgens socials baixos, i cap a Infermeria i Salut la resta, com a tendència general.

Finalment, en la branca d'Enginyeries és on més decreix l'alumnat d'origen social baix. Especialment succeeix en l'àrea de les TIC durant el període entre 2011-2014. Són titulacions amb un preu més elevat i per tant, més afectades per l'increment de preus en termes del cost que cal afrontar per cursar-les. Recordem que aquesta àrea era la que experimentava major canvi a nivell de matriculacions entre 2002-2011. Entre 2011 i 2014, el descens es produeix per l'alumnat col·lectiu d'origen social baix però no pel global d'aquesta àrea.

En un altre ordre de factors, en quant a la disponibilitat de beca segons origen social, un 50% dels alumnes de nou accés d'origen social baix en tenen, en front el 20% dels d'òrgens socials alts per 2014 i dades de la UAB. La cobertura és, doncs, molt més extensa en aquest col·lectiu, tal i com és esperable. A més, el percentatge de cobertura de la beca s'ha estès més entre les col·lectius d'origen social baix i mitjà (+11 punts percentuals entre 2002 i 2014) que entre els d'origen social alt (+9 punts percentuals).

1.3. Les notes d'accés i els efectes primaris de l'origen social

Abans de finalitzar aquest epígraf abordarem un altre element rellevant de l'accés a la universitat, que en les següents anàlisi es mostra com a cabdal en la configuració de l'estratègia d'accés per l'estudiant. La nota d'accés de l'alumne és l'indicador a partir del qual s'assignen les places universitàries entre tota la demanda, i és el resultat d'una avaluació externa i centralitzada de les capacitats acadèmiques de l'alumne. Els descriptius bàsics d'aquest indicador per cada any es recullen en la taula 4.9.

Taula 4.9. Estadístics descriptius de la nota de l'alumnat de nou accés entre els cursos 2002-14.

| | | \bar{X} | Des. Tip. | 1r quartil | Mediana | 3r quartil | \bar{X} * |
|-----------|------|-----------|-----------|------------|---------|------------|-------------|
| Catalunya | 2002 | 6,63 | 0,99 | 5,84 | 6,45 | 7,30 | -- |
| | 2005 | 6,72 | 1,03 | 5,88 | 6,56 | 7,47 | -- |
| | 2008 | 6,81 | 1,07 | 5,94 | 6,66 | 7,61 | -- |
| | 2011 | 6,94 | 1,08 | 6,07 | 6,83 | 7,75 | 8,48 |
| | 2014 | 7,05 | 1,10 | 6,16 | 6,97 | 7,88 | 8,60 |
| UAB | 2002 | 6,70 | 0,99 | 5,91 | 6,54 | 7,48 | -- |
| | 2005 | 6,81 | 1,06 | 5,95 | 6,65 | 7,66 | -- |
| | 2008 | 6,85 | 1,10 | 5,96 | 6,71 | 7,69 | -- |
| | 2011 | 6,95 | 1,08 | 6,07 | 6,86 | 7,77 | 8,49 |
| | 2014 | 7,12 | 1,13 | 6,20 | 7,06 | 8,00 | 8,69 |

* Inclou les assignatures de la fase específica a partir de 2010.

Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.

Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

El primer que cal destacar és la lleu diferència entre les dades per la UAB i pel conjunt de Catalunya. Així mateix, tampoc la diferència entre cada any és molt rellevant: estem parlant de 0.40 punts entre la mitjana de l'inici i el final del període analitzat, i mostrant una tendència sostinguda a la millora de les notes de tots els alumnes que accedeixen a la universitat. Per 2014 un 50% de l'alumnat accedeix amb una nota entre el 6 i el 8 aproximadament.

En l'última columna s'ofereix també la mitjana pels cursos 2011 i 2014 incloent-hi la nota de les proves de la fase específica. Aquesta fase és optativa i serveix per millorar la nota d'accés i tenir més opcions de ser acceptat a la primera preferència de l'estudiant. Per 2011 i 2014 fins a un 35% de l'alumnat de nou accés no s'avaluava d'aquesta fase específica. Un 25% ho feia a una assignatura, i el 45% restant ho feia de les dues.

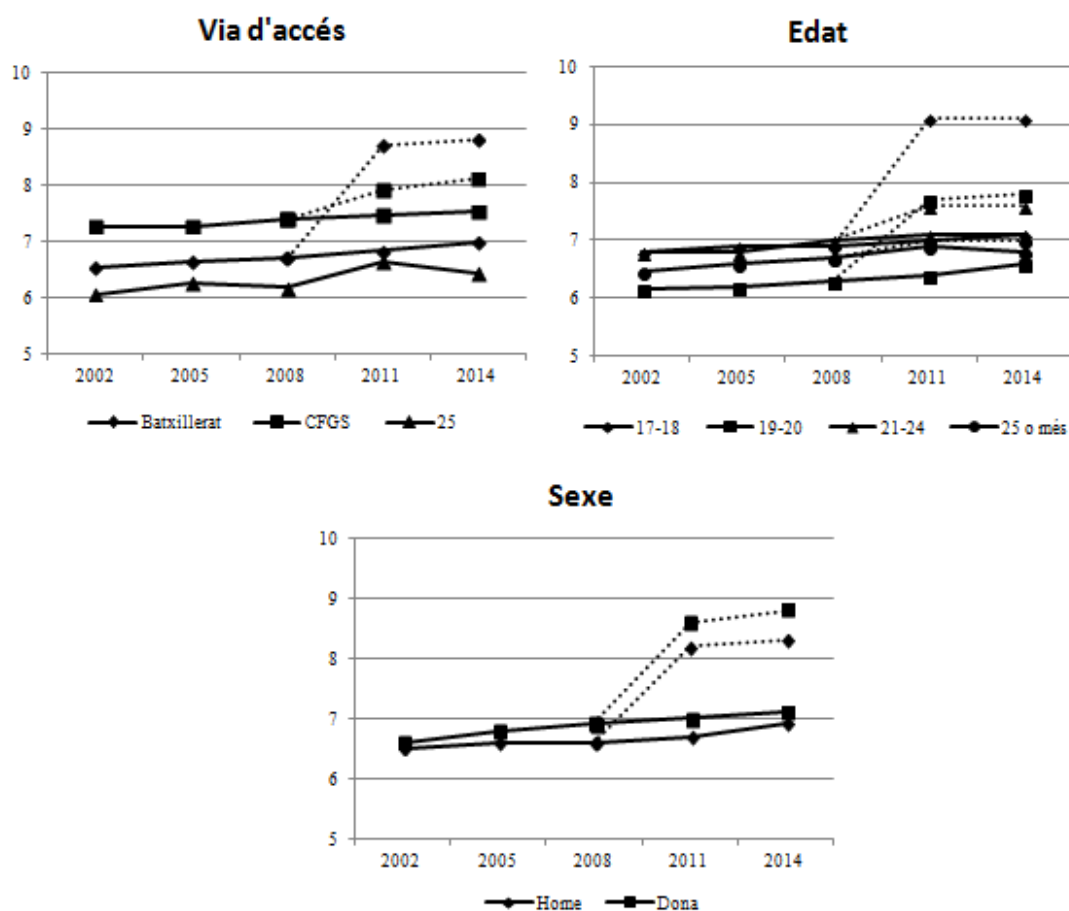
Mirem aquesta evolució de les notes segons algunes variables que diferencien l'estudiant: via d'accés, sexe i edat (figura 4.9). En general l'evolució de la nota d'accés és força estable per les tres variables dels gràfics, amb una tendència cap al lleuger creixement de la nota mitjana. Pel que fa a la via d'accés és interessant veure com en la fase general l'alumnat provinent de CFGS obtenia unes notes més altes que el de Batxillerat. La raó fins 2002-2008 és que l'alumnat d'aquest perfil no tenia una prova específica, sinó que accedia amb les notes del mateix CFGS.

A partir de 2010 aquest alumnat pot presentar-se a la fase específica de les PAU per pujar nota. De fet un 30% ho fa en aquests cursos analitzats, fet que incrementa la nota mitjana d'accés tal com mostra la línia puntejada pertinent. No obstant, per l'alumnat de Batxillerat les notes de la fase específica acaben presentant notes d'accés mitjanes majors que els de CFGS, tant perquè s'hi presenta una major proporció d'alumnes (un 85% ho fa), com perquè obtenen notes més altes en aquesta fase específica (mitjana de 7,1 pels de Batxillerat, i de 6,5 pels de CFGS en aquesta fase).

Pel que fa l'alumnat provinent de +25 en general tenen notes menors. A més no es poden presentar a aquesta fase específica. Destaca l'any 2011 en que hi ha una pujada de la nota mitjana paral·lela a l'augment de l'entrada via +25 que hem comentat anteriorment. Una major demanda de la via +25 implicaria major competència dins d'aquesta via i, per tant, augmentarà la nota mitjana d'accés d'aquest col·lectiu.

Pel que fa a l'edat de l'estudiant les conclusions són semblants. Destaca el col·lectiu més jove que presenta les notes més altes un cop sumades les de la fase específica. El grup entre 19-20 és el que presenta unes notes mitjanes menors, ja que inclouria les trajectòries provinents de Batxillerat que endarrereixen l'accés a la universitat.

Figura 4.9. Notes mitjanes* de l'alumnat de nou accés de les universitats de Catalunya segons via d'accés, edat i sexe. 2002-2014.



* En puntejat s'inclou la mitjana incloent les notes de la fase específica.
 Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.
 Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

Per últim, en quant al sexe s'observa una major nota del col·lectiu femení que es manté després de la suma de la fase específica. Inclús sembla que es distancien dels homes, en part perquè utilitzen fins a un 15% més la fase específica per millorar la nota d'accés. Aquest comportament podria estar relacionat amb una menor autopercepció de les capacitats per part de les dones (Torrents, 2016) i, per tant, una major estimació del risc que les porta a utilitzar més aquesta opció per tal de facilitar l'accés a la universitat. Una hipòtesis alternativa ens diria que es podria explicar per la diferència en l'àrea científica en la qual es volen matricular homes i dones, i les diferents exigències de notes associades. Una nota de tall més elevada aportaria més motius per haver de cursar

la fase específica i pujar nota. Tot i que es plausible que part d'aquesta diferència depengui d'aquest fet, el cas és que si mirem àrea per àrea, en totes elles les dones utilitzen en major mesura aquesta fase específica.

Anem a analitzar ara les notes d'accés segons l'origen social de l'alumne. En l'últim gràfic de la figura 4.10 s'identifiquen nul·les diferències en les notes mitjanes segons l'origen social de l'alumne. Un cop hi sumem les notes de la fase específica les notes mitjanes es distancien lleugerament. Això és així perquè el col·lectiu d'origen social baix es presenta en aquestes proves fins a un 25% menys¹⁰³ que els seus companys, però, a més, entre els que s'hi presenten sí que es produeix lleus diferències de nota per origen social (un 6,8 en aquesta fase específica per l'alumnat d'origen social baix, i un 7,1 pel d'origen social alt). La figura 4.10 també mostra aquesta anàlisi per cada via d'accés. Per una banda, destaquen les nul·les diferències segons l'origen social per l'alumnat que accedeix per la via +25. Més lleugeres són les dels provinents de CFGS, i més àmplies les de Batxillerat.

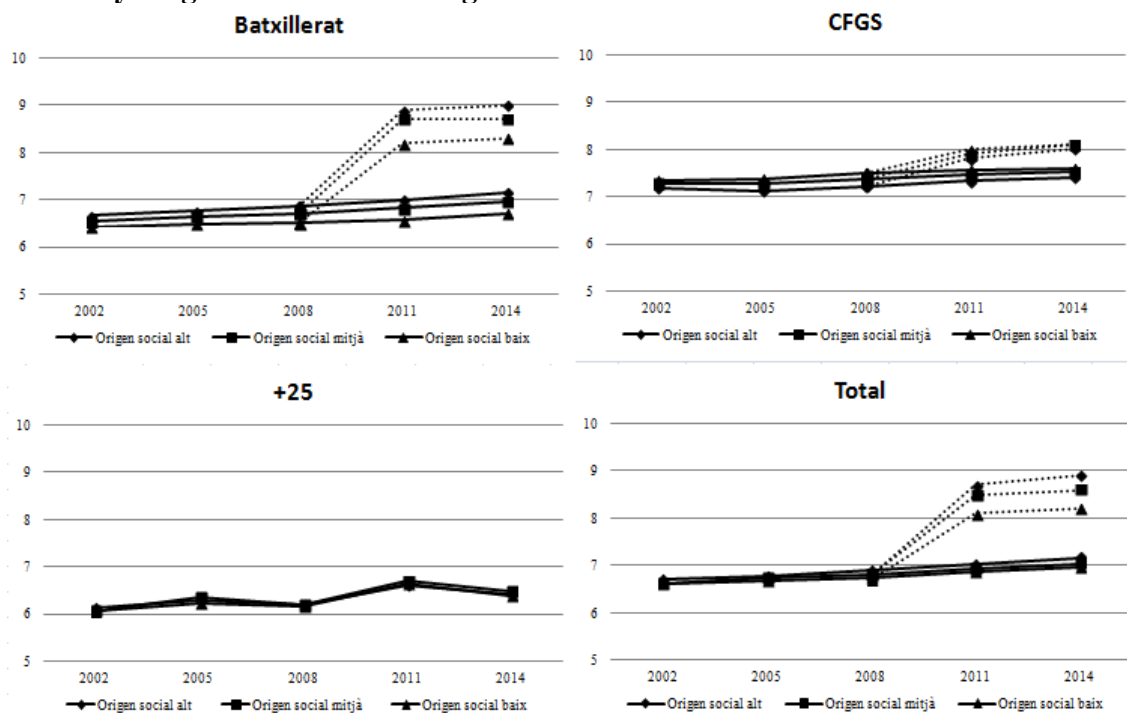
Així doncs, els efectes primaris¹⁰⁴ de l'origen social (Boudon, 1974) per l'alumnat de nou accés a la universitat es mostren com a molt reduïts. Això és així ja que l'alumnat d'origen social baix que accedeix a la universitat ja està fortament filtrat en etapes escolars prèvies a l'accés, juntament a una autoselecció d'aquell alumnat amb capacitats més baixes cap a itineraris fora de la universitat.

Dins d'aquesta poca rellevància, però, cal distingir l'alumnat +25, pels quals l'autoselecció és molt més forta i per tant les diferències en les notes d'accés són nul·les, a diferència de l'alumnat provinent de Batxillerat. Per aquests últims la diferència de notes és lleugerament més àmplia i ronda al voltant dels 0,5 punts. Sovint un 0,5, i més tenint en compte que el 50% de l'alumnat de nou accés ho fa entre el 6 i 8, pot ser decisiu per poder accedir a una o altra titulació.

¹⁰³ No obstant, si ho controlem per via d'accés la diferència és molt menor, encara que existent (al voltant d'un 5% menys). Això significa que aquest 25% s'explica més per la via d'accés que utilitzen i no tant pel seu origen social.

¹⁰⁴ Cal dir que, al estar avaluats en una etapa educativa ja avançada la influència de l'origen social a la nota no només prové de l'efecte primari, sinó que una part es pot deure a l'efecte secundari de l'origen social (decisiones anticipatòries...).

Figura 4.10. Notes mitjanes* de l'alumnat de nou accés de les universitats de Catalunya segons via d'accés i origen social. 2002-2014.



* En puntejat s'inclou la mitjana incloent les notes de la fase específica.
 Les dades per Catalunya corresponen a totes les universitats públiques presencials més la UVic-CC.
 Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

Un altre aspecte interessant és el fet que sembla que l'efecte primari és major un cop incorporem les notes de la fase específica. Si comparem alumnes amb les mateixes condicions (via d'accés des de Batxillerat que s'han avaluat de les dues proves de la fase específica), efectivament trobem que la diferència de nota un cop sumada la fase específica augmenta fins a 1 punt (mitjana de 10,5 per origen social alt i 9,6 per origen social baix al 2014). Per la via d'accés de CFGS, però, el resultat no és el mateix. La diferència arriba als 0,5 punts per l'alumnat provinent de CFGS que s'ha avaluat a les dues matèries de la fase específica. Les diferències en la nota mitjana d'accés per origen social, per tant, són menors per aquest col·lectiu.

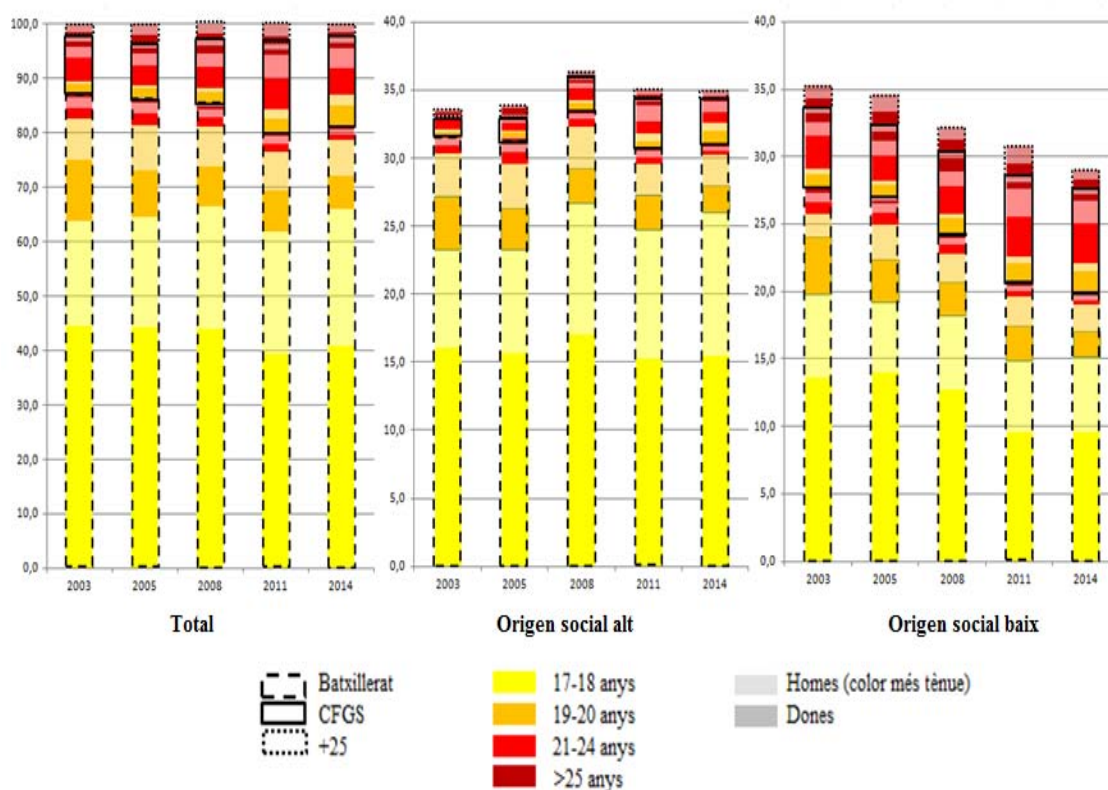
Així doncs, l'efecte primari de l'origen social és flux pel global, però quan controlem la via d'accés o la fase específica de les PAU observem que per l'alumnat de Batxillerat,

especialment entre el que cursa la fase específica, l'efecte primari comença a ser un factor rellevant a tenir en compte per la configuració de les estratègies d'accés.

1.4. Menys estudiants i més tradicionals

Tots aquests canvis que s'han anat subratllant es poden observar en la figura 4.11, que representa la població de la UAB segons els diferent perfils d'estudiants de forma sintetitzada. El gràfic de l'esquerra representa el 100% de la població de nou accés per cada any, i cada franja indica el percentatge que representa cada perfil al conjunt de la UAB segons via d'accés (tipus de requadre), edat (colors) o sexe (intensitat del color). Per als dos gràfics de la dreta la interpretació és la mateixa però seleccionant únicament l'alumnat d'origen social alt i baix respectivament.

Figura 4.11. Distribució de l'alumnat de nou accés de la UAB segons perfils d'estudiant 2003-2014. Percentatge sobre el total de la universitat.



Font: elaboració pròpia a partir de dades CIC.

Com hem vist al llarg dels anteriors epígrafs, l'evolució quantitativa i qualitativa de l'accés a la UAB i a Catalunya en conjunt ha estat caracteritzada principalment per la modificació de la normativa d'accés de l'alumnat de CFGS. Ha comportat un augment de la matriculació i un canvi en el perfil de l'alumnat de certes disciplines sobretot entre 2008 i 2011. També especialment significatiu és l'augment en nombres absoluts de l'alumnat provinent de Batxillerat entre aquests anys, quan hi ha una modificació de l'estructura de les PAU (any 2010) i la conversió i creació dels nous graus EEES (2008-2010). Tot apunta a que va provocar un efecte crida d'estudiants de Batxillerat. Aquest canvi, no obstant, va quedar eclipsat per la major expansió de l'alumnat de vies d'accés alternatives.

En tot cas, aquest canvi contextual és només un parèntesi entre 2008-2011 en l'evolució de la composició. La disminució en el nombre d'estudiants és un procés que ja observem des de 2002, i atribuïble sobretot a l'evolució demogràfica. Cal destacar, no obstant, una diferència entre el període 2002-2008 i el període 2011-2014. En el primer període la disminució d'estudiants es dona, de forma general, per a perfils provinents de Batxillerat, d'edats intermitges i d'origen social baix.

Per al segon període, en canvi, la disminució es produeix principalment en els anomenats estudiants no tradicionals, que havien reclamat el seu paper a la universitat espanyola i catalana al llarg de les dècades dels 90 i 2000. S'intueix un fre durant els últims anys en el procés de democratització, que va lligat a la pèrdua del pes d'aquest estudiant tradicionalment infrarepresentat en l'educació universitària. Ho podem veure en el sexe de l'estudiant, que tot i que les dones han estat tradicionalment l'alumnat infrarepresentat a la universitat i s'havia capgirat aquesta situació als anys 90, es produeix ara un fre en els últims anys en aquesta "feminització", reduint-se el nombre de dones. Cal dir, però, que la universitat catalana partia de nivells de feminització molt alts, i que amb l'entrada de més homes s'està equiparant a la mitjana de l'estat espanyol.

També en l'edat observem un reducció dels perfils d'alumnat més adult i, íntimament relacionat amb això, una reducció de les vies d'accés diferents a la del Batxillerat entre

2011 i 2014. Per últim, a nivell d'origen social també s'ha mostrat una lleugera reducció del pes de l'alumnat d'origen social baix a la universitat catalana¹⁰⁵.

Inevitablement se'ns plantegen diferents hipòtesis, i moltes d'elles lligades amb la crisi econòmica des del 2008 i l'augment dels preus de la universitat com el del 2012. El fet que el cost relatiu hagi augmentat pot haver desincentivat el fet d'accedir a la universitat als perfils d'alumnes amb unes característiques, utilitzant la terminologia de Davies i Williams (2001), més *fràgil*: aquell alumnat pel qual la part motivacional a l'hora d'escollir accedir a la universitat pot tenir, en general, menys pes que l'avaluació dels costos en termes de cost d'oportunitat o de les probabilitats d'èxit. Per a una persona d'edat avançada els efectes de l'avaluació del risc d'estudiar una titulació universitària poden pesar més que la seva motivació de fer-ho, per les característiques mateixes que presenten definides en termes de major o menor fragilitat. Menys estudiants, i estudiants més tradicionals, especialment en l'última part de la sèrie. Aquesta és la fotografia que mostren les dades de composició del nou accés a la universitat de Catalunya i a la UAB.

Un cop realitzada la descripció de l'accés a la universitat podem centrar-nos ja en el tema que orienta aquest estudi: si els canvis contextuais semblen haver mostrat canvis en la composició social, què passa amb les estratègies d'accés? Si hi ha perfils d'estudiants que en els darrers anys han reduït el seu pes dins de la universitat en major proporció que d'altres (com les dones, els d'edat avançada, de vies d'accés alternatives i d'origen social baix), es possible que a dins de la universitat també les estratègies d'accés, en termes del *què* cursen i el *com* ho cursen, s'hagin modificat davant els canvis en els costos i en les oportunitats d'estudiar una titulació universitària.

¹⁰⁵ A nivell d'equitat ja hem vist que s'ha produït més aviat una estabilització o lleugera millora de les oportunitats educatives per aquest col·lectiu, tot i el seu decreixement en termes de composició social.

2. Anàlisi de les estratègies d'accés a la universitat segons l'origen social

Un cop presentada l'evolució de l'alumnat de nou accés per totes les universitat públiques presencials de Catalunya i la UVic, amb especial atenció al cas particular de la UAB, passem a veure diferents estratègies d'accés a la universitat utilitzades per diferents perfils d'estudiants i la seva evolució.

Les següents anàlisis s'han realitzat concretament amb l'alumnat de *nou accés* a la UAB, descartant les persones que ja s'havien titulat anteriorment o les reorientacions internes i trasllats d'expedients, doncs no es poden considerar com a accés a la universitat. A més, s'han descartat les titulacions impartides de forma no presencial, per tal d'homogeneïtzar les condicions de comparació de les estratègies d'accés¹⁰⁶. Tampoc s'analitza l'alumnat dels anomenats centres adscrits a la universitat (amb preus i titulacions diferents), ja que no s'inclouen a la base de dades d'OGID (UAB) que conté informació necessària per analitzar algunes de les estratègies d'accés que s'exploraran a continuació.

En les anàlisis de la universitat s'ha caracteritzat l'alumnat de moltes formes diferents, que van des de dimensions purament sociodemogràfiques (edat, sexe, origen social...) a dimensions estrictament acadèmiques (titulació cursada, via lenta, compaginació laboral...), passant per una combinació d'ambdues dimensions. Degut a què l'objectiu de la recerca que es presenta és l'anàlisi de les diferents estratègies d'accés dels estudiants en un context concret, es consideren les variables acadèmiques com les rellevants. Són les variables que fan referència a la relació de l'estudiant amb la universitat, com a estratègies d'adaptació pròpiament.

El nombre de crèdits matriculats, la titulació cursada, la compaginació amb una feina remunerada i d'altres aspectes són, en el fons, adaptacions de l'estudiant a les seves condicions sociodemogràfiques davant del marc institucional universitari. Dit d'una alta manera, són la cristal·lització de les capacitats, recursos, percepcions i motivacions de l'estudiant en una forma d'accés concreta. Analitzarem l'alumnat en termes de dimensions acadèmiques com a *explanandum*, a partir diferents característiques

¹⁰⁶ Es refereix, doncs, a la quarta columna de la taula 3.1 del Capítol III.

sociodemogràfiques de l'estudiant i posant especial èmfasi en l'origen social com a *explanans*.

Com ja s'ha introduït en el capítol metodològic es distingeixen dues grans dimensions d'estratègies d'accés: per una banda l'elecció de carrera, és a dir *el què* cursa l'alumne, centrades bàsicament en l'àmbit administratiu. Per altra banda, l'elecció de la dedicació i les condicions d'accés, *el com* cursar la titulació, que inclou aspectes tant administratius com extrauniversitaris i actitudinals.

Tot i les limitacions de les dades disponibles per analitzar les diferents dimensions de les estratègies d'accés, i el necessari caràcter exploratori dels següents resultats, observem patrons interessants en el comportament d'origen social a l'hora d'accedir a la universitat. Aquests resultats es complementaran amb una anàlisi qualitativa que es recull en el següent capítol.

2.1. La configuració del *QUÈ* cursar a la universitat

Una de les dimensions que defineixen l'estratègia d'accés és el fet d'escollir quina titulació cursar. En el "mercat" de titulacions trobem un conjunt de carreres amb característiques totalment diferents a nivell del preu, l'àmbit científic, la dificultat, la possibilitat de compaginar estudis i treball, el retorn esperat, o inclús la duració (sobretot si ens remuntem a les titulacions d'abans de l'aplicació de l'EEES). Un conjunt de característiques que l'alumne té en compte a l'hora d'accedir a la universitat, i que avalua a partir de l'estimació del risc i les seves motivacions, recollint l'esquema que s'ha exposat en el capítol III. En aquesta anàlisi, doncs, no es busca comprovar quines titulacions concretes cursa cada perfil d'alumne, sinó que el que es pretén comprovar és si podem identificar un pes rellevant d'aquestes característiques de les titulacions en les eleccions educatives.

Aquest "mercat" de titulacions no és perfecte, és a dir que no trobem tot tipus de titulacions amb totes les combinacions de característiques possibles. Més aviat, seguint el símil del "mercat", ens trobem amb una oferta segmentada en la que totes les titulacions de l'àmbit d'Enginyeria tenen un preu alt, o on la duració va molt lligada amb

el retorn que pots esperar obtenir. Això encara fa més complex el procés d'escollir quina titulació cursar i, sobretot, analitzar-ho.

En aquest estudi s'ha decidit analitzar bàsicament tres dimensions de les titulacions: el preu, la dificultat i el retorn. Considero que són tres característiques que defineixen bé una titulació cobrint un component d'entrada (preu), de procés (dificultat) i de sortida (retorn). Permet recollir les diferents etapes del pas per la universitat.

Segons l'anàlisi realitzat per Tavares et al (2008), a més, la dificultat i el retorn esperat són dues de les raons més importants que expressa l'alumnat a l'hora d'escollir una titulació. Amb les dades del Consell Interuniversitari de Catalunya sobre les raons que expressa l'alumnat de nou accés en el moment de la preinscripció, al voltant d'un 70% mostra les expectatives professionals (el retorn) com l'aspecte destacat que s'ha tingut en compte en l'elecció de la titulació. La segona raó més expressada és la nota de tall i la dificultat de la titulació, tot i que a molta distància, sense arribar al 5% cada una¹⁰⁷.

Tractarem d'observar, doncs, el comportament d'origen social davant sobretot d'aquestes tres dimensions de la titulació, identificant patrons d'elecció que poden reproduir una segmentació horitzontal dins la mateixa universitat. Sens dubte que existeixen altres elements o raons, més vinculades a elements motivacionals, que es tenen en compte en la tria, com l'àmbit científic en el que es troben o l'encaix amb la personalitat de cada estudiant. Però l'objectiu d'aquesta l'anàlisi és veure com respon l'origen social a estratègies d'accés vinculades a la gestió del risc, més enllà del punt de vista motivacional. Porter i Umbach (2006) segueixen identificant un comportament diferent d'origen social inclús controlant l'encaix amb la personalitat. A més, la interrelació entre la motivació i el risc estimat la veurem en l'anàlisi qualitativa.

¹⁰⁷ Que siguin motius poc expressats per l'estudiant que accedeix a la universitat pot estar emmascarant un procés de preferències adaptatives, o diferents processos de decisió estratègica previs o paral·lels a la motivació de tipus expressiu o instrumental. Cal remarcar la complexitat de recollir preferències amb dades quantitatives i aquest tipus de qüestionaris.

2.1.1. El preu de la titulació

Un dels indicadors més discriminants que ha de tenir en compte l'alumne al accedir a la universitat és el preu de la carrera que vol cursar, especialment tenint en compte l'augment de taxes dels últims anys. L'alumnat, en funció de la titulació triada, pot haver d'afrontar un cost que pot situar-se entre els 1.716 i els 2.372 euros per curs, representant un dels preus més cars de l'UE15. Els preus públics representen un cost directe de cursar estudis universitaris i que l'alumnat afronta de diferents formes. Segons l'estudi de la Fundació Jaume Bofill (AA., 2016) la matrícula universitària es paga en promig en un 40% pel suport familiar, un 20% mitjançant ingressos derivats de la compaginació laboral, i un 30% per ajuts i beques. El finançament mitjançant préstecs a retornar és molt minoritari i no arriba al 1%.

Relacionant-ho amb el model d'anàlisi, un preu més elevat implica un risc objectiu superior, fent que una diferència de més de 600 euros anuals entre les titulacions més cares i les més barates pugui ser per a molts estudiants una barrera objectiva d'accedir a la universitat i, alhora, pot representar una utilitat esperada menor en una avaluació cost-benefici.

Per tal d'operacionalitzar el preu, s'ha utilitzat els anomenats Decrets de Preus Públics que emet la Generalitat de Catalunya anualment per tal d'actualitzar-los per cada curs acadèmic. Amb aquests decrets s'ha identificat el preu del crèdit de cada titulació per cada un dels cursos analitzats, el qual depèn del grau d'experimentalitat de la titulació. S'han dividit els preus en dos nivells per cada un dels anys, amb l'objectiu de a) sintetitzar la informació, b) fer comparables els diferents anys i c) polaritzar les diferències entre comportaments. La divisió entre el nivell de preus superior i nivell de preus inferior, es produeix allà on es produeix el salt econòmic més important entre aquests (veure taula annex 4.1 per veure'n la divisió realitzada).

L'últim decret de preus de la Generalitat de Catalunya analitzat (Decret 92/2014), fixava tres graus d'experimentalitat pels graus universitaris, amb un preu per crèdit de 25'27€ (A), 35'77€ (B) i 39'53€ (C) respectivament. Uns preus que com s'ha vist en el capítol I no han augmentat des del curs 2012-13, moment en el que va experimentar un increment del 66%. A grans trets les titulacions amb un nivell d'experimentalitat baix

són gairebé totes les titulacions de Ciències socials i Humanitats, i correspondrien a un nivell de preu baix. En el nivell d'experimentalitat mitjà trobem titulacions de Ciències i algunes de Ciències Socials, i en el nivell més alt Enginyeries i les de Ciències de la Salut. Ambdós correspondrien al nivell de preus alt¹⁰⁸.

2.1.1.1. Titulació cursada en termes de preu segons diferents perfils d'estudiants

Observem la distribució de l'alumnat entre titulacions del grup de preus inferior i superior a la taula 4.10. Cal destacar el canvi que suposa el pas del plans d'estudis antics a plans EEES entre 2008 i 2011, que encareix algunes titulacions principalment pel pas de 4 nivells diferents d'experimentalitat a 3 nivells. Algunes titulacions classificades en la part baixa de l'estructura de preus com Periodisme, Psicologia o Geologia (que acumulen al voltant del 10% de les matriculacions de nou accés), passen a ser titulacions en la part alta de la taula de preus amb el canvi de llicenciatura a grau, gairebé doblant el preu de 10€ a 19€ per crèdit entre 2009 i 2010.

Taula 4.10. Distribució dels estudiants de nou accés de la UAB en funció del preu de la carrera.

| | Curs d'accés | | | | | Total |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 2003 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Nivell de preu baix | 3423 | 3311 | 3090 | 2793 | 2386 | 15003 |
| | 66,2% | 66,9% | 67,6% | 47,1% | 44,3% | 57,7% |
| Nivell de preu alt | 1748 | 1637 | 1478 | 3136 | 3006 | 11005 |
| | 33,8% | 33,1% | 32,4% | 52,9% | 55,7% | 42,3% |
| Total | 5171 | 4948 | 4568 | 5929 | 5392 | 26008 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

A més, 5 altres titulacions han canviat de grup de preu entre els anys analitzats més enllà del canvi de 4 a 3 nivells d'experimentalitat: els tres graus de Traducció i Interpretació al 2010, i els dos graus d'Estudis de l'Àsia Oriental al 2011, passen del

¹⁰⁸ Per facilitar la comprensió del text s'hi fa referència sintèticament com a titulacions de preu "alt/cares" i preu "baix/barates" per indicar el nivell de preus superior i l'inferior respectivament, encara la intenció no és realitzar cap judici de valor sobre la idoneïtat del preu de les titulacions a la universitat catalana.

grup inferior al superior. Com que l'estructura de preus és diferent, és complicat comparar entre ambdós períodes (abans i després de l'adaptació a l'EEES), però sí dins d'un mateix període.

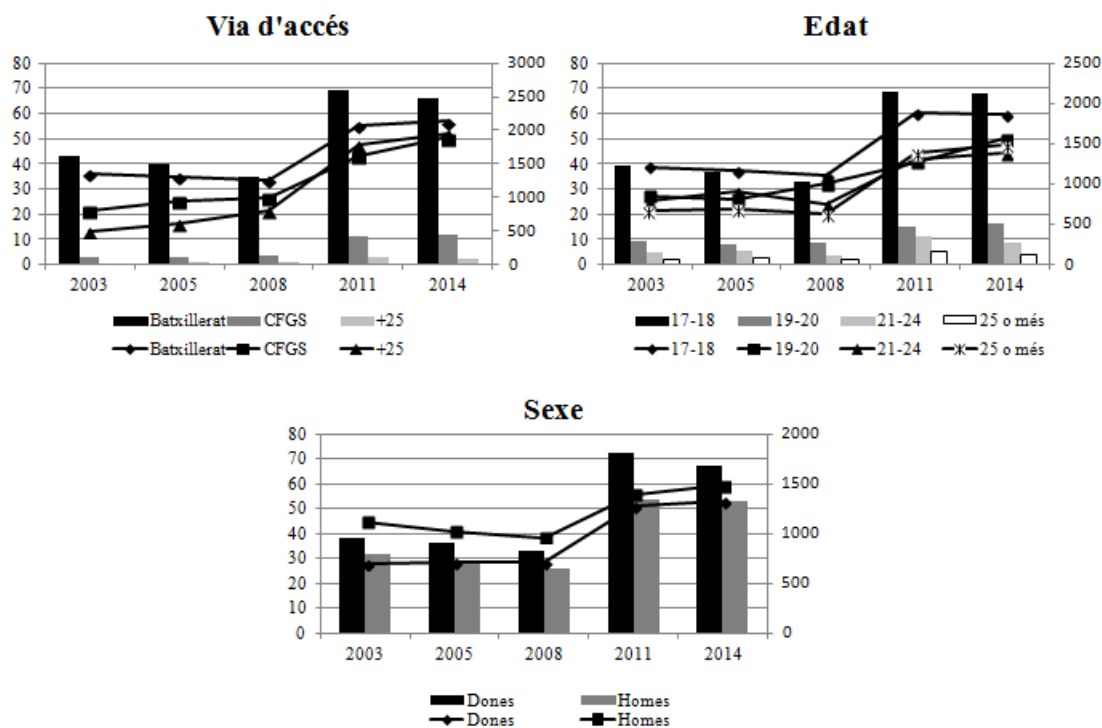
En el període pre-Bolonya (2003-2008) la distribució de l'alumnat segons el preu de la titulació no presenta variacions molt rellevants (66% d'estudiants en titulacions de preu alt, i 33% de preu baix). Entre 2008 i 2011 es produeixen els canvis en l'oferta que acabem de comentar i augmenta notablement la proporció que es trobaria en titulacions de preu alt. Centrem-nos, doncs, en el període més recent que va de 2011 a 2014.

Tenint en compte que les titulacions ofertades entre aquells cursos no han variat substancialment, l'evolució entre aquests anys indica una reducció de l'alumnat que accedeix a titulacions barates, mentre que els estudiants de titulacions cares es manté més constant. Si bé l'augment generalitzat de preus produït al 2012 plantejaria la hipòtesis que s'hauria reduït l'alumnat en titulacions de preu alt per reorientar-se cap a titulacions de preu baix, amb aquestes dades no ho podem confirmar. La hipòtesis més plausible sostindria que estudiants que triaven titulacions de preu baix per 2011 haurien deixat d'accedir per 2014 en major proporció (-14%) que els demés (-4 %).

Per tal d'oferir més evidències a aquesta hipòtesi cal observar-ho en funció del perfil de l'alumne (figura 4.12). Les dones han triat titulacions més barates que els homes en tots els anys. Entre 2011 i 2014 la proporció d'homes i dones que escullen titulacions amb preus alts augmenten lleugerament, però en canvi no augmenten en nombres absoluts. Això significa que part dels estudiants que triaven titulacions de preu baix han deixat d'accedir a la universitat en els últims anys en major proporció (-15% les dones, i -13% pels homes) que els que cursaven titulacions cares (-6% per les dones, i -1% pels homes).

En termes d'edat, la gent més adulta també han triat sempre titulacions de preu baix en comparació a l'alumnat més jove. Entre 2011 i 2014 també augmenta la proporció de persones d'edat avançada que cursen titulacions de preu alt, mentre que en termes absoluts no augmenten. Això significa que les persones adultes que triaven titulacions de preu baix haurien disminuït de forma més accentuada (-33%) que els que ho feien en titulacions de preu alt (-25%).

Figura 4.12. Proporció i nombres absoluts d'alumnat que cursa titulacions de nivell de preu alt a la UAB, segons perfil d'estudiant. 2003-2014.



Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.2.
Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Estretament lligat a l'edat, també la via d'accés discrimina en la carrera cursada en termes del preu: l'alumnat provinent de +25 i CFGS tendeixen a cursar titulacions més barates. Per aquestes vies d'accés entre 2011 i 2014 augmenta la proporció de persones que cursen titulacions de preu alt, tot i que a nivell absolut es mantenen força estables. Un altre cop, doncs, veiem com en els últims anys els estudiants d'aquestes vies que escollien titulacions barates són els que haurien quedat fora de la universitat en major proporció (-22% per CFGS i -39% per +25).

No hi hauria un traspàs evident de perfils d'alumnat que escollien titulacions de preu alt cap a les de preu baix. És més plausible que l'augment de preus de 2012 hagi deixat fora en major proporció aquells perfils que escollien titulacions en la part baixa de la taula de preus, i incideix especialment als perfils que ja han tingut històricament més dificultats d'entrada a la universitat degut a la diferència en les preferències i els

condicionants: els anomenats *non-traditional students* (edat avançada, dones, vies professionals...) amb un accés més *fràgil*. L'augment de preus significaria, doncs, una barrera addicional per als col·lectius descrits.

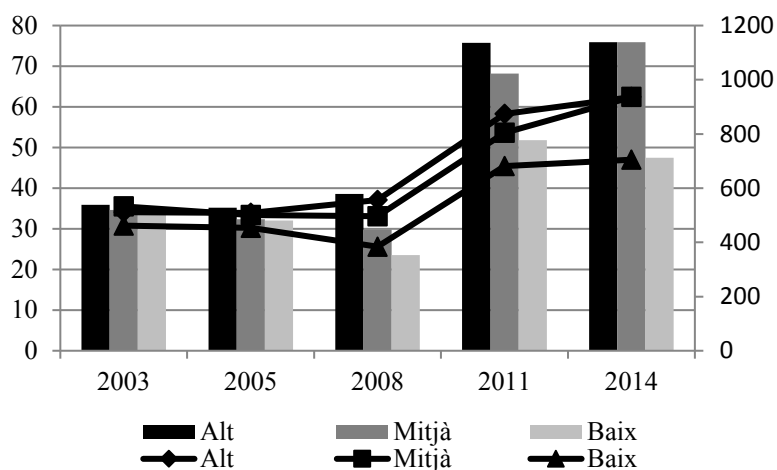
Per 2011 i per 2014 les diferències en el preu de la titulació cursada segons perfil d'estudiant són menys intenses que pels cursos anteriors; les línies són més pròximes (figura 4.12). L'alumnat de Batxillerat i de 17-18 anys es desmarca del comportament de la resta, el qual ha tendit a homogeneïtzar el comportament per 2014. Així doncs, amb els canvis produïts entre 2008 i 2011 (obertura de la via provinent de CFGS, major entrada de +25...), havia accedit a la universitat alumnat que s'arriscava a cursar titulacions cares per sobre del que era comú pel seu perfil. Es reduïa així les diferències de comportament entre estudiants.

Però, què podem dir respecte l'origen social de l'alumne? Tant si considerem l'origen educatiu, el nivell ocupacional dels pares, com l'índex d'origen social construït, els que provenen de llars d'origens socials alts i mitjans han triat en major proporció titulacions més cares. A la figura 4.13 s'il·lustra l'evolució per origen social. Identifiquem varies tendències: abans del desplegament de l'EEES, el canvi més important entre 2003 i 2008 el trobem en la disminució de la proporció d'alumnes d'origen social baix que escullen titulacions cares.

Entre 2011 i 2014 observem la tendència inversa, i és que augmenta lleugerament la proporció d'estudiants d'origen social baix que escullen titulacions cares. No obstant, no es deu a un augment en nombres absoluts (que es redueixen un -8%), sinó a una reducció en major proporció dels que cursen titulacions barates (-14%). Una altra vegada observem que l'augment de preus estaria deixant fora de la universitat, en major proporció, a alumnes d'origens socials baixos que triaven titulacions de preu baix. En canvi, per la resta de l'alumnat també es redueixen els que cursen titulacions de preu baix, però alhora augmenta els que ho fan a titulacions de preu alt en nombres absoluts (taula annex 4.3). És per això que per 2014 és on hi trobem les diferències de comportament per origen social més grans. En qualsevol cas, no hi ha evidència amb aquestes dades d'un traspàs entre els que cursaven titulacions de preu alt a titulacions de preu baix amb l'augment de preus de 2012 o, si més no, és més plausible que ha estat

l'alumnat que cursava estratègies de menor risc el que s'ha quedat fora de la universitat en major proporció.

Figura 4.13. Proporció i nombres absoluts d'alumnat que cursa titulacions de nivell de preu alt a la UAB, segons origen social. 2003-2014.



Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.3.
Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Si bé observem un comportament diferenciat segons l'origen social en relació al preu de la titulació, cal identificar fins a quin punt aquest és un efecte de l'origen social, tractant d'aïllar els efectes d'altres característiques del perfil. Per fer-ho, utilitzem dues tècniques d'anàlisi de forma complementària. Per una banda, amb la regressió logística binària podem observar l'efecte global de l'origen social en les probabilitats de comportament, un cop aïllem l'efecte d'altres factors. En segon lloc, mitjançant taules de contingència podem explorar concretament quins perfils d'estudiant són els que presenten unes diferències de comportament més rellevants per raó d'origen social.

En la taula 4.11 es mostren els estadístics resultants de la regressió logística. Per 2014, l'alumnat d'origen social baix té un 43% menys de probabilitats de cursar una titulació de preu alt, independentment de l'edat, el sexe i la via d'accés. L'origen social té, doncs, una relació amb l'estratègia d'accés en termes de preu i estaria vinculada als costos relatius de cursar una o altre opció. Un altre resultat interessant de la taula és que les vies d'accés de CFGS/+25, un cop es controla l'origen social i l'edat, esdevenen un factor correlacionat amb les titulacions de preu alt. Això és contrari al que s'ha observat

en l'anàlisi univariable de la figura 4.12, on podíem observar que l'alumnat de CFGS/+25 cursava titulacions de preu baix en major proporció que els de Batxillerat. Que ara identifiquem un comportament invers un cop controlem l'efecte de l'origen social i l'edat, mostra la forta segmentació de la via d'accés a la universitat segons perfils d'estudiant.

Taula 4.11. Regressió logística binària del comportament respecte el preu de la titulació. 2011-2014.

| | 2011 | | 2014 | |
|----------------------|-------|--------|-------|--------|
| | B | Exp(B) | B | Exp(B) |
| Origen social | | | | |
| Alt (ref) | -- | -- | -- | -- |
| Mitjà | -0,16 | 0,85* | -0,21 | 0,81** |
| Baix | -0,40 | 0,67** | -0,54 | 0,57** |
| Sexe | | | | |
| Home (ref) | -- | -- | -- | -- |
| Dona | -0,30 | 0,74** | -0,29 | 0,74** |
| Edat | | | | |
| 17-18 (ref) | -- | -- | -- | -- |
| 19-20 | -0,93 | 0,39** | -0,55 | 0,58** |
| 21-24 | -1,05 | 0,35** | -0,94 | 0,39** |
| >25 | -1,06 | 0,34** | -1,16 | 0,31** |
| Via d'accés | | | | |
| Batxillerat (ref) | -- | -- | -- | -- |
| CFGS | 0,41 | 1,51** | 0,57 | 1,78** |
| +25 | 0,60 | 1,82* | 0,94 | 2,56** |
| Constant | 0,79 | 2,13** | 0,79 | 2,20** |

Variable dependent: titulacions de preu alt.

En cas de model inferencial: * significatiu al p-value<0,05 ** significatiu al p-value<0,01.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

No obstant, no trobem els mateixos resultats per 2011. Per aquest any les probabilitats de cursar una titulació de preu alt per l'alumnat d'origen social baix són un 33% menors que els seus companys d'origen social alt (taula 4.11). Entre 2011 i 2014, doncs, hauria augmentat el pes de l'origen social en la diferenciació de les estratègies d'accés.

Amb els resultats de les taules de contingència (taula annex 4.4) també es té en compte el sexe, l'edat i la via d'accés de l'estudiant perfil per perfil. Per l'any 2014 les diferències en el comportament segons el preu es produeixen bàsicament en el col·lectiu més jove, aquell provinent de Batxillerat que és de llarg el col·lectiu majoritari (representa el 65% de la població estudiada), i el col·lectiu entre 19 i 20 anys provinent de CFGS (al voltant del 10% de la població estudiada). Així doncs, entre l'alumnat d'edat més avançada que entra, sobretot, per CFGS i +25, no s'observa amb la mateixa intensitat un comportament diferenciat per origen social en el preu de la titulació cursada. Les diferències en la proporció de titulacions de preu alt segons origen social són, en general, més intenses per les dones joves. A mode d'exemple, entre les dones de 17-18 anys un 64% cursa titulacions de preu alt si són d'origen social alt, mentre que les d'origen social baix ho fan en un 44%, en canvi pels homes la relació és de 69% a 57%, respectivament.

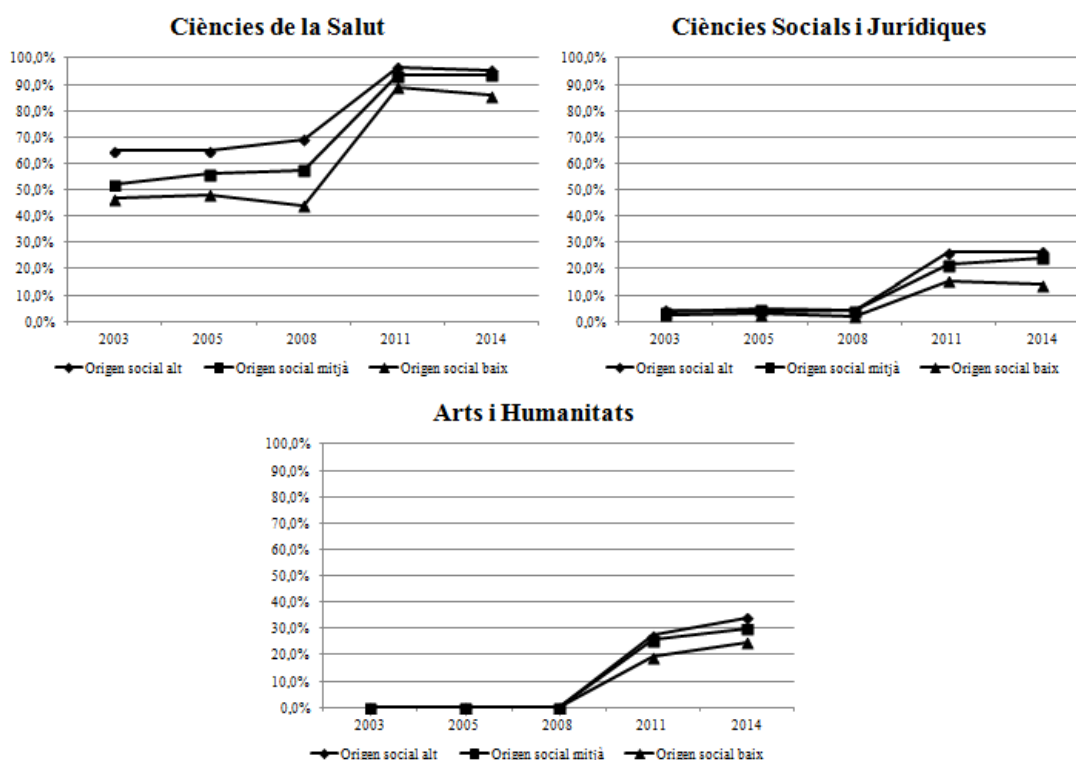
És, doncs, per les dones joves el perfil en el que s'identifica un comportament diferenciat per raó d'origen social de forma intensa. Les que són d'origen social baix, escullen en una major proporció titulacions barates de l'àmbit de les Humanitats i les Ciències Socials¹⁰⁹, mentre que les d'origen social alt les trobem en titulacions de les àrees de Ciències i Ciències de la Salut.

L'efecte de l'origen social en la titulació escollida en termes de preu és ben present en una part important de l'alumnat de nou accés. Sembla que el seu pes ha augmentat en els últims anys com a element per explicar estratègies d'accés diferents. Això succeeix especialment a partir de 2008, ja que els cursos 2003 i 2005 les diferències de comportament en termes d'origen social són menys intenses i generalitzades (taula annex 4.4). Amb els canvis ocorreguts a la universitat des d'aleshores el comportament d'origen social es diferencia en alguns perfils d'alumnat, fins al punt que és per 2014 que trobem les màximes diferències. Així doncs, amb aquestes anàlisis no es mostra una dinàmica molt diferent a la mostrada en la figura 4.13 anterior, encara que ens ha permès identificar en quins col·lectius es produeix.

¹⁰⁹ Especialment, Educació Infantil i Primària, Comptabilitat i Finances, Relacions Laborals i Dret.

Per últim, tenint en compte que el ventall de titulacions és un "mercat" segmentat, analitzarem la titulació cursada en termes del preu, tenint en compte la branca científica. És més plausible que un estudiant realitzi estratègies d'accés de reducció del risc dins una mateixa branca científica que entre el global de titulacions, ja que les aspiracions individuals i l'encaix amb la personalitat encaminarien a l'estudiant cap a una branca científica concreta. Per tant, és més probable que l'estudiant gestioni el risc relacionat amb el preu cursant una titulació més o menys cara dins d'una mateixa branca científica. És a dir, titulacions que s'assemblin a nivell disciplinar. Per observar aquestes estratègies observem el mateix que la figura 4.13 però controlant per branques científiques.

Figura 4.14. Proporció d'alumnat que cursa titulacions de nivell de preu alt a la UAB, segons origen social i branca. 2003-2014.



Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

En la figura 4.14 es recullen els resultats de forma gràfica. Representa la proporció d'alumnat que cursa una titulació de preu alt dins de cada branca, segons l'origen social. Cal dir que per les branques de Ciències i Enginyeries no s'ha pogut fer aquesta anàlisi, ja que en la seva totalitat o pràctica totalitat totes les titulacions ofertades són de preu

alt. El que cal ressaltar és que en les branques científiques on l'estudiant pot escollir entre titulacions cares o barates, el d'origen social baix ho fa en titulacions barates més que la resta.

Un altre resultat a destacar és que la diferència en el comportament segons origen social augmenta lleugerament entre 2011 i 2014. Per Ciències de la Salut i Ciències Socials i Jurídiques es tradueix en una menor proporció d'alumnat d'origen social baix que cursa titulacions de preu alt, mentre que els demés es mantenen més constants. Relacionant-ho amb la figura 4.13, el decreixement d'alumnat d'origen social baix en titulacions barates que s'ha observat s'explicaria sobretot per la branca d'Arts i Humanitats (disminueixen un -29%). En aquesta branca es produeix una disminució important de l'alumnat d'origen social baix que cursa titulacions barates, que es reparteix per totes les titulacions però sobretot en les de Llengües i Història de l'Art.

Resumint, en aquest apartat s'ha identificat un comportament diferenciat respecte el preu de la titulació segons perfil d'estudiant. Aquestes diferències per edat, via d'accés i sexe s'han reduït en l'últim període estudiat, però ho fan degut a què alumnat d'un perfil que accedia més a titulacions barates ho ha deixat de fer en major proporció i, per tant, s'han reduït les diferències. L'alumnat més *fràgil* que cursava titulacions de baix risc hauria quedat fora de la universitat en major proporció que la resta de l'alumnat i l'augment de preus de 2012 en pot ser una hipòtesis. En tot cas, no és tant plausible un traspàs de titulacions de preu alt cap a titulacions de preu baix.

Pel que fa a l'origen social també s'observen diferències en el comportament, i en aquest cas inclús més accentuades cap al final del període analitzat. Aquestes diferències es produïrien de forma més intensa entre l'alumnat més jove i el femení.

2.1.1.2. Origen social, nota i tria de la titulació en termes de preu

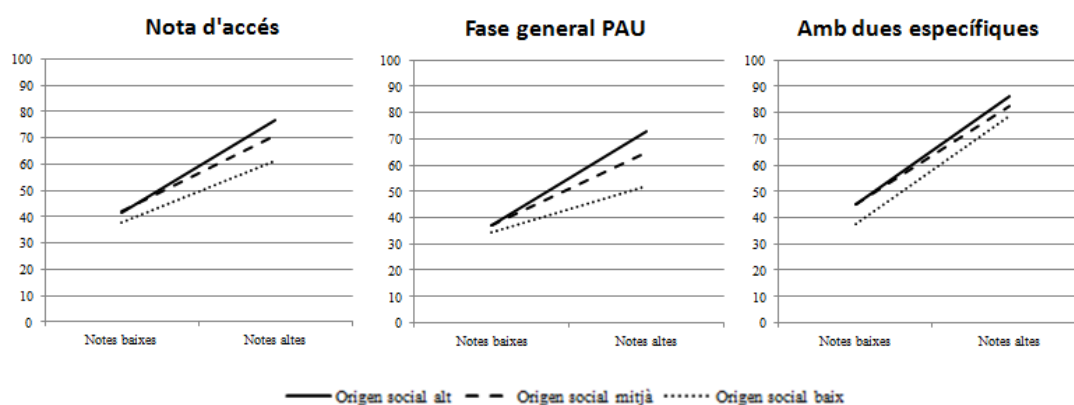
S'ha exposat anteriorment la perspectiva desenvolupada per Boudon (1974) que distingeix els efectes primaris i els secundaris de l'origen social en les eleccions educatives. També hem vist que els efectes primaris en les notes d'accés obtingudes són rellevants pel col·lectiu jove provinent de Batxillerat que cursa les proves de la fase específica de les PAU. En aquest apartat es realitza una anàlisi dels efectes secundaris

d'origen social, aquells que influeixen en l'avaluació dels costos i beneficis que fan els estudiants, una vegada s'han controlat els efectes primaris, aquells que tenen un impacte en les capacitats de l'alumne.

S'ha constatat que alumnes de diferent origen social trien titulacions diferents en termes de preu, en el sentit que els d'origen social baix trien en una major proporció titulacions amb un preu baix. No és descabellat pensar que alumnes de diferent origen social però un mateix nivell de capacitats, percebran les seves capacitats de forma diferent (Sullivan, 2001; Torrents, 2016). I que, a més, aquesta percepció pot a la vegada condicionar l'avaluació que fan els estudiants del risc assumit a l'hora de cursar una titulació cara. Dit d'una altra manera, l'alumnat d'origen social baix podria requerir una major nota per cursar una titulació de preu alt, en comparació als seus companys d'origen social alt.

Així doncs, en aquest punt es tracta de contrastar la hipòtesi que les capacitats acadèmiques de l'alumnat (almenys les avaluades en termes de la nota d'accés), influiran en la configuració de les estratègies d'accés segons origen social.

Figura 4.15. Proporció d'alumnat que cursa titulacions de nivell de preu alt a la UAB, segons origen social i nivell de notes. 2014.



Font: elaboració pròpia amb dades de CIC.

A la figura 4.15 es mostren tres gràfics diferents. En el de l'esquerra, la divisió de les notes està construïda amb les notes d'accés globals (sobre 14)¹¹⁰. S'observa que efectivament no existeix el mateix comportament entre orígens socials diferents. Concretament els resultats indiquen que entre els alumnes amb notes baixes no hi ha grans diferències en el comportament de les titulacions cursades segons origen social, cursant tots de forma majoritària titulacions barates que corresponen sobretot a Dret, Economia, Psicologia o Humanitats, o titulacions de preu alt com tot el ventall d'Enginyeries (taula 4.12).

No obstant per a l'alumnat amb notes d'accés més altes, sí que s'observa un comportament diferent en la titulació cursada: els d'origen social alt s'orienten en major proporció cap Ciències i Biociències, i en canvi l'alumnat d'origen social baix cap a titulacions de preu més baix com Administració i Direcció d'Empreses, o les titulacions de la àrea d'Educació, que tenen un preu més baix.

Taula 4.12. Titulacions cursades en major proporció, segons origen social i notes. 2014.

| | | |
|---------------------------------|---------------------------|---|
| Alumnes amb notes baixes | Tots | Dret, Economia, Psicologia, Humanitats i Enginyeries. |
| Alumnes amb notes altes | Origen social alt | Ciències i Ciències de la Salut (Medicina) |
| | Origen social baix | Educació, estudis empresarials Infermeria. |

S'ha calculat a partir de la major o menor intensitat dels residus ajustats.

Font: elaboració pròpia a partir de dades de CIC.

El segon gràfic de la figura 4.15 utilitza únicament les notes de la fase general de les PAU a l'hora de classificar l'alumnat. Aquestes notes ja hem vist que presenten diferències gairebé nul·les en funció de l'origen social. I que, a més, són més comparables al ser obligatòries per a tothom. És interessant observar com augmenten les diferències en el comportament entre els que tenen notes altes, en comparació a l'anterior indicador. És a dir, si bé les diferències en les notes segons origen social són

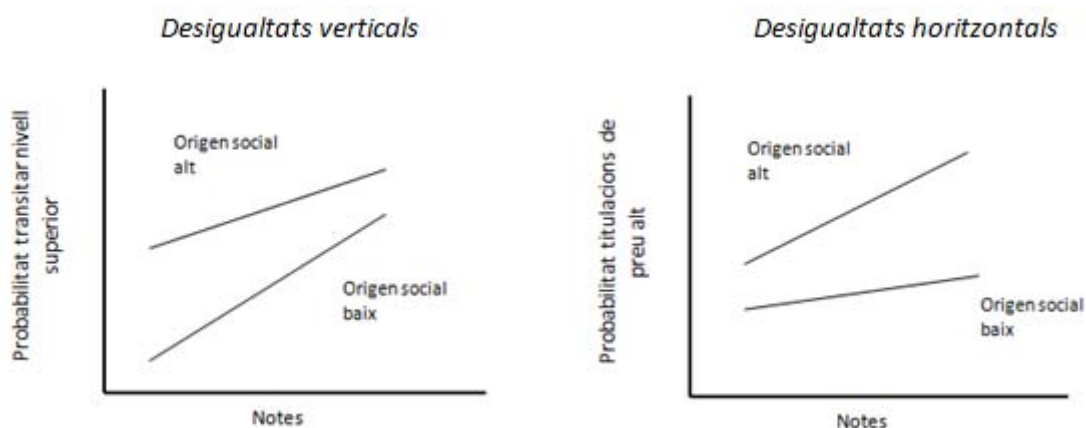
¹¹⁰ S'han dividit els individus en dos grups a partir de la mediana de notes dels alumnes de nou accés. Els grups resultants s'etiqueten com a notes altes i baixes respectivament.

molt lleus, la diferència en l'efecte que tenen a l'hora de construir la seva estratègia d'accés per a cada perfil és inclús més rellevant.

Per últim, també s'inclou un gràfic amb únicament les persones que s'han avaluat de les dues proves de la fase específica de les PAU. Construïm així una població també més comparable entre si, competint tots sobre 14 punts. L'efecte en el tipus de titulació cursada, en aquest cas, no varia: si bé l'alumnat d'origen social baix escull en menor proporció titulacions cares tot i tenint notes altes, les diferències no es modifiquen segons si es té notes altes o baixes. L'alumnat d'origen social baix que aconsegueix unes notes altes sobre 14 no tindria el mateix llast en l'afrontabilitat i en l'estimació del risc resultant que comentàvem, al presentar unes capacitats acadèmiques elevades i un indicador d'aquestes molt evident.

En qualsevol cas, pel global de l'alumnat de nou accés (primer o segon gràfic de la figura 4.15) les diferències en el comportament d'origen social són majors entre els que disposen de notes altes. A igualtat de nota alta, part de l'alumnat està orientat cap a titulacions de preu alt i l'altre cap a titulacions de preu més baix. I això s'explicaria pels efectes secundaris de l'origen social (probabilitats d'èxit, costos percebuts, aspiracions, etc.). La hipòtesis es confirma: l'estratègia d'accés varia segons la nota i interacciona amb l'origen social en la configuració d'estratègies d'accés de major risc.

Figura 4.16. Model teòric de la relació entre origen social i capacitats acadèmiques, segons desigualtats verticals i horitzontals.

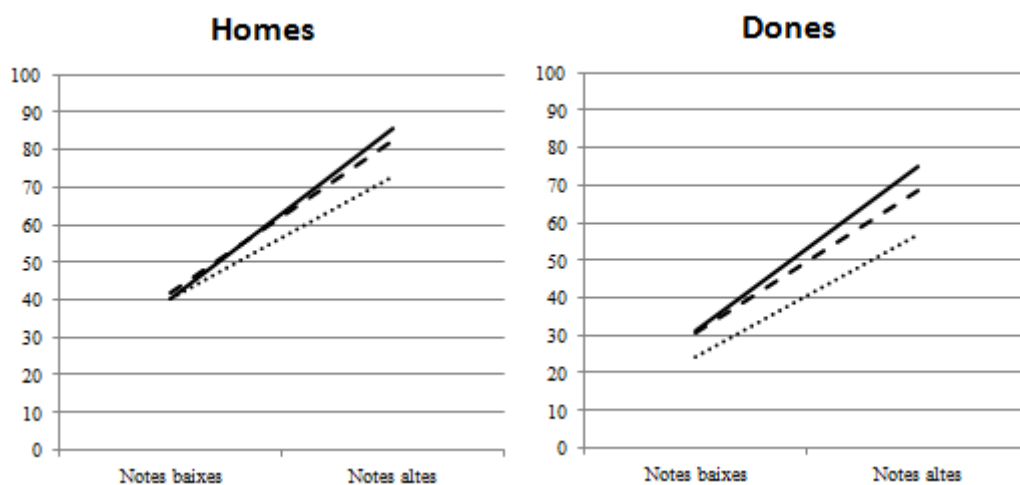


Font: elaboració pròpia.

Això presenta una diferència substancial amb el què Bernardi i Cebolla (2014) observen per a la probabilitat de transitar a un nivell educatiu superior (i Elias i Daza (2016) pel cas concret de la universitat). Aquests autors observen que la màxima diferència d'origen social es produeix entre els que tenen notes baixes. Per tant, semblaria que en la generació de les *desigualtats verticals* entre nivells educatius són les notes baixes les que llastren més a l'alumnat d'origen baix, per l'avaluació del risc que realitzen respecte cursar un nivell educatiu addicional. En canvi, en la generació de les *desigualtats horitzontals* dins un mateix nivell educatiu, l'alumnat d'origen social baix tria titulacions de preu baix tot i tenint notes altes, ja que fer-ho en una de preu alt augmentaria en excés el risc a assumir (figura 4.16). Amb el matís que, al presentar notes molt altes sobre 14, aquesta major desigualtat desapareix.

Si ho analitzem tenint en compte el sexe de l'alumne, és evident que aquesta diferència en el comportament d'origen social és més intensa pel cas de les dones (figura 4.17). Concorda amb els resultats anteriors que destacaven les dones com el col·lectiu on l'efecte d'origen social és més intens. En general les dones cursen en menor proporció titulacions cares, però és encara més evident entre les dones amb notes altes. Pot estar relacionat amb la menor autopercepció que s'ha identificat en les dones en altres estudis (Torrents, 2016).

Figura 4.17. Proporció d'alumnat que cursa titulacions de nivell de preu alt a la UAB, segons origen social, nivell de notes i sexe. 2014.

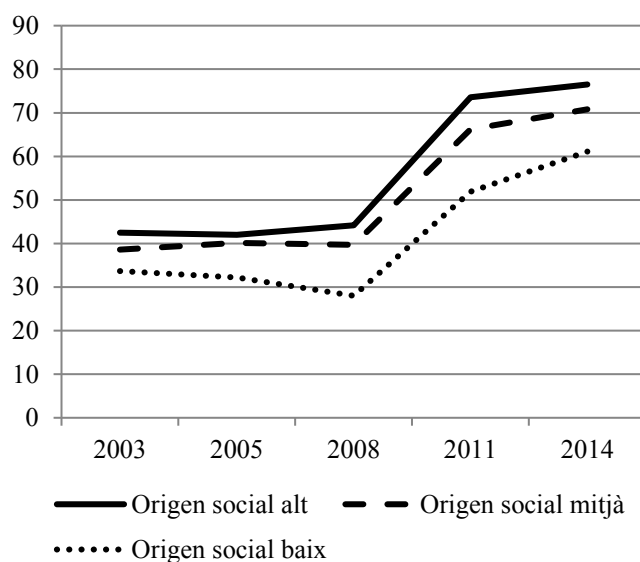


Correspon a les notes de la fase general de les PAU.
 Font: elaboració pròpia amb dades de CIC.

Per últim, des d'un punt de vista evolutiu, en la figura 4.18 es mostra la proporció d'alumnat de nou accés amb notes altes que cursen titulacions de preu alt. S'observa que previ a 2008 les diferències per origen social són menors, i que s'incrementa a partir de 2008 disminuint la proporció d'alumnat d'origen social baix amb notes altes que cursa aquest tipus de titulacions. La màxima diferència entre perfils la trobem per 2011, amb 22 punts percentuals de diferència, i torna a disminuir per 2014.

El canvi entre 2011 i 2014 es concreta en la disminució del nombre d'alumnat d'origen social baix amb notes altes que cursa titulacions de preu *baix*, que es pot tornar a lligar a la hipòtesis d'un perfil d'alumnat que, tot i presentar notes altes, presenta un accés més *fràgil* degut a altres factors (com poden ser els recursos econòmics, el cost d'oportunitat, etc.). Procedents sobretot de CFGS que accedien el 2011 a l'àrea d'Educació, però també procedents de Batxillerat.

Figura 4.18. Proporció d'alumnat de nou accés amb notes altes que cursa titulacions de nivell de preu alt a la UAB, segons origen social. 2003-2014.



Correspon a les notes d'accés globals.
Font: elaboració pròpia amb dades de OGID.

2.1.1.3. L'efecte de la beca en la tria de la titulació en termes de preu

Partint del fet que el preu de la titulació determina el cost d'aquesta, que el cost és relatiu en funció dels recursos de què disposa l'alumne, i de què el sistema de beques està orientat precisament a pal·liar situacions en les que el cost és un obstacle en l'accés a la universitat, és esperable que trobem una clara relació entre el fet de disposar de beca i cursar titulacions cares per l'alumnat de famílies amb menys recursos. Aquesta és la hipòtesis que es contrasta en aquest punt.

És necessari aclarir que quan l'estudiant realitza la preinscripció a una titulació encara no sap si disposarà o no d'aquest ajut econòmic amb certesa, ja que aquestes s'adjudiquen un cop està ben avançat el curs. No obstant, sí que pot tenir una idea de la seva idoneïtat per a obtenir-la a partir d'una autoavaluació dels requisits. El resultat és que al voltant del 70% de les sol·licituds es concedeixen en el cas de la UAB.

Un 44% dels estudiants de nou accés a la UAB que cursen titulacions de preu alt ho fan havent sol·licitat una beca del Ministerio de Educación¹¹¹. Aquest percentatge es dispara fins al 70% per l'alumnat d'origen social baix. Per tant el suport econòmic extern a l'hora de cursar aquest tipus de titulacions és majoritari per a aquest perfil d'estudiant.

L'alumnat d'origen social baix s'arrisca més en aquest tipus de titulacions si han sol·licitat beca (49,3% vs. 42,2%, com mostra la taula 4.13), en canvi per l'alumnat d'origen social alt, els que sol·liciten beca cursen en menor proporció titulacions de preu alt que els que no la sol·liciten (57,3% vs. 64,4%). És a dir que no els és igual de necessari disposar d'una beca per configurar aquest tipus d'estratègies d'accés.

Hem vist en l'anterior apartat que és l'alumnat d'origen social baix que, tot i tenir notes altes, no cursen titulacions amb un preu alt en la mateixa proporció que els seus companys d'origen social alt. Les anàlisis de la taula 4.13 mostren que al voltant d'un 60% de l'alumnat d'origen social baix amb notes altes ho fa, independentment de si han sol·licitat una beca o no. Tenint una nota alta, encara que no disposin de beca no els impedeix cursar una titulació cara. En canvi pels que tenen notes baixes, sí que existeix

¹¹¹ Veure el Capítol I per una explicació d'aquesta beca.

una relació interessant: si han sol·licitat una beca els que estan cursant titulacions cares són el 41%, en canvi si no ho han fet, disminueixen fins al 31%.

Taula 4.13. Percentatge d'alumnes segons preu de la titulació cursada, origen social i sol·licitud de beca i nota, per 2014.

| | Sol·licita beca | | | No sol·licita beca | | |
|---------------------------|-----------------|--------------|-------------|--------------------|--------------|-------------|
| | Preu baix | Preu alt | Total | Preu baix | Preu alt | Total |
| Origen social alt | 42,7% | 57,3% | 100% | 35,6% | 64,4% | 100% |
| Notes altes | 26,8% | 73,2% | 100% | 22,3% | 77,7% | 100% |
| Notes baixes | 60,4% | 39,6% | 100% | 57,2% | 42,8% | 100% |
| Origen social baix | 50,7% | 49,3% | 100% | 57,8% | 42,2% | 100% |
| Notes altes | 39,4% | 66,6% | 100% | 37,4% | 62,6% | 100% |
| Notes baixes | 58,7% | 41,3% | 100% | 68,7% | 31,3% | 100% |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

El complement econòmic ajuda a l'estudiant d'origen social baix amb notes baixes, a reduir el risc a l'hora de cursar titulacions de preu alt. Així doncs, l'efecte de les beques en l'estratègia d'accés és clau per als sectors socials més desfavorits ja que mostra una relació amb el fet d'escollir un tipus de titulació. En canvi, pels que tenen notes altes, l'ajuda econòmica no és tant important ja que la major afrontabilitat que perceben els podria compensar el risc econòmic. En tot cas, la hipòtesis es confirma: el fet de sol·licitar una beca és un impuls per configurar estratègies d'accés de major risc econòmic, i es especialment rellevant per a l'alumnat d'origen social baix amb notes baixes.

2.1.2. La dificultat de la titulació

El segon element amb el que s'ha definit la tria del *què* cursar, és la dificultat. És una dimensió que fa referència al progrés de l'estudi de la titulació i que, per tant, té característiques diferents a la del preu. L'elecció de l'estratègia d'accés en termes de dificultat variaria en funció de les creences sobre les pròpies capacitats i sobre la dificultat d'aquesta, que conformaran unes probabilitats d'èxit percebudes. És el *què* s'ha definit com a afrontabilitat.

Existeixen diferents indicadors de la dificultat d'una titulació que es podrien utilitzar, i tots ells amb aspectes possibilitats i limitacions diferents. Un dels possibles és la *taxa d'abandonament*, és a dir, la proporció d'estudiants que abandonen els estudis abans de finalitzar-los o durant el primer any. Sabem, però, que una part important de l'alumnat accedeix a una titulació amb la intenció d'abandonar-la després del primer any, com a estratègia per accedir a una titulació per la qual no disposava de suficient nota, o buscant una formació multidisciplinària. Part d'aquest abandonament també es pot explicar per canvis en la vida laboral o familiar que impedeixen seguir cursant la titulació. O simplement per un desajust entre les expectatives inicials i el que finalment s'ha trobat l'alumne. Per tant, hi ha una part de l'abandó que no es pot identificar com una conseqüència de la dificultat de la titulació concretament. Una altra problemàtica que trobem per aquest indicador és la multiplicitat de definicions d'abandó i la (poca) disponibilitat de dades per quantificar-lo.

Un altre possible indicador de dificultat és l'anomenada *taxa de graduació en el temps previst*, que es defineix com el nombre d'estudiants que es graduen en el temps teòric de la titulació. Aquest indicador recull si la dificultat de la titulació faria que l'alumnat tardés més temps en graduar-se perquè no aconsegueix superar les assignatures en primera matrícula. No obstant, també recull aquell estudiant que opta per fer vies lentes i no es matricula de totes les assignatures teòriques en un curs acadèmic, que si bé pot ser un indicador de dificultat, inclou una dimensió de compaginació estudis-treball que ja es tractarà en un epígraf posterior. Per tant, estaríem barrejant tipus d'estratègies diferents.

Així doncs, s'utilitza un indicador conegut com la taxa de rendiment (o taxa d'eficiència) que s'ajusta més a la idea de *performance* que es pretén analitzar. La taxa de rendiment es defineix com la relació entre els crèdits matriculats i els crèdits superats per l'alumnat, i concretament s'utilitza la taxa de rendiment del primer curs: quants crèdits dels que l'alumnat s'ha matriculat aconsegueix superar al final del primer any?

També la utilització d'aquest indicador planteja algunes problemàtiques, que cal tenir en compte i que s'han intentat minimitzar. Per una banda cal tenir en compte que a alguns alumnes se'ls convaliden crèdits en funció de la seva via d'accés, com pot ser els

provinents de CFGS¹¹² i els ja titulats, i per tant són uns crèdits aprovats que no estan relacionats amb una major o menor dificultat. Per reduir aquesta dissonància hem calculat la taxa de rendiment exclusivament per als estudiants de nou accés. Tot i que no es soluciona completament aquest problema, la multiplicitat de situacions de convalidacions gairebé cas per cas, i el difícil accés a les dades, fa difícil una solució més òptima. Deixar fora dels càlculs l'alumnat provinent de CFGS (al voltant del 20% de l'alumnat de nou accés) seria esbiaixar de forma considerable les taxes de rendiment, al ser un alumnat que acostuma a tenir un rendiment diferent, i en algunes titulacions representen més del 50% de l'alumnat de nou accés.

Un segon element que s'ha de tenir en compte, és que la taxa de rendiment d'una titulació està estretament lligada amb les capacitats de l'alumnat d'aquesta mateixa titulació, no només amb la dificultat. Així, titulacions amb una nota d'accés alta tindrà estudiants amb una nota superior que una altra titulació i, per tant, la capacitat per aprovar les assignatures també serà diferent, independentment de la dificultat d'aquesta. Per minimitzar aquesta problemàtica s'ha ponderat la taxa de rendiment obtinguda, mitjançant la nota mitjana dels estudiants de nou accés. D'aquesta manera posem en relació la taxa de rendiment de la titulació amb les capacitats mitjanes de l'alumnat que la cursa (figura 4.19).

Figura 4.19. Càlcul de l'indicador de dificultat utilitzat.

$$\text{Dificultat} = \left(\frac{\frac{\text{crèdits aprovats total}}{\text{estudiants nou accés}}}{\frac{\text{crèdits matriculats total}}{\text{estudiants nou accés}}} \right) / \text{nota d'accés mitjana dels estudiants de nou accés}$$

Font: elaboració pròpia.

Per últim, cal tenir en compte que aquesta taxa està influenciada per l'abandó abans d'acabar el primer curs. A nivell de registre administratiu, l'alumnat que abandona la titulació consta com que ha suspès els (o alguns dels) crèdits matriculats. Per tant, la

¹¹² Fins a un 25% dels crèdits totals de la titulació.

taxa de rendiment es pot veure afectada per aquests comportaments que en certes titulacions poden ser força rellevants, com veurem que passa en el cas de les Llengües.

Per tant, analitzar l'evolució del nombre d'estudiants que escullen titulacions amb major o menor dificultat es fa complex tenint en compte la naturalesa de la variable considerada. L'indicador construït utilitza la nota mitjana d'accés, que alhora està molt influenciada pels canvis en les vies d'accés. Dit d'una altra manera, el rendiment de la titulació el definim mitjançant aspectes molt subjectes a la pròpia composició de la universitat i a l'oferta d'aquesta i, per tant, no és tant estable com pot ser el seu preu, el qual depèn de factors externs.

Com a forma de minimitzar aquesta volatilitat es classifica les titulacions ofertades a la UAB en tercils de dificultat¹¹³ pel curs 2011¹¹⁴, i s'extrapola la mateixa classificació pels demés cursos analitzats (veure taula annex 4.5). S'assumeix que l'imaginari de dificultat de cada titulació és força estable entre els cursos analitzats, excepte canvis molt concrets i puntuals en els plans docents que haurien de ser objecte d'una anàlisi més focalitzada titulació per titulació.

Els i les joves que volen accedir a la universitat poden trobar al web de la universitat i d'altres espais especialitzats en l'orientació universitària, indicadors de la dificultat de la titulació, de la proporció d'alumnes que superen els cursos, etc. El traspàs de la informació sobre les dificultats de les titulacions es pot transmetre també a través de familiars, amics o converses informals amb terceres persones. L'orientació que reben els alumnes per part del professorat durant l'etapa postobligatòria pot tenir alhora un paper rellevant.

També l'imaginari social de les titulacions que s'ha anat construint és important per obtenir informació de la dificultat. i acaba modelant les creences i percepcions de l'estudiant sobre una titulació concreta. Estiguin construïts o no sobre qüestions més o menys objectives, recollir aquets imaginari i analitzar-los serà un element de l'anàlisi qualitativa posterior. Així doncs, un cop fetes les advertències necessàries en relació a

¹¹³ Per tal de sintetitzar la informació i facilitar la lectura ens referirem a titulacions de *dificultat alta, mitjana o baixa*, per referir-nos al tercil inferior, mitjà i superior, respectivament. La intenció, però, no és la d'aportar cap judici de valor sobre la dificultat d'aquestes.

¹¹⁴ Ja que per 2014 no estan disponibles les dades necessàries per al càlcul.

les problemàtiques de l'anàlisi de la dificultat, veiem com els diferents perfils d'estudiants actuen davant d'aquesta, configurant una estratègia d'accés concreta al respecte.

2.1.2.1. Titulació cursada en termes de dificultat segons diferents perfils d'estudiants

L'evolució de la segmentació horitzontal en termes de dificultat tal i com ha estat definida anteriorment la veiem a la taula 4.14. Com a tendència general trobem poques diferències entre 2003 i 2008, tret d'un lleuger decreixement de l'alumnat de nou accés en titulacions difícils que es correspon al decreixement de la matrícula a Enginyeries (que veïem en la taula 4.5). Entre 2008 i 2011, augmenta de forma important l'alumnat en titulacions difícils, en part per la creació de nous graus i dobles titulacions que tenen un nivell de dificultat més alt. Finalment, entre 2011 i 2014 la disminució es produeix tant en el tercil superior (-13%) com en l'inferior (-11%). Això està relacionat amb el descens de l'alumnat de nou accés a titulacions d'Educació i de Llengües¹¹⁵ i en les àrees de Ciències de la Salut i Enginyeries.

Taula 4.14. Distribució dels estudiants de nou accés de la UAB en funció de la dificultat de la carrera.

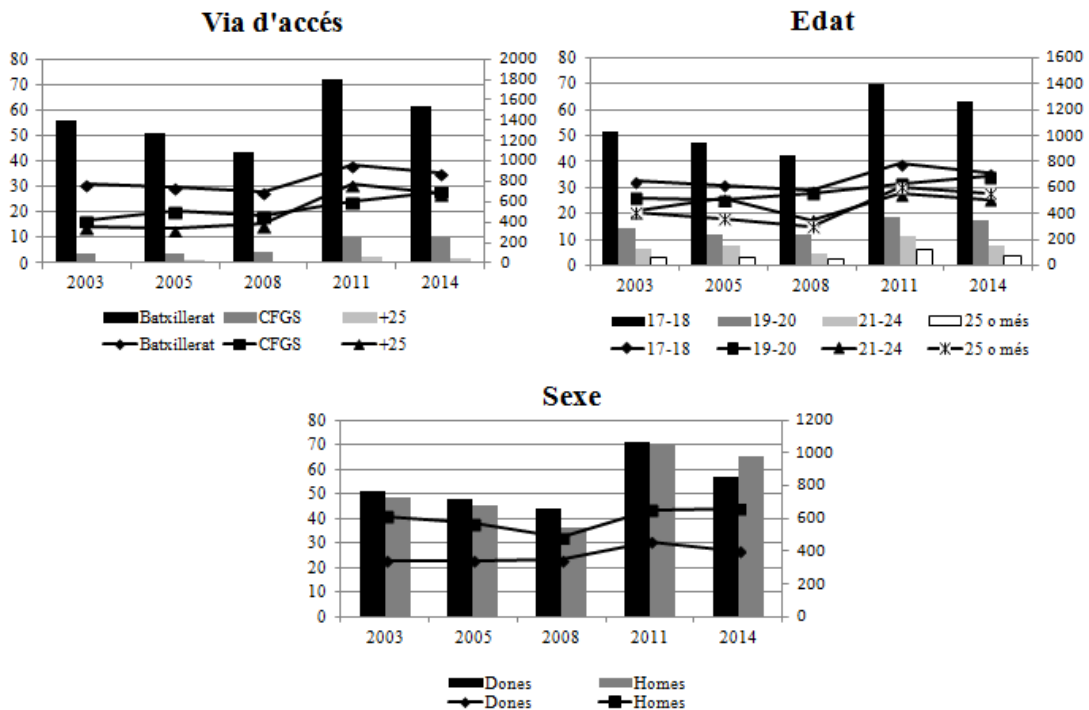
| | Curs d'accés | | | | | Total |
|---------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 2003 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Tercil alt | 1502 29,0% | 1396 28,2% | 1212 26,5% | 2111 35,6% | 1830 33,9% | 8051 31,0% |
| Tercil mitjà | 1825 35,3% | 1753 35,4% | 1718 37,6% | 1818 30,7% | 1801 33,4% | 8915 34,3% |
| Tercil baix | 1844 35,7% | 1799 36,4% | 1638 35,9% | 2000 33,7% | 1761 32,7% | 9042 34,8% |
| Total | 5171 100% | 4948 100% | 4568 100% | 5929 100% | 5392 100% | 26008 100% |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

¹¹⁵ Estan classificades com a titulacions amb una taxa de rendiment baixa, ja que presentarien un fort abandonament al primer curs. Agafant les dades publicades per la Generalitat de Catalunya a la plataforma UNEIX, s'observa com les titulacions relacionades amb aquesta àrea ocupen 7 de les 10 primeres posicions en abandonament a 1r curs per la UAB al curs 2012-13. Anant d'un abandó del 77% fins al 45% de l'estudiant de nou accés. És a dir, que al voltant de la meitat de la nova matrícula abandona la titulació abans de finalitzar el primer any.

Veiem ara com cada perfil d'estudiant es comporta respecte la dificultat de la titulació (figura 4.20). Segons les tres característiques dels estudiants que s'il·lustren, el descens en el tercil alt de dificultat que s'observa entre 2003 i 2008 es produeix sobretot pels homes de 17-18 anys i més grans de 20 anys provinents de Batxillerat. Entre 2008 i 2011 l'augment en la proporció de titulacions difícils és, sobretot, per la reversió d'aquestes últimes tendències pels homes de 17-18 i >20 provinents de Batxillerat, afegint-hi els de la via +25. L'augment de la demanda que es produeix entre aquests anys es dirigiria sobretot a titulacions de dificultat alta com les d'Enginyeries, Ciències i graus de nova creació derivats de l'EEES. Per últim entre 2011 i 2014, el descens en la proporció de titulacions de dificultat alta es destaca per les dones de 17-18 anys i de més de 20 anys.

Figura 4.20. Proporció i nombres absoluts d'alumnat que cursa titulacions de nivell de dificultat alta a la UAB, segons perfil d'estudiant. 2003-2014.

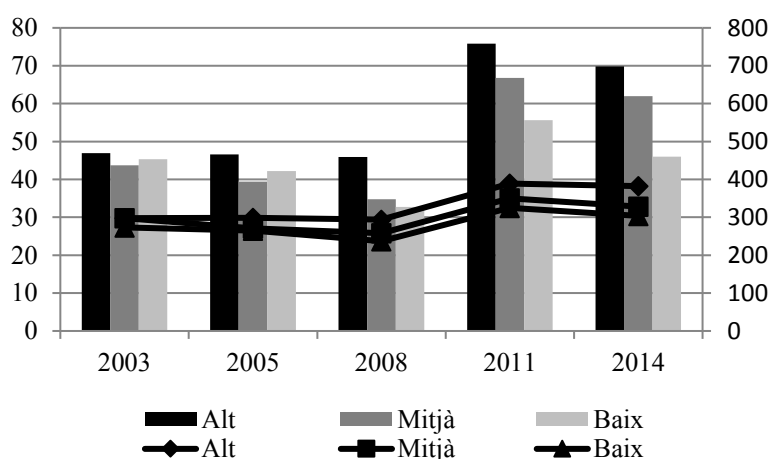


Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.6.
Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Per 2014 el perfil d'alumnat que tria en major proporció titulacions del tercil de dificultat alta són els homes, provinents de Batxillerat de 17-18 anys, i els de CFGS de 19-20 anys.

Pel que fa a l'origen social el comportament de l'alumnat de nou accés i l'evolució d'aquest es recull en la figura 4.21. La hipòtesis, seguint el model decisional, és que l'alumnat d'origen social baix cursarà en menor proporció titulacions de dificultat alta en presentar una afrontabilitat menor. Les diferències en el comportament en termes de la dificultat de la titulació són molt menors que les diferències que observàvem pel preu. I observem que no hi ha gairebé diferències entre 2003 i 2008.

Figura 4.21. Proporció i nombres absoluts d'alumnat que cursa titulacions de nivell de dificultat alta a la UAB, segons origen social. 2003-2014.



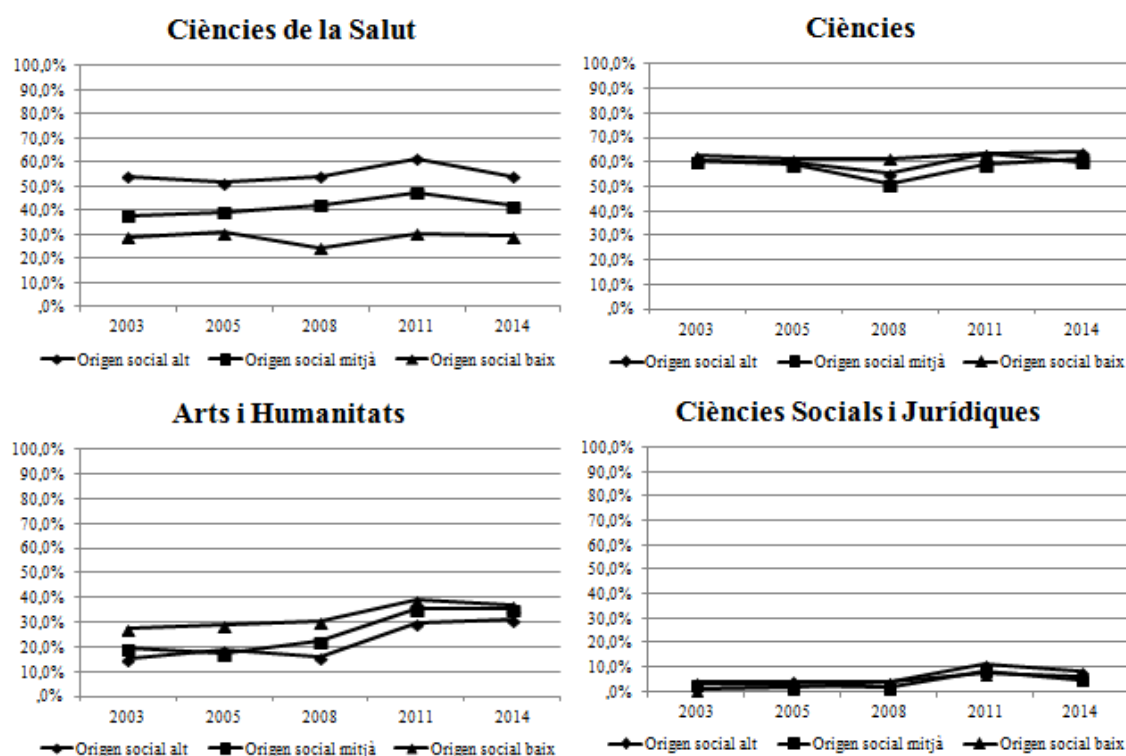
Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.7.
 Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Entre el 2011 i el 2014 les diferències s'amplien lleugerament. Es concreta en un descens de la proporció d'alumnat d'origen mitjà i baix que cursa aquest tipus de titulacions. Si sortim dels números agregats això es produeix en totes les branques però sobretot en les branques d'Arts i Humanitat (en titulacions de Llengües) o en Ciències Socials i Jurídiques (com a Geografia i ADE (impartida en anglès)). Hi ha un descens del 30% d'alumnat d'origen baix en aquestes titulacions en aquest període.

Posant la mirada en cada una de les branques científiques (excepte per Enginyeries, on totes les titulacions són considerades dins el tercil de dificultat més alt), la figura

4.22 il·lustra que la major diferència segons origen social la trobem per les Ciències de la Salut. Això és així ja que Infermeria és considerada en el tercil mitjà, mentre que Medicina ho és en el tercil de dificultat superior; l'alumnat d'origen social baix cursa en una major proporció titulacions de dificultat més baixa en aquesta branca científica. Aquest comportament s'observarà també en l'anàlisi qualitativa, i respon a una estratègia d'accés de reducció del risc vinculat a l'afrontabilitat i l'autopercepció, especialment pel cas de les dones. Dins de Ciències i Ciències Socials i Jurídiques, les diferències per origen social podríem dir que són quasi irrelevantes.

Figura 4.22. Proporció d'alumnat que cursa titulacions de dificultat alta a la UAB, segons origen social i branca. 2003-2014.



Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

A nivell evolutiu, l'augment de la proporció d'estudiants que cursa titulacions de dificultat alta entre 2008 i 2011 es produeix a Arts i Humanitats, Ciències de la Salut i Ciències Socials i Jurídiques, amb la creació de diferents graus de l'EEES (com els Estudis Asiàtics, Ciències Biomèdiques o ADE en anglès), i la major entrada de CFGS cap a aquestes branques. Per últim, entre 2011 i 2014 el descens es produeix a Ciències de la Salut i a Arts i Humanitats (especialment a titulacions de Llengües).

Si fem una anàlisi detallada de les titulacions de Llengües, del total d'alumnat que perden aquestes titulacions entre 2011 i 2014 (-31%), el perfil d'alumnat que en una major proporció ha deixat d'accedir-ho són: les dones (-35%) i els d'edat avançada (-55%). Una hipòtesis seria que la motivació i el retorn esperat d'aquestes titulacions, no serien prou forts com per assumir el cost addicional de l'augment de preus produït al 2012 i per això presenten tanta reducció. El fet que siguin titulacions tradicionalment amb un fort abandonament a primer curs en el fons recolza aquesta hipòtesi.

Taula 4.15. Regressió logística binària del comportament respecte la dificultat de la titulació. 2011-2014.

| | 2011 | | 2014 | |
|----------------------|-------|--------|-------|--------|
| | B | Exp(B) | B | Exp(B) |
| Origen social | | | | |
| Alt (ref) | -- | -- | -- | -- |
| Mitjà | -0,12 | 0,88 | -0,20 | 0,82** |
| Baix | -0,14 | 0,87* | -0,25 | 0,78** |
| Sexe | | | | |
| Home (ref) | -- | -- | -- | -- |
| Dona | -0,63 | 0,53** | -0,79 | 0,45** |
| Edat | | | | |
| 17-18 (ref) | -- | -- | -- | -- |
| 19-20 | -0,30 | 0,74** | -0,10 | 0,90 |
| 21-24 | -0,20 | 0,82 | -0,54 | 0,58** |
| >25 | 0,67 | 1,07 | -0,40 | 0,67 |
| Via d'accés | | | | |
| Batxillerat (ref) | -- | -- | -- | -- |
| CFGS | -0,56 | 0,57** | 0,37 | 1,04 |
| +25 | -0,51 | 0,60* | -0,29 | 0,75 |
| Constant | 0,34 | 1,03 | 0,79 | 2,20** |

Variable dependent: titulacions de nivell de dificultat alt.

En cas de model inferencial: * significatiu al p-value<0,05 ** significatiu al p-value<0,01.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Finalment controlem els efectes del sexe, l'edat i la via d'accés. Identifiquem que les diferències en el comportament d'origen social en la dificultat de la titulació és menys intens que pel preu de la titulació (taula 4.15), fet que ja podíem entreveure amb les

dades comentades fins ara¹¹⁶. L'alumnat d'origen social baix té un 22% menys de probabilitats de cursar titulacions de dificultat alta al 2014. Les diferències en el comportament són, concretament, més intenses per les dones majors de 19 anys per tots els anys (taula annex 4.8).

Hi destaca un element en particular: el canvi entre 2011 i 2014. Augmenta l'efecte de l'origen social en l'estratègia d'accés, passant d'un Exp(B) de 0,87 a 0,78 per l'alumnat d'origen social baix. Si ho observem per cada perfil d'estudiant (taula annex 4.8) aquest augment de la influència de l'origen social es produeix sobretot per les dones. Això es degut a que hi ha una reducció de la proporció de dones d'origen social baix que cursen titulacions de dificultat alta, major que per les d'origen social més alt.

Les dones d'origen social baix cursen en una major proporció titulacions de dificultat baixa en l'àmbit de les Ciències Socials, com Educació, Dret o Pedagogia, o en l'àmbit de les Ciències de la Salut com Psicologia. Mentre que els seves companyes d'origen social baix ho farien més a Ciències, de dificultat alta.

Així doncs, confirmem la hipòtesi que l'alumnat d'origen social baix cursaria titulacions de menor dificultat en general. Inclús dins d'una mateixa branca científica com la de Ciències de la Salut. A més, les diferències de comportament segons l'origen social haurien augmentat per 2014 un cop controlem el sexe, l'edat i la via d'accés, i es produirien sobretot en el col·lectiu de dones.

2.1.2.2. Origen social, nota i tria de la titulació en termes de dificultat

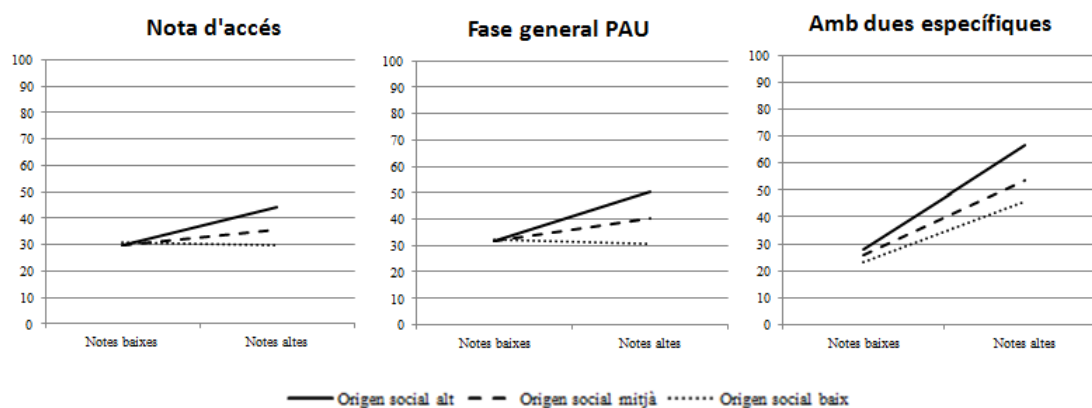
De quina forma l'origen social intervé en la tria de la titulació segons la dificultat, un cop separem entre efectes secundaris i efectes primaris? Per fer-ho controlem la relació observada per 2014 entre l'origen social i la dificultat de la titulació mitjançant la nota d'accés de l'alumne.

La hipòtesis és que unes capacitats majors (almenys avaluades en termes de nota d'accés) permetrien a l'alumnat configurar estratègies de major risc (de dificultat alta).

¹¹⁶ També perquè aquesta variable de dificultat es troba en tercils, mentre que la del preu era binària.

Alumnes amb majors capacitats podrien percebre un menor risc de cursar titulacions difícils, lligat a una major afrontabilitat percebuda.

Figura 4.23. Proporció d'alumnat que cursa titulacions de nivell de dificultat alta a la UAB, segons origen social i nivell de notes. 2014.



Font: elaboració pròpia amb dades de CIC.

Com veiem en el gràfic figura 4.23, aquesta hipòtesi es produeix més clarament per l'alumnat d'origen social alt, però no tant en la resta. Per l'alumnat d'origen social baix, la diferència entre tenir unes notes altes o baixes a l'hora de cursar titulacions difícils és gairebé nul·la¹¹⁷.

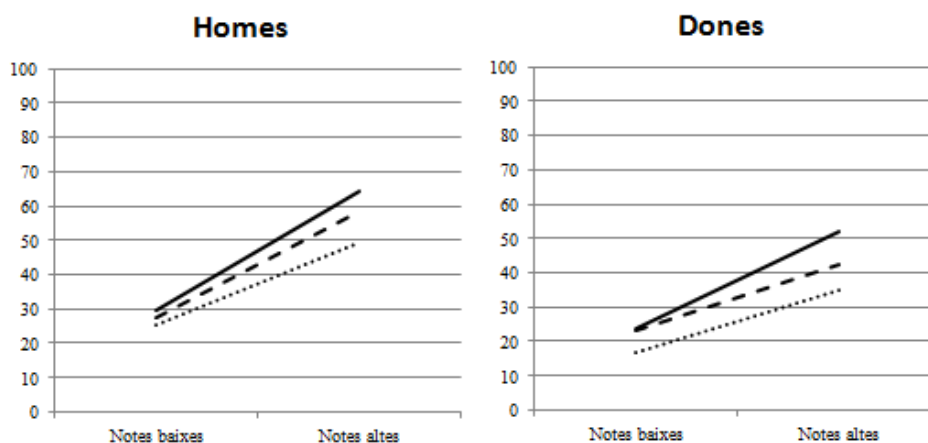
Per l'alumnat amb notes baixes no hi ha grans diferències de comportament entre el tipus de titulació cursada, i tots ho fan de forma majoritària en titulacions de dificultat baixa o mitjana, sense diferències segons origen social. Recordem la taula 4.12: com a tendència l'alumnat amb notes baixes cursa Ciències Socials i Enginyeries independentment de l'origen social. En canvi l'alumnat amb notes altes cursa titulacions de Ciències o Ciències de la Salut (Medicina) si té un origen social alt (dificultat alta), i Educació, estudis empresarials o Infermeria (dificultat baixa i mitjana) si té un origen social baix.

¹¹⁷ Això pot estar influenciat, en part, per les titulacions de Llengües que presenten una elevada proporció d'estudiants amb notes baixes, però en aquesta anàlisi són considerades com a difícils degut a l'abandonament. Això minimitzaria la relació entre dificultat i nota. Concretament, l'alumnat d'origen social baix amb notes baixes per aquestes titulacions és del 75%, mentre que per la resta de titulacions és del 60%.

Les diferències en el comportament d'origen social les trobem, per tant, majors entre els que presenten notes altes. A igualtat de nota, part de l'alumnat està orientat cap a titulacions de major dificultat i altres cap a titulacions de menor dificultat. Aquesta diferència en el comportament, relacionant-ho amb el model decisional, es podria explicar mitjançant l'estimació del risc o les aspiracions dels estudiants que variarien segons origen social. L'alumnat d'origen social baix, tot i tenir unes notes altes, no ariscaria tant en estratègies de major risc com els seus companys.

Les mateixes anàlisis controlades per sexe ofereixen els mateixos resultats que pel preu: és per les dones que les diferències en el comportament són més intenses (figura 4.24). La pitjor autopercepció per part de les dones tot i tenir notes altes pot ser un factor clau en aquest comportament. Aquest col·lectiu es dirigiria en major proporció cap a titulacions d'Educació i Infermeria si provenen d'un origen social baix, i cap a titulacions de Química i Medicina si provenen d'origen social mitjà o alt. En els homes, aquesta divisió és menys evident, i trobem una major proporció d'homes d'origen social baix i notes altes que cursen titulacions com Medicina o Física que les noies del mateix perfil.

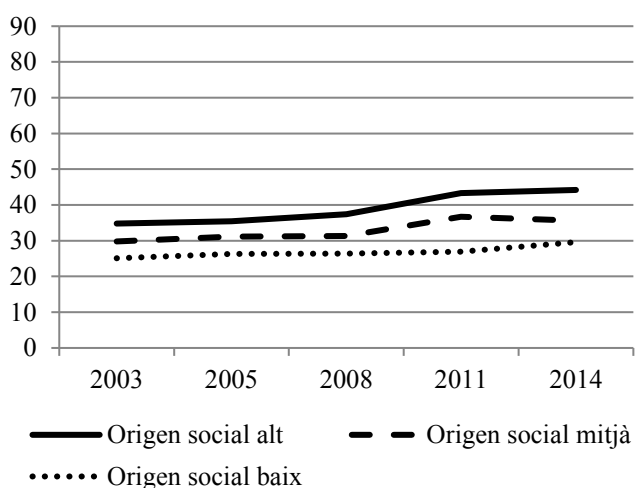
Figura 4.24. Proporció d'alumnat que cursa titulacions de nivell de dificultat alta a la UAB, segons origen social, nivell de notes i sexe. 2014.



Correspon a les notes de la fase general de les PAU.
 Font: elaboració pròpia amb dades de CIC.

Per últim, a nivell evolutiu cal dir que no hi ha gaires canvis en les diferències segons origen social en l'estratègia d'accés a la universitat en termes de dificultat (figura 4.25). En consonància al que ja s'ha comentat anteriorment, les diferències creixen lleugerament al 2011. En aquest any, amb la creació de nous graus vinculats a les Ciències, dobles graus¹¹⁸, o graus impartits en anglès, juntament amb la major entrada de CFGS al 2011 la diferència entre origen social augmenta lleugerament. En tot cas el canvi és dèbil.

Figura 4.25. Proporció d'alumnat de nou accés amb notes altes que cursa titulacions de nivell de dificultat alta a la UAB, segons origen social. 2003-2014.



Correspon a les notes d'admissió globals, sobre 14.
Font: elaboració pròpia amb dades de OGID.

2.1.3. El retorn de la titulació

L'últim element analitzat dins la tria del *què* cursar és el retorn de la titulació. És una dimensió que fa referència als *outcomes* esperats de la titulació i que, per tant, té característiques diferents a la del preu, que té un caràcter d'entrada, i a la de la dificultat, que té un caràcter de progressió.

¹¹⁸ La diferència entre alumnes d'origen social alt i baix que cursa dobles graus per 2011 és nul·la, mentre que per 2014 augmenta i trobem una diferència del 2 punts percentuals en benefici dels primers. Cal tenir en compte que aquestes titulacions representen poc més del 5% de la matrícula de nou accés per aquest últim any.

En aquesta anàlisi s'ha definit per retorn allò que l'alumnat espera obtenir d'una titulació en termes, sobretot, de la inserció al mercat de treball. La percepció d'aquest retorn esperat és una construcció de l'alumne definida en base a la seva experiència i a les diferents fonts d'informació de les que disposa: les amistats, els pares, l'escola o els imaginaris socialment transmesos en relació a cada titulació. Tot i que el retorn esperat d'una titulació és un element subjectiu en base a aquestes fonts d'informació, considero que aquesta percepció parteix d'una base objectiva i objectivable, sobre de la qual es construeixen aquestes percepcions amb un major o menor biaix. Aquesta base objectivable són les condicions laborals dels graduats d'aquella titulació en els anys anteriors.

El retorn que estima cada alumne té un paper clau en el model decisional desenvolupat en el Capítol III, ja que influiria en la definició de la utilitat articulant-se amb els costos esperats de cada opció educativa. Una utilitat major permetria estimar un risc menor de cursar aquella titulació, al ser els beneficis molt superiors als costos. És necessari advertir que l'accepció d'utilitat que s'utilitza en aquest epígraf és la que es vincula més a la TER clàssica, la versió més economicista de la maximització del cost-benefici. Per tant, en aquest cas s'avalua com a retorn els resultats laborals del pas per la universitat, deixant de banda altres retorns més socials o expressius.

Existeixen diferents indicadors que fan referència a una realitat objectivable del retorn laboral de la titulació. El més intuïtiu és probablement la taxa d'ocupació de l'alumnat d'una titulació concreta, ja sigui just després de la graduació o un temps després d'aquesta. No obstant, aquest indicador no permet copsar els elements relacionats amb les condicions d'aquesta ocupació. Per identificar les condicions laborals diferents autors han utilitzat indicadors com el del salari, l'estabilitat, el contracte, la jornada o les possibilitats de promoció, entre d'altres (Corominas, Villar, Saurina, & Fàbregas, 2012).

Corominas et al (2012) proposen un índex sintètic per a la valoració de la qualitat ocupacional (anomenat *Índex de Qualitat Ocupacional - IQO*), utilitzant tres indicadors: el salari, l'adequació del treball amb el nivell de la titulació i el tipus de contracte. Aquests autors, més enllà d'aquests elements de caràcter objectiu, també parlen d'elements subjectius: la qualitat d'una ocupació serà la combinació d'uns elements

objectius juntament amb la valoració que en fa cada individu. Quina feina és de major qualitat: una ocupació temporal però amb un bon salari, o una feina indefinida amb un salari baix? Dependrà de les necessitats i del compliment de les expectatives de cada individu (Corominas et al., 2012). Elements com l'interès per l'ocupació concreta i si respon o no a les expectatives de la persona serien, per aquests autors, cabdals a l'hora de definir la qualitat d'una ocupació i, per tant, la utilitat de l'opció educativa.

Aquesta dimensió subjectiva del retorn no està exempta de debat. Introduir l'element subjectiu en la definició de la qualitat ens podria portar a una tautologia quan intentem analitzar com diferents col·lectius es comporten respecte el retorn laboral de la titulació. Dit d'una altra manera: si d'acord a les seves necessitats i aspiracions diferents col·lectius poden valorar de forma diversa la utilitat d'un mateix retorn, no podem definir el retorn laboral amb aquesta dimensió subjectiva si precisament volem analitzar això. Com diferents col·lectius es comporten davant del retorn de cada titulació (si és que hi ha un comportament diferenciat), pot estar relacionat precisament amb aquest element subjectiu, amb efectivament com perceben aquest retorn.

Cal dir, a més, que algunes recerques identifiquen que la valoració subjectiva de la qualitat dels estudis que fan els graduats universitaris està fortament correlacionada amb la qualitat objectiva de l'ocupació a la que condueixen (Albert Sanchez-Gelabert & Navarro-Cendejas, 2016). Això indica que la dimensió subjectiva està estretament vinculada a la objectiva i que, per tant, les possibles diferències introduïdes per la dimensió valorativa del retorn laboral haurien de ser més aviat dèbils i concretes.

Per a l'objecte d'anàlisi d'aquesta recerca té sentit prescindir d'aquesta dimensió subjectiva i centrar-nos en els indicadors objectius de la inserció laboral. A més, des d'un punt de vista pragmàtic, tampoc es disposa de les variables per operacionalitzar la dimensió subjectiva. Per tant, per tal de construir l'indicador de retorn laboral s'ha partit de la proposta de Corominas et al (2012), la qual ja s'ha aplicat amb anterioritat en l'anàlisi de la universitat catalana (per exemple: Planas & Fachelli, 2010; Sanchez-Gelabert, Figueroa, & Elias, 2016). No obstant, utilitzo la proposta sense la ponderació de la dimensió subjectiva que el autors inclouen.

A partir de la base de dades de AQU¹¹⁹ de 2011¹²⁰, la construcció de l'índex utilitzat parteix de l'assignació d'una puntuació de 0 a 100 a la situació laboral del graduat, classificant-les en un *continuum* que va des de l'ocupació estretament relacionada amb els estudis universitaris, amb un contracte indefinit i un salari de més de 30.000€/any, a l'ocupació no qualificada, amb contracte temporal i un salari menor a 9.000€/any. A continuació s'ha calculat la mitjana de l'índex per cada titulació de la UAB, descartant aquelles titulacions on $N < 10$ com a criteri al considerar que no hi ha una mostra prou robusta analíticament per calcular l'índex. D'aquesta manera s'ha obtingut un indicador de retorn laboral per a la majoria de les titulacions de la UAB.

Finalment s'han classificat les titulacions d'acord amb aquest índex en tercils per 2011, corresponent el primer tercil a les titulacions amb un menor retorn i el tercer a les titulacions amb un major retorn (veure taula annex 4.9). Tot i que a partir de les dades de retorn no disposem de totes les titulacions existents a la UAB s'ha aconseguit un nivells raonables de casos perduts, trobant-se al voltant del 10% de l'alumnat de nou accés en els últims cursos corresponent a les titulacions amb menys alumnes o de recent creació i, per tant, sense dades encara sobre les condicions laborals dels seus graduats.

2.1.3.1. Titulació cursada en termes de retorn segons diferents perfils d'estudiants

La distribució de l'alumnat de nou accés de la UAB segons el retorn laboral de la titulació que està cursant, no ha experimentat canvis massa significatius en els anys analitzats (taula 4.16). Un 40% ho fa en titulacions de retorn alt (com Enginyeries, Educació, Medicina, ADE, etc.), i un 30% a titulacions de retorn més baix (com Filologies, Psicologia, Estadística, Sociologia, etc.).

¹¹⁹ L'Agència per la Qualitat del Sistema Universitari Català, realitza una enquesta periòdica de la situació laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes, entre les quals hi trobem la UAB. Té una resposta al voltant del 50% dels individus que es van graduar 4 anys abans de realitzar l'enquesta (mostra de 15.228 per 2011, 2.680 dels quals de la UAB). Es poden consultar els detalls a: <http://www.aqu.cat/insercio/#.Vi-oTytyzKI>

¹²⁰ S'ha utilitzat la base de 2011 (graduats de 2007) per classificar totes les titulacions en els diferents cursos, per diferents raons: a) forma part d'un context econòmic més estable que el recollit per la base de 2015, doncs els graduats ho van fer en un context pre-crisis, c) permet analitzar un ventall de titulacions més gran que la de 2005 i c) no és tant antiga temporalment com la de 2008. A més, les correlacions bivariades entre els índexs obtinguts per 2005, 2008, 2011 i 2015 tenen un valor de 0'7-0'8, el què ens indica poca variabilitat del retorn de les titulacions al llarg del temps.

Així doncs, els canvis que s'han anat comentant al llarg del capítol (l'entrada de CFGS, el decreixement del pes relatiu de l'alumnat d'origen social baix a Enginyeries, l'augment de la matrícula des de Batxillerat, etc.), no es veuen reflectits en la l'evolució de la segmentació en termes de retorn de la titulació.

El major descens entre 2011 i 2014 el trobem entre les titulacions amb retorn baix (-12%), per sobre el descens global d'alumnat a la UAB que és del 5%. Així doncs, entre aquests anys l'estratègia que més ha disminuït és la de la titulació de retorn baix, sense que sigui evident un traspàs cap a titulacions amb un major retorn, ja que també aquestes disminueixen en nombre d'alumnes (-7%), per sobre de la variació demogràfica (-3%).

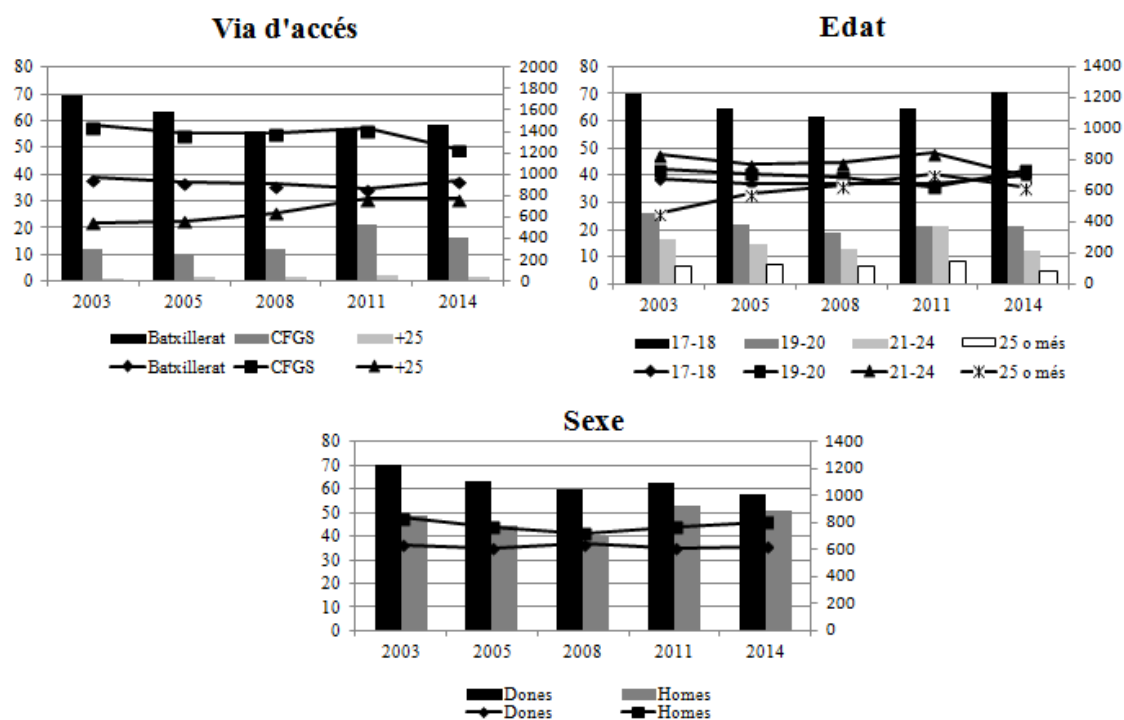
Taula 4.16. Distribució dels estudiants de nou accés de la UAB en funció del retorn laboral de la carrera.

| | Curs d'accés | | | | | Total |
|---------------------|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 2003 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Tercil alt | 2078 | 1887 | 1741 | 2021 | 1901 | 9628 |
| | 40,3% | 38,3% | 38,2% | 38,5% | 39,8% | 39,0% |
| Tercil mitjà | 1554 | 1604 | 1512 | 1597 | 1446 | 7713 |
| | 30,1% | 32,5% | 33,2% | 30,4% | 30,3% | 31,3% |
| Tercil baix | 1530 | 1441 | 1303 | 1633 | 1432 | 7339 |
| | 29,6% | 29,2% | 28,6% | 31,1% | 30,0% | 29,7% |
| Total | 5162 | 4932 | 4556 | 5251 | 4779 | 24680 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

En la figura 4.26 es recull les estratègies d'accés de diferents perfils d'estudiants segons aquesta característica de la titulació. Pel que fa al comportament segons l'edat no s'observen grans diferències. Únicament identifiquem que l'alumnat de 21-24 anys accedeix en una major proporció a titulacions de retorn alt que els demés col·lectius (sobretot cap a Educació i Enginyeria Informàtica), excepte per 2014 quan es produeix una disminució important d'aquest col·lectiu en les titulacions d'Educació (-48%) i d'Enginyeria Informàtica (-29%), que tenen un retorn laboral alt.

Figura 4.26. Proporció i nombres absoluts d'alumnat que cursa titulacions de nivell de retorn alt a la UAB, segons perfil d'estudiant. 2003-2014.



Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.10.
 Font: elaboració pròpia a partir de dades OGD.

En el nivell de la via d'accés les diferències de comportament són més evidents: l'alumnat de CFGS escull en major proporció titulacions de retorn alt (el 50-60%) que els companys de Batxillerat i +25 (el 30-40%). Els primers cursen en major proporció titulacions com Enginyeria, Educació o Infermeria que tenen un retorn laboral alt. Una hipòtesis podria ser que el retorn laboral podria ser més rellevant per aquest alumnat provinent de CFGS: al disposar ja d'una titulació superior, fer el pas cap a la universitat ha de comportar una millora més evident de les expectatives laborals.

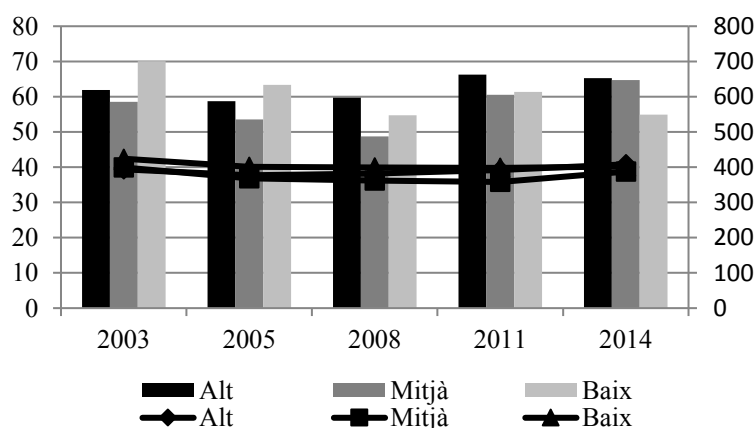
Un altre element interessant és que per 2014, que recordem que hi ha una reducció de l'estudiant de la via +25 que accedeix a la universitat, podem veure que la reducció es produeix principalment entre els que cursaven titulacions de retorn baix, amb un descens del 41% (taula annex 4.10). Aquell perfil d'estudiant adult que va créixer considerablement a titulacions com Història, Filosofia o Sociologia entre 2008-2011 tornaria a decreixer per 2014. Mentre que l'alumnat provinent de la mateixa via d'accés i que cursen titulacions de retorn alt (Enginyeries i Ciències de la Salut), que també van

experimentar un creixement entre 2008-11, el descens no és tant accentuat (-34%). És a dir que, dins d'aquest col·lectiu, aquells que s'han vist més afectats pels canvis entre 2011 i 2014 són els que cursaven titulacions de retorn baix..

Podem observar també lleugeres diferències en el comportament segons el sexe de l'alumne (figura 4.26). Les dones cursen en major proporció titulacions de retorn baix, en canvi els homes ho fan més en titulacions de retorn alt. No hi ha grans diferències al llarg del període analitzat.

Pel que fa a l'origen social la hipòtesis és que l'alumnat d'origen social baix tendirà a cursar titulacions de major retorn, com una forma de reduir el risc dels estudis universitaris (Hillmert & Jacob, 2002; Troiano & Elias, 2013). La figura 4.27 mostra que les diferències en el comportament són molt menys evidents que pel preu de la titulació. Les expectatives laborals associades a una titulació no sembla que sigui un element que es tingui en compte segons l'origen social de l'estudiant. L'absència de diferències en el comportament és clara per tots els anys i indicadors d'origen social utilitzats (taula annex 4.11).

Figura 4.27. Proporció i nombres absoluts d'alumnat que cursa titulacions de nivell de retorn alt a la UAB, segons origen social. 2003-2014.

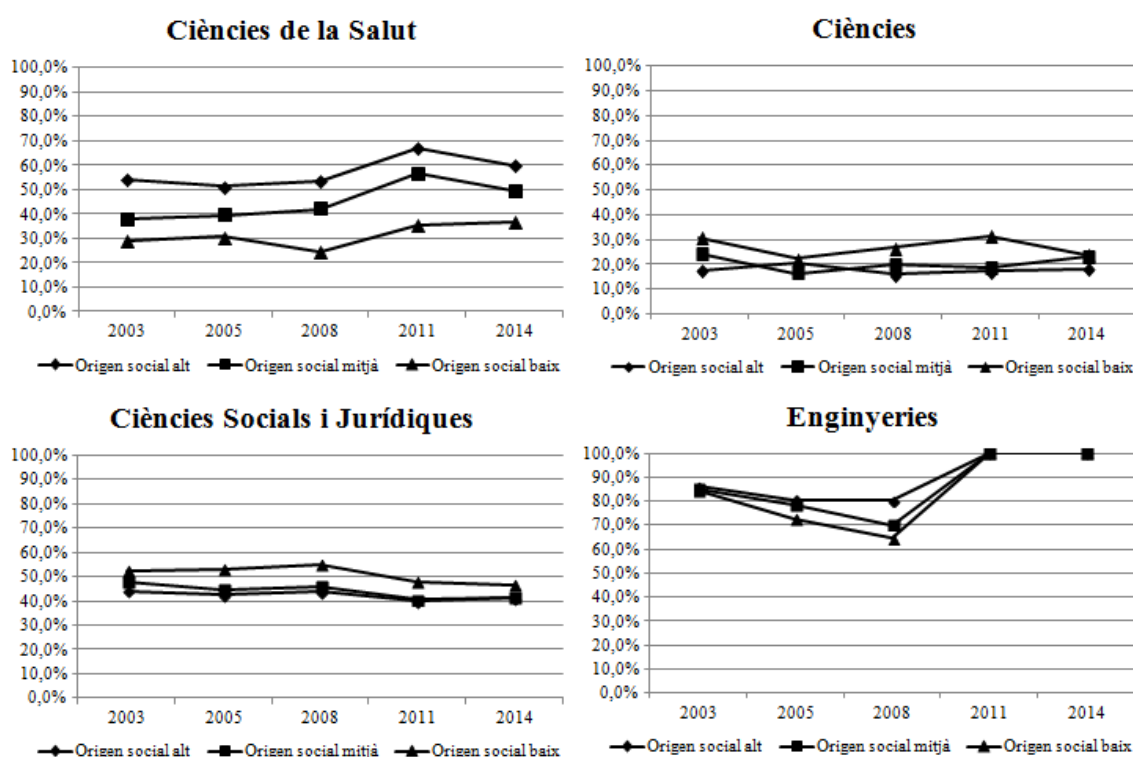


Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.11.
Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Quan ho controlem per àrea (excepte per Arts i Humanitats, on no hi trobem titulacions de retorn alt segons l'indicador construït) aquesta absència de diferències cal

matitzar-la (figura 4.28). Per Enginyeries la diferència d'origen social creix entre 2005 i 2008 degut al fort descens de l'alumnat d'origen social baix que cursa Enginyeries Superiors (descens de -40% entre aquests cursos). Al 2011, amb el desplegament de l'EEES i l'eliminació de les Enginyeries Tècniques (de retorn mitjà) totes les titulacions són de retorn alt i, per tant, desapareixen els comportaments diferenciats dins d'aquesta àrea.

Figura 4.28. Proporció d'alumnat que cursa titulacions de retorn alt a la UAB, segons origen social i branca. 2003-2014.



Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Per Ciències Socials i Jurídiques el col·lectiu que es desmarca lleugerament dels demés és el d'origen social baix. Cursa en una major proporció titulacions de retorn alt, i s'explica per la seva major presència a les titulacions d'Educació que estan classificades en el tercil superior en termes de retorn. Per la branca de Ciències, també és l'alumnat d'origen baix el que cursa en una major proporció titulacions de retorn alt. Concretament correspon a la titulació de Química que té un retorn alt i una presència

d'alumnat d'origen social baix major que la mitjana de la branca (el 25% d'origen social baix vs. el 20% de mitjana de la branca per 2014).

Finalment, és en les Ciències de la Salut on observem amb més intensitat una diferència de comportament. En aquest cas és l'alumnat d'origen social alt el que cursa titulacions de retorn alt en major proporció, corresponent segons la classificació realitzada a titulacions com Medicina i Veterinària. En aquestes dues carreres hi ha poca proporció d'alumnat d'origen social baix en comparació a la mitjana de la branca (12% d'origen social baix vs. 26% de mitjana de la branca per 2014). Aquests, doncs, es concentren més a titulacions com Logopèdia, amb un retorn més baix.

Així doncs, l'absència de diferències en el comportament pel global d'estudiants és menys clara quan posem la mirada a través de les branques científiques. Per Ciències i Ciències Socials i Jurídiques, l'alumnat d'origen social baix cursa en una major proporció titulacions de retorn alt que l'alumnat d'origen social alt, com una estratègia d'accés de maximització d'aquest retorn i confirmant la hipòtesis. Però, en canvi, per Ciències de la Salut i Enginyeries el comportament és a l'inrevés. Per aquestes dues branques, el fet que Medicina, Veterinària o les Enginyeries Superiors tinguin una dificultat alta pot pesar més en la decisió de l'alumnat d'origen social baix que el retorn laboral. En canvi, per les altres dues branques la dificultat podria pesar menys en la diferenciació dels comportaments, i l'alumnat d'origen social baix buscaria aquell retorn més alt com a forma de reduir el risc.

Per acabar aquest epígraf, si controlem l'efecte del sexe, l'edat, i la via d'accés en el comportament d'origen social els resultats no són molt diferents als que s'acaben d'exposar. Les diferències de comportament per origen social són molt menys evidents i generalitzades que en el cas del preu i la dificultat de la titulació. Per 2014, l'alumnat d'origen baix únicament té un 3% menys de probabilitats de cursar titulacions de retorn alt, que representa una diferència més aviat petita (taula 4.17).

És la via d'accés la que pren més protagonisme que l'origen social en la diferenciació de les estratègies d'accés en termes de retorn. Tampoc per 2011 l'efecte és molt major, rondant el 9% de menors probabilitats.

Taula 4.17. Regressió logística binària del comportament respecte el retorn de la titulació. 2011-2014.

| | 2011 | | 2014 | |
|----------------------|-------|--------|-------|--------|
| | B | Exp(B) | B | Exp(B) |
| Origen social | | | | |
| Alt (ref) | -- | -- | -- | -- |
| Mitjà | -0,17 | 0,84* | -0,77 | 0,92 |
| Baix | -0,09 | 0,91 | -0,32 | 0,97 |
| Sexe | | | | |
| Home (ref) | -- | -- | -- | -- |
| Dona | -0,51 | 0,60** | -0,53 | 0,59** |
| Edat | | | | |
| 17-18 (ref) | -- | -- | -- | -- |
| 19-20 | -0,41 | 0,66** | -0,30 | 0,74** |
| 21-24 | -0,53 | 0,59** | -0,93 | 0,40** |
| >25 | 0,57 | 0,57** | -0,98 | 0,37** |
| Via d'accés | | | | |
| Batxillerat (ref) | -- | -- | -- | -- |
| CFGGS | 1,37 | 3,95** | 1,14 | 3,12** |
| +25 | 0,26 | 1,30 | 0,51 | 1,67 |
| Constant | -0,12 | 0,89 | -0,42 | 2,20 |

Variable dependent: titulacions de nivell de retorn alt.

En cas de model inferencial: * significatiu al $p\text{-value} < 0,05$ ** significatiu al $p\text{-value} < 0,01$.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Perfil per perfil, les petites diferències segons origen social són més intenses en els col·lectius provinents de CFGGS i en l'alumnat d'edat avançada que accedeix per la via de Batxillerat (taula annex 4.12). Aquests resultats apunten a que és pel col·lectiu provinent de CFGGS que el retorn de la titulació cursada adopta una major importància en la configuració de l'estratègia d'accés. No obstant, no per tots els perfils la direcció és la mateixa: en alguns és l'alumnat d'origen social alt el que cursa en major proporció titulacions de retorn alt, i en d'altres és a l'inrevés. És per això que a nivell global l'efecte de l'origen social és molt lleu (taula 4.17).

Pel que fa a l'alumnat d'edat avançada provinent de Batxillerat també el retorn laboral es destaca com una característica rellevant del *què* cursar. El fet que hagin endarrerit l'accés a la universitat per diferents motius, pot portar a aquest estudiant a

buscar sobretot un bon retorn laboral, deixant motivacions més expressives en un segon pla. A més, tal com s'observa en la taula annex 4.12, per aquest perfil són els d'origen social baix (especialment les dones) els que acostumen a prioritzar en major proporció un retorn alt, respecte els seus companys d'altres orígens socials.

2.2. La configuració del *COM* cursar els estudis universitaris

La segona gran dimensió per la qual s'ha definit les estratègies d'accés a la universitat és l'elecció del *com* cursar una titulació. Un cop l'estudiant decideix accedir a la universitat, i paral·lelament a la tria de la titulació que cursarà, una part important de l'estratègia d'accés està relacionada amb el *com* fer-ho. El *com* i el *què* són dues cares de la mateixa moneda (l'estratègia d'accés) que es condicionen mútuament. Per tant, no l'hem d'entendre com una dimensió aïllada i independent de l'altra, tot i que això n'augmenti la complexitat de l'anàlisi. Serà en la part qualitativa on s'abordarà aquests vasos comunicants degut a què precisament les tècniques qualitatives permeten abordar una major complexitat.

En el present epígraf descriurem aquesta dimensió de l'estratègia d'accés per si mateixa i, concretament, analitzem la forma de cursar els estudis en dos aspectes: la compaginació amb treball remunerat i les anomenades vies lentes o *part-time*. El primer forma part d'una estratègia en l'àmbit bàsicament extrauniversitari, mentre que el segon respon a l'àmbit administratiu.

Com un estudiant cursa els estudis universitaris està íntimament relacionat amb l'avaluació dels recursos, les percepcions i les motivacions de fer-ho d'una manera o una altra. Per tant, des del punt de vista de l'origen social, es podria hipotetitzar sobre patrons de comportament ja que els recursos disponibles, la percepció de risc o les motivacions poden ser diferents. En el següents punts s'identifica com els diferents perfils d'estudiants es comporten respecte aquestes estratègies.

2.2.1. La dedicació de l'estudiant

Una possible estratègia d'accés està relacionada amb el nombre de crèdits al qual l'alumne es matricula. En la normativa acadèmica de la UAB¹²¹ es contempla dos tipus de règims de dedicació per cursar qualsevol titulació ofertada. Per als estudiants de nou accés aquests règims de dedicació són dos:

- a) **Dedicació a temps complert (*full-time*):** per entrar dins d'aquesta categoria es requereix un mínim de 60 crèdits i un màxim de 78 crèdits matriculats.
- b) **Dedicació a temps parcial (*part-time*):** el mínim de crèdits que la normativa de la UAB accepta pels estudiants de primer curs és de 30 crèdits, i un màxim de 42 per acollir-se a aquest tipus de règim¹²².

Aquesta és la definició administrativa de la dedicació de l'estudiant. Cal tenir present que aquesta definició pot no ajustar-se a la dedicació real que l'estudiant acabarà realitzant (per veure la descripció d'altres indicadors de dedicació, com les hores d'estudi o l'assistència a classe, veure VV.AA, 2016). Encara que l'alumne s'hagi matriculat a dedicació complerta a l'inici dels estudis pot decidir reduir la seva càrrega acadèmica real al llarg del curs, encara que administrativament els crèdits matriculats seguiran sent els mateixos. Cal tenir present, doncs, que estem considerant un indicador administratiu per avaluar la dedicació acadèmica, i que hi pot haver un comportament diferenciat per origen social que no s'observi amb aquest indicador: un desajust entre els crèdits matriculats i la dedicació efectiva que acabarà realitzant l'estudiant. Un altre cop, aquests elements seran observables en l'anàlisi qualitativa.

Alguns autors adverteixen que identificar el *part-time* únicament amb l'observació d'un moment concret de l'etapa d'estudiant (en aquest cas, el moment de la matriculació), deixa fora de la definició del *part-time* els canvis en la dedicació que es poden produir al llarg de la titulació (O'Toole et al., 2003). No podem contrastar aquests aspectes amb les dades de registre d'accés de l'OGID. En tot cas, com que l'objecte d'estudi que aquí s'aborda són les estratègies d'accés, l'apunt que es refereix al progrés estudiantil per l'etapa universitària no presenta una limitació rellevant.

¹²¹ Acord de Consell de Govern de la UAB del 2 de Març de 2011.

¹²² La forquilla intermèdia representa un buit normatiu, que no es pot considerar ni a tems complert, ni a temps parcial.

En aquest sentit dividim els nombre de crèdits matriculats en dos grans grups posant el tall en els 60 crèdits, ja que correspon al mínim d'una dedicació tradicional (*full-time*) i en el qual es situen el 90% dels estudiants de nou accés per a cada curs acadèmic. Els que es matriculen de menys crèdits d'aquest llindar per haver decidit cursar la titulació a temps parcial, els considerem com a estudiants a temps parcial ja que la càrrega acadèmica és menor (*part-time*). S'adopta, per tant, un criteri analític més que administratiu.

A les persones que provenen de CFGS, reorientacions internes o ja titulats se'ls convalida un nombre concret de crèdits en funció de la tipologia de l'estudi previ. Aquests estudiants han de matricular-se a l'equivalent fins arribar al mínim de 60 crèdits matriculats sense comptar els convalidats, per tal de ser considerats estudiants *full-time*. Per a l'operacionalització de la dedicació, una matrícula major a 60 crèdits serà considerada a temps complert, encara que caldria restar-ne els crèdits convalidats dels quals no en dispo dades. Cal tenir en compte, per tant, que estarem subestimant la dedicació a temps parcial d'aquests col·lectius.

Per últim, si volguéssim considerar també el nombre de crèdits matriculats per les titulacions dels plans anteriors a l'EEES (prèvies al Reial Decret 1393/2007) la realitat és més complexa. La UAB fixava com a mínim de crèdits matriculats en el primer curs 60 crèdits, i no regulava l'opció lenta o dedicació parcial en la seva normativa de matriculació¹²³. A més, es permet la possibilitat que cada facultat fixi un mínim de crèdits superior en funció de cada titulació, fet pel qual per cada any i per cada titulació el mínim de crèdits que es considerarien dedicació *full-time* pot variar. Per aquest motiu em centraré únicament en les titulacions adaptades a l'EEES.

2.2.1.1. Dedicació acadèmica segons diferents perfils d'estudiants

Pel curs de 2014 un 5% dels alumnes de nou accés s'han matriculat a temps parcial (taula 4.18). Un percentatge força baix que indica a) un desconeixement de la possibilitat de matricular-se a una càrrega reduïda, b) una normalització de la dedicació a temps complert transmesa per la família, els companys o inclús el propi centre o, fins i

¹²³ Aprovada per la Comissió d'Ordenació Acadèmica de la UAB el 22/7/1999.

tot, c) que davant la incertesa del nou context al qual s'accedeix, l'estudiant prefereix veure què és el que pot assolir matriculant-se de la càrrega acadèmica estàndard.

Taula 4.18. Distribució dels estudiants de nou accés a graus de la UAB en funció de la dedicació acadèmica. 2009-2014.

| | Curs d'accés | | |
|------------------|---------------------|----------------|----------------|
| | 2009 ¹²⁴ | 2011 | 2014 |
| <i>Part-time</i> | 38 1,5% | 181 3,1% | 267 5,0% |
| <i>Full-time</i> | 2541 98,5% | 5590 97,3% | 5125 95,0% |
| Total | 2579 100,0% | 5771 100,0% | 5392 100,0% |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

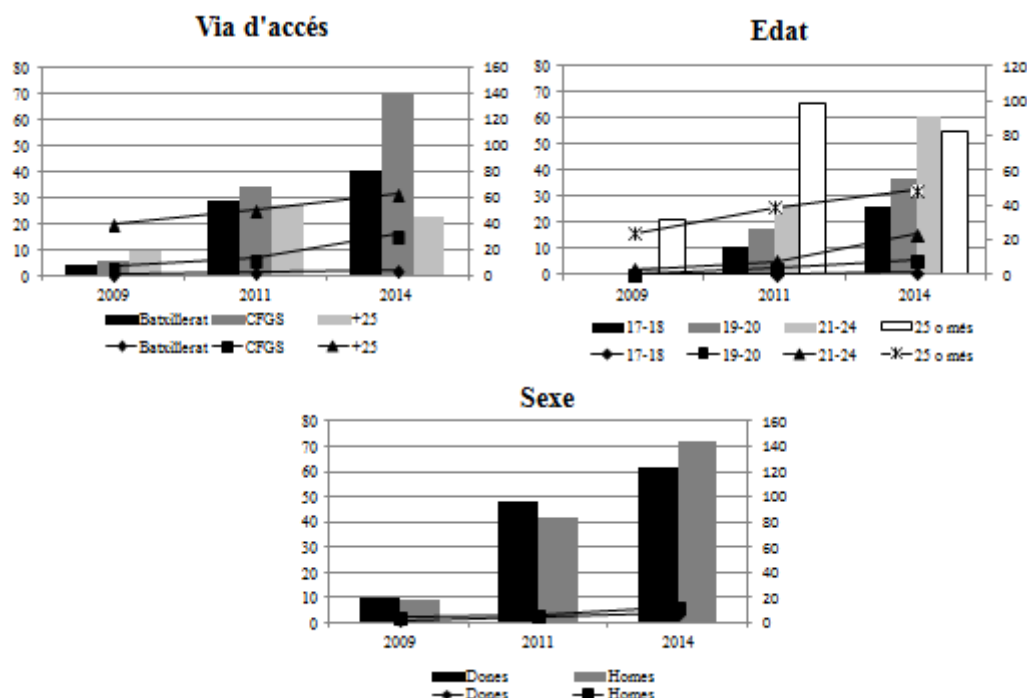
Amb l'anàlisi qualitativa la primera hipòtesis perd força ja que davant la pregunta de perquè no havien reduït els crèdits matriculats, tots els entrevistats afirmaven que en coneixien la possibilitat. Això pot ser especialment important pels alumnes d'origen social baix que preocupats per com encaixaran en el nou context universitari, evitaran comportar-se diferent al comportament estàndard o normalitzat (Power, Edwards, Whitty, & Wigfall, 2003).

Si observem la tendència cronològica des de 2009 quan ja s'imparteix la meitat de titulacions adaptades als nous graus europeus, l'alumnat de nou accés matriculat a aquests a temps parcial ha augmentat del 1,5% al 5% al 2014 (taula 4.18). És per tant una modalitat de dedicació creixent tot i que continua sent força minoritària.

Aquest creixement no l'han protagonitzat tots els perfils d'alumnat per igual. Si desgranem aquestes dades (figura 4.29), constatem que l'increment es produeix bàsicament en l'alumnat provinent de CFGS (+105%), i no tan pels estudiants provinents de Batxillerat, encara que en termes absoluts també creixen (+45%).

³⁸ Pel curs de 2008 únicament 5 graus havien estat adaptats a l'EEES pel cas de la UAB. Per tant, la població d'anàlisi és molt petita. Per 2009 trobem que més de la meitat dels graus han estat adaptats a l'EEES (45 graus, concretament).

Figura 4.29. Proporció i nombres absoluts d'alumnat *part-time* als graus EEES de la UAB, segons perfil d'estudiant. 2009-2014.



Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.13.
Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

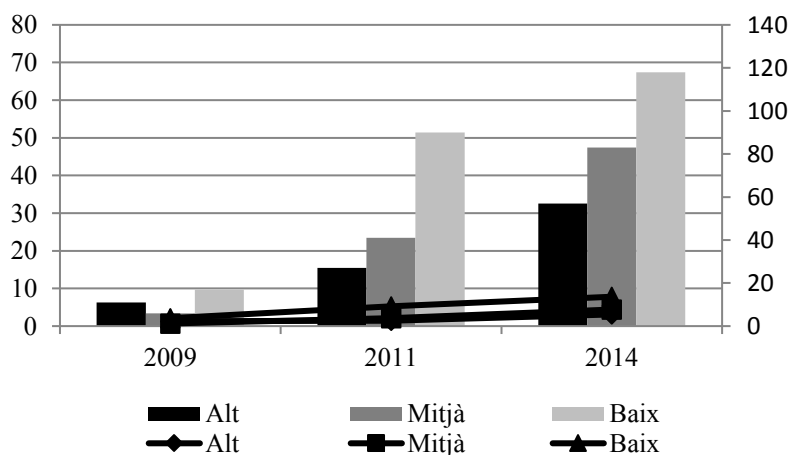
Destaca, doncs, l'increment en nombres absoluts de l'alumnat *part-time* provinent de CFGS que es produeix entre 2011 i 2014. Mentre que entre aquells anys es redueix en global el nombre d'alumnat provinent de CFGS, els que ho fan a temps parcial augmenten. Pot ser un canvi d'estratègia d'accés davant l'augment de preus de 2012, resultant en que un major grup d'aquests alumnat decideix cursar els estudis a temps parcial.

En termes d'edat és el col·lectiu adult el qui clarament utilitza més aquest règim de dedicació, amb un 32% dels majors de 25 anys mentre no arriba al 1% del col·lectiu entre 17 i 18 anys. Finalment, en quant al sexe de l'estudiant, les diferències són molt petites, i únicament hi ha un increment dels homes per 2014 els quals gairebé doblen la proporció de les dones per aquest any (6,4% vs. 3,9%).

El creixement de l'estratègia de *part-time* entre 2011 i 2014 ha tingut lloc sobretot a les Enginyeries. Concretament en l'alumnat que ha accedit via CFGS passant del 10% d'aquest alumnat que escollien *part-time* al 2011, al 55% a 2014 (un augment del 300%). El comportament de l'alumnat de CFGS a Enginyeria ha canviat radicalment entre aquests anys, tenint en compte a més que aquesta àrea científica ha tingut una presència important d'aquest alumnat. No només és de les branques que perd major nombre de estudiants provinents de CFGS entre 2011 i 2014, sinó que els que segueixen cursant-ho adopten més estratègies *part-time* de forma evident.

Observem ara quin paper té l'origen social en aquesta estratègia d'accés (figura 4.30). Seguint el model decisional esperariem que l'alumnat d'origen social baix utilitzés en major proporció la dedicació *part-time*, com a estratègia de reducció del risc lligat uns menors recursos econòmics o de temps, o a una afrontabilitat percebuda menor. Efectivament, quan el temps de dedicació acadèmica l'observem en funció de l'origen social de l'individu, la utilització del règim *part-time* augmenta de forma més accentuada pels orígens socials baixos arribant al voltant del 8% per 2014, en comparació al 3% pels orígens socials més alts. Observem que des de 2009 l'evolució ha estat, doncs, molt més accentuada entre els estudiants d'origen social baix (del 2% al 8%) que entre els d'origen social alt (del 1% al 3%).

Figura 4.30. Proporció i nombres absoluts d'alumnat *part-time* als graus EEES de la UAB, segons origen social. 2009-2014.



Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.14.
 Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Altra vegada són els col·lectius potencialment més fràgils, no només els que utilitzen en major grau aquesta estratègia, sinó també els que han augmentat més en la seva utilització relativa en els últims anys tot i el descens global que experimenten a la universitat. És a dir, no només han reduït el pes en la composició social de la universitat, sinó que els que encara es troben a la universitat adopten estratègies de reducció del risc en major proporció. Per tant, podem afirmar que l'estratègia d'accés de dedicació parcial, tot i ser encara molt minoritària, ha augmentat el seu pes relatiu. I el més rellevant: veiem que aquest augment es pot atribuir sobretot al comportament de certs col·lectius: gent adulta, orígens socials baixos i procedents de CFGS/+25, que accedeixen sobretot a Enginyeries.

Taula 4.19. Dedicació part-time segons origen social, curs i branca d'accés. Percentatge per cada perfil d'estudiant.

| | 2009 | 2011 | 2014 |
|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Ciències de la Salut | | | |
| <i>Origen social alt</i> | ,0% | ,7% | 2,9% |
| <i>Origen social mitjà</i> | ,0% | 1,4% | 4,6% |
| <i>Origen social baix</i> | ,9% | 4,8% | 9,0% |
| Ciències | | | |
| <i>Origen social alt</i> | ,0% | 1,5% | 1,9% |
| <i>Origen social mitjà</i> | ,5% | 1,2% | 3,9% |
| <i>Origen social baix</i> | 1,8% | 4,5% | 4,3% |
| Ciències Socials i Jurídiques | | | |
| <i>Origen social alt</i> | 1,3% | ,9% | 2,4% |
| <i>Origen social mitjà</i> | 1,3% | 2,0% | 2,6% |
| <i>Origen social baix</i> | 1,4% | 4,5% | 6,4% |
| Enginyeries | | | |
| <i>Origen social alt</i> | * | 2,8% | 12,0% |
| <i>Origen social mitjà</i> | * | 4,2% | 15,3% |
| <i>Origen social baix</i> | * | 8,9% | 18,0% |
| Arts i Humanitats | | | |
| <i>Origen social alt</i> | 2,8% | 2,8% | 3,1% |
| <i>Origen social mitjà</i> | ,4% | 3,2% | 4,4% |
| <i>Origen social baix</i> | 3,7% | 6,1% | 7,3% |
| Total | 1,5% | 3,1% | 5,0% |

* No ofertades.

Estudiants de grau EEES de la UAB.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Les diferències d'origen social no presenten grans canvis segons la branca científica, sent l'alumnat d'origen social baix el que s'acull en major proporció a aquest règim de

dedicació per totes elles (taula 4.19). Tot i això, les diferències en el comportament són lleugerament majors per Enginyeries i Ciències de la Salut.

Per últim, a la taula 4.20 es recull l'efecte global de l'origen social de l'alumne en la dedicació controlada per la via d'accés, l'edat i el sexe¹²⁵. Es pot observar clarament com les diferències més importants de comportament es produeixen pel factor d'edat. El fet que el *part-time* ofereixi més opcions de compaginar les responsabilitats familiars o laborals que acostumen a anar lligades amb l'edat, n'és un factor important. Com més gran, major dedicació *part-time* i especialment per 2011.

Taula 4.20. Regressió logística binària de la dedicació *part-time*. 2011-2014.

| | 2011 | | 2014 | |
|----------------------|--------------|---------------|--------------|-------------|
| | B | Exp(B) | B | Exp(B) |
| Origen social | | | | |
| Alt (ref) | -- | -- | -- | -- |
| Mitjà | 0,35 | 2,00 | 0,18 | 1,17 |
| Baix | 0,69 | 1,42** | 0,24 | 1,27 |
| Sexe | | | | |
| Home (ref) | -- | -- | -- | -- |
| Dona | 0,19 | 1,02 | -0,39 | 0,67** |
| Edat | | | | |
| 17-18 (ref) | -- | -- | -- | -- |
| 19-20 | 1,45 | 4,25** | 1,33 | 3,80** |
| 21-24 | 2,43 | 11,31** | 2,07 | 7,93** |
| >25 | 4,60 | 99,12** | 3,09 | 22,02** |
| Via d'accés | | | | |
| Batxillerat (ref) | -- | -- | -- | -- |
| CFGs | -0,20 | 0,82 | 0,73 | 2,07** |
| +25 | -0,45 | 0,64 | 0,51 | 1,67 |
| Constant | -5,77 | 0,01** | -4,37 | 0,01 |

Variable dependent: dedicació *part-time*.

En cas de model inferencial: * significatiu al p-value<0,05 ** significatiu al p-value<0,01.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

¹²⁵ Cal tenir en compte que el fet que sigui una estratègia tant minoritària, crea dificultats per analitzar-ho al dividir la població per sexe, via d'accés, edat i origen social, al resultar en N molt petites. En tot cas ens serveix per observar-ne els patrons més generals.

Per 2014 les diferències d'origen social s'amplien pels col·lectius provinents de CFGS, doblant la probabilitat de dedicació *part-time* en comparació a l'alumnat provinent de Batxillerat. Reforça el que ja s'ha comentat: l'augment de l'estratègia *part-time* es deu sobretot a aquest col·lectiu, especialment el d'origen social baix.

El pes de l'edat disminueix entre 2011 i 2014 tot i ser encara el més rellevant. Això s'explica per un augment del *part-time* entre els més joves (de CFGS concretament), com veiem en la taula annex 4.16. Per últim, el fet de ser dona per 2014 es relaciona amb una major dedicació complerta en comparació als homes.

2.2.1.2. Evolució del nombre de crèdits matriculats

Acabem de veure que l'opció de la dedicació parcial és una estratègia a l'alça en els últims anys, tot i ser encara minoritària. Sovint s'utilitza també la mitjana de crèdits matriculats per tal d'il·lustrar com les estratègies d'accés a la universitat han canviat en els últims anys per adaptar-se a canvis com, per exemple, l'encariment dels preus.

Taula 4.21. Evolució de la mitjana de crèdits matriculats segons col·lectiu d'estudiants, en titulacions de l'EEES.

| | Tots els matriculats | Alumnat de nou accés | Accés de Batxillerat | Accés de CFGS | Accés de +25 |
|-------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------|--------------|
| 2009 | 61,4 | 61,1 | 60,1 | 68,9 | 56,8 |
| 2010 | 62,2 | 62,1 | 60,2 | 71,9 | 54,9 |
| 2011 | 62,2 | 61,7 | 60,5 | 68,7 | 54,3 |
| 2012 | 64,1 | 61,0 | 60,1 | 66,1 | 55,6 |
| 2013 | 61,7 | 59,7 | 60,1 | 58,8 | 53,7 |
| 2014 | 58,6 | 59,4 | 60,0 | 57,4 | 52,0 |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

En efecte, quan observem l'evolució de la mitjana de crèdits matriculats de tot l'alumnat que comença un curs de primer cicle a la UAB (taula 4.21)¹²⁶, veiem que passa dels 61,4 crèdits al 2009 als 64,1 al 2012, i baixant fins als 58,6 crèdits de mitjana per l'últim curs analitzat. No obstant, en aquesta població hi trobem també tot l'alumnat que

¹²⁶ Únicament de titulacions ja adaptades a l'EEES.

ha passat dels cicles antics als nous graus EEES, o alumnes que accedeixen via els trasllats d'expedients entre titulacions o universitats diferents. Són aquests els que expliquen el creixement de crèdits matriculats del conjunt total d'alumnat entre 2010 i 2012, ja que probablement el procés d'extinció dels plans d'estudis antics reconduïa molts estudiants als nous graus EEES amb la conseqüent convalidació de crèdits.

Per tant, quan analitzem únicament l'alumnat de nou accés l'evolució del nombre mitjà de crèdits matriculats és diferent. En aquest cas, el creixement que es produeix a 2010 s'explica sobretot per la forta entrada que hi ha aquell any d'estudiants de CFGS, els quals es matriculen de més crèdits per poder convalidar-los amb els estudis de CFGS ja realitzats. També s'observa una disminució als últims cursos analitzats, dels 61 fins els 59,4 crèdits de mitjana entre l'alumnat de nou accés per 2014. Aquesta disminució es produeix sobretot l'any 2012 per l'alumnat de Batxillerat i CFGS, coincidint amb l'augment de preus d'aquell any, i l'any 2013 per l'alumnat provinent de CFGS i +25.

Com veïem en l'anterior epígraf, aquesta disminució és molt més evident per l'alumnat procedent de CFGS que pel procedent de Batxillerat. Amb l'augment de preus dels últims anys ha estat l'alumnat de CFGS qui s'ha matriculat de menys crèdits, com una forma de reduir el cost i el risc de cursar una titulació.

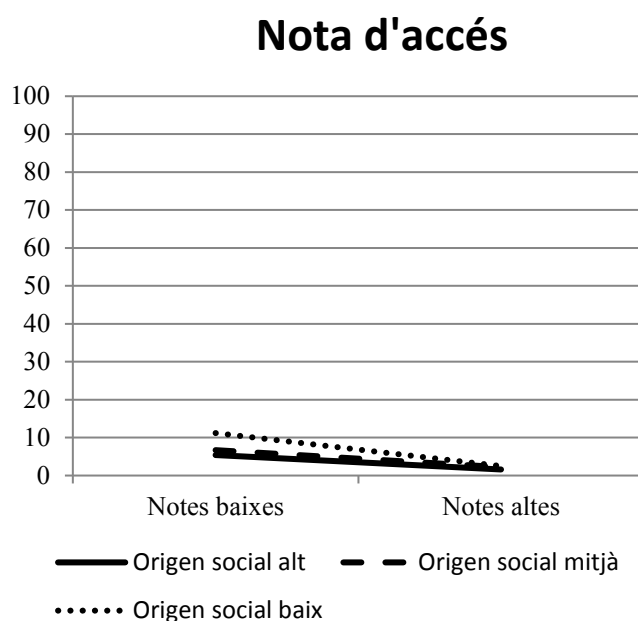
Així doncs, cal anar en compte amb la utilització de dades de conjunt de les universitats ja que les estratègies d'accés de la universitat estan condicionades per la seva composició social i per l'evolució dels diferents tipus de col·lectius que tenen patrons d'accés diferents. Que sigui l'alumnat provinent de CFGS el que experimenta una major modificació de l'estratègia d'accés, pot estar relacionat amb el fet que es tracta d'un col·lectiu que ja disposa d'un títol superior i, per tant, utilitzar l'estratègia *part-time* els garanteix un menor risc sense que l'allargament dels anys d'estudi tingui un cost d'oportunitat tant gran. També pot estar relacionat amb una major presència en el mercat de treball, com s'explorarà en el corresponent apartat.

2.1.1.3. Origen social, nota i dedicació a temps parcial

Per últim controlem aquest comportament respecte la dedicació *part-time* amb la nota de cada estudiant. El fet que l'alumne tingui unes capacitats acadèmiques majors pot

derivar en una afrontabilitat percebuda major i, per tant, en un menor risc d'acollir-se al règim *full-time*.

Figura 4.31. Proporció d'alumnat amb dedicació *part-time* a la UAB, segons origen social i nivell de notes¹²⁷. 2014.



Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

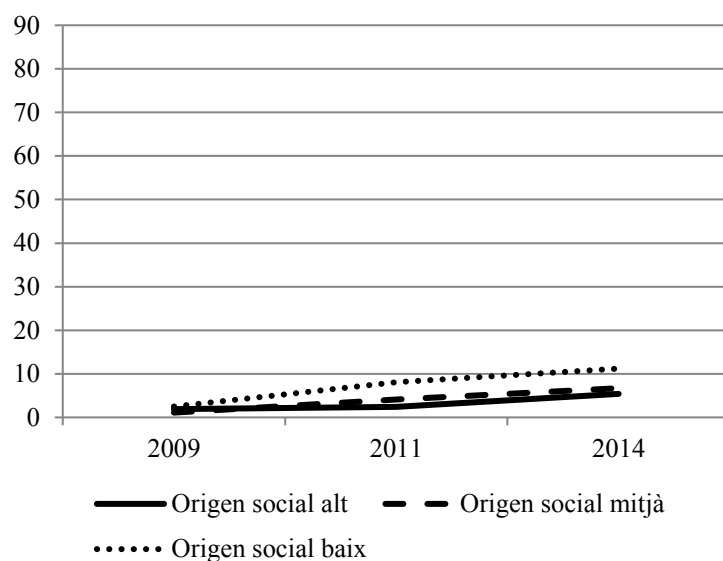
En aquest cas observem que en la configuració de l'estratègia d'accés de menor risc (*part-time*), les majors diferències segons origen social les trobem entre els que tenen notes baixes (figura 4.31). És a dir que entre l'alumnat amb notes més baixes, els d'origen social baix utilitzaran en major proporció aquesta estratègia d'accés de reducció del risc que els seus companys. En canvi, entre l'alumnat de notes més altes, les diferències són inexistents. El fet de disposar d'unes capacitats acadèmiques menors, sembla que augmenta el comportament de reducció del risc a partir de la dedicació, i especialment per l'alumnat d'origen social baix.

A més, en la figura 4.32 es mostra com aquesta diferència entre l'alumnat amb notes baixes ha augmentat des de 2009. És a dir, que l'estratègia de reducció del risc per

¹²⁷ Per a l'indicador de la dedicació de l'alumne no podem desagregar la nota entre la global, la de la fase general de les PAU i la de la fase específica, degut a que no estan disponibles els crèdits matriculats en la base de dades de CIC.

l'alumnat amb notes baixes és lleugerament més freqüent per 2014, i especialment pels d'origen social baix.

Figura 4.32. Proporció d'alumnat de nou accés amb notes baixes amb dedicació *part-time* a la UAB, segons origen social. 2009-2014.



Correspon a les notes d'admissió globals.

Font: elaboració pròpia amb dades de OGID.

2.2.2. La compaginació d'estudis i treball

El segon indicador rellevant de *com* cursar els estudis universitaris que s'analitza és el referent a la compaginació dels estudis amb una feina remunerada. El fet d'escollir accedir a la universitat mentre es participa en el mercat de treball pot respondre a una estratègia de reducció del risc de cursar una titulació, al disposar d'una opció alternativa en el cas que els resultats siguin negatius, o una estratègia de reducció dels costos relatius tant directes com d'oportunitat al ser una font més (o inclús la única) de finançament d'aquests estudis. Segons l'estudi de la Fundació Jaume Bofill (AA., 2016) un 20% de l'alumnat universitari afirma que els ingressos derivats de la compaginació laboral és la font principal de finançament de la matrícula.

No obstant, aquesta estratègia pot tenir també una dimensió d'increment del risc, ja que la compaginació d'estudis i treball implica un menor temps disponible per a l'estudi. Tant és així que segons el mateix informe citat, al voltant d'un 30% de l'alumnat enquestat que no assisteix a totes les classes ho justifica degut a càrregues laborals. Així doncs, la compaginació d'estudis i treball està estretament lligada amb la dedicació que s'ha analitzat a l'anterior epígraf. Una compaginació laboral més intensa, reduirà la quantitat de temps disponible per dedicar a l'estudi.

Que de la compaginació se'n derivi un increment o bé una disminució del risc dependrà de la intensitat, el tipus de compaginació i, sobretot, del sentit que li doni l'estudiant que l'ha portat a configurar aquesta estratègia d'accés. L'informe que s'ha citat anteriorment mostra que la motivació de compaginar entre els estudis que treballen amb una intensitat alta és la de tenir una vida independent (a nivell d'habitatge, transport...) i finançar-se els estudis universitaris. Mentre que els que compaginen de forma poc intensa, la motivació està més vinculada a l'oci i a l'experiència laboral.

Lligant-ho amb el model decisional la compaginació pot estar relacionada amb: a) disminuir l'afrontabilitat percebuda al disposar de menor temps per a l'estudi, b) augmentar la utilitat al incrementar el retorn potencial dels estudis en certs perfils d'ocupació (Albert Sanchez-Gelabert et al., 2016; Torrents, 2013), o c) reduir els costos relatius associats (directes, indirectes i d'oportunitat). Aquests elements juntament amb la motivació definiran l'estratègia d'accés que l'estudiant configura a l'hora d'accedir a la universitat.

La variable que es recull al registre d'accés de la UAB i que s'utilitzarà en aquesta anàlisi està codificada en les següents categories:

- a) **No treballa**: són aquells estudiants que en el moment d'accedir a la universitat declaren no trobar-se treballant en una feina remunerada. Són, per tant, aquells estudiants que a l'inici es poden dedicar plenament als estudis.
- b) **Treballa menys de 15 hores setmanals**: en aquest grup es recullen l'alumnat que treballa en feines generalment esporàdiques i que acostumen a ser feines de "complement" o "acompanyament". Són, per tant, estudiants que treballen.

c) **Treballa més de 15 hores setmanals:** per últim, trobem les persones que presenten una càrrega laboral considerable, probablement la seva font de subsistència principal. Són treballadors que estudien.

És necessari destacar que l'indicador de compaginació d'estudis i treball fa referència al moment en el que l'alumne es matricula a la titulació assignada, poques setmanes abans de començar el curs. Per molts alumnes és el moment que just han acabat l'educació postobligatòria que dona accés a la universitat i, per tant, és una fotografia en un moment concret. No recull canvis en la compaginació dels estudis al llarg de la titulació o del primer any. Per tant aquest indicador té limitacions que es tractaran de complementar amb l'anàlisi qualitativa.

2.2.2.1. Compaginació estudis i treball segons diferents perfils d'estudiants

Al curs de 2014 un 71% de l'alumnat de nou accés declara no treballar en el moment de l'accés, sent per tant la forma d'accés majoritària. Un 23% treballa més de 15 hores setmanals i només el 5% restant ho fa en feines més petites de menys de 15 hores al 2014 (taula 4.22)¹²⁸. Quan ho observem des d'una perspectiva evolutiva cal dir que les dades de la compaginació de treball i estudis presenten un 12% de casos perduts, especialment concentrats en els primers anys de la sèrie que arriben al 40% dels alumnes de nou accés del curs 2003. A partir del curs de 2005 les dades són més estables amb poc més d'un 5% de casos perduts. És per això que es descarten les dades de 2003.

La tendència que experimenta la UAB al llarg d'aquest període és de lleuger creixement de l'alumnat que no treballa, passant del 68,9% a 2005 al 71,4% a 2014. L'augment, però, es produeix entre 2011 i 2014 degut a què hi ha una disminució major dels que treballen en el moment d'accedir a la universitat (-16% d'alumnat que compagina i -3% el que no ho fa). Si l'alumnat que no treballa augmenta percentualment, també el tipus de jornada laboral dels que treballen varia: observem que

¹²⁸ A mode comparatiu, les dades del projecte "Via Universitària" (VV.AA, 2016) per les universitats catalanes, recull que l'alumnat que únicament estudia es situa en el 42%, encara que inclou l'alumnat de graus EES de tots els cursos, no únicament els de 1r curs de nou accés. Això apunta al fet que l'alumnat adopta majors estratègies de compaginació laboral a mesura que avança per l'etapa universitària.

els contractes de menys de 15 hores setmanals disminueixen de forma important passant del 9% al 5% al llarg del període (-22%).

Taula 4.22. Distribució dels estudiants de nou accés a graus de la UAB en funció de la compaginació d'estudis i treball. 2009-2014.

| | Curs d'accés | | | |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 |
| <i>Treballa +15h</i> | 1035 21,8% | 1040 23,4% | 1490 25,6% | 1267 23,5% |
| <i>Treballa -15h</i> | 443 9,3% | 380 8,5% | 356 6,1% | 275 5,1% |
| <i>No treballa</i> | 3274 68,9% | 3031 68,1% | 3983 68,3% | 3849 71,4% |
| Total | 4752 100,0% | 4451 100,0% | 5829 100,0% | 5391 100,0% |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

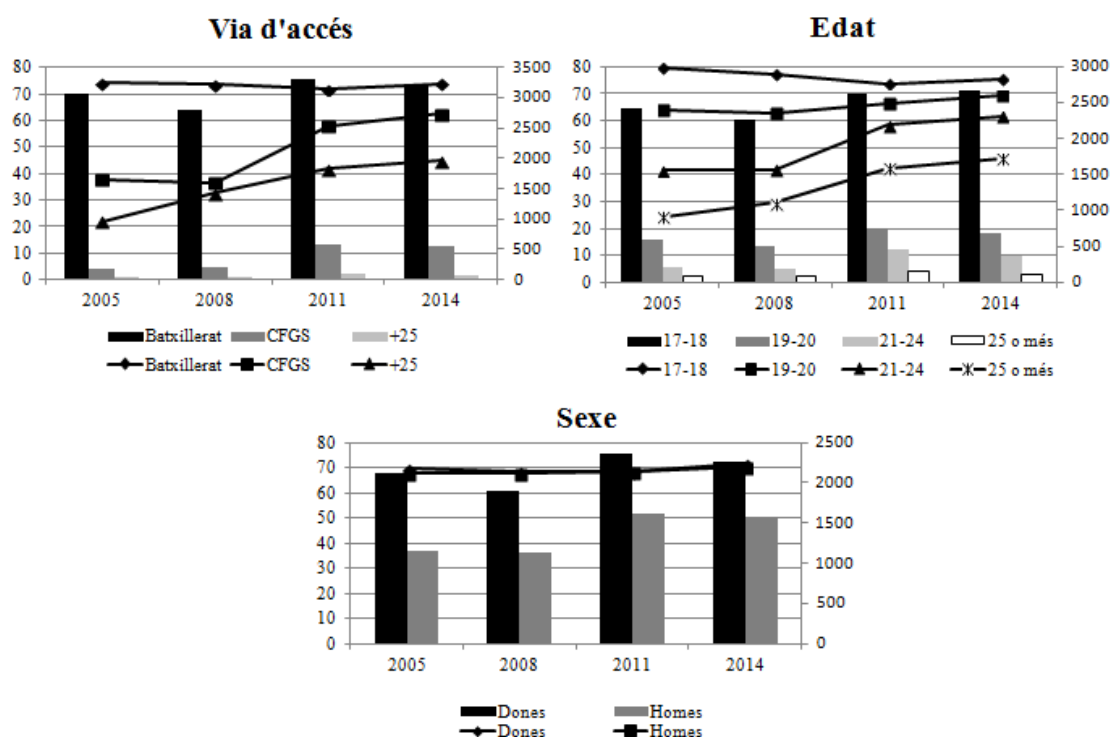
L'alumnat de nou accés de la UAB tendeix cap a una polarització entre els que treballen més de 15 hores i els que no treballen, sobretot els últims anys. Es redueix el col·lectiu que presenta un treball d'acompanyament, mentre que per 2011 augmenta de forma rellevant el treball de més de 15 hores.

A continuació s'analitza si aquesta polarització es reproduïx en els diferents perfils d'estudiant (figura 4.33). L'evolució dels que no treballen entre l'alumnat provinent de Batxillerat manté nivells semblants a 2014 que per 2005. No passa el mateix en les altres dues vies de nou accés: CFGS i +25 pràcticament doblen el percentatge d'estudiants que no treballen. El canvi es produeix sobretot entre 2008 i 2011, amb l'obertura de la via d'accés de CFGS i la major entrada de +25. Aquesta nova entrada es caracteritza, doncs, majoritàriament per no compaginar estudis i treball.

Entre 2011 i 2014 el nombre absolut d'estudiants que no compaginen es redueix per totes les vies d'accés però, tot i així, la proporció augmenta lleugerament. Això significa que el descens d'estudiants entre aquests anys s'accentua entre aquells que treballen com ja hem s'ha comentat..

En termes d'edat és el col·lectiu més jove el que està més desvinculat del mercat de treball, representant el 75% pel curs 2014. Tot i així, és destacable que 1 de cada 4 alumnes de 17-18 anys (provinents de Batxillerat) treballi al començar els estudis per 2014. La proporció de l'alumnat que no té una ocupació disminueix percentualment pels més joves entre 2008 i 2011, encara que es produeix per un creixement major de la compaginació en persones d'aquest perfil: entre aquests anys hi ha una entrada important d'estudiants de 17-18 anys que treballen més de 15h setmanals (+74%).

Figura 4.33. Proporció i nombres absoluts d'alumnat de la UAB que no compagina els estudis amb una feina remunerada, segons perfil d'estudiant. 2005-2014.



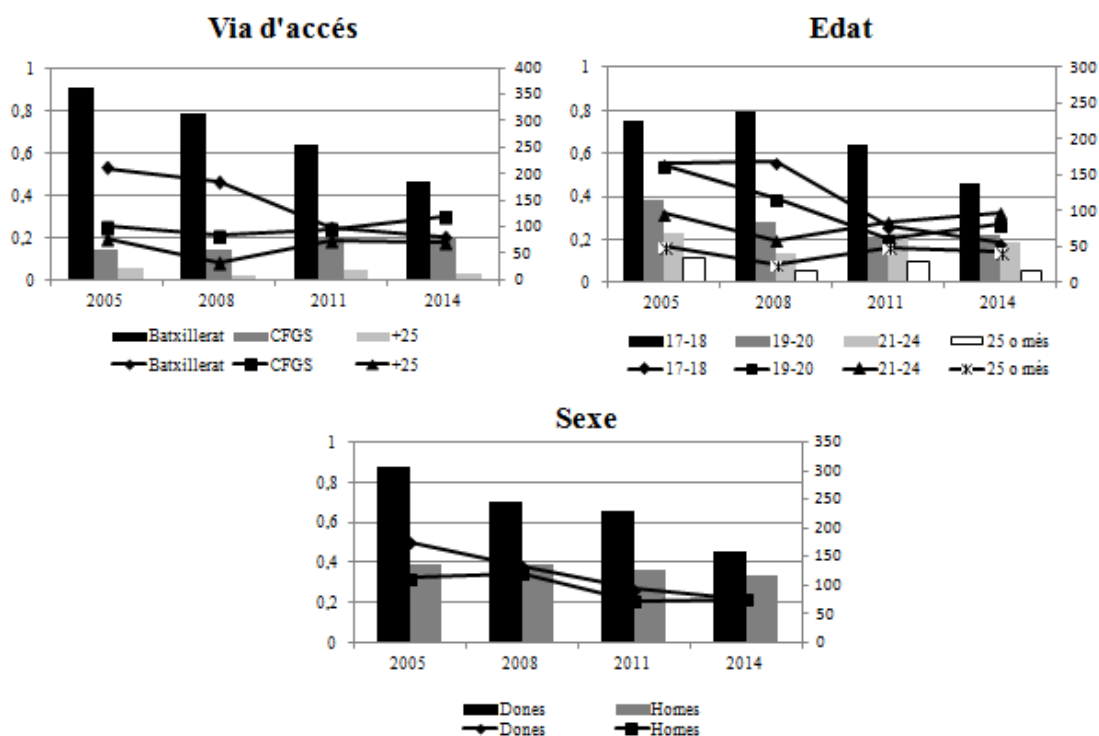
Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.16. Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Per les altres franges, a major edat major augment de la proporció dels que no compaginen al llarg d'aquests període. Pel que fa al sexe no trobem una diferència rellevant en la compaginació que fan homes i dones en els anys analitzats.

Un cop s'ha descrit l'evolució dels que no compaginen els estudis amb una feina remunerada, en la figura 4.34 es recull l'evolució dels que sí que ho fan segons la

intensitat d'aquesta. S'hi representa la ràtio entre els que compaginen amb més de 15 hores setmanals i els que ho fan amb menys de 15h, sent la ràtio=1 quan trobem un igualtat en el tipus de compaginació.

Figura 4.34. Ràtio entre l'alumnat que compagina <15h respecte els de >15h, i nombres absoluts d'alumnat de la UAB que compagina amb <15h setmanals, segons perfil d'estudiant. 2005-2014.



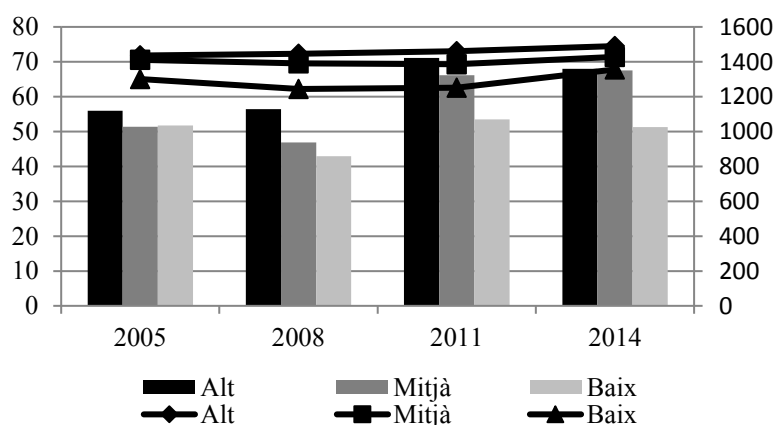
Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.16. Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Per l'alumnat provinent de Batxillerat i els de 17-20 anys s'observa com la ràtio dels que compaginen amb una feina de menys de 15 hores setmanals disminueix, i també ho fa en nombres absoluts. Augmenten, per tant, els que ho fan més de 15 hores sobretot entre 2008 i 2011. Aquest comportament és curiós, ja que no s'espera que l'alumnat recent sortit de l'itinerari acadèmic cap a la universitat es trobi treballant en ocupacions de jornades llargues. Una explicació pot estar relacionada amb l'inici de la crisi econòmica: disposar d'una feina per reduir el cost relatiu és més rellevant per fer el pas a la universitat. El fet que sigui l'alumnat d'origen social baix i mitjà (sobretot homes) el que experimenta en major mesura aquest comportament entre 2008 i 2011, recolza aquesta hipòtesi (veure figura 4.36 i la taula annex 4.17).

En els demés col·lectius la ràtio es manté força constant al llarg del període o inclús augmenta en els últims anys, especialment pels provinents de CFGS de 19-24 anys. Així, si en l'alumnat provinent de Batxillerat la proporció que compagina en ocupacions de menys de 15 hores es va reduint en favor dels que treballen més de 15 hores, en els altres col·lectius entre 2008 i 2014 la tendència seria la inversa: es reduiria en major proporció el treball de més de 15 hores setmanals.

En resum, la polarització que observàvem amb les dades agrupades per tot l'alumnat de nou accés és resultat de la suma de canvis en el comportament de diferents perfils. L'augment de la proporció dels que no compaginen s'accentua per l'alumnat de més edat i provinent de CFGS i +25. En canvi, la disminució de la proporció del treball de menys de 15 hores setmanals s'explica per tots en general però sobretot pel col·lectiu més jove provinent de Batxillerat, en els que augmenta el treball de més de 15 hores entre 2008 i 2011.

Figura 4.35. Proporció i nombres absoluts d'alumnat de la UAB que no compagina els estudis amb una feina remunerada, segons origen social. 2005-2014.



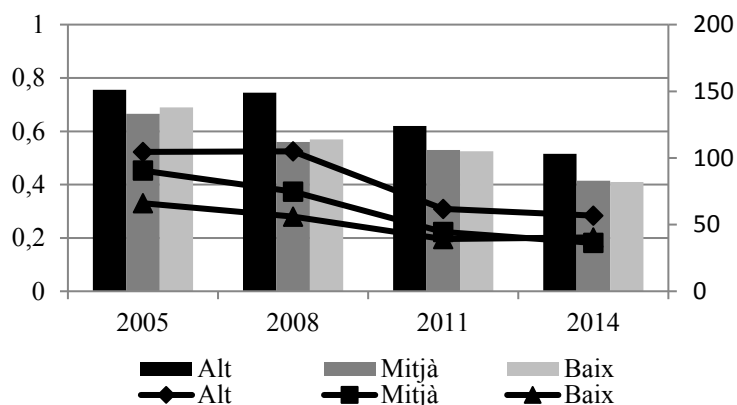
Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.17.
Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Veiem concretament quin paper té l'origen social en l'elecció de la compaginació entre feina i estudis (figura 4.35). Seguint el model decisional esperàriem trobar una major compaginació entre l'alumnat d'origen social baix com a estratègia per

incrementar els recursos econòmics, encara que pot implicar una major dificultat per seguir la càrrega de treball.

Per 2014 les diferències són petites, però observem que efectivament els estudiants provinents d'origen social alt estan menys presents en el mercat de treball que els demés alumnes en el moment d'accedir a la universitat (74,5% vs 67,8%). Aquests resultats també s'identifiquen en altres estudis com el de Triventi (2014). A nivell evolutiu el canvi el trobem en l'alumnat d'origen social baix entre 2011 i 2014: augmenta la proporció d'aquest perfil que no compagina els estudis amb una feina remunerada del 62,6% al 67,8%, degut a que es redueix bona part dels que ho feien amb una feina remunerada (-24%). Es produeix per totes les branques científiques però sobretot per Enginyeries, on el percentatge d'alumnat que no compagina els estudis passa del 54% al 70%.

Figura 4.36. Ràtio entre l'alumnat que compagina <15h respecte els de >15h, i nombres absoluts d'alumnat de la UAB que compagina amb <15h setmanals, segons origen social. 2005-2014.



Aquestes dades es poden consultar com a taula de contingència a la taula annex 4.17.
Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Pel que fa la intensitat del treball entre els que sí que compaginen, destaca que l'alumnat d'origen baix utilitza menys les jornades de <15 hores que la resta de l'alumnat (figura 4.36). La tendència evolutiva és la mateixa que ja s'ha descrit: hi ha una disminució de la proporció del treball de <15 hores, especialment per l'alumnat d'origen social alt que eren els que presentaven una major ràtio d'aquest treball, per sobre del 0,5 al 2005 i 2008. Entre 2008 i 2011 l'alumnat d'origen social mitjà i baix redueix la ràtio

del treball de <15 hores, tot i que a nivell absolut el canvi és lleu (-3% i -8% respectivament). Això significa que hi ha hagut una major entrada d'estudiants que treballen més de 15 hores setmanals (+59% i +32% respectivament), tal i com s'ha comentat anteriorment .

Un cop controlem l'efecte de l'origen social amb el sexe, l'edat i la via d'accés de l'estudiant veiem que per 2011 i 2014 és l'edat el factor que pesa més en la compaginació d'estudis i treball, seguit de l'origen social. L'alumnat de més de 25 anys té fins a 3 vegades més probabilitats de compaginar els estudis amb una feina remunerada (taula 4.23). La taula 4.23 també confirma la hipòtesis que es plantejava ja que l'alumnat d'origen social baix, independentment de l'edat, el sexe i la via d'accés, té més probabilitats de compaginar els estudis amb una feina remunerada.

Taula 4.23. Regressió logística binària de la compaginació d'estudis i treball. 2011-2014.

| | 2011 | | 2014 | |
|----------------------|-------|--------|-------|--------|
| | B | Exp(B) | B | Exp(B) |
| Origen social | | | | |
| Alt (ref) | -- | -- | -- | -- |
| Mitjà | 0,15 | 1,16* | 0,12 | 1,13 |
| Baix | 0,31 | 1,36** | 0,17 | 1,18* |
| Sexe | | | | |
| Home (ref) | -- | -- | -- | -- |
| Dona | 0,09 | 1,10 | 0,11 | 1,01 |
| Edat | | | | |
| 17-18 (ref) | -- | -- | -- | -- |
| 19-20 | 0,37 | 1,37** | 0,27 | 1,31** |
| 21-24 | 0,60 | 1,81** | 0,58 | 1,79** |
| >25 | 1,23 | 3,43** | 1,19 | 3,30** |
| Via d'accés | | | | |
| Batxillerat (ref) | -- | -- | -- | -- |
| CFGS | 0,03 | 1,04 | 0,02 | 1,02 |
| +25 | 0,06 | 1,06 | 0,03 | 1,03 |
| Constant | -1,22 | 0,30** | -1,21 | 0,30** |

Variable dependent: compagina estudis i treball.

En cas de model inferencial: * significatiu al p-value<0,05 ** significatiu al p-value<0,01.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Perfil per perfil, les diferències de comportament segons origen social es produeixen sobretot en els col·lectius d'edat avançada, provinents bàsicament de CFGS i +25 (taula annex 4.18). En aquests perfils d'estudiant són els d'origen social alt els que compaginen en menor proporció els estudis amb una feina remunerada.

A nivell evolutiu destaca un element interessant: per 2011, amb l'augment de l'alumnat que no compagina provinent sobretot de CFGS, les diferències de comportament per origen social es redueixen en el cas de les dones de totes les edats (taula annex 4.18). Ja s'ha apuntat anteriorment que aquest augment de l'alumnat de CFGS es caracteritzava majoritàriament per no compaginar estudis i treball. A partir d'aquesta anàlisi, identifiquem que aquesta evolució es produeix, sobretot, per les dones d'origen social baix.

També a 2011 es produeix un canvi interessant. Pels homes de 17-18 anys que, recordem, es produeix un augment del treball de més de 15 hores, les diferències per origen social esdevenen més rellevants. Els homes d'aquesta edat que no treballen a l'inici de la universitat passen del 76% al 68% si provenen d'origen social baix, mentre que els d'origen social alt es mantenen al 78%, fent que les diferències per origen social esdevinguin més rellevants per aquest col·lectiu (taula annex 4.18).

2.2.2.2. Compaginació estudis i treball en funció de la disponibilitat de beca

La compaginació entre estudis i treball pot esdevenir una estratègia d'accés relacionada amb la reducció dels costos associats, ja que es disposaria d'una font de finançament alternativa per poder afrontar el cost dels estudis. En aquest epígraf es realitza una breu anàlisi sobre aquesta hipòtesi observant el comportament segons origen social.

Concretament es posa en relació la sol·licitud de beca MEC¹²⁹ i la situació laboral. Tractarem de contrastar la hipòtesi que l'alumnat d'origen social baix sol·licitarà en major proporció una beca sobretot si no treballa, com una forma de reduir aquest cost relatiu i com a substitutori de la compaginació laboral, tal i com identifiquen estudis com el de Padilla-Carmona (2012) Els resultats es mostren en la taula 4.24.

¹²⁹ Veure capítol I, per una caracterització breu d'aquestes.

Taula 4.24. Sol·licitud de beca MEC segons si compagina els estudis amb una feina remunerada, origen social i curs. Nombres absoluts i percentatges.

| <i>Origen social</i> <i>Compaginació</i> | 2011 | | | | 2014 | | | |
|---|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Alt | | Baix | | Alt | | Baix | |
| | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| Ha sol·licitat beca | 171 32,5% | 421 29,6% | 384 59,9% | 745 69,6% | 125 26,8% | 392 28,8% | 319 65,4% | 705 68,7% |
| No ha sol·licitat beca | 355 67,5% | 1001 70,4% | 257 40,1% | 325 30,4% | 341 73,2% | 968 71,2% | 169 34,6% | 321 31,3% |
| Total | 526 100% | 1422 100% | 641 100% | 1070 100% | 466 100% | 1360 100% | 488 100% | 1026 100% |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Tant per 2011 com per 2014 l'alumnat d'origen social baix sol·licita una beca MEC en major proporció que l'alumnat d'origen social alt. Però, a més, això succeeix independentment de si treballa o no, i la diferència és major entre els que no treballen a l'inici dels estudis (69,6% vs. 29,6%) que entre els que sí que ho fan (59,9% vs. 32,5%). Mentre que per l'alumnat d'origen social alt el fet de sol·licitar una beca no varia massa segons si estan treballant o no (32,5% i 29,6% respectivament), sí que es més condicionant per l'alumnat d'origen social baix (59,6% i 69,6% respectivament).

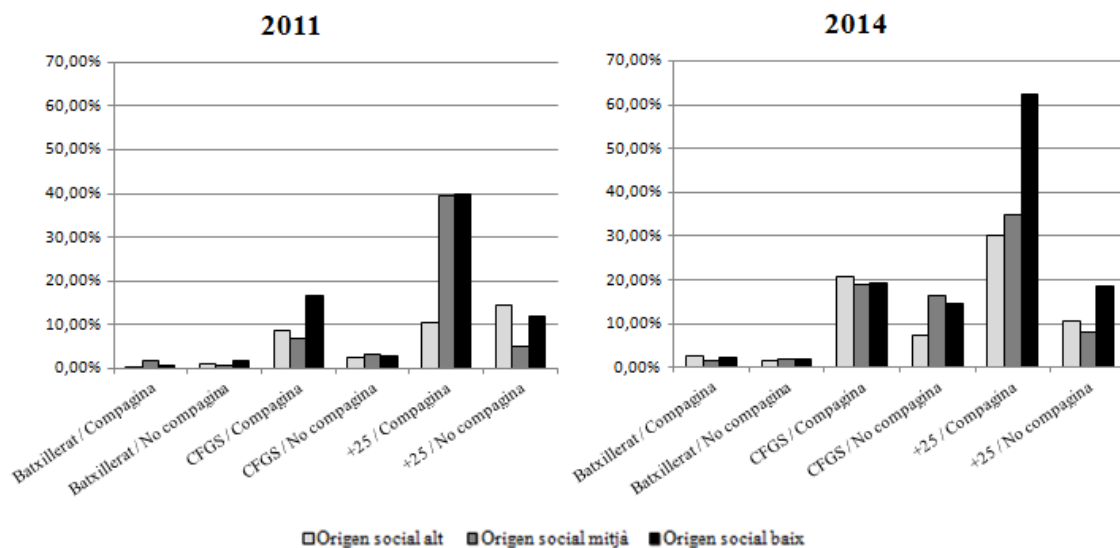
Això significa que si l'alumnat d'origen social baix disposa d'una feina remunerada en el moment d'accedir a la universitat, la proporció de sol·licitud d'una beca baixa 10 punts percentuals per 2011. L'ingrés derivat de la compaginació laboral representaria una font de finançament que redueix la necessitat de sol·licitar una beca. O dit d'una altra manera, esperar obtenir un ajut econòmic redueix la necessitat de compaginar els estudis amb una feina. A la llarga, doncs, la política de beques pot estar relacionada amb la dedicació de l'estudiant i, per tant, amb el rendiment de l'estudiant i l'assoliment del títol universitari. En reduir la probabilitat que l'estudiant hagi de compaginar els estudis amb una feina per reduir el cost relatiu li permetria disposar de major temps per a l'estudi.

Si bé aquest resultat pot ser l'esperable és possiblement més rellevant el canvi que es produeix entre 2011 i 2014. La diferència més important la trobem entre l'alumnat d'origen social baix que treballa i no sol·licita beca. Entre 2011 i 2014, tots els subgrups d'origen social baix es redueixen, però és especialment rellevant la reducció que es produeix en aquest grup. El 50% de la pèrdua d'alumnat d'origen social baix entre aquells anys es produeix entre els que treballen i no sol·liciten una beca.

2.2.2.3. La dedicació als estudis segons la compaginació laboral

Per últim, es posa en relació les dues dimensions de l'estratègia del *com* cursar estudis universitaris que s'han explorat. La dedicació als estudis dependrà en bona part del temps disponible i, per tant, de la situació laboral de l'estudiant. És esperable que siguin aquells estudiants que accedeixen a la universitat amb una feina remunerada, els que utilitzin en major mesura el règim *part-time*. En aquest punt s'analitza si les diferències en la dedicació *part-time* segons origen social, van més enllà de si compaginen o no els estudis amb una feina remunerada.

Figura 4.37. Dedicació *part-time* a la UAB segons si compagina els estudis amb una feina remunerada, via d'accés i origen social.



Només estudis adaptats a l'EEES.

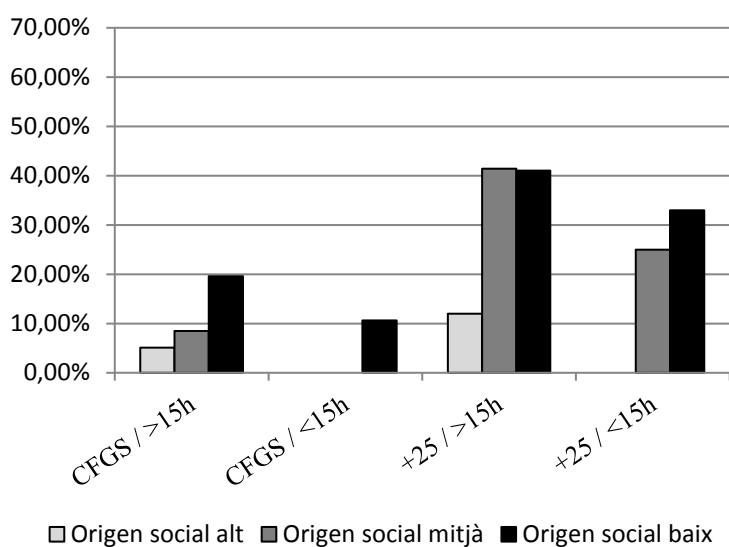
Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Els resultats més rellevants es recullen sintèticament a la figura 4.37. Per 2011 el comportament segons origen social davant la dedicació *part-time* per l'alumnat

provinent de Batxillerat no varia, tampoc, segons si compagina els estudis amb una feina remunerada. Les diferències són molt lleus. Pel que fa als provinents de CFGS, les diferències es comencen a accentuar, però únicament pels que compaginen els estudis: un 16,8% té una dedicació *part-time* si és d'origen social baix, mentre que els d'origen social alt ho fan la meitat (un 8,6%).

Així doncs, per 2011 l'alumnat d'origen social baix de CFGS i +25 és més procliu que la resta dels seus companys a utilitzar la via *part-time*, sobretot si compagina els estudis amb una feina remunerada. A més, s'ha comprovat que aquest comportament és independent de la intensitat de la jornada laboral (figura 4.38): a igualtat de via d'accés i d'intensitat de la feina remunerada, és l'alumnat d'origen social mitjà/baix el que cursa en una major proporció els estudis en règim *part-time*.

Figura 4.38. Dedicació *part-time* a la UAB segons la intensitat de la compaginació dels estudis amb una feina remunerada, via d'accés i origen social. Any 2011.



Només estudis adaptats a l'EEES.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

L'afrentabilitat percebuda i els costos relatius (d'oportunitat o el sentiment de deute cap als pares) per aquest col·lectiu seran majors, tot i compaginar els estudis amb una feina amb una càrrega horària semblant. Aquest fet els porta a configurar una estratègia de compaginació d'estudis i treball en major proporció que els seus companys d'origen social alt.

Per 2014 la situació per l'alumnat provinent de Batxillerat no es modifica substancialment, tot i el lleuger augment de la utilització del règim *part-time* (figura 4.37). Sí que es modifica la relació entre 2011 i 2014 pels que han accedit per la via de CFGS: entre els que compaginen estudis i treball la utilització del *part-time* creix especialment entre l'alumnat d'origen social alt i mitjà, i entre els que no compaginen creix especialment per l'alumnat de origen social mitjà i baix.

Això lliga amb l'explicació que es proposava anteriorment sobre la major utilització del *part-time* pel col·lectiu de CFGS. Que l'alumnat de CFGS tingui una major dedicació *part-time* es deu en part a que compaginen més els estudis amb una feina remunerada, però no únicament. També hi intervindrien elements motivacionals i/o d'afrontabilitat, ja que sinó no podríem explicar la diferència que podem identificar en la figura 4.37: els de CFGS utilitzen en major proporció la dedicació *part-time* que els de Batxillerat, inclús quan ambdós perfils compaginen els estudis.

Concloent, la utilització del *part-time* és més freqüent en aquell alumnat potencialment amb un major risc de fracàs: origen social mitjà i baix que compaginen els estudis amb una feina remunerada. Inclús a igualtat de càrrega laboral. Els menors recursos econòmics i de temps que presentaria aquest perfil, o els menors costos d'oportunitat o els costos derivats del sentiment de deute cap als pares, poden ser-ne les causes principals.

2.3. Una síntesi comparativa dels tipus d'estratègies d'accés

Fins aquí s'han explorat diferents dimensions de l'estratègia d'accés a la universitat, tant en el què cursar com en la forma de fer-ho. Per cada una d'elles s'ha analitzat el paper del perfil de l'estudiant davant aquestes, així com l'evolució al llarg del temps lligada amb els canvis contextuais que s'han anat produint. No obstant, s'han analitzat cada una d'elles de forma aïllada, excepte en algunes exploracions molt concretes.

Però el cas és que tal com s'ha definit en el Capítol III, les estratègies d'accés a la universitat s'entenen com una configuració interconnectada de múltiples dimensions i fases. Una decisió concreta en una dimensió d'aquesta estratègia condiciona les demés

dimensions. Per tant, si bé aquesta part analítica de dissecció és necessària, cal tractar ara d'articular una major part de la complexitat d'aquestes estratègies. Serà en l'anàlisi qualitativa que, per les pròpies característiques d'aquestes tècniques, es podrà abordar una major complexitat.

A continuació, però, es durà a terme una anàlisi tipològica comparativa per tal de: a) identificar el pes les estratègies d'accés més rellevants, i b) jerarquitzar algunes d'aquestes estratègies segons el risc associat i veure'n l'evolució. L'anàlisi tipològica permet ordenar i reduir la informació, sintetitzant els patrons més rellevants i desgranant allò més destacable de les dades. Permet afrontar nivells de complexitat analítics elevats amb el resultat de construir tipologies de casos segons les dades analitzades. Les tipologies construeixen un mapa de la realitat analitzada que obliga a ordenar i jerarquitzar els elements més rellevants, reduint la informació treballada (López-Roldán, 1996). Com tota reducció d'informació, implica destacar allò més rellevant i prescindir d'altres elements menys centrals.

En la construcció d'aquestes tipologies s'han utilitzat les dimensions que s'han anat destacant com a rellevants dins de l'estratègia d'accés a la universitat en el context actual: el preu, la dificultat i el retorn laboral, com tres característiques de la titulació cursada, i la compaginació estudis i treball i la dedicació, com a forma de cursar-la.

L'anàlisi concreta consisteix en una comparació de les estratègies d'accés segons el risc associat a cadascuna. Per fer-ho s'aplica una tècnica d'anàlisi anomenada *Qualitative Comparative Analysis* (QCA) (Ragin, 1987). És una tècnica que utilitza l'anàlisi lògica de les dades i que entén els casos¹³⁰ com a combinacions de variables. Aquesta tècnica permet ubicar els estudiants en cada una d'aquestes combinacions de forma sistematitzada ordenar-les de menor a major risc, i identificar mitjançant la comparació quines d'aquestes variables o combinacions de variables són les que es relacionen amb un realitat concreta¹³¹.

¹³⁰ Generalment el QCA s'aplica en anàlisis amb un baix nombre de casos (com per exemple una comparació entre països). En el cas que ens ocupa, a la pràctica, els casos representarien cada una de les configuracions d'estratègies d'accés.

¹³¹ Un exemple d'aplicació del QCA en l'anàlisi educativa el podem trobar a Glaesser i Cooper (2012).

2.3.2.1. Configuracions d'estratègies més rellevants i la seva evolució

El QCA es presenta com una tècnica que permet combinar una anàlisi quantitativa, en identificar patrons comuns de relació entre les variables introduïdes, i qualitativa, en requerir un coneixement en profunditat de les estratègies d'accés per poder crear un model i interpretar-ne correctament els resultats. Té l'objectiu de superar la limitació de l'anàlisi qualitativa en què normalment es disposa de pocs casos, i la limitació de l'anàlisi quantitativa d'utilitzar assumpcions simplificadores (Ragin, 1987). Construeix així un model multivariant-estadístic i alhora interpretatiu-causal.

Es fonamenta en l'àlgebra de Boole, que utilitza valors lògics binaris representats en 0 i 1 (*False* i *True* respectivament) segons si hi ha absència o presència d'una característica. En aquest sentit cada estratègia d'accés representa una configuració lògica d'absència/presència de les dimensions amb les que s'han definit. És per això que també s'anomena anàlisi configuracional.

Com que l'objecte d'estudi és l'avaluació de les estratègies d'accés en termes de risc i la seva relació amb l'origen social de l'estudiant, s'han transformat les dimensions¹³² en funció de si hi ha absència/presència d'un *major* risc d'acord al marc teòric i al model d'anàlisi construït. Es compara si l'absència/presència d'elements de *major* risc dins les estratègies configurades està relacionada amb una major o menor presència d'alumnat d'origen social baix.

Com a categories que des de la teoria respondrien a elements de *major* risc s'ha definit les següents lògiques binàries:

- a) Preu: nivell de preu alt (1) vs. nivell de preu baix (0), entenent que un preu major implica un risc econòmic més accentuat.
- b) Dificultat: nivell de dificultat alta (1) vs. nivell de dificultat mitjana o baixa (0), entenent que una dificultat alta implica un major risc de no poder assolir els requisits acadèmics de la titulació.
- c) Retorn laboral: nivell de retorn baix (1) vs. nivell de retorn mitjà o alt (0), entenent que un retorn laboral baix no serà tant compensatori de l'assumpció d'un risc més

¹³² Operacionalitzades segons s'ha exposat en els respectius epígrafs anteriors.

gran, d'acord a l'avaluació cost-benefici. El potencial benefici d'una opció educativa serà menor.

d) Dedicació: temps complert (1) vs. temps parcial (0), entenent que una dedicació complerta implica assumir una major risc a l'hora d'afrontar la càrrega de treball.

e) Compaginació laboral: treballa en una feina remunerada (1) vs. no treballa (0), entenent que pot estar relacionat amb disposar de menor temps per a l'estudi. No obstant, aquesta dimensió també pot representar una forma de reduir el cost relatiu d'estudiar a la universitat i, per tant, reduir el risc.

L'estratègia d'accés amb un major risc associat correspondria a la combinació de les característiques 1-1-1-1-1, mentre que la de menor risc correspondria a les característiques 0-0-0-0-0. En una primera fase el QCA construeix una *truth table* amb totes les combinacions possibles i existents en la realitat analitzada. Aquesta taula permet conèixer de forma més senzilla i visual que altres tècniques d'anàlisi: a) quin pes té cada combinació en el conjunt de l'alumnat de nou accés i b) quina és la distribució de l'alumnat en cada combinació segons les seves característiques sociodemogràfiques, en concret segons l'origen social.

La *truth table* resultant per 2011 i 2014 es pot trobar a la taula annex 4.19. En centrem en aquests dos cursos ja que son els més recents. Per tal de fer més comprensible aquesta anàlisi, en aquest epígraf separem la titulació cursada (el *què*) de la forma de fer-ho (el *com*). En el següent punt s'analitzaran les estratègies en la seva globalitat.

En la taula 4.25 només s'utilitza les dimensions de la titulació (*preu-dificultat-retorn*) sigui quina sigui la forma de cursar-la. D'aquesta manera podem observar l'evolució entre 2011 i 2014 de les estratègies d'accés en relació al tipus de titulació cursada. S'ordenen de menor risc teòric a major risc teòric prioritzant com a factor de risc de forma successiva: un preu alt, una dificultat alta, i un retorn baix.

Veiem que pel global de l'alumnat és en titulacions de menor risc (les primeres files de la taula) on hi ha el descens més rellevant, especialment en les més configuracions més minoritàries que arriben a un 18-65% menys d'alumnat (corresponen bàsicament a les titulacions vinculades a Ciències Socials com Geografia i ADE, i a Arts i

Humanitats com Història, Filosofia o les de Llengua). Per l'altre cantó, en algunes titulacions de més risc inclús augmenta el nombre d'estudiants entre 2011 i 2014, com és el cas de Psicologia o Comunicació Audiovisual. Cal tenir en compte que entre aquests anys hi ha un descens demogràfic al voltant del 3% de la població de Catalunya entre 18-20 anys.

Taula 4.25. Evolució entre 2011 i 2014 segons tipus de titulació cursada. Total alumnat i alumnat d'origen social baix.

| | N 2014 | Variació total | Variació origen social baix |
|--------------|--------|----------------|-----------------------------|
| 0-0-0 | 1290 | 0,1% | -9,7% |
| 0-0-1 | 522 | -18,9% | -8,3% |
| 0-1-0 | 273 | -29,2% | -29,2% |
| 0-1-1 | 37 | -65,0% | -51,2% |
| 1-0-0 | 655 | -1,5% | -13,0% |
| 1-0-1 | 633 | 5,3% | -3,3% |
| 1-1-0 | 1037 | -0,7% | -8,0% |
| 1-1-1 | 190 | 0,5% | -9,0% |
| Total | 4637 | -5,8% | -10,2% |

1r dígit: preu (nivell alt (1), nivell baix (0))

2n dígit: dificultat (nivell alt (1), nivell mitjà i baix (0))

3r dígit: retorn (nivell baix (1), nivell mitjà i baix (0))

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

En canvi, si en fixem en l'última columna, per l'alumnat d'origen social baix el descens es produeix en tots els tipus de titulacions; especialment en les de menor risc però també per les de més risc. L'alumnat d'origen social baix disminueix pel conjunt de la universitat (-10,2%), lligat tant a l'evolució demogràfica com al canvi en l'estructura social dels pares. No obstant, el què ens interessa és que aquest descens es produeix en major proporció en alguns tipus de titulacions. En aquells tipus de titulacions on es produeix una reducció de l'alumnat d'origen social baix per sobre del conjunt de la universitat és en les vinculades a Llengua, Geografia i ADE (0-1-1 i 0-1-0)¹³³ i a

¹³³ Les titulacions de Llengües es classifiquen en dues combinacions diferents ja que algunes tenen un retorn baix (llengua Espanyola i Francesa), i d'altres un retorn mitjà (llengua Catalana i Anglesa), d'acord a l'indicador utilitzat.

titulacions com Periodisme o Ciències Ambientals (1-0-0). Un altre cop s'identifica que entre 2011 i 2014, tot i el descens global, la major disminució es produeix en l'alumnat d'origen social baix que escull titulacions de menor risc, especialment les de caracteritzades per un preu baix i una dificultat alta (o un alt abandonament a 1r curs, com a Llengües).

En la taula 4.26 es realitza la mateixa anàlisi però únicament per les dimensions de la forma de cursar els estudis (*dedicació-compaginació*), sigui quina sigui la titulació cursada. S'ordenen de menor risc teòric a major risc teòric prioritzant de forma successiva: compaginació laboral¹³⁴, i dedicació *full-time*.

Taula 4.26. Evolució entre 2011 i 2014 segons la forma de cursar els estudis. Total alumnat i alumnat d'origen social baix.

| | N 2014 | Variació total | Variació origen social baix |
|--------------|--------|----------------|-----------------------------|
| 0-0 | 138 | 142,1% | 100% |
| 1-0 | 3598 | -8,3% | -6,8% |
| 0-1 | 120 | 6,2% | 1,5% |
| 1-1 | 1375 | -20,5% | -26,6% |
| Total | 5231 | -10,2% | -11,5% |

1r dígit: dedicació (*full-time* (1), *part-time* (0)).

2n dígit: compaginació (compagina estudis i treball (1), no compagina (0))

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Per 2014 augmenta l'alumnat en les estratègies on es té una dedicació *part-time*, especialment si no compaginen els estudis amb una feina remunerada (+142,1%). Entre 2011 i 2014 l'alumnat que no compagina els estudis i podria dedicar-se a temps complert però no ho fa és el que més creix proporcionalment. Representa una reducció clara del risc econòmic i acadèmic matriculant-se a menys crèdits tot i no estar treballant, i no són necessàriament d'origen social baix ja que l'augment d'aquest perfil d'alumnat (+100%) és menor que pel global de l'alumnat de nou accés. En l'epígraf

¹³⁴ Assumint que la compaginació laboral representa una estratègia de més risc (al disposar de menor temps per afrontar la càrrega de treball), encara que ja s'ha advertit que pot constituir també una estratègia de reducció del cost relatiu de cursar una titulació universitària. Aquesta dualitat s'observarà en detall en l'anàlisi qualitativa.

2.2.2.3 hem vist que es tractava especialment d'alumnat provinent de CFGS el que protagonitza aquest canvi.

Per altra banda, la dedicació *full-time* i a més compaginar els estudis (1-1) és el que experimenta un major decreixement (-20,5%), i especialment si prové d'origen social baix (-26,6%). Això pot ser conseqüència de: a) la destrucció d'ocupació lligada al context de crisi econòmica entre aquells anys, que implica menys compaginació tot i que seguirien accedint a la universitat, i/o b) que el potencial alumne que treballa per 2014 decideix no fer el pas a la universitat¹³⁵. Tenint en compte que tampoc augmenta l'alumnat que cursa 1-0 (no compaginen i estudien a temps complert), la hipòtesis b) seria la més plausible, ja que no hi ha un traspàs entre aquestes estratègies.

2.3.2.2. Un model de comportament de l'alumnat d'origen social baix per 2014

En la segona fase de l'anàlisi, el QCA duu a terme un procés de minimització de les combinacions d'estratègies possibles a partir del raonament lògic: si dues combinacions només difereixen en una condició però produeixen el mateix *outcome*, aquesta condició diferencial pot ser eliminada i identificar una combinació més parsimoniosa que es relacioni amb l'*outcome*. En aquest cas s'ha definit l'*outcome* com la presència d'origen social baix per sobre de la mitjana de la universitat (>0,29). En aquest sentit, s'avalua l'efecte de les combinacions d'estratègies possibles en la major o menor presència d'alumnat d'origen social baix. A més s'ha considerat un mínim d'alumnes necessaris per avaluar cada configuració fixant el límit en $n > 19$, i eliminant així les estratègies molt minoritàries que distorsionen l'anàlisi.

D'aquesta manera de les 32 (2^5) combinacions d'estratègies possibles són 19 les que tenen una $n > 19$, i d'aquestes 12 les que tenen un *outcome* >0,29. El procés de minimització de les combinacions és *bottom-up* fins que no pot minimitzar més, amb una estratègia quasi experimental mitjançant la comparació entre parelles de configuracions diferenciades per una sola condició. Busca identificar les configuracions

¹³⁵ L'augment del preu o l'augment del cost d'oportunitat de cursar estudis universitaris degut a un retorn més incert són algunes de les possibles raons que, en tot cas, requeriria una anàlisi específica d'aquest alumnat que ja no es troba a la universitat.

més simples i parsimonioses per les quals es produeix l'*outcome*: és a dir, que l'origen social baix hi està representat per sobre de la mitjana.

Aquest procés de minimització no es queda aquí i el QCA permet aportar consideracions contrafàctiques sobre el paper de cada dimensió incorporada en el model. Això permet realitzar el procés de comparació-minimització encara que no es disposi de totes les combinacions de factors possibles i, per tant, la comparació no sigui possible. Aquestes consideracions són incorporades per l'investigador a partir de la teoria i les hipòtesis. En aquest cas s'han utilitzat les consideracions exposades anteriorment: un preu i una dificultat de nivell alt, un retorn laboral més baix i una dedicació *full-time* són condicions que respondrien a l'absència de l'*outcome*, és a dir una presència d'origen social baix per sota de la mitjana.

Fetes aquestes clarificacions el resultat que l'anàlisi QCA ofereix per 2014 després de la minimització és el que es troba a la taula 4.27. La presència d'alumnat d'origen social baix per sobre de la mitjana s'explicaria en bona part per les configuracions següents: a) titulacions de dificultat baixa/mitjana i preu baix, b) titulacions de retorn mitjà/alt i preu baix, c) dedicació *part-time* i titulacions de retorn mitjà/alt, o d) la compaginació laboral i titulacions de un retorn baix i dificultat baixa/mitjana.

Taula 4.27. Resultats de l'anàlisi QCA per 2014.

| Configuracions resultants | Cobertura | Cobertura única | Consistència |
|---------------------------------------|------------------|------------------------|---------------------|
| Dificultat_alta*preu_alt | 46,1% | 8,7% | 34,8% |
| retorn_baix*preu_alt | 40,0% | 6,3% | 35,0% |
| full-time*retorn_baix | 6,1% | 3,6% | 48,0% |
| COMPAGINA*RETORN_BAIX*dificultat_alta | 9,3% | 5,2% | 35,6% |
| Total solució | 61,6% | | 35,2% |

Majúscula indica presència. Minúscula indica absència.

Cobertura: % del total d'alumnat d'origen social baix que explica cada configuració.

Cobertura única: % del total d'alumnat d'origen social baix que s'explica únicament per cada configuració.

Consistència: % d'alumnat d'origen social baix per cada configuració.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGD.

Aquest conjunt de configuracions donen compte del 61,6% de l'alumnat d'origen social baix per 2014, sent les més rellevants les dues primeres amb una cobertura del 40% cada una. D'aquesta combinació de configuracions se'n deriven algunes conclusions interessants seguint el raonament lògic:

- a) La major presència d'alumnat d'origen social baix es produeix sobretot en titulacions amb menor risc a nivell de dificultat i preu (correspon a les branques de Ciències Socials, i Arts i Humanitats).
- b) Quan el preu és baix però la dificultat és alta, es compensaria per un retorn laboral major degut al risc extra assumit. Correspon a les branques de Ciències Socials, i Arts i Humanitats de dificultat alta (per exemple: dobles graus o les titulacions de Llengua de retorn mitjà). Dit d'una altra manera: les titulacions de preu baix i dificultat alta però retorn baix tenen menor presència d'alumnat d'origen social baix que la mitjana de la universitat per 2014 (és el cas de les de Llengua de retorn baix, que recordem que entre 2011 i 2014 s'hi produeix una important reducció d'aquest tipus d'alumnat (figura 4.25)).
- c) A més, quan la titulació té una dificultat i un retorn alt, però en aquest cas el preu també és alt, la major presència d'origen social baix es relaciona amb una major dedicació *part-time* (és el cas paradigmàtic de les Enginyeries, que recordem que la dedicació *part-time* per aquest perfil d'estudiant passa del 8% a 2011 al 18% tres anys després).
- d) Per últim, en el cas de titulacions de retorn baix l'alumnat d'origen social baix compaginaria els seus estudis amb una feina remunerada com a forma de compensar-ho (es produeix sobretot a titulacions com la de Psicologia i Pedagogia).

Aquestes configuracions apunten al fet que l'alumnat d'origen social baix per 2014 tendeix a cursar titulacions de baix nivell de risc vinculat al preu i la dificultat i que, en cas que no sigui així, utilitzen estratègies per compensar-ho com un major retorn, una dedicació *part-time* o la compaginació laboral. És un model de comportament que sintetitza els comportaments que s'han anat analitzant al llarg del capítol i que destaca aquells més rellevants. El què permet el QCA és una síntesis comparativa de les diferents configuracions, anant més enllà de l'anàlisi de cada una de les condicions per separat, i destacant quines d'aquestes combinacions és la que s'associa més amb la presència de l'origen social baix.

3. Síntesi: comportaments d'origen social i canvis dins de la universitat

Per tal de recapitular les evidències més rellevants que s'han exposat en aquest capítol, veiem alguns resultats particulars i alguns elements en comú entre les diferents dimensions analitzades.

L'accés a la universitat segons el preu de la titulació ha presentant certs canvis que s'expliquen principalment pel desplegament de Bolonya i l'augment de preus d'alguns graus degut al pas de 4 a 3 nivells d'experimentalitat (per exemple a Psicologia, Geologia, Periodisme...) entre 2008 i 2011. Més enllà d'aquest canvi que està vinculat a l'oferta educativa mateixa no és evident que perfils d'estudiants que escollien titulacions de preu alt hagin passat a cursar titulacions de preu més baix amb l'augment de preus de 2012. Més aviat s'ha produït una disminució en major proporció de l'alumnat que cursava titulacions de preu baix per 2014 (-14% entre 2011 i 2014), especialment els que ho feien provinents de CFGS (-22%), d'edat avançada (-33%) i/o dones (-15%). L'alumnat que cursava titulacions cares, tot i disminuir, no ho fa en la mateixa proporció (-4%)¹³⁶.

És l'alumnat d'origen social baix el que cursa en major proporció titulacions de preu baix, i aquesta diferència en el comportament és més evident entre les dones joves: unes s'encaminarien cap a Arts i Humanitats i Educació, que tenen un preu més baix, i les seves companyes d'origen social alt cap a Ciències i Ciències de la Salut.

Quan posem l'accent en la dificultat de la titulació, els resultats són lleugerament diferents. Igual que pel preu de la titulació es produeix una disminució entre 2011 i 2014 de l'alumnat que cursa titulacions de menor dificultat (-11%), especialment les dones provinents de CFGS. Però, en aquest cas, és més notable la reducció de la presència en titulacions més difícils (-14%), especialment les de Ciències Socials i Jurídiques (com Geografia) i d'Arts i Humanitats (com Llengües). Aquestes segones presenten una elevada taxa d'abandonament a primer curs, fet pel qual s'identifiquen com a titulacions difícils a partir de l'indicador construït.

¹³⁶ Recordem que el decreixement demogràfic del joves de 18-20 anys a Catalunya és del 3% entre 2011 i 2014.

És també l'alumnat d'origen social baix el que cursa en major proporció titulacions de menor dificultat, especialment en l'àmbit de les Ciències de la Salut (per exemple: Psicologia), i Ciències Socials (per exemple: Educació, Pedagogia o Dret). Concretament són les dones i provinents de CFGS/+25 l'alumnat que presenta un comportament més diferenciat segons origen social. L'efecte de l'origen social també sembla haver augmentat entre 2011-2014, passant del 23% al 32% de possibilitats menys de cursar una titulació de dificultat alta si provens d'un origen social baix.

Per últim, si utilitzem la característica del retorn de la titulació com a factor diferenciador de les titulacions també ofereix uns resultats diferents. L'evolució d'aquesta estratègia d'accés és més estable que les altres dues característiques, i únicament destaca una reducció entre 2011 i 2014 de l'alumnat que cursa titulacions amb un retorn baix (-12%).

Per tal d'identificar comportaments diferents segons origen social ho hem d'observar dins de cada branca científica: l'alumnat d'origen social baix tria titulacions amb menor retorn a Ciències de la Salut (Infermeria, Logopèdia...) i Enginyeries (Enginyeries Tècniques – abans dels graus EEES –), mentre que per la resta de branques és a l'inrevés. Una hipòtesis d'aquesta diferència és que en Ciències de la Salut i Enginyeres, la dimensió de la dificultat de la titulació jugaria un paper més rellevant que el retorn en la tria de la titulació, ja sigui perquè a) la dificultat sigui més alta en les diferents titulacions que en altres branques, com b) el retorn ja sigui més elevat en general que en altres branques.

Així doncs, en la tria de la titulació l'alumnat d'origen social baix estaria cursant en major proporció titulacions de nivell de preu i dificultat baixa, i de retorn alt/baix en funció de la branca. A més, aquest comportament d'origen social estaria especialment accentuat pel col·lectiu femení, d'edat avançada i/o provinent de CFGS. A nivell evolutiu, seria precisament l'alumnat d'aquests perfils que escollia titulacions de menor risc el que ha experimentat un major descens a la universitat.

Pel que fa a la forma de cursar els estudis universitaris sí que podem concloure un traspàs entre estratègies d'accés al llarg del període analitzat. Concretament es produeix

un augment de la dedicació *part-time*, especialment accentuada en els provinents de CFGS i d'origen social baix. Afecta clarament a les branques d'Enginyeries i Ciències de la Salut, que precisament són les que tenen un preu i una dificultat més elevada en general.

En quant a la compaginació entre estudis i treball destaquen dos períodes diferents: entre 2008-2011 augmenta la no-compaginació, concretat a grans trets en l'entrada de dones de CFGS d'aquells anys. Paral·lelament, es produeix un augment del treball de >15 hores, sobretot en homes provinents de 17-18 anys que accedeixen durant aquells anys. En el segon període, entre 2011 i 2014 es produeix una disminució de l'estratègia d'accés de compaginació (-16% d'alumnat que compagina), especialment del treball de més de 15 hores.

S'ha posat de manifest també que l'alumnat d'origen social baix compagina els estudis amb una feina remunerada en major proporció que la resta, d'acord a altres estudis previs, però amb els canvis entre 2011 i 2014 s'està apropant al comportament mitjà. S'ha reduït així el pes de l'origen social a l'hora d'explicar en el comportament vinculat a la compaginació. Això s'explica per a) la destrucció d'ocupació derivada de la crisi econòmica i/o b) que senzillament haurien quedat fora de la universitat en major proporció les persones a qui tindrien més necessitat de compaginar estudis i treball.

En un altre rang de qüestions, en aquest capítol s'han explorat també les estratègies d'accés des d'una òptica multidimensional més enllà d'analitzar cada dimensió de forma aïllada. A partir d'una tècnica que permet identificar patrons quantitius però combinat una aproximació teòrica-qualitativa (el *Qualitative Comparative Analysis*), s'han pogut analitzar les estratègies de forma global observant-ne: a) l'evolució al llarg dels cursos i b) les dimensions claus que expliquen el comportament d'origen social baix.

Respecte a l'evolució es recolzen els resultats que s'han anat comentant anteriorment: en de la tria de les titulacions és en les vinculades a un risc baix que es produeix un major descens pel conjunt de l'alumnat entre 2011 i 2014. I, si bé per l'alumnat d'origen social baix el descens es produeix en tots els tipus de titulacions, també està especialment accentuat en les titulacions de risc baix. En termes de la forma de cursar la

titulació s'ha observat un creixement important del *part-time* tot i no estar compaginant els estudis, representant una estratègia clara de reducció del risc econòmic.

En segon lloc, respecte a les dimensions que expliquen el comportament d'origen social baix, s'ha obtingut un patró concret per 2014. Aquest alumnat cursaria sobretot titulacions de menor risc a nivell del preu i de la dificultat. Però quan aquest risc augmenta es configurarien estratègies que incorporen la dedicació *part-time*, la compaginació laboral o la cerca un retorn laboral més alt, com a forma de reduir el risc vinculat als estudis universitaris.

Un altre gran element que s'ha explorat en aquesta anàlisi és la relació de diferents factors del model decisional presentat en el Capítol III amb les estratègies d'accés configurades. Amb les dades quantitatives disponibles no hem pogut explorar bona part dels factors del model, especialment els més relacionats amb percepcions i motivacions que s'abordaran en el següent capítol. No obstant, sí que s'han explorat dos elements interessants: les capacitats acadèmiques i els recursos econòmics.

Pel que fa a les capacitats acadèmiques s'ha posat en relació la nota d'accés i la configuració de les estratègies d'accés en termes de preu, dificultat i dedicació. D'unes capacitats acadèmiques menors se'n derivaria una tendència a configurar unes estratègies d'accés menys arriscades: titulacions de menor preu, menor dificultat i major dedicació *part-time*.

Però allò més rellevant és la seva interacció amb l'origen social. Tot i presentar un mateix nivell de capacitats, l'alumnat d'origen social baix no cursa en la mateixa proporció titulacions de preu i dificultat alta que els seus companys. Tot i tenir notes altes la configuració d'estratègies d'accés més arriscades és menor que per l'alumnat d'origen social baix, fet que pot estar relacionat amb una menor autopercepció o amb presentar altres elements de risc vinculats als recursos econòmics o la disponibilitat de temps (els efectes secundaris de Boudon). De la mateixa manera, l'alumnat d'origen social baix té una major dedicació *part-time* que l'alumnat d'origen social alt, encara que ambdós tinguin un mateix nivell de notes baixes. A més, aquesta interacció amb la percepció del risc està més accentuada pel cas de les noies, i sembla que ha augmentat el seu pes en els últims anys de la sèrie. Dit d'una altra manera, els efectes secundaris

són més determinats en les noies i han augmentat la seva influència en el comportament per 2014.

A nivell dels recursos econòmics s'ha analitzat una font de finançament addicional com és la beca, per tal de comprovar el seu efecte en la configuració de les estratègies d'accés. Concretament s'ha posat en relació la sol·licitud de beca amb el preu de la titulació cursada i la compaginació laboral. Els resultats mostren que l'alumnat d'origen social baix que cursa titulacions de preu alt o que no compagina estudis i treball sol·licita en major proporció una beca, en comparació al que no compagina i a altres orígens socials. Això indica que la configuració d'una estratègia de major risc a nivell econòmic per aquest col·lectiu (titulacions de preu alt o la no compaginació laboral), depèn més de la disposició o no d'un ajut econòmic extern. La beca actuarà com un suport per tal de reduir el risc econòmic, especialment per aquells perfils més *fràgils* al respecte, i poder configurar estratègies d'accés més arriscades.

Per tancar aquest capítol s'ha titulat la síntesi: "comportaments d'origen social i canvis dins de la universitat". Per un cantó fa referència al fet que efectivament s'ha observat un comportament diferent en la configuració de les estratègies d'accés segons l'origen social; tant en la titulació cursada com en la forma de cursar-la. Si bé en algunes estratègies és l'edat o la via d'accés el que té un major pes, l'origen social segueix sent un factor a tenir en compte en cada una d'elles. A més, semblaria que en l'últim període de la sèrie l'efecte d'origen social en la configuració d'aquestes estratègies hauria augmentat lleugerament, degut a que s'ha accentuat les diferències en el comportament d'origen social en aspectes com la tria de la titulació o la dedicació *part-time*.

No obstant, els resultats apunten a què l'evolució de les estratègies d'accés s'explicarien més pels canvis en els perfils que accedeixen a la universitat i per l'oferta educativa. I no tant, en canvi, per adaptacions de les estratègies d'accés lligades a les característiques de l'alumnat com és l'origen social. No podem concloure un traspàs generalitzat entre estratègies de major risc a menor risc, especialment en la tria de la titulació. Com a matís, però, cal dir que en la forma de cursar els estudis hi ha un increment clar de les estratègies de reducció del risc: augmenta el *part-time* i cada cop més alumnat es matricula a menys crèdits com a possible forma de reduir el cost dels estudis i el risc a no assolir la càrrega acadèmica. Aquest augment és produït de forma

significativa entre l'alumnat d'origen social baix en les titulació branques de major dificultat: Enginyeries i Ciències de la Salut.

Així doncs, els canvis entre estratègies per un mateix perfil d'estudiant *dins* de la universitat són poc generalitzats, especialment en la tria del tipus de titulació. Encara que sí en la forma de cursar-ho: que hi hagi un increment entre 2008 i 2011 de la compaginació de més de 15 hores setmanals entre els més joves d'origen social baix, o un increment del *part-time* en l'alumnat d'origen social baix entre 2011 i 2014, és interessant per veure com aquest perfil s'ha adaptat als canvis ocorreguts a la universitat.

El que les dades mostren com a més plausible és que hi ha hagut uns perfils d'alumnat que, més que adaptar la seva estratègia d'accés davant els canvis contextuals com l'augment de preus, han quedat fora de la universitat en major proporció que altres. Aquest perfils correspondrien sobretot als perfils d'alumnat més *fràgil* (Davies & Williams, 2001). Aquell alumnat de perfils més fràgils que a l'any 2011 accedien, com els provinents de CFGS/+25, dones i/o d'origen social baix, seria bàsicament el que protagonitza els canvis en la composició social de la universitat fins a 2014, i especialment si cursava titulacions de menor risc (en titulacions de preu i/o dificultat baixa).

Amb les dades analitzades no és tant plausible un canvi intern entre estratègies a l'hora d'escollir una titulació, doncs precisament són les titulacions de menor risc les que experimenten proporcionalment una major reducció, tant a nivell global, com per l'alumnat d'origen social baix concretament. La reducció demogràfica no es cristal·litza de la mateix manera en totes les estratègies d'accés que identifiquem, i tampoc s'accentua en les titulacions de major risc com podríem pensar.

CAPÍTOL V – La configuració de les estratègies d'accés a la universitat

1. El procés d'anàlisi de la informació produïda

Abans de començar amb l'anàlisi qualitativa cal fer explícites diverses qüestions sobre el procés d'anàlisi. Vallés (1997) defineix tres criteris per avaluar les anàlisis qualitatives:

a) Credibilitat de les dades: ja s'ha explicat en el capítol III la forma com s'han realitzat els contactes amb les persones entrevistades i les dificultats trobades, l'elecció de la tècnica de producció de dades, el disseny i el test del guió d'entrevista, i el context en el que s'han produït les entrevistes semiestructurades realitzades. A més, en moments puntuals d'aquesta anàlisi es triangulen les dades qualitatives amb les dades quantitatives, com a forma d'identificar-ne biaixos importants i contextualitzar-les. Aquest passos són essencials per aportar elements de credibilitat de les dades analitzades al lector.

b) Transferibilitat dels resultats: també en el capítol III s'han definit els criteris que s'han seguit a l'hora de construir la mostra tipològica. Aquest pas és clau per tal de poder relacionar els resultats de l'anàlisi qualitativa i les diferents realitats socials a les que fa referència.

c) Dependència en el procés d'anàlisi: degut a la gran quantitat d'informació que es produeix en els treballs de camp qualitatius, es fa necessari explicitar en detall el procés que s'ha seguit per a l'anàlisi. Es pot resseguir i confirmar així el procediment seguit fins a l'obtenció dels resultats.

Aquest epígraf s'estructura en dues parts que recullen alguns d'aquests elements anteriors. En la primera part s'explicita els objectius i el desenvolupament que s'ha seguit en l'anàlisi. En la segona es recupera la definició del mostreig i s'hi recull la caracterització dels casos que finalment s'han analitzat.

1.1. Reducció, disposició de dades i obtenció de resultats

És aquest punt un bon moment per recordar ràpidament l'objectiu que orienta aquesta anàlisi. L'objectiu que plantejava la necessitat de l'anàlisi qualitativa era el d'identificar quins elements expliquen la configuració de diferents estratègies d'accés en funció, bàsicament, de l'origen social de l'estudiant. En el model decisional construït s'hi han recollit els elements que en la revisió teòrica hem destacat com a rellevants. L'objectiu

és, doncs, comprendre com els principals elements d'aquest model s'articulen en una estratègia d'accés concreta, i comprendre així les diferències que s'han identificat en l'anterior capítol.

El procés d'anàlisi consta de tres parts diferenciades que tot seguit es concretaran: a) la reducció de les dades, b) la disposició de les dades i c) l'obtenció de resultats. Abans però: de quines dades estem parlant? Les dades que s'analitzen són varies i es complementen entre si. No obstant, el dispositiu principal utilitzat ha estat la transcripció literal de les entrevistes semiestructurades, realitzada manualment i tractant de reflectir-hi els elements comunicatius no verbals o expressius emprats¹³⁷.

Altres dispositius utilitzats de forma complementària han estat les fitxes de les persones entrevistades, on s'hi recollia la informació rellevant que no té per què aparèixer en les entrevistes (per exemple: l'edat o l'ocupació concreta dels pares). Així com els enregistraments sonors de les sessions, que inclouen elements comunicatius que no es poden recollir en una transcripció literal. Per últim, també s'utilitza informació derivada del coneixement propi dels entrevistats obtingut sobretot en el procés de contacte (els seus horaris de treball, on viu...).

Amb tota aquesta informació el primer pas en la *reducció de dades* ha estat l'obtenció d'un relat global de cada un dels casos a partir de l'enregistrament sonor. Destacant els elements més rellevants en la seva biografia i en el seu discurs en relació a l'estratègia d'accés a la universitat. Aquests s'han utilitzat durant les fases següents de l'anàlisi a mode de síntesi per tal de contextualitzar cada cas, i obtenir-ne un relat biogràfic global. Aquesta primera reducció de dades, a més, ha permès comparar aquests elements rellevants i observar-ne les diferències més significatives segons el perfil de l'alumne. És a dir, observar allà on calia posar èmfasi durant l'anàlisi posterior. De fet, per tal d'ordenar la redacció dels resultats, s'han utilitzat aquestes diferències com a guia, descartant-ne d'altres de menys rellevants.

A continuació, i un cop transcrits els registres sonors, s'han fragmentat les dades en base a codis, tractant d'anar més enllà de la paraula o la frase concreta sinó recollint

¹³⁷ Les gravacions i les transcripcions utilitzades no s'adjunten per tal de preservar l'anonimat i respectar el consentiment informat.

idees i registres més complerts i evitar el perill de descontextualització. Els codis permeten segmentar i classificar la informació rellevant. En aquest punt s'han utilitzat bàsicament les transcripcions literals i les fitxes de les persones entrevistades.

Bona part dels codis utilitzats són els derivats de l'operacionalització realitzada en el capítol III (figura 3.5). El fet de disposar d'un model d'anàlisi força desenvolupat, permet afrontar la reducció de les dades amb unes eines conceptuals i analítiques ja prèviament definides i útils pels objectius proposats. No obstant, en el procés de codificació de la informació, s'han utilitzat altres codis que no s'havien definit prèviament. Bé perquè escapen del model decisional, o bé perquè no s'havien tingut en compte. Així doncs, no s'ha volgut tancar la porta a identificar altres evidències rellevants que sorgissin en el transcurs de les entrevistes.

Tot i això, la major part de la informació produïda s'ha codificat en base als codis prèviament definits. Els codis fan referència a l'àmbit o l'element del model decisional sobre el qual l'entrevistat es refereix en cada fragment i no al sentit en què ho fa o a les relacions amb altres codis, que es deixa pels següents passos de l'anàlisi. Cada fragment de text pot fer referència a més d'un codi, i cal dir que s'ha començat la codificació anant d'allò més ampli als codis més concrets. En la figura annex 5.1 es mostra un fragment i la seva codificació a tall d'exemple.

Un cop realitzada la codificació s'han *disposat les dades* en taules, ordenant-les per titulació, origen social i element del model decisional al què fa referència. Aquestes taules han estat una de les eines principals per a l'obtenció posterior dels resultats¹³⁸. S'hi recull el significat, el sentit i la importància que atribueixen els diferents casos als diferents elements a l'hora de configurar la seva estratègia d'accés, així com l'estratègia d'accés en sí mateixa.

A nivell de la codificació, s'han ordenat els codis en famílies segons els àmbits del model decisional al que fan referència, així com la relació entre ells. En aquest punt de

¹³⁸ S'adjunta en l'annex 2 una adaptació d'aquestes taules. S'hi ha eliminat informació sensible i s'ha modificat per ser comprensible per lectors externs, ja que cal entendre aquestes taules com una eina de treball per l'investigador. En aquest sentit, el lector pot seguir els diferents resultats que es desenvolupen en aquest capítol de forma transparent.

l'anàlisi ens trobem doncs amb una xarxa de codis i relacions, i unes taules de síntesi que ordenen la informació rellevant.

En el moment de la redacció dels resultats es van mostrant fragments de la transcripció literal de les entrevistes, com a fragment il·lustratiu. A més, en les anàlisis que s'ha considerat idoni s'ha acompanyat els resultats amb diagrames que posen en relació diferents elements del model decisional, mostrant-ne la seva complexitat i articulació.

Cal tenir en compte que es tracta d'un disseny de casos múltiples i, per aquesta raó, s'ha pogut aplicar la replicació de casos. És a dir, s'ha pogut comprovar si l'anàlisi de diferents casos presenta resultats semblants o diferents. En *l'obtenció de resultats* s'ha buscat una replicació teòrica entre els diferents tipus de casos definits en el mostreig, observant si les evidències recollides difereixen significativament entre sí. Alhora, la replicació també ha estat literal dins de cada tipus del mostreig, buscant un comportament semblant entre casos de perfils semblants. A partir de les taules d'ordenació de la informació, doncs, s'ha intentat respondre a les preguntes següents: quins són els punts en comú entre cada tipus d'estudiant en funció del mostreig? I, què els diferencia de la resta?

La mirada adoptada a l'hora de formular aquestes preguntes ha tractat de compaginar dues de les grans perspectives d'anàlisi de dades qualitatives. Per una banda s'ha realitzat una anàlisi d'allò que expressa cada entrevistat per a cada element rellevant del model decisional. A partir d'aquests continguts identificats s'ha distingit si són més o menys presents en cada perfil d'estudiant, així com les diferències en la interpretació i el significat que els hi atribueixen. Per l'altra banda també s'ha realitzat una anàlisi de com cada entrevistat construeix el discurs que expressa. En aquest sentit m'he situat també en un nivell d'anàlisi que incorpora les relacions entre els diferents conceptes, així com el text en la seva totalitat com una construcció d'un discurs concret en relació a les estratègies d'accés a la universitat (biografia reflexiva).

Així doncs l'anàlisi compagina tant allò que l'entrevistat expressa, el contingut en concret (manifest), com les relacions entre conceptes i relacions estructurals, les quals defineixen les condicions de producció dels diferents discursos (latent); atenent a

l'origen social i a la titulació com a estructuradors bàsics d'aquest context. Així, per exemple, s'observa com les creences dels entrevistats es configuren d'acord a unes oportunitats concretes, o com les motivacions estan influenciades per les relacions i la posició social de l'estudiant.

Els resultats que es presenten a continuació són els que considero més rellevants per a l'objectiu que orienta aquesta anàlisi: el d'identificar quins són els elements que expliquen la configuració de diferents estratègies d'accés en funció, bàsicament, de l'origen social de l'estudiant.

Abans de finalitzar el punt convé fer una reflexió. És evident que els discursos analitzats poden representar una racionalització *posthoc* a l'accés i que, per tant, poden no recollir les percepcions i les motivacions que efectivament van orientar la configuració de les estratègies d'accés abans d'entrar a la universitat. Les percepcions i motivacions recollides poden representar racionalitzacions *posthoc* a partir de la situació actual dels estudiants, com és el cas de les preferències adaptatives o la dissonància cognitiva (Elster, 2001).

Cal ser conscients d'aquesta limitació del disseny en l'anàlisi. Per tal de minimitzar-ho, en el marc de les entrevistes semiestructurades s'ha utilitzat el plantejament de situacions contrafàctiques, que permeten a l'entrevistador recollir relats en situacions hipotètiques i, per tant, reduint l'efecte adaptatiu a la situació actual. De la mateixa manera, és important recollir per a cada un dels estudiants el seu relat global. Això permet durant l'anàlisi evitar centrar-se en les afirmacions aïllades i posar-ho en el marc d'un discurs més ampli, com a forma de poder copsar aquestes racionalitzacions *posthoc* a preguntes concretes i copsar-ho de forma més global.

1.2. Casos i titulacions analitzades

Abans de començar les anàlisis, en aquest punt es caracteritzen els casos analitzats i el context en el que es troben. Un dels dos criteris principals a l'hora de definir la mostra tipològica era la titulació cursada. S'han seleccionat 4 titulacions diferents d'acord al nivell de risc associat, en base al seu preu, la seva dificultat i la nota de tall (veure taula 3.2. del capítol III). L'objectiu és el de seleccionar estudiants en 4 contextos de risc

diferents per tal d'observar-ne diferències i polaritzar comportaments. Aquests contextos són els següents:

- a) **Titulació d'alt risc (Enginyeria Informàtica):** presenta un nivell de dificultat elevat, però una nota d'accés baixa degut a la poca demanda. El preu és alt i té un retorn també elevat. El risc a fracassar degut a la dificultat i el preu és més alt que en altres titulacions, però té un retorn que ho compensaria. Concretament en les Enginyeries, des de les administracions s'han dedicat esforços per tal de potenciar-les i atraure nous estudiants; especialment l'estudiant femení, tradicionalment infrarepresentat en aquestes titulacions (Hill, Corbett, & St. Rose, 2010). A més, en l'anterior capítol s'ha constatat que és una branca en la que es produeix importants canvis en els últims cursos (disminució de l'alumnat especialment d'origen social baix, augment del *part-time*, etc.).
- b) **Titulació de risc mitjà (Comptabilitat i Finances):** té un retorn alt i una dificultat més baixa que l'anterior. El preu és més baix i la nota d'accés també. Es tracta d'una titulació de creació relativament nova, en l'última onada d'adaptació a l'EEES de l'any 2010. Recull bona part dels continguts que abans s'impartien en la Diplomatura de Ciències Empresarials. Té un alt component d'especialització i no s'ofereix en cap altra universitat pública metropolitana.
- c) **Titulació de baix risc restringida (Educació):** té un bon retorn laboral, sobretot a mitjà/llarg termini, i la dificultat i el preu és de nivell baix en comparació a altres titulacions. No obstant, requereix una nota elevada per accedir-hi, fet que fa que sigui un context més restringit que les demés. Dins l'àmbit de les titulacions d'Educació trobem diferents especialitats, que generalment comparteixen el primer curs. A més, des del curs de 2012 s'ofereix una titulació d'Educació impartida en anglès, dels quals s'han entrevistat 2 casos. El component vocacional és molt present en l'alumnat d'aquest tipus de titulacions. En l'anterior capítol hem vist que es tracta d'una titulació que experimenta una forta entrada d'alumnat provinent de CFGS a 2011, però que s'inverteix en els últims anys.
- d) **Titulació de baix risc (Història/Sociologia):** tenen un retorn laboral més aviat baix, i la seva dificultat, cost econòmic i nota d'accés també es troben en un nivell baix si ho comparem a altres titulacions universitàries. Són dues titulacions clàssiques en les Ciències Socials i Arts i Humanitats que, recordem, és on es produeix el major descens d'alumnat.

Així doncs s'intenta distingir l'estudiant en diferents contextos definits segons el risc associats a aquests. Com es pot veure el risc és simplement una eina per classificar els diferents contextos, en major o menor risc comparativament. No s'ha d'entendre com un risc absolut (alt o baix) sinó a nivell relatiu en relació al ventall de titulacions.

El risc de la titulació no és només un component de l'estratègia d'accés configurada per l'estudiant, sinó que a més pot condicionar altres dimensions d'aquesta estratègia d'accés com per exemple la compaginació amb un treball remunerat. Construir el mostreig tipològic en base a aquest criteri permet, per tant, analitzar aquesta relació. A més, com ja s'ha destacat anteriorment, les quatre titulacions recullen diferents àmbits dins el ventall científic.

En el marc de la classificació de Becher (2001), que ordena les disciplines científiques en base a les propietats epistemològiques dels camps de coneixement, les quatre titulacions analitzades responen també a tipus diferents. Enginyeria informàtica es situaria en el quadrant dur i aplicat dels eixos de classificació, doncs correspon a una disciplina amb una forta conceptualització i un gran compromís amb l'aplicació del coneixement. Pel que fa a les titulacions de Història i Sociologia correspondrien a un perfil disciplinari tou i pur, en el sentit que es basen en un coneixement més concret i menys conceptualitzat, i amb poc compromís amb l'aplicació d'aquest. Per últim, les titulacions d'Educació i de Comptabilitat i Finances, es caracteritzarien per una disciplina tova però aplicada: coneixement concret i poc conceptualitzat, i un fort compromís per l'aplicació d'aquest.

El segon criteri per definir la mostra tipològica és l'origen social, distingint entre l'estudiant d'origen social alt, en el sentit que com a mínim un dels seus pares disposen d'estudis universitaris i/o feines d'alta qualificació o gerents d'empreses, i el d'origen social mitjà i baix, que engloba la resta d'alumnat. Per motius de síntesi en les anàlisis parlaré simplement d'origen social alt i baix respectivament, i només diferenciant dins de cada un quan els resultats ho requereixin.

Pel que fa a les unitats d'anàlisi entrevistades, la taula 5.1 recull les característiques principals d'aquests i l'identificador que se'ls ha assignat a cada un. La taula és doncs una guia per facilitar la lectura de les anàlisi posteriors.

Taula 5.1. Caracterització de les unitats d'anàlisi entrevistades.

| | Sexe | Edat | Nivell educatiu dels pares* | Ocupació dels pares* | Via d'accés | Nota d'accés | Observacions |
|---------------|-------------|-------------|------------------------------------|-----------------------------|--------------------|---------------------|--|
| Informàtica 1 | H | 20 | Universitaris | Professional qualif. | Batxillerat | 10,5 | Va fer un any de Física |
| Informàtica 2 | H | 19 | Postobligatoris | No qualificat | Batxillerat | 7,5 | Va fer 1 any de Telecom per nota |
| Informàtica 3 | H | 18 | Obligatoriis | No qualificat | Batxillerat | 6,5 | |
| Informàtica 4 | H | 18 | Postobligatoris | Qualificat | Batxillerat | 7,5 | |
| Informàtica 5 | D | 22 | Universitaris | Professional qualif. | CFGS | 7,5 | Pares separats. Un viu a l'estranger. |
| Informàtica 6 | H | 18 | Universitaris | Professional qualif. | Batxillerat | 10,6 | Cursa un doble grau. |
| Informàtica 7 | D | 17 | Postobligatoris | No qualificat | Batxillerat | 11 | Va ser avançada de curs a Primària |
| Educació 1 | H | 19 | Postobligatoris | No qualificat | Batxillerat | 11,4 | Va fer 1 semestre de Física i ho va deixar |
| Educació 2 | D | 18 | Postobligatoris | Gerent | Batxillerat | 10,4 | |
| Educació 3 | D | 18 | Postobligatoris | No qualificat | Batxillerat | 10,5 | |
| Educació 4 | D | 18 | Postobligatoris | No qualificat | Batxillerat | 9,3 | |
| Educació 5 | D | 18 | Obligatoriis | Gerent | Batxillerat | 11,5 | |
| Educació 6 | D | 28 | Postobligatoris | Gerent | +25 | 7,5 | |

Taula 5.1. Caracterització de les unitats d'anàlisi entrevistades (continuació).

| | | | | | | | |
|--------------|---|----|----------------|-------------------------|-------------|-----|----------------------------|
| CIF 1 | D | 22 | Obligatori | No qualificat | CFGS | 8,5 | |
| CIF 2 | D | 20 | Universitari | Professional qualificat | CFGS | 8,6 | |
| CIF 3 | D | 19 | Postobligatori | No qualificat | Batxillerat | 8,5 | |
| CIF 4 | H | 21 | Obligatori | Petita empresa | Batxillerat | 6,5 | |
| CIF 5 | H | 20 | Universitari | Professional qualificat | Batxillerat | 6,5 | Va fer un any d'Enginyeria |
| CIF 6 | D | 25 | Obligatori | No qualificat | CFGS | 9,8 | |
| CIF 7 | H | 18 | Universitari | Professional qualificat | Batxillerat | 6,8 | |
| Història 1 | H | 18 | Universitari | Professional qualificat | Batxillerat | 8,7 | |
| Història 2 | H | 19 | Postobligatori | Qualificat | Batxillerat | 6,5 | |
| Sociologia 1 | D | 19 | Postobligatori | No qualificat | Batxillerat | 9,7 | |
| Sociologia 2 | D | 22 | Obligatori | No qualificat | CFGS | 7,3 | |

* Nivell educatiu/laboral més alt dels dos progenitors.

Sexe: H (home) i D (dona)

Font: elaboració pròpia.

2. Anàlisi qualitativa d'estratègies d'accés a la universitat segons origen social

Per tal de respondre als objectius d'aquesta anàlisi i a les seves hipòtesis l'epígraf es divideix en quatre punts, cada un dels quals aprofundeix en una de les grans dimensions del model d'anàlisi. En el primer punt s'identifiquen els elements en relació al que hem definit com a risc objectiu, caracteritzat pels costos relatius i les capacitats de l'estudiant. El segon punt desenvolupa la percepció del risc, com aquell risc percebut per l'estudiant més enllà del risc objectiu. Aquest dos punts defineixen el que hem anomenat l'estimació del risc per l'alumne en funció dels reptes econòmics i acadèmics amb què es troba durant l'accés.

El tercer punt posa èmfasi en el component motivacional de les eleccions educatives: les aspiracions i disposicions que orienten l'elecció dels estudis universitaris. La combinació d'aquest tres primers punts dóna sentit al quart i últim punt, en el que s'interpreta les gestions del risc que es produeixen i com es configuren les estratègies d'accés concretes per cada estudiant.

Recordem que en cada un d'aquests punts es busca recollir els significats i interpretacions que els alumnes fan de cada dimensió, incloent l'origen social com a factor diferenciador i aglutinador a la vegada. Per tant en aquest punt no es busca tant recollir l'extensió dels diferents elements entre la població analitzada, sinó els significats i els sentits més destacats d'aquests per cada tipus d'alumne i context.

2.1. El risc objectiu en l'elecció educativa

El que defineix el risc objectiu que presenta un alumne en l'accés a la universitat són: a) els costos relatius entesos com la relació entre els costos i els recursos disponibles per fer-hi front; i, b) les seves capacitats acadèmiques.

2.1.1. Sobre els costos relatius

Un dels elements que podem destacar en els diferents discursos identificats és el significat que donen els alumnes als recursos econòmics disponibles per fer front als costos d'estudi, especialment el cost directe que sol ser el més important. En general els recursos econòmics dels alumnes d'origen social alt entrevistats provenen dels recursos familiars (7 dels 10), tinguin beca o no, mentre que en l'alumnat d'origen social baix la presència d'alumnes que ho afronten amb recursos personals derivats del treball remunerat és major (6 dels 14). No obstant, allò més substancial és observar la diferent interpretació que fan dels recursos econòmics familiars en funció de l'origen social.

En l'alumnat d'origen social baix destaca el fet d'entendre els recursos familiars com a recursos *ad hoc*, fruit d'un estalvi específic i deliberat per tal que el fill o filla pugui accedir a la universitat. Els següents casos mencionen repetidament el calaix econòmic familiar de què disposen fruit de l'estalvi, i que s'entén de dimensions finites o limitades:

"Si la meva àvia no hagués estalviat durant tota la seva vida jo no hauria pogut venir. Bueno perquè la meva àvia va estalviar pel meu germà i per mi 15.000 euros, i llavors ja tenim per anar a la universitat. I bueno, potser em donen la beca però no està segur. (...). Però si no me la donen igualment tinc diners estalviats. Perquè si no, no hagués pogut venir." (*Sociologia 1. Origen social baix*).

"Els meus pares... des de petit sempre han estalviat per pagar-me la universitat. I clar llavors amb això no hi hauria cap problema. Potser quedaria un curs [per pagar], però ja buscaria la vida per acabar-m'ho de fer." (*Informàtica 2. Origen social baix*).

En canvi, en l'alumnat d'origen social alt que reben suport econòmic familiar els recursos disponibles es donen més com a pressuposats, com a recursos que no plantegen dubtes de cap tipus en quant a la seva disponibilitat. Simplement hi són, no hi preveuen problemes i les dimensions d'aquests són menys limitades i més borroses:

"De moment la feina va bé. La que tenen. No crec que hi hagi problema. Potser sí que cada vegada hi ha més *gastos* o cursos així que.... Però en teoria no crec que hi hagués cap problema." (*Educació 5. Origen social alt*).

"Em deien: "M'és igual si et pago la privada", saps? "Mentre tu estudiïs"." (*Comptabilitat i Finances - CIF - 7. Origen social alt*).

A més, quan l'alumnat d'origen social alt planteja l'estalvi com a font dels recursos familiars, aquest estalvi pren un sentit més ampli com a part d'una cultura econòmica concreta, i no com un estalvi específic i *ad hoc* per als seus estudis. La major estabilitat econòmica familiar condicionaria el significat que tenen per a ells els recursos econòmics. Es diferencien de l'alumnat d'origen social baix en els que una partida econòmica per pagar-se la universitat pot ser vista com un privilegi, com un element a destacar en el seu discurs. Sense aquests recursos *ad hoc* difícilment podria haver accedit a la universitat, tal i com afirmen els dos casos il·lustrats anteriorment. El caràcter *ad hoc* vs. pressuposat es manifesta també, doncs, en la centralitat que prenen els recursos econòmics en els diferents discursos.

Una altra de les fonts de finançament del cost d'estudiar més rellevant és la provinent dels ajuts i les beques d'estudi. Dels casos analitzats bona part disposa d'algun tipus d'ajut econòmic (17 de 24), tot i que és més evident pel cas de l'alumnat d'origen social baix entre els quals només un sol cas no ha sol·licitat beca o ajut. Contextualitzant-ho amb les dades de registre que s'han analitzat en anteriors capítols, el 60% de l'estudiant de nou accés a la UAB té, o ha sol·licitat, una ajuda o beca econòmica; el 75% si ens centrem en l'alumnat d'origen social baix. Així doncs, la disposició d'ajuts econòmics d'algun tipus és una situació força estesa entre l'alumnat universitari.

No obstant, dels casos analitzats a qui la beca els cobreix íntegrament el cost de la matrícula són solament 3 casos d'origen social baix. Segons l'estudi de Via Universitària els ajuts econòmics que cobreixen més del 50% de la despesa estudiantil es produeix únicament en el 7% de tot l'alumnat universitari català de graus (AA., 2016). Per tant, els ajuts econòmics són més aviat un complement, un reforç a altres fonts de finançament majoritàriament provinents de la família (GRET, 2012).

El que ens permet l'anàlisi qualitativa, però, és identificar i comparar el sentit que els alumnes li donen a les ajudes econòmiques de què disposen. Lligat amb aquesta idea de l'ajut econòmic com a complement, hem observat que dels 17 estudiants amb beca només en un cas d'origen social baix ho destaca com a decisiu per a l'accés a la universitat:

"Por suerte tengo beca. Pero si no tuviese te digo que no estaría aquí. Y es muy decepcionante, no? Pensar que por motivos económicos una persona no puede estudiar..." (*Educació 3. Origen social baix*).

La resta d'estudiants amb ajuts econòmics podrien haver cobert els costos a partir d'altres fonts de finançament, principalment de recursos familiars, siguin d'origen social alt o baix. Davant la pregunta sobre què passaria si no tinguessin l'ajut, les respostes li treuen importància. Alguns alumnes d'origen social baix, però, destaquen que sense el complement econòmic haurien de redefinir les seves expectatives o dedicacions, mentre que els d'origen social alt no ho apunten.

"Podria haver fet front, però una miqueta més de dificultat. No és cap problema per la família, en aquest sentit." (*Informàtica 1. Origen social alt*).

"A ver yo dinero tengo ahorrado, pero mi madre me ha dicho que ella me lo paga." (*CIF 2. Origen social alt*).

"Si no me la donen segurament no podré anar d'Erasmus perquè aquests diners serien per això." (*Sociologia 1. Origen social baix*).

"Ten en cuenta que al estar viviendo solos /ehm/ fuera del núcleo familiar y estas cosas, te hacían querer mucho más la beca. [...] Pero nos hubiera ido bastante bien ya viviendo solos. Para poder dedicarlo más al estudio. No tener que ir trabajando." (*CIF 4. Origen social baix*).

La no obtenció de l'ajut implicaria renunciar a una estància a l'estranger o la necessitat de treballar més hores per obtenir més recursos econòmics. Si bé el caràcter de reforç és evident per tots els casos, aquesta "complementarietat" de l'ajut econòmic pot tenir, doncs, un significat diferent segons l'origen social. En l'alumnat d'origen social baix la complementarietat es vincularia amb la necessitat de readaptar l'estratègia d'accés.

El fet que aquests ajuts no siguin decisius té conseqüències en com els interpreten i el significat que els hi donen: no podem identificar una pressió generalitzada per a mantenir la beca. Un únic cas destaca la pressió que té per obtenir un mínim de 6,5 en la nota de les assignatures cursades, però sobretot destaca com a element negatiu la necessitat de cursar tots els crèdits recomanats¹³⁹, dificultant així la compaginació laboral. La beca de la que disposa aquest cas té l'objectiu de minimitzar el cost

¹³⁹ Des del curs de 2013, els alumnes han de disposar de una nota mitjana de 6,5 en l'expedient universitari per poder renovar la beca.

d'oportunitat d'estudiar per a alumnes amb ingressos familiar baixos, i per tant minimitzar la necessitat de compaginació laboral. No obstant, la difícil situació econòmica familiar l'impulsa a compaginar els estudis amb una feina remunerada tot i disposar d'aquest ajut, amb l'objectiu d'ajudar econòmicament a la família. L'obligatorietat de matriculació en tots els crèdits és, per ella, una barrera afegida. Així doncs, la pressió a la que fan referència en el seu estudi Langa i Río (2013) es trobaria bàsicament en un perfil de becari molt concret, aquell que atribueix a la beca un significat molt més decisiu en el seu discurs degut a la seva situació econòmica familiar, però en canvi no ho identifiquem en la gran majoria dels casos aquí analitzats.

Més enllà d'aquest caràcter de complementarietat del ajuts econòmics per alumnes de diferents orígens socials, els que no disposen d'ajuts econòmics (que, recordem, són la majoria d'origen social alt en els casos entrevistats), destaquen la bona situació econòmica que els fa no necessitar sol·licitar-ne cap:

"Però és que ni tant sols sé que hi ha beques, eh? Ni tant sols sé quines beques ni res. Però és com... no sé, no he perdut el temps. Potser perquè com no... si ho necessités més, pues hagués mirat o hagués... a veure com es fa per sol·licitar la beca o tal, saps? Però com en aquest sentit el preu que té la universitat pues en certa manera me'l puc permetre, pues n'hi m'ho he plantejat... no sé. Penso que hi ha gent que pot necessitar la beca més que jo, saps? És com "si m'ho puc pagar, perquè he de demanar...". (Educató 6. Origen social alt).

La frase "hi ha gent que necessita la beca més que jo" l'expressen les tres noies d'origen social alt de la titulació d'Educató, i fa referència a un risc objectiu menor vinculat a una confiança amb els recursos familiars o propis, que no s'observa en l'estudiant d'origen social baix.

Així doncs pel cantó dels recursos disponibles s'ha destacat el significat de pressuposició i complementarietat que adquireix en funció de l'origen social. Però, i pel cantó dels costos què es pot destacar? De lue els recursos econòmics familiars no es donin com a pressuposats per l'alumnat d'origen social baix, se'n deriva una relació concreta cap als pares. Si aquests recursos econòmics no estan donats per descomptat, la seva disponibilitat és un fet conjuntural (que no necessàriament vol dir imprevist), i pot configurar un sentiment concret cap als pares. El següent fragment n'il·lustra bé la seva naturalesa:

"Cuando era más pequeña me encontraba que a veces quería salir y como había salido el día anterior, y mis padres me habían dado dinero, me decían "no, este día no sales porque ya te dimos ayer, y ya está. Ya has salido un día". Entonces lo que yo quería en aquél entonces era tener mi dinero para poder salir cuando quisiera. Pero ahora que soy más grande y me he dado más cuenta de todo lo que pagan por mi y todo lo difícil que es, pues había pensado en seguir así [treballant]. El dinero que gano es mayormente para no pedirle nada a mis padres aparte de lo que ya me pagan, y como ahora tengo el sueldo de entrenadora que es mejor que lo que gano con las clases, pues darles una parte ya, para por ejemplo pagar la mitad de la academia de inglés." (*Informàtica 7. Origen social baix*).

És el que en alguns estudis s'ha definit com a sentiment de deute (D. Langa, 2005; Troiano, Elias, & Sanchez-Gelabert, 2014), i que s'ha mostrat com un cost addicional per l'alumnat bàsicament d'origen social baix en el moment d'accedir a la universitat. Dels 14 estudiants d'origen social baix analitzats, 10 expressen amb major o menor intensitat aquest sentiment de deute. Destaca l'expressió "no vull que els pares carreguin amb això" com a node central a partir del qual s'articula aquest discurs. En bona part (8 d'aquests 10) el sentiment de deute els porta a plantejar-se la compaginació dels estudis amb una feina remunerada com a forma de reduir el cost addicional que representa.

Entre l'alumnat d'origen social baix que no expressa aquest sentiment, un cas es finança la universitat amb recursos propis i dos casos disposen de recursos familiars *ad hoc* especialment per a l'estudi, que sembla que redueix la relació de deute amb els pares. Així doncs, el sentiment de deute semblaria més evident quan els recursos utilitzats es carreguen en el dia a dia de l'àmbit familiar. També la disponibilitat d'una beca redueix la intensitat d'aquest sentiment de deute en el cas *Història 2*. D'aquesta manera podem articular conceptualment l'ajut econòmic, el sentiment de deute i la necessitat de compaginació laboral:

"Preferiria deixar la feina que els estudis [...] perquè a la fi i al cap el grau, amb aquesta ajuda que sigui semigratuïta¹⁴⁰... podem anar pagant-lo." (*Història 2. Origen social baix*).

En definitiva, de l'anàlisi del sentiment del deute podem establir una relació entre la naturalesa d'aquests dels recursos disponibles (pressuposats, *ad hoc*...) i l'estratègia d'accés que l'estudiant acabarà configurant. El sentiment de deute cap als pares seria, per tant, un mediador entre la situació econòmica, vinculada a l'origen social, i la forma d'accedir a la universitat.

¹⁴⁰ Reducció del preu del crèdit en un 50%.

Així doncs, la presència d'un sentiment de deute cap als pares dependria de la disponibilitat de recursos, minimitzant-se en el cas de disposar d'ajuts econòmics, una estabilitat econòmica familiar o una feina remunerada. Però també dependria de la naturalesa d'aquests recursos, en el sentit de si es pressuposen, si són *ad hoc*, o bé els costos es destaquen com una càrrega directa a l'economia quotidiana familiar. En cas de desenvolupar un sentiment de deute, aquest es pot cristal·litzar en una estratègia d'accés concreta per tal de reduir el cost addicional que aquest sentiment genera. Ja s'ha destacat que 8 dels 10 alumnes d'origen social baix amb aquest sentiment de deute, opten per compaginar els estudis amb una feina remunerada. Però també pot haver-hi una estratègia actitudinal de responsabilitat, com en el cas següent:

"[M'angoixava] que no aprovés... o sigui que entrés, que fes pagar als meus pares per després no treure'm la carrera. Bueno és que clar, anàvem bé econòmicament però ara la meva mare es va quedar a l'atur 7 mesos i ara està en una altra feina. I llavors li està costant i sí que m'estan dient que em posi a treballar. Però clar, un treball els caps de setmanes... no el trobo. Llavors abans no em posaven pegues ara sí que estan una mica cabrejats [riu]. Perquè si tu mires el què estàs gastant... bueno jo vaig dir que ho pagaria partidament. I clar tu mires qui està gastant més i la que està gastant més de la casa sóc jo." (*Educació 4. Origen social baix*).

En aquest cas, el canvi recent en la disponibilitat de recursos (degut a l'atur sobrevingut) està produint una contradicció entre el sentiment de deute que s'entreveu de forma latent, i la voluntat de l'alumna d'evitar la compaginació dels estudis amb una feina. De moment, l'alumna acaba per subratllar una actitud cap a l'estudi i la seva por a suspendre alguna assignatura, i posposar per més endavant el treball remunerat. En aquest cas l'estratègia d'accés és actitudinal, de implicació amb els estudis.

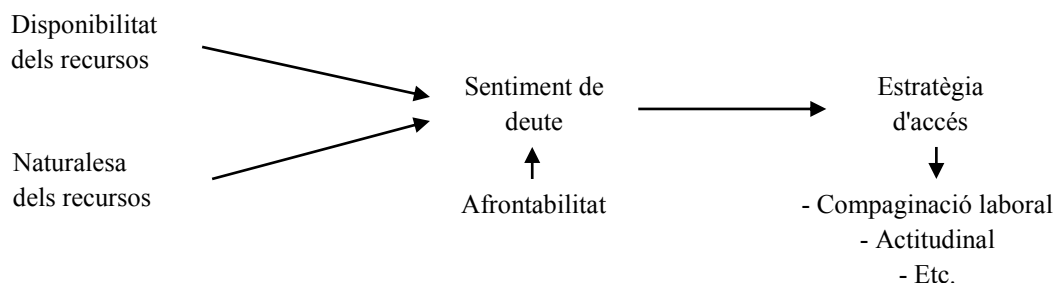
Si bé és evident que l'alumnat d'origen social baix és més procliu a expressar aquest tipus de sentiment (degut a ls menors recursos econòmics i al seu caràcter no pressuposat), no és exclusiu d'ells. Entre l'alumnat d'origen social alt analitzat, 4 dels 10 l'expressen amb major o menor intensitat. Si observem els que ho expressen, en un cas ho relaciona a un cost indirecte important derivat del fet que viu fora de casa dels pares per tal d'atendre els estudis universitaris (*Informàtica 1*). En dos altres casos ho posen en relació a la situació familiar que presenta dificultats afegides: família nombrosa i llar monomaterna, respectivament (*CIF 5 i Informàtica 5*). L'últim cas és interessant perquè

mostra com d'aquest sentiment de deute se'n deriva clarament una configuració d'estratègia d'accés:

"O sigui si em paguen la privada, pues no ho valoraria perquè... perquè no sé, no ho he pagat jo. No tinc aquest "d'esto" i seria una cosa més. [...] Bueno em sap greu, per exemple, que m'ha quedat dret i l'any que ve pues tens que pagar.. pues això el doble, dels crèdits i tal."
(CIF 7. *Origen social alt*).

Destaca que la idea de cursar els estudis en una universitat privada li generava un cost addicional a nivell de sentiment de deute degut a que no ho hagués aprofitat, així com el sentir-se culpable per suspendre alguna assignatura. Això inclús va fer que l'alumne descartés l'accés en una universitat preivada juntament amb altres motius. Així doncs, en l'esquema del sentiment de deute hi hauríem d'incloure també l'afrontabilitat percebuda per l'alumne per cada opció educativa, doncs la percepció que té sobre si serà capaç de afrontar o no els estudis pot matisar aquest sentiment de deute més enllà dels recursos familiars (figura 5.1.).

Figura 5.1. El sentiment de deute com a desencadenant d'estratègies d'accés.



Font: elaboració pròpia.

Un altre dels costos d'accés a la universitat que s'han destacat en la revisió teòrica és l'anomenat cost de desenaix (Archer et al., 2002; Reay et al., 2001; Voigt, 2007). Probablement pel fet que estiguem analitzant estudiants que efectivament sí que han accedit a la universitat, no identifiquem aquests costos com a centrals i determinants en la configuració de les eleccions educatives. Aquest tipus de cost es sol identificar en aquells alumnes d'origen social baix que no accedeixen a la universitat. No obstant, i a títol il·lustratiu, sí que identifiquem aquest significat de desenaix en alguns entrevistats d'origen social baix. Són paradigmàtics els casos següents:

"Gairebé tots els meus amics són d'Esplugues, o de l'Hospitalet o la zona... o sigui visc en un barri que és força obrer. Per exemple els meus pares no tenen titulació superior, tenen graduat escolar de fa molts anys. I per tant jo, doncs... tant els meus pares com molta part de la meua família de.. tant tiets, com avis, com d'això... no hi ha... ara mateix crec que no hi ha ningú que tingui un grau universitari. Tenen graus superior de FP o coses d'aquest estil. I jo sí que... m'ho vaig dir "jo sí, jo vull tirar"." (*Educació 1. Origen social baix*).

"Yo siempre, con el tipo de gente que me he juntado no son gente que vaya a la universidad. No son gente que esté estudiando sino más de... Y entonces claro, la gente de la universidad... no la veía diferente a mí, pero sí que la veía como de otra forma de pensar y hacer las cosas. Entonces como yo pensaba que sería diferentes formas de actuar, encajar con personas que no son más o menos igual que tú pues lo veía difícil. [...] Por ejemplo un problema que tuve, que [els meus amics] ven que tú estás en la uni, que tienes a tus compañeros. Por ejemplo empezaba también a salir con alguien aquí... y claro ven que todo está tirando para la uni. Estoy trabajando. Y claro entonces ven que los aparto un poco. Y algunas personas que han decidido "no voy a ir detrás tuyo porque si tú no vienes y estás por mí yo no voy a estar por ti". Entonces sí que eso sí que me aparta... [...] Y lo que pienso que lo me están aportando ahora los compañeros, la uni y todo, es mejor que lo que me aportaban [els meus amics] antes. Entonces no lo veo tampoco mal." (*CIF 3. Origen social baix*).

En aquests casos la possibilitat de desencaix, de trencar amb el seu entorn, no es percep tant com a un cost addicional sinó més com una oportunitat de la qual n'estan orgullosos. Seria interessant la comparativa amb l'alumnat que finalment no ha accedit a la universitat, ja que en la configuració de les estratègies d'accés no s'identifica com a factors determinant. Sí que cal apuntar que identifiquem una presència de la por de desencaixar relacionalment amb el grup-classe entre l'alumnat d'origen social baix (10 de 14), i inexistent entre la resta (0 de 10) almenys quan no tenim en compte el desencaix per raons d'edat. En l'alumnat d'origen social alt la por de desencaixar, quan es produeix, és més de tipus acadèmic i no tant a nivell relacional. A continuació s'il·lustra amb un exemple de cada tipus de desencaix:

"I això més que res també la universitat... o sigui ho veia com una cosa molt gran. I clar això també tira una mica enrere, no? Perquè dius: "hòstia no és com l'institut que hi ha molta germanor entre tothom" i clar aquí hi ha molta gent i tot, i és diferent, no? (*Informàtica 2. Origen social baix*).

"Sí, era por de no... de com no havia fet mai Economia no acabar d'encaixar bé sobretot. O sigui el fet que comencessin a fer grups, que tothom sabés de què tractava i jo no sabés res." (*CIF 5. Origen social alt*).

Altres tipus de costos psicològics, com per exemple l'ansietat o l'estrès abans d'accedir a la universitat i els primers dies, han tingut un significat clau en algunes biografies per a la configuració de les estratègies d'accés, especialment estratègies a

nivell actitudinal a l'hora d'aspirar a un rendiment menor com una estratègia focalitzada en les emocions a partir de la reinterpretació de les expectatives (Dyson & Renk, 2006). En tot cas no és un cost generalitzat i hi tornarem més endavant. Aquest estrès és diferent del que parlen Pancer et al. (2000), doncs en els casos analitzats no es deu tant a una manca d'informació sinó més a una sobrecàrrega horària.

Per últim, destacar el pes que tenen els costos indirectes en els discursos de l'alumnat d'origen social baix com un cost afegit, tot i que també poc generalitzat. Tots aquells costos relacionats amb el transport o el material docent s'apunten com un afegit a destacar.

"Més em pago la gasolina del cotxe. Més em pago les fotocòpies. A més, bueno, moltes vegades ens donen recursos que ens hem de pagar nosaltres a la copisteria. Que també... que estem pagant la carrera però hi ha moltes coses que ens l'hem de pagar nosaltres." (*Educació 1. Origen social baix*).

"Doncs jo diria que [la major dificultat són] el *gastos*, no sé com es diu en català... sí, la despesa que genera. Perquè no només... bueno en el meu cas, ara pagar la universitat sinó que també he de pagar un bitllet T-Jove cada 3 mesos per anar aquí. I a més a més si vull tindre la menció d'anglès abans em demanaven el First, ara he de pringar i em demanen l'Advanced. He de treure'm el First, el Pre-advanced i l'Advanced [tipus de certificats d'idiomes]. Que això costa diners també a part. I llavors és una mica frustrant." (*Educació 4. Origen social baix*).

Així doncs, i per tal de tancar aquest punt, en el relat que fa l'alumnat d'origen social baix en comparació a la resta apareixen amb molta més claredat i intensitat les limitacions econòmiques i els costos com a elements a tenir en compte per a la configuració de les estratègies d'accés. El risc objectiu definit pels costos i els recursos disponibles pren un significat més decisiu per a aquests estudiants.

2.1.2. Sobre les capacitats acadèmiques

El segon element central que defineix el risc objectiu de cada opció educativa són les capacitats acadèmiques de l'alumne. Partint del marc teòric desenvolupat inicialment per Boudon (1974), els efectes primaris derivats de l'origen social introduïrien diferències en el rendiment acadèmic. Per Boudon, els efectes primaris són aquells efectes que es produeixen en el rendiment escolar dels individus, degut bàsicament a les diferències en els recursos cognitius i materials de la família.

Encara que l'anàlisi qualitativa no és la tècnica adequada per avaluar les diferències en les capacitats¹⁴¹, l'alumnat d'origen social alt entrevistat presenta en conjunt notes d'entrada més altes que els seus companys d'altres orígens socials. Per a la titulació d'Enginyeria Informàtica, que presenta una nota de tall baixa degut a la baixa demanda que té, l'alumnat d'origen social alt presenta unes notes al voltant del 10'5¹⁴², excepte un cas que té un 7'5 venint de CFGS que no s'ha presentat a la fase específica de les PAU per augmentar la nota. En canvi, per l'alumnat d'origen social baix les notes es situen al voltant del 7 accedint des de Batxillerat.

Cal fer una excepció pel cas d'*Informàtica 7*. Es tracta d'una estudiant d'origen social baix amb unes altes capacitats acadèmiques, fins al punt que va ser avançada de curs durant l'educació obligatòria. Presenta una nota d'accés al voltant dels 11 punts. Així doncs, l'alumnat d'origen social baix, tot i no presentar unes notes tan elevades s'arrisca a fer la titulació que considerem amb una dificultat més alta d'entre les analitzades. Veurem, però, que té conseqüències a nivell actitudinal i a l'hora de configurar estratègies per reduir el risc de l'opció educativa a diferència dels seus companys, i aquesta dimensió sí que és pròpia de l'anàlisi qualitativa. Dos exemples per il·lustrar aquest ajust a nivell actitudinal:

"De petit sí que era molt exigent amb mi mateix, intentava treure millor nota i arribava al 8 o així. Més o menys m'esforçava bastant. Però ara és més com per... o sigui com que estic a Enginyeria és més complicat treure beca [matrícula d'honor¹⁴³], i m'aniria bé que em paguessin els estudis però tot i així ho veig complicat... llavors penso que com que no puc arribar al 10, tampoc em fa falta... treure un 7 o 8, més igual. Llavors intento anar cap al 5-6." (*Informàtica 2. Origen social baix*).

"Yo realmente no quiero ser un súper buen ingeniero. Sabes? Que si me lo saco quiero ser autónomo. Que si algún día tengo que trabajar de eso pues... Pero tampoco voy a ir a hacer la ingeniería más difícil que haya porque realmente no quiero hacer esto. Lo que me interesa es tenerla y ya está." (*Informática 4. Origen social mitjà*).

També a la titulació d'Història/Sociologia l'alumnat d'origen social baix presenta més notes en la part baixa que l'alumnat d'origen social alt. Pel que fa a les titulacions d'Educació presenten una nota de tall força elevada, al voltant del 8-9 degut a la forta

¹⁴¹ Ja s'ha realitzat una anàlisi quantitativa en el capítol IV.

¹⁴² Sobre una puntuació màxima de 14.

¹⁴³ Si obtens una matrícula d'honor pots disposar d'una exempció del preu dels crèdits.

demanda. Així doncs tot l'alumnat analitzat presenta notes d'entrada altes al voltant del 10-11¹⁴⁴. No obstant 2 dels 3 casos d'origen social baix han desestimat altres opcions en què la nota de tall era més elevada i, per tant, tot i tenir notes altes s'han vist incapaces d'accedir a la primera opció que sí han pogut fer l'alumnat d'origen social alt. Així doncs les diferències es produeixen en el que ha significat per cada un dels subgrups a l'hora d'accedir en primera preferència o no.

Per últim, el cas de la titulació de Comptabilitat i Finances (CIF) és completament diferent. En aquest cas, les notes lleugerament més altes les presenten l'alumnat d'origen social baix, tant accedint via Batxillerat com per CFGS. Un altre cop, l'explicació qualitativa la trobem en el relat recollit i en el significat que tenen les notes per a la configuració de l'estratègia d'accés: 2 dels 3 alumnes d'origen social alt analitzats estan cursant CIF ja que no han pogut entrar a altres titulacions com Administració i Direcció d'Empreses (ADE) per una insuficient nota d'accés. Aquests afirmen que si haguessin tingut més nota no haurien fet CIF. Són estudiants, per tant, que estan cursant CIF "de rebot", i això té conseqüències evidents a nivell motivacional i d'estratègia d'accés. En canvi l'alumnat d'origen social baix, tot i tenir una nota per accedir a ADE no han pres aquesta opció. Veiem dos exemples:

"Perquè si hagués tingut un 7 a lo millor directament no hagués ni mirat més opcions. Hagués sigut ADE i ja està. Una nota més alta a lo millor vol dir que és més important, saps?" (CIF 7. *Origen social alt*).

"No sé, si tienes ADE puedes optar a muchas cosas pero ese en concreto van a preferir a alguien que sabe unas cosas mejor que ADE que saben de todo. No lo sé, a lo mejor me equivoco. Es que a lo mejor me equivoco, yo entré aquí por lo que entré. No me planteé mucho más." (CIF 6. *Origen social baix*).

El motiu de descartar ADE per l'alumnat d'origen social baix analitzat no és per la nota sinó que plantegen altres raons de tipus motivacional o estratègic per tal de potenciar el retorn. El significat que té la seva nota d'accés i les portes que els obre és totalment diferent en aquests casos.

En general, doncs, a nivell qualitatiu observem que hi ha diferències en el significat atribuït a les capacitats segons el context de la titulació que estem analitzant i, el més

¹⁴⁴ El cas que accedeix via +25 no el considero ja que la seva la nota de tall és diferent a la resta de l'alumnat.

important en aquest punt, en la configuració de les estratègies d'accés i les actituds davant la universitat. En la taula 5.2 següent es recull un resum:

Taula 5.2. Resum de la comparació qualitativa de les capacitats acadèmiques i el significat que tenen en la configuració estratègies d'accés.

| | Origen social baix |
|----------------------------|--|
| Eng. Informàtica | Notes més baixes que implica diferències a nivell actitudinal i d'estratègies d'accés, en comparació amb la resta d'alumnes. |
| Història/Sociologia | Notes més baixes. |
| Educació | Tot i disposar de notes altes, 2 de 3 no han pogut fer el què volien en 1ra opció. |
| CIF | Notes més altes. No farien ADE tot i tenir més nota, a diferència dels d'origen social alt. |

Font: elaboració pròpia.

Més enllà de la nota d'accés, també és rellevant observar la trajectòria acadèmica com a indicador per interpretar les capacitats acadèmiques dels casos analitzats i el seu paper en la configuració de les estratègies d'accés. Tavares (2013) ho identifica en el seu estudi destacant com la trajectòria acadèmica o les habilitats en un tema particular observades en el passat pròxim ("se'm dóna bé"), són una raó important de tria de titulació.

Per la titulació d'Enginyeria Informàtica tots presenten unes trajectòries acadèmiques sense interrupcions ni dificultats de rendiment importants. És més rellevant pel cas de l'alumnat d'origen social baix, que tot i no tenir notes d'accés molt altes comparativament, aquestes trajectòries, diguem-ne "d'èxit escolar", poden ser un element essencial en la configuració d'unes estratègies d'accés cap a titulacions de risc alt com és el cas de les Enginyeries. Aquesta trajectòria d'èxit escolar, més enllà de la nota d'accés, es pot vincular directament a unes aspiracions i autopercepcions concretes més favorables a l'accés a titulacions d'alt risc. Ho analitzarem més en detall en els pròxims epígrafs i apuntem-ho com a una possible hipòtesi.

Pel que fa a la titulació d'Educació, on recordem que tots els alumnes analitzats presenten notes altes, tots presenten també aquest tipus de trajectòries d'èxit escolar sense interrupcions ni dificultats de rendiment importants. Una trajectòria d'èxit escolar semblaria condició necessària per les notes altes que presenten. L'anàlisi canvia per la titulació de CIF, ja que tot l'alumnat presenta trajectòries més complexes amb interrupcions, reorientacions, repeticions o dificultats de rendiment importants. Això estaria estretament lligat a les notes més aviat baixes de l'alumnat, i en el cas de l'alumnat d'origen social alt al fet de no haver pogut accedir a ADE.

No obstant, a CIF sí que s'identifiquen diferències significatives entre alumnes de diferent origen social en les característiques d'aquestes trajectòries educatives: per l'alumnat d'origen social alt les trajectòries acadèmiques es caracteritzen per suspensos d'algunes assignatures durant bàsicament Batxillerat (2 de 3) o indefinició de les motivacions (1 de 3). En canvi per l'alumnat d'origen social baix les trajectòries són més complexes i resilients amb repeticions de curs i reorientacions cap a CFGS davant dificultats de rendiment (3 dels 4).

"Hice Bachillerato. Bueno tengo 20 años. Y después hice un grado superior porque no quería ir a la universidad. Y al final pues hice el grado superior y me gustó mucho y decidí seguir estudiando." (*CIF 2. Origen social alt*).

"Porqué Bachillerato no me veía capaz de hacerlo. O sea es que era algo que no, que no podía. Prefería ir y coger el camino más corto [es refereix al camí via CFGM], e ir paso a paso y también... porque en verdad con ciclos quieras o no coges experiencia. Haces prácticas en las empresas... coges un poco de hábito. Y Bachillerato no. En Bachillerato vas directo." (*CIF 1. Origen social baix*).

El pes de la trajectòria acadèmica és clarament diferent en ambdós casos a l'hora d'explicar el pas a la universitat. En el segon en destaca les dificultats, i la tria d'un itinerari d'aproximació successiva per reduir el risc de fracàs escolar. Mentre que en el primer el pes de la trajectòria és menor.

Per últim, en el cas de les titulacions d'Història/Sociologia l'alumnat d'origen social baix analitzat presenta també aquest tipus de trajectòries escolars complexes amb dificultats importants de rendiment. Destaca el cas del cas *Sociologia 1* on s'identifica clarament com la trajectòria acadèmica va fer replantejar la seva estratègia d'accés reduint el risc de la titulació lligat a les matemàtiques:

"Després vaig agafar el Batxillerat científic però vaig suspendre totes les de mates. Llavors em vaig passar al social. (...) Doncs m'hauria agradat fer-la [Biologia] perquè no sé, m'agrada els temes d'ecologia i tot això. Però si no es pot, no es pot. Igualment la meua mare també si hagués pogut anar a la universitat hauria fer Biologia també. Ella sí que hauria pogut anar, perquè se li dona millor que a mi les mates." (*Sociologia 1. Origen social baix*).

La dificultat amb les matemàtiques que va condicionar la seva trajectòria acadèmica la va fer desistir de cursar una titulació de Ciències, tot i tenir la nota i la motivació per fer-ho. En aquest fragment presenta la impossibilitat de cursar Biologia com un element completament assumit degut a aquesta trajectòria acadèmica.

Finalment, un altre aspecte on s'observa el sentit atribuït a les capacitats en la configuració de les estratègies és a l'hora de ressaltar en els discursos algunes capacitats concretes respecte d'altres, com a element que orienta les estratègies d'accés cap a una disciplina científica concreta. L'encaix entre capacitats concretes i la disciplina científica és en el fons una forma de reduir el risc de cursar la titulació, i que es pot haver anat cristal·litzant en unes motivacions i percepcions concretes al llarg de la trajectòria acadèmica¹⁴⁵. A continuació es presenten alguns exemples. Cal dir que no s'identifiquen diferències importants en funció del perfil d'alumnat en la manifestació d'aquest discurs.

"Jo sóc molt de ciències. Vull dir, a mi... jo lletres no puc. Excepte història... però no puc. Així que vaig anar tirant cap a ciències." (*Informàtica 1. Origen social alt*).

"Des de 6è de primària havia anat a una acadèmia [d'anglès] fins a finals de la ESO. I clar després el nivell el vaig pujar bastant. I per això tampoc... pensava: "bueno igual és difícil però tampoc crec que tingui un nivell molt molt baix com per no entendre". (*Educació 5. Origen social alt. Cursa la titulació impartida en anglès*).

"Los números siempre se me han dado bien. Siempre. Se me daban muy bien. Claro, biología era como algo que me gustaba, y que a lo mejor disfrutaba haciéndolo, y matemáticas era como... no lo hacía por gusto, pero lo hacía porque me salía hacerlo. Ya lo hacía directamente." (*CIF 3. Origen social baix*).

"Era la meua assignatura preferida, i vaig dir: "bueno tiro per aquí", no? Allò que diuen: "se't dona bé, doncs tira, tira"." (*Educació 1. Origen social baix*).

¹⁴⁵ Per això es tracta en aquest epígraf sobre el risc objectiu, però es podria tractar també en l'apartat de percepcions o de motivacions.

2.2. El risc percebut en l'elecció educativa

Els dos grans elements comentats en l'apartat 2.1. defineixen el que representa el risc objectiu en el model d'anàlisi, ja que representen aquell risc derivat d'elements objectius com els costos relatius i les capacitats acadèmiques. La unió d'ambdós elements constitueix el risc objectiu d'afrontar cada una de les opcions educatives: unes capacitats acadèmiques baixes i uns recursos escassos definiran un risc objectiu elevat per segons quin tipus d'estratègia d'accés.

A continuació analitzarem els elements que es desprenen de les entrevistes analitzades referents al risc percebut, com aquell risc que va més enllà del risc objectiu i que està format, tal com l'hem definit, per les creences sobre la dificultat, les capacitats pròpies, els costos, o el retorn esperat. L'epígraf es divideix en dos apartats: per un cantó l'afrontabilitat percebuda entesa com l'articulació de les creences sobre les pròpies capacitats i sobre les dificultats esperades. I per l'altre cantó, la utilitat entesa com l'articulació de les creences sobre els costos i sobre el retorn esperat de cada opció educativa.

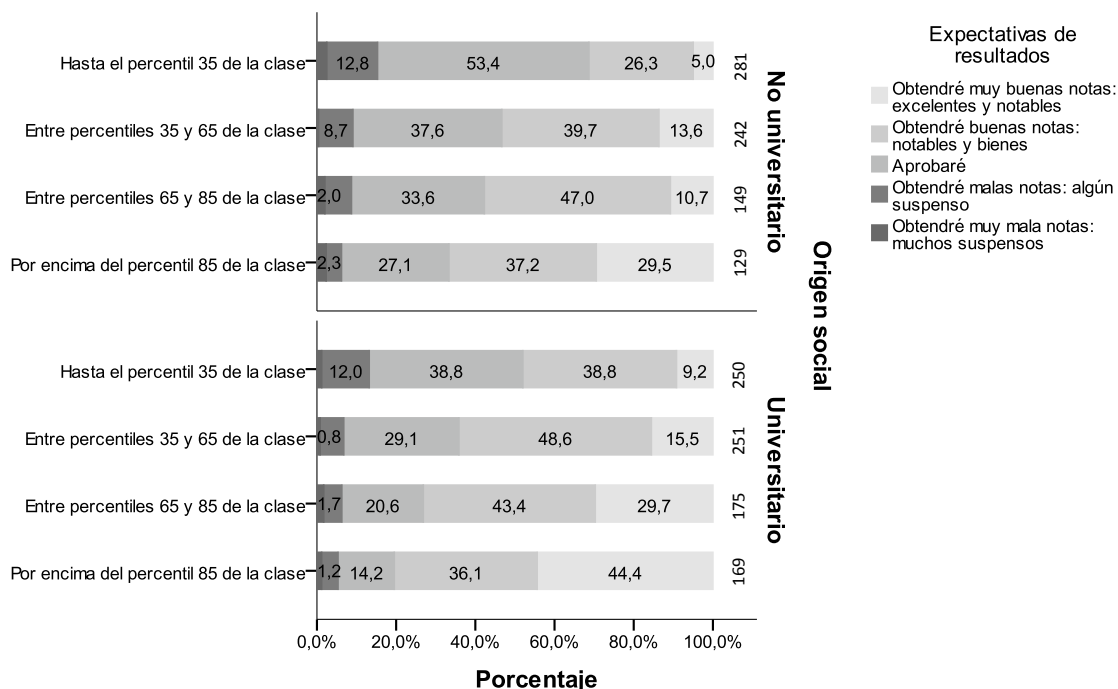
2.2.1. L'afrontabilitat en l'elecció educativa

L'autopercepció sobre les capacitats pròpies no té per què ajustar-se a les capacitats objectives, sinó que pot haver-hi un procés de subestimació o sobreestimació (Rosen, 2010; Sullivan, 2001).

En el marc d'una anàlisi vinculada indirectament amb el projecte de tesi, es va identificar amb dades quantitatives referents a alumnes de 4rt d'ESO la subestimació de les capacitats per estudiants d'origen social baix, així com la sobreestimació per l'estudiant d'origen social alt (Torrens, 2016). En la figura 5.2 es recuperen algun d'aquells resultats. S'observa que encara que l'alumnat segueixi un patró semblant en les autopercepcions independentment de l'origen social, són clares algunes diferències. La comparació de proporcions mitjançant intervals de confiança mostra que existeixen diferències significatives entre l'alumnat amb capacitats altes: l'alumnat d'origen social baix subestimaria els futurs resultats que esperen obtenir en comparació als seus companys d'origen social alt, tot i presentar unes capacitats objectives semblants.

Així un 80% de l'alumnat d'origen social alt que es troben en el 15% més avançat de la seva classe, creuen que obtindran bones o molt bones notes. En canvi entre els d'origen social baix amb les mateixes capacitats el percentatge es redueix fins al 65%.

Figura 5.2. Relació entre les expectatives de resultats i les capacitats objectives dins del grup classe dividides en percentils, segons origen social.



Font: Torrents (2016).

Per l'altre cantó, també resulta significativa la diferència entre l'alumnat amb capacitats més baixes. Entre el 35% més endarrerit de la classe un 30% creu que obtindrà bones o molt bones notes si prové d'origen social baix, mentre que per l'alumnat d'origen social alt les sobreestimaria i el percentatge es situaria al 50%.

Amb les anàlisi de les entrevistes realitzades identifiquem també algunes evidències que apunten als mateixos resultats. En primer lloc s'observen alguns casos d'origen social baix que, tot i presentar notes altes com els seus companys d'origen social alt, mostren una subestimació de l'autopercepció com a estudiants i de les seves capacitats

acadèmiques (5 de 6¹⁴⁶). Curiosament aquest 5 casos són dones, apuntant també a que és pel cas de les dones d'origen social alt i notes altes en les que aquesta subestimació és més evident (Torrents, 2016). Veiem quatre casos amb notes altes en les quatre titulacions analitzades:

"Deu ser alguna cosa de petita, perquè sempre he volgut ajudar a la gent però com no tinc molta força no podia fer certes coses. Després tampoc se'm donaven bé les mates i no puc fer ciències que també ajuden. Així que això és el que em queda." (*Sociologia 1. Origen social baix*).

"Este primer año pensé en dejarla, pero es que yo soy de las de que "si empiezas lo acabas". (...) Yo el primer semestre... claro, matemáticas. Yo es que matemáticas me agobia mucho. Y además venia de un año de no haber hecho nada. (...) Pero cuando acabé el primer semestre aprobé más de la mitad y entonces dije "pues venga va, que yo puedo". (*CIF 6. Origen social baix*).

"Entonces tenía también un poco de miedo de decir "no sé cuanto sube el nivel, si voy a necesitar recuperar asignaturas o no", por suerte no." (*Informàtica 7. Origen social baix*).

"Cualquier día digo "ah pues sí que me gustaría enfermería". Pero soy mala en Biología y digo: "no, no llegaré a la nota". O Medicina lo mismo. "No, es imposible. Yo no llego a esa nota". (*Educació 3. Origen social baix*).

Tot i tenir notes significativament altes aquests casos presenten una autopercepció sobre si mateixos que mostra elements de subestimació. En dos casos la resignació al creure que no podran afrontar cert nivell de dificultat (tot i tenir la nota per accedir-hi) els fa descartar certes opcions educatives. En els altres dos casos hi ha una preocupació evident per si assolirien el nivell requerit en els estudis. Si bé aquests significats sobre les pròpies capacitats poden configurar-se a partir de múltiples factors (la trajectòria acadèmica, com ja hem vist, la dificultat de la carrera, la motivació, la situació biogràfica, etc...), són rellevants per si sols al mostrar una afrontabilitat concreta i diferenciada de l'alumnat d'origen social alt amb el mateix nivell de capacitats, els quals no expressen aquest tipus de preocupacions. I, a més, destaca la importància del sexe de l'alumnat en aquest resultats.

En segon lloc, també s'observa una sobreestimació de les capacitats d'alumnes d'origen social alt amb notes més aviat baixes, adoptant un discurs en el que no es plantegen dificultats per afrontar l'exigència de l'opció educativa (2 de 2¹⁴⁷). En la

¹⁴⁶ Considerant com a notes altes una nota d'accés al voltant del 10 o superior.

¹⁴⁷ Considerant com a notes baixes una nota d'accés al voltant del 6.

construcció d'aquest discurs resulta significativa la influència dels pares en un dels casos a l'hora de motivar-los, com a possible mecanisme per explicar els resultats que es presentaven en la figura 5.2:

"A Batxillerat, o sea, em van dir... o sea "que tampoc sóc tonto, que si he tret...", o sea a la ESO a lo millor tinc un 5 o un 6, "que si tinc mala nota és perquè tampoc faig res". I que si m'ho curro una miqueta més, i ja està. I que podia fer Batxillerat i que no feia falta mirar res més." (*CIF 7. Origen social alt*).

Aquesta autopercepció contrasta amb l'expressada per l'alumnat d'origen social baix amb notes del mateix nivell (3 de 3). Per exemple:

"Una parte de mí me dice que puedo, pero otra me dice que me supera. Entonces realmente /mm/ una parte de mi quiere demostrar que puede. Pero mis inseguridades y mis miedos pues hacen que me cueste el doble." (*Sociologia 2. Origen social baix*).

Resumint, els patrons que s'havien identificat en la figura 5.2 semblen adquirir significat amb l'anàlisi de les entrevistes, i apunta a diferents mecanismes com a possibles explicacions d'aquests patrons: diferent informació, trajectòries acadèmiques prèvies o la motivació i el suport dels pares. Això lliga amb la hipòtesi que es plantejava en l'epígraf anterior en la que es posava en relació una trajectòria acadèmica d'èxit escolar amb una bona autopercepció per a l'alumnat d'origen social baix d'Enginyeria Informàtica.

Efectivament, s'observa que l'estudiant d'origen social baix d'Informàtica, que presenten notes baixes però una trajectòria acadèmica d'èxit (3 de 3) expressen que es consideren confiats en si mateixos. Mentre que companys d'altres titulacions amb el mateix nivell de notes però amb una trajectòria acadèmica amb més dificultats (3 de 3), la seva autopercepció com a estudiants és més negativa. La confiança que expressen de si mateixos és significativament diferent, i sembla estar lligada a aquesta trajectòria acadèmica d'èxit escolar.

"[Considero] Que estudio lo just per a aprovar i... [riu]. Però em va bé, no sé. Ho aprovo tot. (...) No una nota molt alta tampoc però aprovant tot. De moment ho he aprovat tot." (*Informàtica 4. Origen social baix*).

"Jo sóc la típica persona, no? Que li costa al principi començar. Però una vegada que arrenca ja va fent... o sigui arribo a temps però quan costa arrancar, arribo una mica just. (...) Els primers dies dubtava en continuar. Sí, perquè ho veia tant diferent que pensava que això seria molt gran per mi i no... que no sé si seria capaç." (*Història 2. Origen social baix*).

Passem ara al segon element que s'articula en l'afrontabilitat: la dificultat percebuda. Amb les entrevistes analitzades s'observa un desajust entre la dificultat que esperaven trobar i allò que s'han trobat. Aquest desajust varia en funció de l'origen social. Analitzem, doncs, no tant com es valoren com a estudiants sinó especialment quan es compara aquesta autopercepció amb la dificultat esperada en la titulació. En el cas d'Enginyeria Informàtica l'alumnat d'origen social baix sembla que tendiria a sobreestimar les dificultats esperades tot i tenir, recordem, unes trajectòries acadèmiques d'èxit. Es contraposa clarament amb el discurs construït per l'alumnat d'origen social alt. L'alumnat d'origen social baix (3 de 3) destaca que s'ho esperava més difícil:

"M'ho imaginava una mica més difícil. Sobretot per matemàtiques que creia que era el que veia més complicadot, però al final no ha estat tant tant difícil." (*Informàtica 2. Origen social baix*).

"Me la he encontrado más fácil de lo que me había imaginado. Sí. Hay algunas asignaturas, por ejemplo cálculo... es que el primer año son asignaturas que se parecen bastante a lo que habíamos hecho antes [a Batxillerat]. Algunas, las que no son propiamente de informática. Por ejemplo cálculo, álgebra. /ehm/ Luego hay otras que son un poco: "por qué estoy haciendo esto aquí?", por ejemplo Fonaments d'Enginyeria. Pero bueno. Sí, me las he encontrado más fáciles de lo que me esperaba." (*Informàtica 7. Origen social baix*).

En canvi l'alumnat d'origen social alt (i mitjà) no presenten desenaix en la dificultat esperada (3 de 4) o inclús s'ho imaginaven més fàcil del que s'han trobat (1 de 4):

"Bueno estic fent ara tot d'assignatures de matemàtiques i tal, per tenir la base, però crec no sé... més o menys com me la esperava. Perquè jo ja sé en què m'estic ficant, no?." (*Informàtica 6. Origen social alt*).

"Perquè allà, a Física, diguem-ne que era massa exigent i no donava el callo, diguem-ne, en alguns llocs. No estava al nivell." (*Informàtica 1. Origen social alt. Va fer Física i ho va deixar*).

És evident el canvi d'interpretació que fan de la dificultat esperada vinculant-ho a l'autopercepció de les seves capacitats. L'alumnat d'origen social baix adopta una actitud més precabuda que no s'observa en la resta, tot i tenir una autopercepció més bona que altres companys d'origen social baix amb capacitats semblants. La relació d'això amb l'afrontabilitat és clara, i pot ser determinant ja que pot condicionar les estratègies d'accés, tal i com succeeix en els dos casos següents:

"Vaig pensar potser no cal una carrera de tant prestigi, per anar una mica més calmat i no haver d'estudiar tant, tant, tant... per això vaig dubtar de fer cicle. I després ja potser del cicle superior, ja ficar-me a la universitat, veient com seria la cosa. Però bé tampoc... tampoc ha estat tant complicat, pel que veig ara. (*Informàtica 2. Origen social baix*).

"I també que era molt complicat aquesta escola [institut secundària]. I per això vaig pensar que... perquè la nota que necessitava per informàtica és baixa, i vaig pensar: "me'n vaig a un que sigui més senzill, trec la nota més o menys justa i entro". (*Informàtica 3. Origen social baix*).

En aquests dos casos la dificultat esperada els va fer adaptar l'estratègia d'accés per tal d'arribar a la universitat, un plantejant la via de CFGS i l'altre escollint un institut més senzill. Tot i tenint, recordem una autopercepció bona degut a la trajectòria acadèmica.

Fent un cop d'ull a la resta de titulacions analitzades veiem que aquestes diferències en com interpreten la dificultat esperada, en realitat estan més vinculades amb les capacitats acadèmiques que amb l'origen social *per se*. Així, l'alumnat d'origen social baix que té capacitats altes com és en el cas d'Educació no expressen aquest desencaix entre el que s'esperaven i el que s'han trobat (en 2 de 3):

"Normal tirando a fácil. A ver es más difícil que el Bachillerato, eso sí. Pero o sea no pensaba que iba a ser como ir a una carrera de mates que es... o sea yo tengo que admitir que creo que es más difícil ir a una carrera de mates que a ir a una carrera de educación." (*Educació 3. Origen social baix*).

Per l'altre cantó, alumnes d'origen social alt que presenten capacitats més baixes, com és en el cas de la titulació de CIF provinents, recordem, d'una trajectòria acadèmica amb dificultats, sí que expressen aquest desencaix:

"[Em preocupava si podria] treure'm la carrera. O sea de si suspendre alguna. (...) De si tindria el nivell per fer aquesta carrera." (*CIF 7. Origen social alt*).

Així doncs la dificultat esperada cal posar-la en relació no només al risc associat a l'opció educativa, a la dificultat associada a cada titulació, sinó també a les capacitats i a la trajectòria prèvia com a condicionat d'aquesta afrontabilitat. La interpretació que fan de la dificultat esperada és diferent segons aquest *background* acadèmic i pot condicionar, com hem vist i veurem, la configuració de les estratègies d'accés a la universitat.

Els dos elements que s'han tractat en aquest punt, l'autopercepció com a estudiants i les dificultats esperades, s'articulen en una afrontabilitat concreta per a cada opció educativa. Aquesta afrontabilitat varia segons l'origen social, però està fortament vinculada concretament a les capacitats objectives i a la trajectòria acadèmica prèvia. El nivell d'afrontabilitat que l'estudiant percebi per cada opció educativa condicionarà el nivell de risc estimat per aquesta i, per tant, la possibilitat d'adoptar una o altra estratègia educativa. Presentar unes bones capacitats i una trajectòria escolar d'èxit és clau en aquest sentit.

Però, més enllà de les capacitats/trajectòries acadèmiques hi ha alguna altra influència de l'origen social en l'afrontabilitat? La resposta és sí. Ja s'ha destacat el cas en el que els pares motiven al fill que li serveix per tenir una afrontabilitat alta tot i presentar notes d'accés força baixes i una trajectòria difícil. Però també l'efecte de l'origen social es pot identificar en el següent cas, en el que la inversió que fan els pares en els coneixements d'anglès de la seva filla durant els seus estudis obligatoris, configura una afrontabilitat alta per cursar la titulació d'Educació en anglès.

"Des de 6è de primària havia anat a una acadèmia fins a finals de la ESO. I clar després el nivell el vaig pujar bastant. I per això tampoc... pensava "bueno igual és difícil però tampoc crec que tingui un nivell molt molt baix com per no entendre"." (*Educació 5. Origen social alt*).

Fa referència en el fons a l'efecte compensació (Bernardi & Cebolla, 2014), com la inversió que els pares de posicions socials altes poden fer en els seus fills per tal de millorar-ne les seves capacitats i el seu rendiment acadèmic, i per tant en la seva autoconfiança a l'hora de triar opcions educatives d'alt risc.

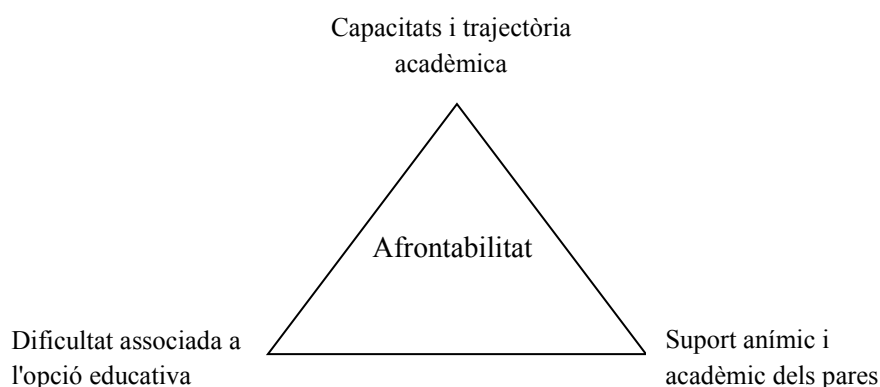
Cal dir que els dos casos que estan cursant Educació impartida en anglès, tot i ser alumnes amb notes altes i trajectòries acadèmiques d'èxit, sí que expressen preocupacions sobre si arribarien al nivell exigint per la carrera. Tot i semblar contradictori amb el que s'ha exposat fins ara, entenc que és una mostra de la complexitat en la configuració de les eleccions educatives: al presentar una major d'afrontabilitat percebuda degut a les bones notes, una trajectòria acadèmica d'èxit i un ajut familiar amb les capacitats en l'anglès, s'han vist capaces d'afrontar aquest tipus de carrera de major risc evident. No obstant, al assumir aquest risc extra, també l'avaluació

de les dificultats esperades és diferent, mostrant cert pessimisme o precaució pel fet de cursar una titulació d'evident major risc (2 de 2).

"[La por que tenia era] al veure la carrera d'anglès, el problema de l'anglès, potser. Clar no havia fer mai una assignatura tota en anglès i era com passar a fer-lo casi tots els dies de la setmana era com "a veure si entendre el profe, si sabre prendre apunts, si sabré estudiar en una altra llengua que no és la meva". Bueno era com... també a l'hora de fer treballs. He fet redaccions sí en anglès, però un treball sencer... (...) No o sigui, vaig veure que en realitat m'havia muntat jo la meva pel·lícula de "impossible entendre el profe". Però després veus l'anglès que tenen i dius: "vale, si estem al mateix nivell d'anglès"." (*Educació 5. Origen social alt*).

Així doncs, aquests últims casos serveixen per tancar aquest epígraf resumint el que s'ha observat com a clau en la configuració de l'afrontabilitat amb la qual l'alumne avalua les diferents opcions educatives (figura 5.3.). El nivell d'afrontabilitat dependria en primer lloc i de forma evident de la dificultat associada a cada opció educativa (per exemple: una titulació impartida en anglès). En segon lloc de les capacitats i les trajectòries acadèmiques que presenta cada alumne, clarament relacionades amb els efectes primaris de l'origen social (unes capacitats majors, afavoreixen una major afrontabilitat). I en tercer lloc, de les influències motivacionals i d'autoconfiança provinents dels pares (suport anímic i acadèmic dels pares).

Figura 5.3. La configuració de l'afrontabilitat davant una opció educativa en funció de l'origen social.



Font: elaboració pròpia.

2.2.2. La utilitat en l'elecció educativa

El segon gran element que configura el risc percebut, aquell risc que va més enllà del risc objectiu, és el que s'ha definit com a utilitat. Es concreta en les creences sobre els costos i el retorn esperat per a cada opció educativa, definint així unes creences sobre la utilitat de cadascuna.

Partint dels axiomes de la Teoria de l'Elecció Racional clàssica, l'individu cerca la maximització d'utilitat, és a dir el màxim benefici al mínim cost possible. Per aquesta perspectiva i la concreció de les eleccions educatives en la Teoria del Capital Humà, els estudiants escolliran aquelles opcions que els repercuteixin un retorn més gran, i amb un cost més petit. En la versió estàndard, per a dur a terme aquesta avaluació l'estudiant es basa en tres informacions diferents:

- a) els beneficis esperats en un futur, incloent no només beneficis monetaris - salari - sinó també la millora de les condicions de treball,
- b) els costos directes i indirectes derivats de l'opció educativa (matrícula, transport...), així com
- c) els costos d'oportunitat d'estudiar i, durant aquest període, no trobar-se al mercat de treball.

Altres aportacions dins el mateix grup de perspectives han introduït en el càlcul de la utilitat aspectes associats al risc, a la incertesa o a altres tipus de retorns més enllà del laboral. A més, s'ha apuntat des de la TER dèbil que en aquesta avaluació de la utilitat de cada opció educativa, calia incloure-hi també els elements relacionats amb les preferències i les creences dels individus ja que poden condicionar l'avaluació cost-benefici. Precisament en aquest epígraf s'analitza les creences sobre el costs i els retorns dels estudiants entrevistats, com la base sobre la qual es construeix l'avaluació de la utilitat percebuda per cada opció educativa.

En primer lloc, pel cantó dels costs percebuts és esperable que els discursos de l'alumnat estiguin relacionats amb la interpretació que fan dels recursos econòmics disponibles i, per tant, bona part de l'anàlisi de la utilitat percebuda ja s'ha apuntat anteriorment. Recordem que s'ha identificat una diferència en el significat que es dona

segons origen social al caràcter de pressuposició i complementarietat del recursos disponibles, així com el pes significatiu que tenen els costos indirectes en alguns alumnes d'origen social baix en la configuració de l'estratègia d'accés.

Uns recursos familiars donats per descomptat poden tenir un efecte evident en la interpretació que l'alumnat fa dels costos esperats i, per tant, de la utilitat de l'opció educativa. El següent cas no dona els recursos familiars per descomptat i, per tant, el cost esperat associat a la idea de cursar un màster pot ser massa elevat, i fa descartar la utilitat d'aquesta opció educativa.

"Perquè després el màster és súper car. Llavors seran 3 anys que no t'especialitzes per res amb el que vols estudiar, i dos anys de màster que potser costen 15.000 euros cada un o potser més. Llavors 15.000 euros és tot el que tinc jo i el meu germà per estudiar 4 anys, cadascú." (*Sociologia 1. Origen social baix*).

A grans trets, de les entrevistes analitzades 8 dels 11 alumnes d'origen social alt (i mitjà) creuen que la universitat "no és cara". Això significa que no esperen dificultats econòmiques importants i, per tant, no destaquen els costos esperats com a quelcom central en els seus discursos. En 5 d'aquests 8 casos aquesta baixa intensitat del cost esperat es deriva d'una comparació amb els seus marcs de referència, uns marcs que han estat construïts en part a partir de les seves experiències i la socialització familiar (Langa, 2005; Vossensteyn, 2005):

"Bueno que vingués d'un privat que pagàvem bastant... amb els dos anys de Batxillerat hem pagat molt, crec que ara és com... bueno 1.600 o així més el transport que et pugui costar, però no s'acosta a lo que costa... clar és una diferència molt gran i crec que als meus pares els hi va molt millor pagar això." (*Educació 5. Origen social alt*).

"Home clar, estava a la privada que valia em sembla 10.000 euros el curs i això que em sembla que no sé si val 1.800 el curs. Llavors no està del tot malament." (*CIF 7. Origen social alt*).

En canvi per a l'alumnat d'origen social baix 11 dels 13 creuen que el cost de la universitat és alt i inclús excessiu, fent referència a una major importància dels significats que donen als costos esperats.

"Bueno una carrera costa 6.000 euros si no estic equivocada. Llavors no està malament però hi ha moltes famílies que no poden pagar això. (...) Doncs la meva mare no cobra això en un més, així que suposo que pensen que és molt car." (*Sociologia 1. Origen social baix*).

"Jo penso que és molt alt. Molt alt. Tot i que sé que la generalitat paga bastant preu..., tot i així crec que és molt, molt alt. Ho trobo excessiu. El que passa també és que suposo que depenent de la carrera els preus són diferents, per exemple, les que són més de rotllo història o Filologia, pel que he vist i he parlat, els preus són més baixos que Enginyeria. 2000 i pico euros a l'any, i clar això pica molt. (*Informàtica 2. Origen social baix*).

El primer cas ho compara també amb el seu marc de referència que és en aquest cas el sou que cobra la seva família. El segon cas introdueix un element interessant que és la diferència dels costos esperats entre opcions educatives, en aquest cas entre titulacions. Així doncs, la interpretació que fan del cost esperat varia en funció de l'origen social de l'alumne al comparar-ho amb els seus marcs de referència i amb la interpretació que fan dels recursos disponibles.

Entre l'alumnat d'origen social alt que, a diferència de la majoria, sí que destaca un cost esperat alt hi ha un cas que ho atribueix clarament al costos indirectes derivats de la mobilitat residencial. Tot i tenir recursos familiars donats per descomptat, el fet de viure fora de la llar familiar representa un cost afegit per la família, i per aquest motiu destaca un major significat atribuït als costos esperats.

"Pels estudis, si cal que invertim, ho invertim tot. Cap problema. A més com sóc fill únic, això bé o malament, ajuda. Però és un tema al marge, perquè aquests preus... (...) La Vila [residència estudiantil de la UAB] està molt bé. Però el preu és una mica massa exagerat." (*Informàtica 1. Origen social alt*).

L'estudiant afirma que si el preu fos major hagués renunciat a la mobilitat residencial i hagués estudiat a la universitat que té més a prop. El que es desprèn d'aquest cas és que el fet de requerir mobilitat residencial implica un ajust del cost esperat i, per tant, de la utilitat de l'opció educativa. En tots els 4 alumnes que viuen fora de la llar familiar destaca la influència d'aquest fet en l'augment dels costos esperats, reduint així la utilitat de certes opcions educatives. És paradigmàtic el següent cas en que la mobilitat residencial i els costos associats van reduir tant la utilitat de l'opció educativa que va implicar abandonar els estudis per tal de posar-se a treballar.

"Pero claro lo que pasa es que [anònim], que es mi hermano pequeño, solos... claro ya teníamos gastos, nuestras cosas y tal. Y empecé a trabajar. Y empecé a trabajar y entonces se me hizo incompatible con los estudios." (*CIF 4. Origen social baix*).

Un cop vistos alguns significats sobre els costos esperats, posem ara el focus en la part del retorn esperat com la segona dimensió que articula una utilitat percebuda per a

cada opció educativa. La primera evidència és que tots els entrevistats destaquen que obtenir un títol universitari és una forma d'augmentar les oportunitats laborals en comparació a aquells que cursen CFGS o simplement els que no cursen estudis superiors.

"Pues el día de demà quan acabi pues tenir un... sortir d'aquí i tenir un treball ja i a viure. O sea tenir un treball estable en el qual no tindre que preocupar-me de... o sea si per exemple segurament, sinó hagués anat a la uni i anés a treballar, tindria treballs temporals i tindria que estar *agoviat* per si se m'acaba el contracte o lo que sigui. Preferia anar a la uni, estudiar una miqueta més i, més o menys pensar... jo que sé, o lo que sigui. I després sortir d'aquí amb una carrera i que suposo que a l'hora de trobar treballs tens més possibilitats i més que et posin fixe, i amb un sou més elevat." (*CIF 7. Origen social alt*).

"Siempre está más valorado una carrera que un grado superior. Aunque digan que no. Aunque digan que cuanta más titulación a veces es más complicado encontrar trabajo. (*CIF 6. Origen social baix*).

Així doncs, el retorn laboral esperat és interpretat de forma positiva per tots i cada un dels estudiants, al permetre un enclassement social que no és tan clar en altres opcions educatives. Dit d'una altra manera, la utilitat potencial que permet la universitat és per molts un factor per no cursar CFGS i, en canvi, accedir a la universitat. Partint d'aquesta constatació podem entendre que la utilitat percebuda pels estudiants és sempre positiva degut a aquest retorn esperat, encara que no té per què tenir la mateixa intensitat i el mateix pes en tots ells a l'hora de configurar una estratègia d'accés a la universitat.

La percepció que tinguin els estudiants del retorn esperat es pot veure influenciada, en primer lloc, per aquest retorn associat a la titulació. Efectivament, en el cas d'Enginyeria Informàtica a la qual els indicadors mostren que els seus titulats tenen una bona inserció, 6 dels 7 esperen un retorn laboral millor que en altres titulacions, especialment si ho mesuren a llarg termini.

"Jo crec que... bueno per part dels companys que vénen de cicles laborals o així, tots estan treballant més o menys, de programadors, o cosetes així. I jo penso que surts d'aquí pues tenint treball. I a veure, això ho penso més o menys de les Enginyeries. Perquè, per exemple el meu germà s'ha tret fa poc la d'Audiovisuals i és més complicat. I jo penso que Enginyeries sí que tenen més sortides." (*Informàtica 3. Origen social baix*).

En canvi en les titulacions d'Història/Sociologia amb indicadors d'inserció laboral menys esperançadors, l'estudiant n'és conscient i no destaca un retorn elevat derivat de la seva titulació en concret (4 de 4). La utilitat de la titulació és percebuda com a més

baixa que d'altres i la tria d'aquest tipus de titulacions segurament estarà menys influenciada pel retorn laboral esperat que per altres elements del model decisonal, a nivell d'aspiracions. Hi tornarem en un epígraf següent.

"Perquè veia que història o sigui generalment la gent no tenen molt futur, no?, en el sentit de que estan ben vistes a nivell d'expectatives i... i clar jo vaig acabar dient "bueno, tendrán razón, no?"." (*Història 2. Origen social baix*).

Pel que fa a la titulació de CIF, també associada a bons indicadors de retorn laboral, l'alumnat n'és conscient i espera un bon retorn dels estudis concrets que cursa en comparació a altres titulacions. No obstant, alguns elements interessants s'observen en aquesta titulació: hi ha una diferència evident entre el significat que li donen al retorn esperat entre els 2 alumnes que cursen CIF "de rebot" al no poder accedir a ADE, i la resta. Així, els 2 alumnes que no han pogut accedir a ADE prioritzaven aquella carrera degut a que el retorn els era més reconegut, associant-ho a un major prestigi a nivell social en relació a la inserció laboral dels seus graduats:

"O sigui pel nom sobretot. (...) Pel nom que té ADE i no CIF ara mateix. (...) per gent que m'havia dit que estava fent ADE i m'havia dit que li anava bé, sobretot." (*CIF 5. Origen social alt*).

En aquest cas la prioritització inicial d'ADE és per un retorn esperat més reconegut. En canvi per la resta (5 de 5) allò que destaquen del retorn esperat és el caràcter especialitzat que ofereix CIF i que no ofereix, per exemple, ADE. El que valoren del retorn esperat no és tant un retorn *reconegut*, sinó un retorn *especialitzat* que els permeti distingir-se de la resta de titulats de les disciplines sobre el món de l'empresa:

"Pero ADE no la descartaba. Lo que pasa es que hablando con... bueno mis padres y tal, y amigos que habían hecho, me aconsejaban que cogiera Contabilidad y no ADE. (...) Porque no lo sé, o sea sinceramente es que ADE lo hacía... la mayoría de gente hacía ADE. Entonces coger otra carrera que no la hiciera la mayoría de gente." (*CIF 3. Origen social baix*).

Aquesta diferència en el valor respecte el retorn esperat pot emmascarar en el fons una diferència entre origen social, sent l'alumnat d'origen social baix el que busca un retorn més específic, i l'alumnat d'origen social alt un retorn més reconegut socialment. Tot i que en ambdós casos realitzen estratègies d'accés que prioritzen el millor retorn esperat segons la seva percepció, allò que destaquen dintre d'aquesta prioritització és significativament diferent. En el fons l'alumnat d'origen social baix estaria buscant un retorn més "exclusiu" com a forma de reduir el risc de la titulació, fet que no

necessitaria l'alumnat d'origen social alt a l'hora de fer el pas a la universitat. En aquest sentit l'alumnat d'origen social baix pretendria reduint la incertesa del retorn en la seva estratègia d'accés al especialitzar-se.

Per últim, la titulació d'Educació està associada a un retorn laboral mitjà: difícil a curt termini degut a la sobreoferta de mestres o educadors, i amb bones expectatives a mitjà/llarg termini un cop iniciada la carrera professional. Si més no a nivell d'estabilitat i condicions laborals. Aquesta realitat apareix contínuament en les entrevistes analitzades (en 5 dels 6 casos). Els 5 casos apunten que davant aquesta alta competència en el mercat de treball tots esperen realitzar (o han realitzat) estratègies per augmentar l'empleabilitat i distingir-se dels demés titulats a partir d'idiomes, una doble titulació, mencions especialitzades, etc.

"Perquè si ens preparem adequadament i estem interessats amb aquesta feina, /eh/ sabré buscar-me la manera de que m'agafin a mi. Perquè si els altres tenen la mateixa carrera que jo, doncs jo buscaré idiomes. Si també tenen idiomes, doncs buscaré cursos de màster. Si tenen també, doncs buscaré tot el que pugui per... perquè m'agrada." (*Educació 1. Origen social baix*).

"Si puc m'especialitzaré també en educació especial. Que la meva cosina segona m'ho ha recomanat. (...) Perquè ella ho és. I m'ha dit que té més sortides." (*Educació 4. Origen social baix*).

El retorn esperat per aquest grup d'alumnes és més aviat baix en comparació amb la resta, almenys a curt termini, i això implica que estiguin disposats a configurar estratègies d'accés que augmentin la utilitat percebuda dels estudis a l'hora d'escollir la titulació. Potser pel fet que aquests alumnes tenen unes capacitats altes i unes trajectòries acadèmiques d'èxit escolar (és a dir, una afrontabilitat que tendiria a l'alça), no observem de forma tant evident la mateixa estratègia en l'alumnat d'Història/Sociologia durant la tria de la titulació. Encara que sí que, un cop acabada la titulació aquest últims (3 de 4) tenen intenció de seguir estudiant (màsters, doctorats...) per obtenir credencials com una forma de compensar el baix retorn de la titulació, i no en el primer accés a la universitat (com poden ser els dobles graus, com el cas següent). És una diferència interessant que il·lustra l'articulació de l'afrontabilitat i la utilitat en la configuració de les estratègies d'accés.

"Si volia, o sigui, un bon futur millor que fes un altre grau. Història més una altra cosa. Perquè història sola és molt complicat trobar feina. (...) Clar, és el primer any... a veure amb

el què em trobaré. Com afrontar el primer any de grau. Si no sabia la dificultat... clar, si ja em costaria fer un grau, dos seria pràcticament impossible." (*Història 2. Origen social baix*).

Finalment, alguns estudiants apunten un altre mecanisme derivat de l'origen social que pot influir en la percepció del retorn de les eleccions educatives: els contactes i la informació familiar. Autors com Opheim (2007) o Hansen (2001) plantegen el paper de la informació derivada de la posició social dels pares, o la xarxa de contactes que disposen com a elements que permetrien un retorn laboral més favorable. Un capital social que algunes famílies poden posar en joc per tal de maximitzar el retorn esperat d'una opció educativa, i per tant augmentar la utilitat percebuda d'una o altra estratègia d'accés. Si bé aquest capital social s'espera que estigui més vinculat a les posicions socials altes, també podem trobar algun cas d'origen social baix:

"Podràs trobar feina si busques i et mou i tens... i coneixes a gent. O el teu pare... tens amics, saps? Contactes." (*CIF 7. Origen social alt*).

"Luego mi padre tiene una empresa de construcción y siempre he estado trabajando con él. Bueno siempre he estado ayudando un poco con el rollo de la administración y eso sí que me ha gustado bastante. Siempre. Entonces [ho vaig escollir] para digamos trabajar con mi padre, también." (*CIF 2. Origen social alt*).

"Y él me dijo: "claro, contabilidad es un sector muy importante en la empresa, del cual yo no sé nada". O sea, hablando él me dijo que no sabía nada de contabilidad. Me dijo, "tu apréndete contabilidad que lo demás ya te lo enseño yo". Entonces fue algo que claro me tiró bastante por eso." (*CIF 4. Origen social baix*).

En aquest sentit, doncs, tot i partint d'un retorn esperat elevat pel fet mateix d'accedir a la universitat independentment de la titulació, la interpretació que en fan els estudiants varia segons el retorn associat a cada titulació. Resultats semblants obté Tavares (2016), que identifica el que ella defineix com ocupabilitat, com la raó principal d'accedir a la universitat i no tant en l'elecció de la titulació.

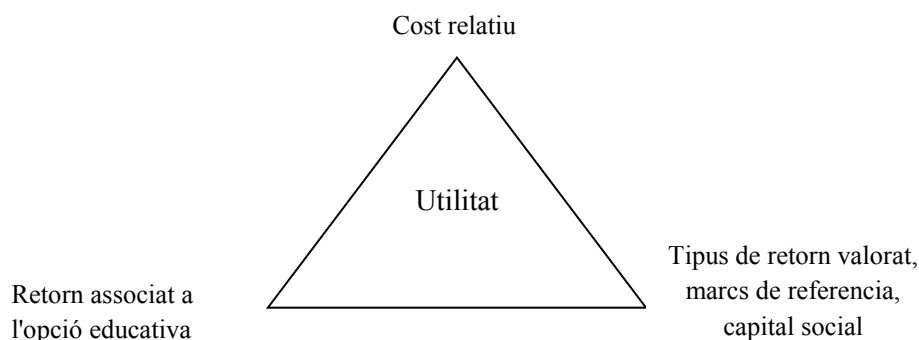
El retorn esperat té un efecte evident en la configuració de les estratègies d'accés (cursar titulacions en anglès per augmentar l'ocupabilitat, etc.) i en veurem altres exemples en un epígraf específic. Per últim s'ha apuntat a una possible diferència entre origen social en els elements que es valoren d'aquest retorn esperat (especialització vs. reconeixement social), i els contactes familiars derivats de la posició social. Aquest element més qualitatiu que no s'ha pogut analitzar en la part quantitativa, recull

l'aportació de la TER dèbil que entén el retorn com quelcom que va més enllà de lo econòmic.

Resumint, tant els costos esperats com el retorn esperat s'articulen en una utilitat percebuda per a cada opció educativa. Hem vist que aquesta utilitat depèn en primer lloc del retorn associat a l'opció educativa en concret, però també l'origen social introdueix diferències en la utilitat ja que està vinculada als recursos disponibles i la interpretació que en fan els estudiants, entre d'altres elements (figura 5.4).

És clar, doncs, el paper que pot tenir la utilitat percebuda en la configuració de les estratègies d'accés a la universitat: pel cas de *Sociologia 1* que ja s'ha exposat, la utilitat de cursar màsters està subjecte al seu cost esperat, independentment del bon retorn que tingui; un cost massa elevat es tradueix en una utilitat negativa. El cost esperat en aquest cas excediria el retorn esperat a l'hora de cursar segons quin màster. En canvi en altres casos es mostra com s'arrisquen a configurar estratègies d'accés que tenen un major cost esperat a canvi d'augmentar el retorn esperat (per exemple: el cas *d'Educació 4* que vol estudiar un any més de menció per distingir-se dels demés titulats). El retorn esperat addicional d'aquesta estratègia excediria el cost esperat d'un curs addicional. Hi tornarem més endavant.

Figura 5.4. La configuració de l'afrentabilitat davant una opció educativa en funció de l'origen social.



Font: elaboració pròpia.

2.3. El component motivacional

El tercer element del model decisional que s'analitza és el component motivacional de les eleccions educatives. Respon al que en el capítol III s'ha definit com a risc creat, en ser aquell risc derivat de les preferències i atraccions de l'alumnat cap a una o altra estratègia educativa, cada una de les quals amb un risc associat (Deil-Amen & Goldrick-Rab, 2009). Dins el component motivacional del model decisional s'hi distingien les aspiracions socials per una banda, i les disposicions a l'estudi per l'altra.

2.3.1. Les aspiracions socials

Un dels patrons més rellevants que s'observa en l'anàlisi de les entrevistes és la forma com l'estudiant interpreta la decisió d'accedir a la universitat. El significat que l'estudiant atribueix al fet d'accedir a la universitat no és el mateix per tothom, i es pot identificar una clara diferència en funció de l'origen social de l'alumne.

Aquesta evidència no és nova. Ja es desenvolupa en treballs com el de Reay et al. (2001) distingint entre l'elecció naturalitzada, més comú en les posicions socials altes, i l'elecció contingent, més comú en les posicions socials baixes. La primera forma d'elecció és aquella que es dóna per descomptat, que es té assumit que s'accedirà a la universitat i, per tant, es necessiten poques justificacions al respecte. En la segona, en canvi, l'elecció és fruit d'un procés deliberatiu més o menys conscient sobre accedir a la universitat, símptoma que aquest accés no es dóna tant per descomptat, sinó que és el resultat d'una avaluació més evident dels pros i els contres de fer-ho. Indirectament és el que Dias i Sá (2014) també observen amb una anàlisi qualitativa sobre els significats que donen els estudiants a l'accés a la universitat, on el caràcter pressuposat i natural pels d'origen social alt es fa evident.

Amb les entrevistes analitzades aquesta diferència també es confirma. Entre l'alumnat d'origen social alt la decisió d'accedir a la universitat s'expressa més com una decisió assumida i que rarament s'havia posat en dubte (4 de 10), que entre l'alumnat d'origen social baix (1 de 14). L'elecció naturalitzada està més present en els discursos de l'alumnat d'origen social alt, com per exemple:

"Però no sé al final... tampoc no m'ho vaig pensar massa, perquè ja ho tenia bastant clar abans de plantejar-me la pregunta de què faria. Però no sé. Sí, podem dir que inicialment ja tenia pensat anar [a la universitat]." (*Informàtica 6. Origen social alt*).

"Doncs bé, vaig estar 2 anys fent Batxillerat... sempre. Selectivitat, tots els estudis, *lo que hi ha sempre*, i finalment acabar a la universitat." (*Informàtica 1. Origen social alt. Èmfasi afegit*).

Per aquests estudiants, cursar una altra via que no sigui la universitària o simplement orientar-se al mercat de treball són opcions que senzillament no entren en els seus marcs motivacionals. L'entrada a la universitat és "lo que hi ha sempre". Contrasta amb l'altra forma d'elecció de caràcter més contingent:

"No tenia clar si ir a la universidad, pero bueno que en verdad de toda la vida me ha gustado siempre desde pequeña, he tenido claro que quería hacer empresariales o ADE. I al final pues me decidí por ir a la universidad." (*CIF 1. Origen social baix*).

"Doncs, no sé perquè ho veia com... no sé, pensava amb Harvard o així i pensava "aquesta gent sap molt". (...) "jo també vull anar-hi". I a Batxillerat vaig veure... vaig pensar potser no cal una carrera de tant prestigi, per anar una mica més calmat i no haver d'estudiar tant, tant, tant... per això vaig dubtar de fer cicle. I després ja potser del cicle superior, ja ficar-me a la universitat, veient com seria la cosa." (*Informàtica 2. Origen social baix*).

En aquests casos l'accés a la universitat no es dona tant per descomptat. L'opció de cursar CFGS era ben plausible. Elecció naturalitzada vs. elecció contingent. En l'últim cas és evident: l'elecció és un procés deliberatiu entre l'admiració de l'alumne pels coneixements que es donen a la universitat i la por a la dificultat esperada (que implica una afrontabilitat percebuda concreta). Una avaluació dels pros i els contres d'accedir a la universitat.

Això ens remet a un element interessant en relació a aquesta diferència del significat de les eleccions d'accés a la universitat: el fet que l'afrontabilitat (o la utilitat) percebuda en relació a l'accés a la universitat sigui més aviat baixa, és a dir que els factors de risc siguin percebuts com a rellevants, està estretament vinculat a les eleccions contingents. Percebre una afrotabilitat (o utilitat) d'accedir a la universitat baixa, influeix en la necessitat de realitzar una deliberació més evident entre les opcions educatives per tal d'autojustificar l'elecció presa. L'elecció requerirà més justificacions.

Partint d'aquesta hipòtesis, doncs, hauríem d'esperar que l'alumnat d'origen social alt però amb trajectòries acadèmiques amb més dificultats no expressin aquesta elecció tant

naturalitzada. Efectivament ho identifiquem en les entrevistes analitzades (2 dels 3 casos d'origen social alt amb trajectòries amb dificultats).

"Se me metió en la cabeza que no quería la universidad. Que no quería estudiar 4 años más. (...) Me metí en uno por que sí. Porque no sé. Era mi época rebelde." (CIF 2. *Origen social alt*).

"Em vaig mirar un grau superior d'Administració i Finances. O algo així es deia. /ah/ Al costat de casa, bueno a prop de casa més o menys. Però em va dir el meu pare que ell té dos persones que tenen el grau aquest d'Administració i Finances, i que no fan res, i que no cobren molt, que tal... i vamos que bàsicament no em va deixar estudiar això." (CIF 7. *Origen social alt*).

Aquest cas van arribar a plantejar-se cursar CFGS (de fet, el primer cas ho va fer). La seva primera motivació era fer un CFGS, corresponent a una elecció d'accedir a la universitat que no podem classificar com a naturalitzada, sinó que és més fruit del seu (baix) rendiment acadèmic previ i el poc *engagement* cap als estudis. No obstant el segon fragment ens introdueix un altre element clau: les influències de terceres persones en la configuració de les aspiracions educatives.

L'estudiant afirma que els pares "no el van deixar" cursar CFGS i que el van encaminar de forma relativament forçada cap a la universitat. És evident aquí el mecanisme de pressió dels pares per tal que els fills no experimentin *demotion social* si no cursen estudis universitaris. El mecanisme de l'aversion relativa al risc (Breen & Goldthorpe, 1997) representaria una pressió més o menys conscient i manifesta per igualar com a mínim la posició social familiar. Pràcticament la totalitat de l'alumnat d'origen social alt entrevistat expressa que els pares animaven o pressionaven per a què anessin a la universitat (9 de 10). Per exemple:

"Sí, m'animaven perquè els meus dos pares, o sigui el meu pare i la meva mare, han estudiat a la universitat. Llavors també, és com que al ser universitaris i tot, suposo que fa que tinguis més interès perquè els teus fills també ho siguin." (*Història 1. Origen social alt*).

"Pues que tenía que estudiar que era su sueño. Que ella había ido y que tenía que ir yo también. No sé, como que la defraudaba. Y entonces pues nada cuando le volví a decir que sí, que quería ir... vamos, fue una alegría súper grande." (CIF 2. *Origen social alt*).

"Es que mi padre es matemático, vale? Entonces para mi papá la educación es lo primero. O sea, lo típico. (...) Pero mi padre siempre es... bueno les dice a todos sus hijos que tienen que hacer una carrera universitaria." (*Informàtica 5. Origen social alt*).

En canvi per l'alumnat d'origen social baix només ho expressen 5 dels 14 casos analitzats. Que l'alumnat d'origen social alt rep més pressions de l'entorn familiar també s'observa en les dades de preinscripció de Catalunya (dades CIC analitzades al capítol IV), en què un 25% respon que ha estat aquest el que ha portat a entrar a la universitat, mentre que per l'alumnat d'origen social baix és la meitat (14%). L'aversion relativa al risc es pot canalitzar a través d'aquestes pressions familiars, però també pot ser una racionalització del propi alumne al contrastar la situació de benestar familiar amb la que preveuen que podran obtenir per ells amb el nivell educatiu assolit (Quintela, 2015), com apunta el següent fragment:

"Perquè veia que també té més sortides després. Normalment un cicle, pel què havia vist d'educació infantil, era molt com d'ajudant i no era gaire de poder ser com més mestra. Era com més d'ajudant. I jo volia ser com a la classe, la mestra." (*Educació 5. Origen social alt*).

Però les influències de terceres persones no només vénen de la família sinó que poden procedir també de l'escola. El següent exemple és especialment rellevant ja que fa referència no només a una influència de l'escola en les seves aspiracions educatives, sinó que pot també obrir el debat sobre les estratègies familiars en la tria del centre educatiu per tal de condicionar l'itinerari educatiu dels seus fills: escoles més o menys orientades cap a la universitat. En tot cas és un debat que s'escapa als límits d'aquesta tesi.

"Sí bastant [clar anar a la universitat]. Clar, no sé. Clar, també l'escola a la que està l'ESO, a la que anava, t'*orienten massa* per anar a Batxillerat. Perquè és com, no sé, és com privat. I t'*orienten* tot que... tots siguem futurs universitaris, i no sé. (...) és que els mateixos professors et parlen del mòdul [CFGS] com si fos una merda. En plan: tothom ha de fer Batxillerat, de Batxillerat a universitat, i ja està." (*Informàtica 3. Origen social baix. Èmfasi afegit*).

En aquest cas, l'elecció que pot semblar naturalitzada és qualitativament diferent a la que s'ha descrit pels alumnes d'origen social alt. Més que una elecció naturalitzada i assumida com a pròpia és forçada per les influències del professorat, i l'alumne n'és completament conscient, mostrant inclús certa actitud de resignació i disconformitat.

Un altre exemple de la influència del professorat en les aspiracions el trobem en l'alumnat d'origen social baix i amb capacitats acadèmiques altes (i per tant una afrontabilitat esperablement més alta). Els tres alumnes d'origen social baix amb unes notes d'accés superiors al 10 mostren una clara influència de terceres persones en la

configuració de les seves aspiracions d'accedir a la universitat. Concretament expressen que l'accés a la universitat és "el que s'esperava d'ells" degut a aquest bon rendiment. Ho plantegen gairebé com una elecció naturalitzada, encara que aquesta es vincula clarament al seu bon rendiment i trajectòria acadèmica, més que a una motivació donada per descomptat que no requereix justificació. Veiem dos exemples:

"Desde un principio tenía como preestablecido en mi cabeza que iba a hacer Bachillerato y después iba a ir a la universidad. (...) También porque *era lo que un poco se esperaba de mi*, y tampoco contemplé posibilidad de ciclos formativos u otro tipo de cosas." (*Informàtica 7. Origen social baix*).

"Y para mí si hacía ciclo medio era como... cómo explicarte? Decepcionarme a mí misma y a mi familia. Porque es como que se tiene inculcado que... [tenia aquesta pressió] por parte de mi familia. Y también desde el profesorado. Es como "tú te tienes que valer si tienes madera para estudiar, te vas a dedicar a hacer una formación profesional pudiendo llegar a la universidad, y pudiendo llegar a ser algo..." (*Educació 3. Origen social baix*).

És semblant a l'*efecte Mateu*¹⁴⁸: derivat de com veu el professorat a aquests estudiants amb bones notes, així com les expectatives que els transmeten, acaben autocomplint-se en unes aspiracions educatives concretes.

Resumint, el significat que l'alumnat dóna al seu accés a la universitat és qualitativament diferent segons el seu origen social. En l'estudi de Dias i Sà (2014) conclouen uns resultats semblants: l'estudiant d'origen social alt és més inexpressiu en relació al que representa per ells l'accés a la universitat, al ser una elecció més naturalitzada. Mentre que l'alumnat d'origen social baix expressa més sensacions vinculades a orgull, responsabilitat, il·lusió, sacrifici... lligades a una elecció més contingent. També s'ha destacat la influència de terceres persones en la definició de les aspiracions educatives.

2.3.2. Les disposicions a l'estudi

Respecte a les disposicions a l'estudi la distinció entre les motivacions instrumentals i les motivacions expressives és un dels elements centrals en les anàlisis de les eleccions educatives. Les motivacions instrumentals són aquelles que s'orienten per aspectes menys lligats als gustos i més als beneficis de cada opció educativa; relacionades amb

¹⁴⁸ Es relaciona molt cops amb l'efecte Pigmalíó ja que tots dos estudien com les expectatives de tercers persones afecten al rendiment o l'autopercepció.

els aspectes utilitaristes de l'educació tals com l'obtenció d'una credencial concreta, una bona feina, un bon salari, etc. En canvi les eleccions expressives són les que estan més lligades amb el gust mateix per aprendre el què s'està estudiant. La motivació a l'estudi per si mateix com a forma de gaudi i d'autorealització personal.

Ja s'ha apuntat en el capítol II que no està resolt el debat sobre si la diferència entre un tipus o altre de motivació la podem vincular a l'origen social directament, o és més una qüestió de les capacitats acadèmiques de l'estudiant (Callender et al., 2006; Quintela, 2015; Sullivan, 2001). A partir de l'anàlisi de les entrevistes es pot aportar noves evidències al respecte. El primer que s'ha identificat és que cal distingir entre la motivació d'accedir a la universitat i la motivació de la tria de titulació, doncs no tenen per què coincidir en el caràcter instrumental i expressiu.

Centrant-nos primer en la disposició de l'estudiant per accedir a la universitat observem que entre l'alumnat d'origen social alt, 4 dels 10 presenten motivacions expressives, mentre que 6 dels 10 presenten motivacions més instrumentals. En canvi per l'alumnat d'origen social baix la gran majoria expressen motivacions instrumentals (13 de 14). Si ho analitzem tenint en compte les capacitats acadèmiques de cada estudiant, s'observa efectivament que tot l'alumnat que presenta motivacions expressives tenen unes capacitats acadèmiques més aviat altes. No obstant, no tots els que tenen unes capacitats acadèmiques altes presenten motivacions expressives.

Semblaria doncs que tenir unes capacitats acadèmiques altes seria una condició necessària però no suficient per tal de destacar en els discursos el component expressiu, d'autorealització personal, del gust per conèixer, per sobre del component instrumental. Independentment de l'origen social. En el fons, aquesta evidència no sembla allunyada del sentit comú: és l'alumnat que té més capacitats a l'hora d'estudiar el que pot interessar-se més per aquest component més expressiu de l'estudi. Ho pot "gaudir" més. Destaquem dos exemples de diferents orígens socials i amb capacitats altes:

"También tenía ganas de ir a la universidad por la experiencia, todo lo que se dice de la época de la universidad y tal. Y no sé, considero que... igual son prejuicios y historias de estas, pero considero que la universidad se dan nivel de aprendizajes más avanzados que no el que pueda adquirir en un ciclo o en otro tipo de enseñanza." (*Informàtica 7. Origen social baix*).

"Home, la universitat t'aporta un coneixement que en altres llocs no tens. I és una formació bastant complerta. (...) I vaig a classe [d'altres titulacions, sense estar matriculat] i escolto i així, i aprenc coses. També de Filosofia, alguna ara. També perquè hi ha algun profe de Filosofia que jo he tingut a Història, i fa alguna assignatura que ara ja no el tinc perquè no faig Filosofia. Però tot i així està en altres classes compartint altre temari, que també hi vaig perquè m'agrada molt la manera d'ensenyar i així." (*Història 2. Origen social alt*).

En l'últim cas és tan clara aquesta motivació expressiva, que inclús participa en classes d'altres titulacions on no està matriculat simplement pel gust d'aprendre. Això contrasta amb les motivacions purament instrumentals d'accedir a la universitat que es mostren a continuació. Els dos exemples següents presenten capacitats acadèmiques més aviat baixes:

"Home clar, és que aquí vas a la universitat a treure't la carrera. Bueno, almenys per mi vaig a la universitat a treure'm la carrera. Aprender ja aprendràs a la vida i al treball que et facis. No sé, jo crec aquí... bueno no sé, estudies o aprens alguna cosa. Però vamos, no crec que sigui aquí el què aprenguis serà el què necessitis per el dia de demà, saps?" (*CIF 7. Origen social alt*).

"Porqué como yo decía que quería hacer la ingeniería para ser piloto, me decían que no hiciera una ingeniería que no tuviese salidas dentro de la Policía porqué... supongamos que yo hubiese elegido informática: si por cualquier cosa no entras en la guardia civil, yo podría entrar en la policía con ingeniería informática". (*Informàtica 4. Origen social mitjà*).

Per últim, cal destacar al respecte el cas de l'alumnat d'origen social alt de la titulació d'Educació. Tot i tenir notes altes no mostren una motivació d'accés a la universitat tant clarament expressiva. Una hipòtesis per interpretar aquest fet és la posició social dels seus pares: els tres casos analitzats provenen de pares que no han assolit nivells formatius universitaris, i en canvi són tots empresaris i gerents. Es pot produir que en la socialització d'aquests alumnes la família no hagi destacat el component expressiu de l'educació pel fet de no haver-lo experimentat en les seves pròpies trajectòries, o pel fet de disposar d'un capital cultural més baix.

Pel que fa a la disposició a l'hora d'escollir la carrera en concret, les evidències són força semblants a les anteriors. En aquest cas, però, les motivacions expressives són molt més comunes en les entrevistes analitzades, ja que generalment es vincula a la tria a la professió que els agradaria exercir en un futur (O. Tavares, 2016). Amb les dades de CIC un 65% de l'alumnat a 2014 respon que han escollit la titulació perquè tenen un interès en els estudis, en contra del 30% que expressa motivacions de retorn laboral.

No obstant, tornen a ser les capacitats acadèmiques les que distingeixen en major grau entre discursos: entre l'alumnat amb capacitats acadèmiques altes tots mostren motivacions expressives en la tria de la titulació, mentre que en l'alumnat amb capacitats acadèmiques més baixes, només 4 dels 12 casos entrevistats ho fan.

A més, d'aquests 4 casos 2 són estudiants amb capacitats baixes que cursen les titulacions d'Història/Sociologia. Aquestes titulacions es caracteritzen per un baix retorn laboral en comparació a la resta i, per tant, una motivació purament instrumental per la carrera és difícilment esperable. Així doncs, en la configuració de les disposicions a l'estudi no només hi actuaria a) les capacitats acadèmiques o b) el nivell formatiu dels pares, sinó també c) el tipus de titulació cursada.

Un altre exemple d'això el trobem en la titulació d'Educació. Representa una titulació que, tot i tenir un retorn laboral alt (sobretot a mitjà/llarg termini), el seu component vocacional és tant marcat que tots els alumnes entrevistats expressen una motivació expressiva en la tria de la titulació i cap en destaca el component instrumental. Així doncs, i d'acord als resultats empírics previs, la relació entre les motivacions expressives/instrumentals i l'origen social no és tant evident. Amb l'anàlisi qualitativa apareixen altres elements com les capacitats acadèmiques que semblen jugar un paper més important en els discursos analitzats i la configuració de les motivacions de l'alumne.

Un segon aspecte de les disposicions a l'estudi que s'han tingut en compte en el model decisional és l'*engagement* de l'estudiant en els estudis. Una altra vegada s'identifica com són les capacitats acadèmiques les que ens distingeixen més entre les entrevistes realitzades. Tot l'alumnat amb capacitats acadèmiques altes expressa un *engagement* amb l'estudi en el seu discurs (12 de 12). Entre l'alumnat amb capacitats acadèmiques més baixes només 5 dels 12 ho expressa. Així doncs, alumnat d'origen social alt però amb notes baixes expressa un interès i una motivació pel fet d'estudiar molt baixa.

"I si és pot fer com diuen: "la ley del mínimo esfuerzo", pues la segueixo." (CIF 7. Origen social alt).

Finalment, un tercer element que cal destacar en les disposicions a l'estudi és el que s'ha anomenat com a horitzó temporal (Hillmert & Jacob, 2002). Per horitzó temporal s'entén el temps que l'alumne està disposat a esperar els beneficis d'una elecció educativa. Horitzons temporals més curts significa que el retorn es busca quan abans millor. En canvi, disposicions d'horitzons més llargs impliquen estratègies d'accés que poden allunyar en el temps aquest retorn. En general s'assumeix que l'alumnat d'origen social baix és més curterminista que la resta, tot i que alguns estudis han descartat la relació amb l'origen social (Breen, Van de Werfhorst, & Meier Jæger, 2014).

Amb les entrevistes analitzades no observem un patró clar en l'horitzó temporal de l'alumnat segons origen social, encara que sí que s'observen algunes diferències qualitatives. Entre l'alumnat d'origen social alt 7 de 10 afirma que si cal allargar els anys d'estudi no seria un problema, mentre que els altres 3 ho volen acabar com abans millor. En el cas de l'alumnat d'origen social baix 8 dels 14 afirmen que no els importaria allargar, mentre que 3 dels 14 ho volen quan abans millor. Sí que és veritat, i en contra el què generalment s'espera observar, que és només en l'alumnat d'origen social baix que trobem discursos amb un horitzó temporal manifestament llarg ja d'entrada (3 dels 14), i que no s'observen en la resta.

Així doncs entre l'alumnat d'origen social baix trobem tant discursos que expressen la disposició d'acabar quan abans millor, com també discursos que plantegen ja d'entrada un horitzó temporal llarg. Veiem un exemple de cada:

"Perquè m'he trobat amb gent que diu, ha començat l'any d'Educació Primària, i diu que a lo millor primer es canvia a 1r de Literatura Catalana. I jo, com que sempre he tingut les coses molt clares, ho veig com perdre el temps. Fer un altre any per haver suspès alguna cosa, em faria perdre molts diners i perdre el temps." (*Educació 4. Origen social baix*).

"El tema de que me matriculo este semestre a 3 [assignatures], el siguiente a 4... No es problema. Porque está justificado. Es en base a que voy a estar trabajando y, claro no es problema." (*CIF 4. Origen social baix*).

Pel primer cas allargar els anys d'estudi és una pèrdua de temps i de diners (té un cost), i per això vol acabar-ho quan abans millor. És el curterminisme per motius econòmics que generalment s'associa a orígens socials baixos, degut al major cost d'oportunitat i als menors recursos disponibles. En canvi, pel segon cas al necessitar els recursos provinents de la compaginació amb una feina ja parteix que haurà d'allargar els

anys d'estudi. I el més rellevant: aquest horitzó temporal llarg estarà justificat. És possible que aquí estigui la clau de volta: l'alumnat d'origen social baix es pot plantejar un horitzó temporal llarg si està justificat per necessitats econòmiques, mentre que en l'alumnat d'origen social alt es prioritzaria els estudis a la feina al no ser tant essencials aquests recursos extra¹⁴⁹, precisament per tal de no haver d'allargar els estudis:

"Perquè ja estic farta d'estudiar. Sí, o sigui, a fer el màster i ja està. I no... després ja centrar-me a treballar. Perquè com tampoc ho he fet mai, pues penso que tinc ganes." (*Educació 2. Origen social alt*).

A més, diferents casos apunten altres factors que condicionen aquest horitzó temporal, tals com la trajectòria acadèmica o l'edat:

"Em molestaria una miqueta, perquè clar, porto dos anys entre cometes perduts de Física, però clar podria acabar la carrera amb 24 anys. Acabar-la així i ja... i després continuar creixent amb màsters i així." (*Informàtica 1. Origen social alt*).

"Perquè també és com: "no vull estar a la uni, joder que tinc 28 anys, no vull estar a la uni aquí fins els 40". Perquè és massa temps, no sé. [riu] És que penso que és massa temps, no? Que seré massa gran, saps?, però és com: "vull acabar ja", saps?" (*Educació 6. Origen social alt*).

Així doncs, el curterminisme per motius econòmics no és un discurs només present entre l'alumnat d'origen social baix, tal i com s'espera observar. En canvi, si bé sí que ho identifiquem en l'alumnat d'origen social baix, tampoc és tant present com esperaríem. La raó d'això és que en la definició d'aquest horitzó temporal hi intervindrien més elements a part de l'origen social *per se*, tals com l'*engagement* als estudis, la trajectòria acadèmica, la situació laboral, l'edat, etc. Aquests elements mostren la complexitat de la formació de les motivacions dels estudiants i aquesta complexitat precisament ens la permet observar l'anàlisi qualitativa.

Resumint, el component motivacional en les eleccions educatives (aspiracions i disposicions) és un element essencial d'aquestes al *crear* un risc determinat amb el fet d'encaminar l'alumne cap a una o altra estratègia d'accés. Si bé l'origen social és un diferenciador d'aquestes motivacions, la realitat és més complexa i sovint les capacitats acadèmiques, la trajectòria educativa o la situació biogràfica són més decisives.

¹⁴⁹ Això cal relacionar-ho amb el punt 2.1.1. i el caràcter pressuposat dels recursos econòmics de l'alumnat d'origen social alt.

2.4. Discursos i estratègies entorn a la gestió del risc

Un cop esbossats els principals resultats de cada un dels elements del model decisional, en aquest punt es posen en relació aquestes evidències en una gestió del risc concreta que es cristal·litza en unes estratègies d'accés determinades. Dit d'una altra manera: les diferències en els costos relatius, les capacitats, les percepcions del risc i les motivacions, com s'articulen en una estratègia d'accés concreta? En els diferents epígrafs anteriors ja s'ha anat fent aquest lligam amb alguns exemples. En el present epígraf es descriuran altres elements interessants que mostren aquesta configuració de les estratègies i el paper que té l'origen social en aquestes.

Cal entendre, doncs, cada un dels elements del model decisional com integrat amb els demés, no com parts aïllades. Així el risc objectiu, el risc percebut i les motivacions interactuen entre ells, i només s'han separat amb finalitats analítiques i de claredat expositiva.

2.4.1. Estratègies d'accés en relació al *què*

En les entrevistes realitzades alguns casos expressen clarament la configuració d'estratègies d'accés per tal de reduir el risc associat al preu de la titulació. Mentre que pel cas de l'alumnat d'origen social alt són 2 dels 10 casos que han adaptat el seu accés per tal de reduir el risc associat al preu, entre l'alumnat d'origen social baix són 6 dels 14. Deixa entreveure la major importància d'aquestes estratègies entre aquest alumnat.

Veiem-ho més en detall. L'alumnat d'origen social alt que efectivament ha adoptat estratègies de reducció del preu clarament manifestes són els dos alumnes de CIF, que hi són per no haver pogut accedir a ADE degut a unes capacitats acadèmiques més baixes i una trajectòria escolar amb dificultats. Precisament el següent exemple mostra clarament aquesta articulació entre l'afrontabilitat percebuda (relacionada, com hem vist, amb les capacitats i la trajectòria acadèmica), i el fet de descartar una opció educativa significativament amb major risc a nivell del preu:

"Em deien: "m'és igual si et pago la privada" saps? "Mentre tu estudiïs". Però clar jo no volia que em paguessin la privada perquè ja sé que no ho valoraria." (*CIF 7. Origen social alt*).

Quan l'alumne afirma que "no ho valoraria" ho posa en relació a la seva afrontabilitat percebuda i li produiria un cost addicional lligat al sentiment de deute al pares. Així doncs, aquesta baixa afrontabilitat li fa prioritzar estratègies d'accés que redueixin el risc vinculat al preu.

Entre els 6 alumnes d'origen social baix que configuren aquest tipus de estratègies de reducció del preu, un descarta un Batxillerat més car (en una escola privada) i 5 descarten titulacions més cares. A diferència de l'alumnat d'origen social alt aquests ho vinculen a uns menors recursos disponibles més que a l'afrontabilitat:

"Porque claro yo cuando vi la nota, sí que es verdad que yo tenía opción de si quería seguir con enfermería, de meterme en un privada. Pagando más. Pero mis padres ya me dijeron que no iban a pagar más. Si yo tengo mi mejor amiga, por ejemplo, está pagando 6.000 euros al año por artes escénicas, pero mis padres consideran que no." (*CIF 3. Origen social baix*).

"Pensé que Terapia Ocupacional me iba a gustar. Pero al darme... al informarme, vi que era adscrita a la UAB y por lo tanto era concertada. (...) Y entonces mi situación económica en casa no... no se podría permitir pagar 3000€ o 5000€ al año. Entonces ya, por los motivos económicos, discrepé de hacer esa carrera." (*Educació 3. Origen social baix*).

Així doncs, entre l'alumnat d'origen social baix trobem en major mesura estratègies de reducció del preu clarament manifestes a l'hora d'accedir a la universitat. Però, a més, l'element del model decisonal decisiu és diferent que en l'alumnat d'origen social alt (recursos disponibles vs. afrontabilitat). El pes dels recursos econòmics és més evident quan durant l'entrevista es posa l'estudiant davant una situació contrafàctica: què haguessin fet si el preu del grau que actualment estan cursant fos significativament més car? 3 de 10 de l'alumnat d'origen social alt afirmen que no haguessin configurat la mateixa estratègia d'accés, mentre que són 11 de 14 dels alumnes d'origen social baix el que ho expressen. Si bé al ser una situació hipotètica el comportament també és hipotètic, és interessant a nivell discursiu per tal d'identificar el pes que donen als costos econòmics en la configuració de les estratègies.

Davant aquesta situació contrafàctica, dels 11 alumnes d'origen social baix que canviarien la seva estratègia d'accés 3 senzillament canviarien elements a nivell

actitudinal o de compaginació amb una feina remunerada, però no hi hauria altres canvis substancials en el seu accés. Per exemple:

"Yo creo que me lo hubiera pensado más. Y me lo tomaría más en serio." (*Sociologia 2. Origen social baix*).

"Doncs segurament hauria continuat treballant més, per poder estalviar més, i haver accedit un altre any. O sigui haver-me esperat un parell d'anys més per estalviar més." (*Educació 1. Origen social baix*).

En canvi entre els altres 8, 4 canviarien la carrera que actualment cursen per una més barata. I fins a 5 casos un preu significativament més alt implicaria descartar directament l'accés mateix a la universitat. Els canvis en les estratègies d'accés, doncs, serien molt més rellevants.

"A això ja no hi arribo. Per tant no hagués pogut entrar a la universitat i m'hagués ficat a cicles." (*Informàtica 2. Origen social baix*).

"No [hauria entrat]. (...) Porque justo por ejemplo el año pasado tenía el dinero, y aún así teniendo el dinero podía ayudar en casa. Si tengo que pagar 3.000€...". (*CIF 6. Origen social baix*).

El preu de la carrera sembla molt més present en els discursos de l'alumnat d'origen social baix a l'hora de configurar les estratègies d'accés, i aquest es vincula clarament al recurs econòmic disponible. Analitzem ara un segon element en la tria de la titulació: la dificultat d'aquesta. Les diferències segons origen social no són tant evidents com en el cas del preu de la titulació, i ens hem de centrar en les estratègies d'accés més inicials, descartant reconfiguracions a posteriori un cop ja s'ha accedit a la universitat o degut a una insuficient nota d'accés.

Entre l'alumnat d'origen social alt, 2 dels 10 realitzen ajustos en les estratègies degut a la dificultat esperada de l'opció educativa. En canvi l'alumnat d'origen social baix ho fan 7 de 14. Entre aquests últims, 2 casos que cursen Enginyeria Informàtica descarten la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) al considerar-la com a més difícil.

"Habían diversas opciones de universidades para elegir, y por ejemplo elegí la UAB porque tenía entendido que la UPC no había posibilidad de recuperaciones. Entonces tenía también un poco de miedo de decir "no sé cuanto sube el nivel, si voy a necesitar recuperar asignaturas o no", por suerte no [riu]. Pero eso también fue uno de los motivos por los cuales vine a la UAB." (*Informàtica 7. Origen social baix*).

"Bueno me habían dicho que la UPC era bastante más difícil. (...) Claro tu llevas un ingeniero de una universidad, y otro de la UPC, pues ellos tiran por el de la UPC. Pero es más difícil, i me han dicho que los profesores son peores. Pero malísimos me han dicho." (*Informàtica 4. Origen social mitjà*).

En aquests casos, l'afrontabilitat percebuda de la UPC els va fer descartar aquesta opció i prioritzar la UAB. Altres casos (4 dels 7) també vinculen aquesta estratègia de reducció de la dificultat amb l'afrontabilitat percebuda de la titulació, al·legant que algunes opcions educatives tenen una dificultat major degut al seu contingut:

"ADE no he mirado las asignaturas, porque te mentiría si lo afirmase. Lo veo más teórico todo. Más de empollar. Que a lo mejor me equivoco, eh? Seguro, pero no lo sé. (...) Pero yo esta la veo más práctica. "Se hace así, así y así". Es lo que hay." (*CIF 6. Origen social baix*).

"A Biologia fas /mm/ el Ciclo de Creps, o coses així. Això és mates crec. Llavors és molt més complicat perquè... bueno tampoc ho tinc molt clar, perquè quan vaig passar al social vaig deixar de mirar coses de Biologia perquè no em fes trista. [riu] I suposo que les mates d'aquí no seran molt difícils" (*Sociologia 1. Origen social baix*).

S'observa que l'afrontabilitat juga un paper qualitativament més rellevant en els discursos de l'alumnat d'origen social baix, especialment en les seves eleccions inicials. Pel cas de l'alumnat d'origen social alt aquesta preocupació no és tant central.

Per últim, també identifiquem discursos que tenen en compte el retorn de la titulació, com un element central en la configuració de les estratègies d'accés. La diferència més rellevant que trobem entre orígens socials a l'hora de considerar el retorn en les eleccions educatives és en com es concreta aquest retorn. La forma com el criteri del retorn s'utilitza en l'estratègia d'accés recull discursos qualitativament diferents.

Pel que fa a l'alumnat d'origen social baix trobem fins a 4 casos que descarten manifestament cursar un altre tipus de titulació amb menys retorn laboral. Acaben escollint una titulació que prioritzi el retorn davant altres motivacions més expressives.

"Yo si hubiese escogido una carrera porque sé que me gusta desde siempre, hubiese cogido Filosofía. Hubiese cogido Filosofía porque es algo que desde siempre me ha gustado mucho. Pero claro, viendo un poco las salidas, y viendo un poco mis aspiraciones en un futuro, yo no quisiera ser docente o... bueno no sé qué más salidas tienen Filosofía." (*CIF 4. Origen social baix*).

"Pero también o sea yo lo que miraba para entrar una carrera no era sólo que me gustara. Sino que al acabar la carrera tuviera para poder trabajar. Educación social y esas cosas a lo mejor puedes encontrar trabajo, pero el sueldo que tienes no era... a mí ni me valía. Entonces

decidí coger si no entro en enfermería, alguna carrera que me gustara pero que tuviera posibilidades para trabajar." (*CIF 3. Origen social baix*).

"Yo tenías bastantes dudas porqué [riu] /eh/ hacer Matemáticas o Física me gustaba bastante por lo qué era... bueno lo que era la asignatura. Lo que nos habían enseñado que era en ESO y Bachillerato. Y también por acabar y... respetaría bastante a una persona que tuviese la carrera de Matemáticas o la carrera de Física. Porqué son unos conocimientos que a mí me gustan bastante y que son complicados. Entonces eso era una de las cosas que me llamaba la atención. Y luego Ingeniería Informática era como el flotador. De decir: "me lo saco, y bueno tendré trabajo y luego podré hacer la carrera que quiera". Es más como un trámite." (*Informàtica 7. Origen social baix*).

El concepte de "flotador" és molt il·lustratiu: cursar una titulació que maximitzi el retorn i, per tant, redueixi el pes del risc, més enllà de les motivacions expressives. En canvi cap cas d'origen social alt menciona una prioritització del retorn d'aquest tipus en la seva estratègia d'accés. Ho hagin prioritzat o no, no és tant rellevant com per ubicar-ho en un punt central del seu relat de forma manifesta.

Tot i això, entre l'alumnat d'origen social alt també identifiquem un discurs en relació al retorn que no observem en les eleccions educatives de la resta de l'alumnat. Fins a 3 casos dels 10 configuren estratègies d'accés que prioritzen el retorn, però en aquest cas no com a *flotador* sinó com un element addicional per augmentar l'empleabilitat de cara al mercat de treball. Com un més a més. La prioritització del retorn no esdevé una "assegurança" sinó més un "distinció" de la resta:

"Al fer-la en anglès potser a la que acabes, clar, el teu nivell és més alt (...) i com que a molts coles s'està aplicant de fer classes en anglès pues ja tindria aquest anglès de saber explicar i això. I ja ho veia com: "pues algo más". O sigui en comptes d'haver d'anar a una acadèmia pues també ja així aprendria com explicar-ho en anglès. Coses que en el futur em servien haver fet la carrera. No era com per dir "m'encapritxo, vaig a fer-la en anglès i no en català". (*Educació 5. Origen social alt*).

"Perquè com que són temes molt relacionats de l'Electrònica i de la Informàtica, moltes vegades les empreses busquen això: enginyers informàtics i enginyers electrònics. Els electrònics perquè els hi facin una placa o el que sigui, un dispositiu. I els informàtics perquè els hi implementin un programa que necessitin, i que els hi connectin Internet, els hi facin una llista de tot (...), a dos persones per separat. Però clar, si tu pots contractar a una sola persona, penso que és millor per l'empresa. Llavors trobo que també té aquest punt aquesta doble titulació. Que com que són temes molt relacionats en un futur laboral et pot servir." (*Informàtica 6. Origen social alt*).

En els casos anteriors, aquest factor addicional del retorn es concreta en cursar la titulació en anglès i en cursar una doble titulació. Curiosament s'han entrevistat casos

d'estudiants d'origen social baix que descarten cursar dobles titulacions degut a què l'augment del risc en termes de dificultat no compensa la utilitat addicional. Així doncs, l'estratègia d'accés en termes de retorn pot adoptar configuracions qualitativament diferents segons el perfil de l'alumne.

"Pero doble grado dije: "con todas las cosas que hago, doble grado son muchas horas, necesitaría muchas más horas de estudio". Y dije "no, sólo un grado y ya está"." (*Informàtica 7. Origen social baix*).

"Necessitava tenir temps per mi... no sé. No, estaria bé [fer un doble grau] però massa temps." (*Informàtica 3. Origen social baix*).

Aquests exemples, a més, permeten lligar l'exposició amb el següent punt, doncs s'hi aborda com la tria del *què* condiciona el *com* cursar els estudis. Cal dir abans, però, que aquests resultats no indiquen que el retorn laboral no sigui important per l'alumnat d'origen social alt. Recordem que la percepció que la universitat atorga una avantatge laboral respecte altres opcions educatives era un element força compartit entre tot l'alumnat. No obstant, allò interessant és que semblaria que per a l'alumnat d'origen social alt aquest element presenta un caràcter més latent que en la resta, la qual necessita justificar el seu pas a la universitat i no està tan donat per descomptat (elecció contingent). A més, quan aquesta estratègia de prioritització del retorn esdevé manifesta el sentit és qualitativament diferent entre ambdós perfils d'alumnes: flotador vs. distinció.

2.4.2. Estratègies d'accés en relació al *com*

La segona gran dimensió amb la qual he caracteritzat les estratègies d'accés és la forma de cursar la titulació: el *com*. Inclou aspectes relacionats amb la dedicació, les actituds o la compaginació amb una feina remunerada. Sovint els elements d'aquesta dimensió depenen de la titulació cursada (el *què*), com les dues cares d'una mateixa moneda. La distinció és, una altra vegada, merament analítica. En aquest epígraf s'analitzen els discursos i significats que adquireixen les diferents estratègies d'accés identificades en relació al *com*.

Un dels principals pilars d'aquesta dimensió és la compaginació dels estudis amb una feina remunerada. Entre l'alumnat d'origen social alt 3 dels 10 treballen en el moment de

l'entrevista. Mentre que són 7 dels 14 d'origen social baix els que ho fan. Per tal de contextualitzar els entrevistats, aquests resultats contrasten amb els exposats al capítol IV, doncs a l'inici de la etapa universitària la compaginació d'estudis i treball era una situació poc estesa (30% al 2014). La raó d'això és que amb les dades de registre s'analitzava únicament la situació laboral en el moment d'accedir a la universitat, mentre que amb les entrevistes semiestructurades recollim un ventall temporal major i tipus d'ocupacions més informals que poden obviar-se en un registre. També observàvem que l'alumnat d'origen social alt compaginava en menor proporció (25%) que l'alumnat d'origen social baix (35%). En aquest capítol es tractarà de comprendre aquest comportament.

A més, el que ens permet recollir l'anàlisi qualitativa i que no ens permetia l'anàlisi quantitativa és, per una banda, recollir la intenció de treballar en un futur pròxim com a part de les seves estratègies d'accés i, per l'altra banda, el significat que donen els diferents alumnes al fet de treballar. És a dir, el significat que li atribueixen i la interpretació que en fan.

Les diferències entre origen social són molt més evidents si analitzem l'alumnat que treballa o bé té la intenció de fer-ho a curt termini. 5 dels 10 alumnes d'origen social alt es troben en aquesta situació, mentre que en el cas de l'alumnat d'origen social baix són 13 dels 14. La pràctica totalitat. D'entre aquest 5 casos d'origen social alt només un cas ho fa per necessitat. Concretament aquest cas té més de 25 anys i, per tant, mostra la importància de la dimensió biogràfica en la configuració de les estratègies d'accés.

"Bueno trabajo perquè m'he de pagar la carrera i m'he de pagar el pis." (*Educació 6. Origen social alt*).

Pel fet d'estar independitzada i en una edat més avançada que la resta dels companys de classe, la compaginació amb una feina remunerada esdevé necessària en la seva estratègia d'accés, i ho expressa com una obvietat. Un altre cas que mostra la importància de l'element biogràfic en les estratègies d'accés és el següent. Actualment treballa seguint la inèrcia de la seva trajectòria laboral prèvia, no tant perquè ho necessiti econòmicament.

"No, es que ahora ya me he acomodado a tener una nómina a fin de mes, entonces yo ahora sin... verme sin ese dinero, no." (*CIF 2. Origen social alt*).

Els 3 casos restants d'origen social alt que treballen o volen fer-ho tampoc ho fan per necessitat, sinó bàsicament per adquirir una major independència econòmica. És un complement; un més a més que no esdevé essencial en els seus discursos.

"[Treballo perquè] així les meves despeses me les pago jo i no me les ha de pagar la meua família. Sigui en el que sigui. Evidentment amb el menjar no, perquè el comprem entre tots amb la família, però les coses més de cadascú, més de les meves despeses sí que me les faig jo, i tinc una independència (...). Així una mica a mitges també, perquè moltes coses les paguen els pares, però intento tenir més *ample* de que havia tingut abans." (*Història 1. Origen social alt*).

Aquest cas, a més, és interessant ja que prioritzaria més la feina remunerada que la resta d'alumnes d'origen social alt (a excepció del cas major de 25 anys). Adquireix un significat lleugerament diferent.

"[Si trobés una feina més exigent] deixaria moltes coses, tant /ehm/ bueno suposo que deixaria l'agrupament escolta amb el que estic des de fa molts anys... deixaria tot el que m'ocupa més temps a la tarda i intentaria fer a la vegada els estudis i la feina. Tot i que això, sabent que moltes coses de les que faig ara, que són el meu temps lliure, i el meu temps que puc descansar, doncs no les faria." (*Història 1. Origen social alt*).

Una possible hipòtesis per comprendre aquest comportament, vincularia aquest significat que li atribueix a la compaginació laboral amb la titulació que cursa. Es pot donar el cas que un alumne d'origen social alt que cursi una titulació amb un retorn laboral esperat baix (com és Història), construeixi una major motivació per compaginar amb una feina remunerada com a forma de compensar aquest baix retorn laboral. Una manera de justificar de cara a la família i a si mateix la seva elecció educativa. No obstant, degut a les dificultats en el mostreig tipològic, no és possible dur a terme una replicació literal amb altres casos, i s'apunta com una possible línia d'investigació futura.

Si observem l'altre gran perfil d'estudiant analitzat, el d'origen social baix, 10 dels 13 casos que treballen o tenen la intenció de fer-ho li atribueixen una necessitat major que els anteriors. En alguns casos (8) apareixen els significats de compaginar els estudis lligats a un sentiment de deute amb la família, per poder-hi contribuir econòmicament. La compaginació laboral ja no és tant un més a més per esdevenir més independent. És una part essencial de l'estratègia d'accés.

"Porque, ¿Quién paga la carrera el año que viene? [riu]. Claro." (*CIF 6. Origen social baix*).

"Perquè són masses gastos a casa, i ara que la meva mare... [està al atur]". (*Informàtica 3. Origen social baix*).

"Pues, cómo una familia de 4 personas, con dos hijos universitarios puede sobrevivir con 900€? (...) Mi padre en paro, y mi madre en media jornada. Entonces es como que he sufrido mucho, y prefiero sufrir yo trabajando a que mi familia sufra." (*Educació 3. Origen social baix*).

"Y lo que pasa es que ahora en Abril es posible que tenga un trabajo de 6 meses, desde Abril hasta Octubre. Hasta finales de Septiembre. Lo que implicaría más adelante que me afectaría al horario de la universidad, porque es en Gerona. (...) [Implicarà] Dejar de venir a la universidad. Sí. Porque realmente... /pff/ ahora mismo me vale la pena un poco más ahorrar." (*Sociologia 2. Origen social baix*).

En aquest últim cas és tant significativa la importància de la compaginació laboral que preveu que afectarà en els seus estudis i els haurà d'abandonar. Així doncs, i per tal de sintetitzar les diferents evidències, s'observa que l'alumnat d'origen social baix en general treballa o té la intenció de fer-ho en major mesura que la resta d'alumnes. Però el més rellevant és que adquireix per a ells un significat més necessari i essencial (lligant-ho sovint al sentiment de deute cap als pares) que en l'alumnat d'origen social alt. En aquest últim perfil predomina el discurs que entén la compaginació d'estudis i treball com un complement per guanyar independència econòmica.

Aquesta diferència és cabdal per a comprendre la configuració de les estratègies que fan els alumnes en el moment d'accedir a la universitat. Donar major importància a la compaginació laboral tindrà un impacte evident en les eleccions educatives. N'hem vist ja diferents exemples anteriorment, però el següent també recull aquest element.

"En esta carrera me puedo permitir trabajar y creo que yendo a Medicina o Enfermería no podría. Porque tendría que dedicar mucho más tiempo a estudiar." (*Educació 3. Origen social baix*).

Però què passa amb els que no compaginen ni tenen intenció de fer-ho? Els 5 casos d'origen social alt i l'únic cas d'origen social baix, no compaginen els estudis pel mateix motiu:

"A ver está claro que el tema económico también es un... pero claro puedes estar trabajando pero vas a suspender aquí. Es muy complicado. No sé, necesita muchas horas de estudio. Además el horario de tarde es un poco más complicado." (*Informàtica 5. Origen social alt*).

"Que tenia por de que no m'anés bé i dic: "prefereixo dedicar-me només a estudiar que això, que estudiar i treballar, i després no arribi a res". O sigui no arribi amb les assignatures." (CIF 5. *Origen social alt*).

"Li dic al meu pare que sí [que busco feina], però no. O sigui no. Es que no puc. Perquè o sigui em diu que ja n'hi haurà temps per estudiar, però a veure estàs pagant diners perquè estudiï, però jo crec que primer els estudis i després el treball. Ja treballaré a l'estiu i guanyaré el que pugui." (*Educació 4. Origen social baix*).

Prefereixen centrar-se en els estudis i no compaginar-ho amb una feina remunerada, per tal d'evitar que el rendiment acadèmic es vegi afectat. La necessitat de treballar, doncs, no és tant imperiosa com en els altres casos. És interessant l'únic cas d'origen social baix que expressa aquest motiu: en el seu discurs s'entreveu una tensió entre la seva família que l'anima a buscar feina, i la seva por de reduir el rendiment acadèmic si ho fa. I aquesta tensió té un desencadenant anterior: la situació econòmica familiar ha empitjorat recentment. El cas exemplifica el caràcter dinàmic de les condicions socioeconòmiques d'origen, posant èmfasi en la dimensió transicional de l'accés a la universitat.

Una altra de les estratègies d'accés més evidents en relació a la forma de cursar els estudis és el nombre de crèdits als quals l'estudiant es matricula. Ja hem vist en el capítol IV que les anomenades vies lentes (matricular-se a menys crèdits dels recomanats), és una estratègia d'accés poc estesa entre l'alumnat. Es situa al voltant del 5% de l'estudiant de nou accés pel curs de 2014. En la mostra tipològica analitzada la realitat no és molt diferent. 2 dels 10 casos d'origen social alt i 3 dels 14 d'origen social baix són estudiants *part-time*.

D'aquests 5 casos *part-time*, 4 ho són degut a què han tingut convalidacions provinents principalment de CFGS. Si bé podien escollir cursar 60 crèdits, aquests han preferit cursar menys crèdits amb el benentès que no endarrereixen la finalització del grau al tenir-ne de convalidats.

"Cuando te convalidan créditos también te dicen que puedes hacer materias de segundo. Pero bueno yo no quise arriesgar .Centrarme en las de primero e ir paso a paso." (*Informàtica 5. Origen social alt*).

"No me matriculé a ninguna de segundo, porque aparte que aún sigo trabajando, y creo que matricularme de 5 y 5 de cada, me sería un poco agobiante. También pensaba que aun habiendo aprobado estas del primer curso, no las tenía yo realmente bien /eh/ *asolidas* como

para presentarme a asignaturas de segundo. Entonces por eso no me quise presentar porque claro, no estar yo arrastrando cosas." (CIF 4. Origen social baix).

Han preferit reduir el risc de cursar els 60 crèdits recomanats en una estratègia d'accés que podríem definir de precaució, almenys a l'inici de la titulació (3 d'aquests 4 casos l'any que ve pretenen cursar tots els crèdits requerits). Això indica que aquesta situació *part-time* del primer curs és conjuntural, únicament per aprofitar l'avantatge de tenir crèdits matriculats durant el primer curs. El fet que en l'anàlisi quantitativa no els haguéssim considerat com a *part-time*, ja que la matrícula administrativament és de 60 crèdits, indica fins a quin punt es pot haver estat subestimant aquesta estratègia al utilitzar únicament dades de registre. Qualitativament diferent és el cinquè i últim cas d'estratègia *part-time* que s'observa.

"Porque no me veía capaz. Porque pensé que trabajando y estudiar a la vez no iba a poder con todo. Porque si hago la asignatura la apruebo bien. Y, mira, cogí tres porque /ff/ ya aprovechaba y me dejaba un día de fiesta. Me lo combiné de manera de que bueno, si dejo dos pues tengo un día de descanso semanal." (CIF 6. Origen social baix)

En aquest cas, l'estratègia d'accés *part-time* va més enllà d'aprofitar per un únic any la convalidació de crèdits d'estudis anteriors. Aquesta dedicació *part-time* adquireix un sentit de reducció del risc d'accés a la universitat al estar treballant i no poder dedicar tantes hores com voldria a l'estudi. I a més, es té previst mantenir la condició de *part-time* en els pròxims cursos. No és, per tant, conjuntural.

L'estratègia d'accés *part-time* no és una estratègia gaire present entre l'alumnat entrevistat. Només en un sol cas és una estratègia deliberada més enllà de convalidacions de crèdits durant un sol curs. L'anàlisi qualitativa, doncs, ens permet veure que no totes les situacions de *part-time* són iguals, i que actuen diferent en la definició de l'estratègia d'accés. En unes s'aprofita una oportunitat conjuntural per reduir el risc sense necessitat d'allargar els anys d'estudi; en altres matricular-se a menys crèdits representa un element molt més central de l'estratègia d'accés. Cal dir que aquest últim cas és d'origen social baix.

Si posem el focus en el pròxim curs, més que en la situació en el moment de l'entrevista, els resultats són més il·lustratius de la diferència entre origen social. De cara al curs següent, 2 estudiants dels 10 estudiants d'origen social alt es plantegen

reduir el nombre de crèdits matriculats degut als resultats del curs actual. Són els dos estudiants que estan a CIF que no han pogut anar a ADE, i que recordem presenten una afrontabilitat baixa i una trajectòria acadèmica amb dificultats.

En canvi, per l'alumnat d'origen social baix són 8 dels 14 els que no descarten reduir els crèdits matriculats pel curs següent. Els motius argüits són bàsicament per poder-ho compaginar amb una feina remunerada i pel rendiment que esperen obtenir.

"Sí lo pensé lo que pasa que si lo puedo hacer en 4 años... y a día de hoy creo que puedo, o sea cogerlos todos, porque tampoco tengo un horario de trabajo que tampoco me permita hacerlo. Entonces pues pensé cogerlos todos. Sí que es verdad que si viera que al año siguiente yo voy a tener un trabajo, o a nivel personal veo que no puedo, sí que cogería menos." (*CIF 3. Origen social baix*).

"Porque prefiero hacer menos créditos y aprobarlos todos que no hacer muchos créditos y suspender dos. Entonces el siguiente año tenga que pagar el doble." (*Informàtica 4. Origen social mitjà*).

La possibilitat de cursar els estudis a temps parcial pot entrar en els seus esquemes si tenen dificultats de rendiment o per qüestions laborals. Aquesta possibilitat no és tant manifesta en alumant d'origen social alt. Probablement es relaciona amb la menor intenció i necessitat de compaginar els estudis amb una feina remunerada o una major afrontabilitat percebuda, com ja s'ha destacat. No presentar en la mateixa mesura la necessitat de compaginació laboral, i les poques dificultats de rendiment esperades, efectivament té una vinculació amb la possibilitat de reduir els crèdits matriculats. Els diferents elements del model decisional interactuen i és difícil analitzar-los aïlladament. Aquests resultats recolzen el que Troiano i Elias (2013) identifiquen, que és l'alumnat d'origen social baix el que està més disposat a reduir els crèdits matriculats en cas que augmenti el risc dels estudis, encara que les autores ho lliguen a l'augment dels anys d'estudi (el consegüent increment del cost directe i d'oportunitat).

Un altre dels elements de l'estratègia d'accés a la universitat, vinculat a una dimensió més actitudinal, és el rendiment al que aspira l'estudiant. El rendiment que es vol assolir es configura en els diferents casos a partir de molts elements: com les capacitats acadèmiques, la trajectòria, l'afrontabilitat percebuda o la motivació. Alhora també hi intervé la dificultat mateixa associada a la titulació o la compaginació dels estudis amb una feina remunerada.

3 dels 10 alumnes d'origen social alt aspiren a unes notes més aviat baixes. Pel cas de l'alumnat d'origen social baix en són 13 dels 14. Aquesta diferència és esperable tenint en compte els efectes primaris de l'origen social en les capacitats acadèmiques i la seva percepció, com ja hem analitzat. Concretament l'alumnat d'origen social alt que aspira a unes notes baixes és l'alumnat de CIF que, recordem, presentaven unes capacitats acadèmiques menors a la resta de companys. En canvi, pel cas de l'alumnat d'origen social baix que presenta unes capacitats acadèmiques altes (al voltant del 10 en la nota d'accés), si bé esperariem que busquessin un rendiment alt només 1 dels 6 casos ho fa:

"I també perquè totes les notes que tregui ara si són dolentes em seguiran tota la vida professional [riu]. Em sento així. Llavors si trec menys de 7 em poso súper malament." (*Sociologia 1. Origen social baix*).

En canvi 4 dels 6 no ho fan degut a què es veuen amb la necessitat de compaginar els estudis amb una feina remunerada que els treu temps per a l'estudi:

"Es un poco más de resignación. Quiero decir: en Bachillerato, en primero, aún sacaba nueves-coma, en segundo de Bachillerato depende de que asignaturas aún tenía esas notas. Pero al entrar a la universidad, la nota más alta que tuve en el primer semestre fue un 7 y medio o un 8 en álgebra. Y todas las demás fueron más en plan 7, 6, 5, e incluso algún 5. Y claro eso me duele a mí porque me gustaría sacar esos 8 y pico, esos 9 y pico. Si se da algún 10 pues perfecto. Pero /mm/ ni le estoy empleando el tiempo necesario para sacar esas notas, y por consecuente tampoco puedo sacar esas notas. Así que es un poco: lo estoy eligiendo yo el hecho de no poder sacar más." (*Informàtica 7. Origen social baix*).

"Claro, yo tenía el listón de siempre: sacaba excelente, notable como muy bajo, sabes? Pero en verdad aquí ya he dicho "Quítate ese de tener esas notas porque no vas a poder". Y lo tengo asumido y aceptado." (*Educació 3. Origen social baix*).

Aquests dos casos adopten una actitud de resignació respecte les notes esperades. Una actitud de frustració per no poder donar tot el que els agradaria i podrien d'acord a les seves capacitats, però que no els és possible degut a la necessitat de compaginar els estudis amb una feina remunerada. És evident com en l'estratègia actitudinal cap a la universitat hi intervé no només les capacitats acadèmiques i la seva percepció, sinó altres elements com és el sentiment de deute que els porta a compaginar amb una feina remunerada.

Finalment, un altre aspecte interessant que apareix en les anàlisis de les entrevistes realitzades en relació al *com* és l'impacte que té la compaginació laboral amb la

implicació amb la universitat i, sobretot, en la vida estudiantil. Dedicar hores al dia a una feina remunerada pot implicar un menor *engagement* en la dinàmica universitària, més enllà del rendiment esperat que acabem de veure.

"Pero este año sí que al encontrarme con más libertad para venir a clases o hacer el repasillo en casa, y luego encontrar que hay asignatura que... porqué el segundo semestre, por ejemplo Contabilidad Financiera y cosas de estas no iba a nada a clase, y este semestre he ido y claro, al tener más atención y por parte también he estado más liberado, ni que sea a nivel más psicológico, sí que le he encontrado gusto." (*CIF 4. Origen social baix*).

"Bueno jo... és que clar també no tinc temps saps? De fer vida social a la universitat. Llavors sí que me'n adono que hi ha persones com que estan molt més unides, saps? Hi ha com grups, i jo me'n adono que estic com més aïllada en aquest sentit. I a vegades em quedo així com "joder". (*Educació 6. Origen social alt*).

"O sea el contexto hace que venga a la universidad sólo a estudiar y no a un más allá. A tener vida universitaria. Y no hablo de fiestas, sino a poder ir a charlas, a poder estar vinculada en asambleas... Pero por mi situación no me lo permite. Porque tengo que trabajar." (*Educació 3. Origen social baix*).

Trobar el gust per l'estudi o implicar-se en la vida social de la universitat serà una ajuda per poder obtenir un major rendiment, reduir les probabilitats de fracàs i gestionar així el risc d'estudiar una titulació universitària (Elias et al., 2012; Laing & Robinson, 2003). L'estratègia d'accés a nivell actitudinal serà completament diferent en funció de si aquesta implicació és més o menys possible. I ja hem vist que serà menys possible pel cas de l'alumnat d'origen social baix, els quals destaquen en major mesura la necessitat d'una compaginació laboral.

4. Síntesi: diferències en la configuració de les eleccions educatives

Per arribar a aquest punt final s'ha reseguit un camí a través dels diferents elements del model decisional. S'ha destacat els discursos més rellevants per a cada element així com els patrons observats en funció de l'origen social de l'alumne. En primer lloc s'ha abordat el que es defineix com a risc objectiu, configurat pel cost relatiu i les capacitats acadèmiques. És interessant la diferència en la interpretació dels recursos econòmics familiars: mentre que per l'alumnat d'origen social alt aquests són recursos pressuposats, el caràcter *ad hoc* apareix per l'origen social baix. Això implica un major pes dels aspectes econòmics en les eleccions educatives de l'alumnat d'origen social baix, no només per un recursos econòmics presumiblement menors, sinó també perquè no els interpreten com a donats per descomptat.

Atenent a la forta importància que s'atorga a les beques o als ajuts econòmics en el debat polític i social, contrasta amb la poca importància que s'ha identificat en els discursos analitzats. L'ajut econòmic és concebut com un complement, un ajut no decisiu a l'hora d'accedir a la universitat excepte per algun cas extrem¹⁵⁰. Independentment d'aquest caràcter complementari de les beques compartit per la majoria de casos, les implicacions en la configuració de les estratègies d'accés són qualitativament diferents entre estudiants de diferent origen social: és només en l'alumnat d'origen social baix que aquesta complementarietat pot modificar algun element de les estratègies d'accés (compaginació laboral, plantejar-se una mobilitat internacional...).

Un altre element interessant que s'ha observat és el del sentiment de deute. És l'alumnat d'origen social baix que el destaca com a més central en el seus relats, manifestament i de forma latent. A més, s'ha identificat com aquest sentiment s'articula amb els recursos disponibles (el fet de disposar d'una beca, o una feina) i la naturalesa d'aquests recursos. La resolució d'aquest sentiment de deute és sovint la compaginació laboral com a part de les estratègies d'accés que configuren aquests estudiants.

¹⁵⁰ Que apunta, sigui dit, que és en aquests casos on la política de beques és realment un mecanisme essencial d'igualació d'oportunitats d'accés.

A nivell de les capacitats i les trajectòries acadèmiques destaca el seu efecte en les aspiracions i l'afrontabilitat percebuda. Això és més rellevant especialment cap a opcions educatives amb un risc associat alt com en el cas d'Enginyeria Informàtica.

En el segon lloc d'aquest recorregut pel model decisonal, s'ha abordat l'anàlisi del risc percebut. De forma congruent amb altres resultats, l'autopercepció sobre les pròpies capacitats és més baixa per a l'alumnat d'origen social baix tot i tenint capacitats altes. En canvi també s'ha posat de manifest el paper de l'origen social en casos d'origen social alt amb capacitats baixes: el suport dels pares a l'hora de mantenir una major autoconfiança en si mateixos.

Tant en el cas de l'afrontabilitat com en la utilitat percebuda per cada opció educativa, no només hem vist la seva rellevància a l'hora de configurar les estratègies d'accés dels estudiants, sinó la complexitat de seva construcció per poder comprendre-les i identificar-ne així el paper de l'origen social. Així doncs, l'afrontabilitat i la utilitat percebuda s'ha presentat com una articulació del risc associat a cada tipus de titulació, el risc objectiu per cada estudiant derivat de les seves capacitats i recursos, i altres elements derivats de l'origen social com el suport acadèmic i econòmic, el capital social, els marcs de referència, etc.

En tercer lloc, en el component motivacional de les eleccions educatives s'ha fet palesa la diferència en el significat mateix de l'accés a la universitat segon origen social. Per l'alumnat d'origen social alt destaca una elecció naturalitzada, donada per descomptat, mentre que per l'alumnat d'origen social baix l'elecció és més contingent, subjecta a una avaluació del risc més evident i, per tant, a una autojustificació més necessària. Tot i això, és molt rellevant com l'afrontabilitat i la utilitat percebudes per l'opció educativa, en cas que siguin més aviat baixes, donen a l'elecció un caràcter més contingent inclús per l'alumnat d'origen social alt.

La pressió dels pares per accedir a la universitat, sigui de forma manifesta o latent, és també central per l'estudiant d'origen social alt, com un dels mecanismes familiars per evitar la *demotion* social. Pel cas de l'alumnat d'origen social baix aquesta pressió no és tant evident i, per tant, en el component motivacional hi tenen més pes altres aspectes com el retorn laboral.

Un cop fet aquest recorregut pel model decisional, en l'últim epígraf s'ha intentat posar en relació els diferents elements destacant diferències en la configuració de les estratègies d'accés dels estudiants. És en aquest punt on tota la complexitat observada a nivell de les diferències en el risc objectiu, el risc percebut i en les motivacions, s'articulen en una estratègia d'accés concreta. O dit d'una altra manera, és en aquest punt on es comprèn la complexitat en l'articulació de les estratègies d'accés.

Partint del model d'anàlisi construït, l'accés a la universitat implica una gestió del risc independentment de l'origen social de l'estudiant. Però en el cas de l'estudiant d'origen social baix aquesta gestió del risc és més accentuada, més decisiva i més manifesta en els relats analitzats i a diferència de l'alumnat d'origen social alt. D'altra banda, però, aquesta afirmació es deriva directament de tot el que s'ha anat comentant anteriorment: atenant al caràcter pressuposat dels recursos, a un menor sentiment de deute, a una major afrontabilitat, a una motivació més donada per descomptat... Ens serveix per comprendre i dissecar la configuració de les eleccions educatives a partir de l'anàlisi qualitativa.

Per l'estudiant d'origen social baix s'observa una estratègia de reducció del preu més evident en l'accés a la universitat: descartant titulacions amb un preu més elevat. A més, aquesta reducció es vincula directament amb els recursos econòmics disponibles, mentre que l'alumnat d'origen social alt quan evita preus més alts ho vincularia a una afrontabilitat baixa. Així doncs, l'alumnat d'origen social alt no té tant en compte el preu de la titulació, excepte quan perceben unes baixes probabilitats d'èxit degut a una afrontabilitat baixa.

També el caràcter del retorn, quan és rellevant en la gestió del risc realitzada, pren significats diferents en funció de l'origen social. Per l'alumnat d'origen social alt aquest retorn adopta el caràcter de distinció, de desmarcar-se de la resta, mentre que per l'alumnat d'origen social baix el caràcter que adopta es recull en el concepte que utilitza una estudiant: un flotador. Per un perfil d'estudiant, prioritzar el retorn en la seva estratègia d'accés pren sentit com una forma de distingir-se i augmentar la seva ocupabilitat respecte la resta d'estudiants universitaris. Per altres és garantir-se un inserció laboral més segura. Si li donem la volta a aquesta conclusió significa que pels

primers el retorn estaria garantit en totes les opcions educatives o bé que no els és tant rellevant per fer el pas a la universitat.

Dins mateix de les estratègies d'accés a la universitat, la compaginació laboral és potser un dels elements més visibles. També en la gestió del risc que els estudiants fan en el moment d'accedir a la universitat, la possible compaginació amb una feina remunerada durant els estudis adquireix un significat diferent. Per l'alumnat d'origen social alt és un complement per guanyar en independència econòmica, però per l'alumnat d'origen social baix es presenta com més essencial, vinculat sovint a un sentiment de deute cap als pares.

En aquests aspectes de les estratègies d'accés, tot i que no exclusivament, apareix amb força un element clau del model decisional: la dimensió biogràfica. Característiques com l'edat o la situació en el mercat laboral prèvia a l'accés, són centrals per comprendre la compaginació d'estudi i treball. Modificant així les relacions entre els elements del model decisional que s'han observat: l'horitzó temporal, els recursos disponibles, etc. Altres característiques biogràfiques com la situació residencial o el fet migratori s'han observat com a rellevants de forma transversal en la configuració de les estratègies d'accés.

Per últim, a nivell actitudinal s'ha observat com l'alumnat d'origen social baix aspira a unes notes menors, encara que presentin unes capacitats acadèmiques altes. Una estratègia cognitiva que Cantor et al. (1987) defineixen com a defensiva per tal de reduir l'ansietat provocada per un possible desajust entre expectatives i realitat. Aquesta baixa aspiració es vincula sovint amb la falta d'hores disponibles per l'estudi degut, precisament, a una major compaginació laboral.

Resumint, en aquest capítol s'ha analitzat des d'una perspectiva qualitativa la configuració de les estratègies d'accés i les relacions i diferències entre els elements del model decisional. La perspectiva qualitativa no ens pot aportar informació sobre l'extensió de cada evidència entre el conjunt de l'alumnat de la UAB, però ens possibilita una comprensió de la complexitat i l'articulació que hi ha darrera els patrons que hem observat en el capítol IV amb les dades quantitatives. La triangulació

d'ambdues potes de l'anàlisi es realitzarà en el següent capítol, utilitzant com a fil conductor les hipòtesis plantejades inicialment.

CAPÍTOL VI – Discussió de resultats

1. Estratègies d'accés a la universitat i origen social

Posem punt i final a aquest document amb una discussió dels resultats més rellevants a fi de respondre als objectius que s'havien plantejat. Abans, però, es recapitulen les línies més importants sobre el plantejament de la recerca i el marc conceptual que l'orienta.

Adoptant una perspectiva històrica, la universitat catalana es troba en un procés de creixement quantitatiu tant a nivell d'oferta com de demanda i concretament durant els anys 80 i 90. El "pastís" universitari s'amplia i, amb ell, també l'entrada d'alumnat de característiques tradicionalment infrarepresentades al sistema universitari. És l'anomenat estudiant *non-traditional*, especialment d'origen social baix i dones. Amb la dècada dels 2000 aquest procés es desaccelera i, juntament amb una progressiva reducció demogràfica, és el torn de l'alumnat adult el que accedeix de forma clara a la universitat augmentant significativament el seu pes relatiu.

És a partir de l'entrada d'alumnat amb característiques diverses quan pren protagonisme el debat sobre l'encaix d'aquest alumnat en el sistema universitari (diferents perfils impliquen diferents necessitats i comportaments), i sobre la diferenciació horitzontal dins la pròpia universitat. Una diferenciació que pot esdevenir una font de desigualtat social i un procés de "jerarquització" de l'oferta universitària i de les experiències educatives. El tipus de titulació, el grau de dedicació, la compaginació laboral... poden esdevenir veritables factors de diferenciació de l'alumnat universitari i, el més rellevant, factors que acabin repercutint en les probabilitats d'obtenir un títol universitari i en la posició futura de l'individu dins de l'estructura social, en el marc d'un mercat laboral de graduats cada cop més competitiu i incert. És en aquest sentit que en el context d'una massificació i democratització universitària s'accentua la necessitat de l'anàlisi des les desigualtats horitzontals dins del sistema universitari. .

Als canvis quantitatius i qualitatius de l'alumnat universitari cal afegir-hi un altre element cabdal: la transformació de la universitat a nivell institucional. En l'última dècada la universitat catalana ha experimentat diferents canvis normatius que han generat no només un intens debat científic, sinó també social i polític. És el cas, per exemple, del desplegament de l'EEES, de l'encaix de la via professional de CFGS a la universitat, del finançament universitari i el *cost-sharing* amb les famílies, etc. A més,

tot indica que a curt termini seguiran havent-hi canvis substancials al respecte. Aquests canvis institucionals modifiquen les condicions de la demanda i l'accés universitari i, per tant, interactuen amb aquesta diferenciació horitzontal que comentàvem. Els resultats que ha tingut, té i tindrà són encara objecte d'anàlisi i discussió.

En aquesta recerca s'ha utilitzat el concepte d'*estratègia d'accés* com a font de la diferenciació horitzontal dins de la universitat. S'ha definit com un procés intencional, interconnectat i adaptatiu que l'estudiant realitza en l'elecció educativa del *què* estudiar i el *com* fer-ho. Es tracta d'un procés de gestió del risc que l'alumne afronta al accedir a la universitat, del risc vinculat a la possibilitat de fracassar en els estudis universitaris. Ja DUBET i MATRUCELLI (1998) afirmen que la lògica d'acció educativa després de l'educació postobligatòria és la lògica estratègica, com a gestors de la incertesa i el risc.

Les estratègies d'accés són el resultat de l'articulació de diferents elements: les motivacions de l'estudiant per una banda, i el risc objectiu i el risc percebut per l'altra. Tots aquests elements estan estretament interrelacionats amb les característiques socioeconòmiques dels diferents perfils d'alumnat: diferents aspiracions i disposicions educatives, diferents recursos econòmics disponibles, diferents capacitats acadèmiques, i diferents percepcions de la utilitat i l'afrontabilitat de cada opció educativa. Una de les característiques socioeconòmiques que podria condicionar aquests elements és, precisament, l'origen social.

Així doncs, de l'articulació d'aquests elements l'estudiant configura una estratègia d'accés concreta a partir de la gestió del risc que està disposat a assumir. Es concreta en la titulació que es cursarà (més o menys cara o difícil, amb més possibilitats de retorn laboral, elecció més expressiva o instrumental, etc.), i en la forma de cursar-la (la dedicació que tindrà, l'actitud que adoptarà respecte els estudis, etc.).

Però no podem entendre aquesta articulació deslligada dels elements contextuals i, per tant, dels canvis institucionals que han tingut lloc al sistema universitari al llarg d'aquests últims anys. Aquests canvis modifiquen les condicions d'accés i el risc a gestionar per l'estudiant que vol accedir a la universitat i, per tant, poden tenir un paper rellevant en la diferenciació horitzontal a la que ens referíem. És en aquest punt on s'interrelaciona la dimensió individual de les eleccions educatives (en aquest cas

crystal·litzades en unes estratègies d'accés) i la dimensió contextual i institucional, per donar com a resultat un realitat universitària concreta. Aquest és el plantejament del que parteix aquesta recerca i del qual se'n deriven tres objectius diferents:

- d) Observar la composició social i les estratègies d'accés a la universitat, identificant la seva evolució en els últims anys tenint en compte els diferents canvis contextuais que han tingut lloc a la universitat catalana.
- e) Avaluar fins a quin punt aquestes estratègies d'accés a la universitat responen a perfils d'estudiants, destacant l'origen social de l'alumnat com a factor central.
- f) Avançar en la comprensió de les eleccions educatives i la configuració d'aquestes estratègies d'accés a la universitat, a partir del model decisonal.

2. Els objectius de la recerca

Els objectius que orienten la recerca són tres, anant de menor a major concreció i complexitat, i que es complementen entre ells. En els següents epígrafs es resumeixen els resultats més destacats més enllà de la síntesi concreta que ja s'ha realitzat en els respectius punts dels capítols anteriors. A continuació es destacarà allò que es considera com a més rellevant per a respondre als objectius plantejats.

2.1. Composició social de la universitat i evolució amb els canvis contextuals

El primer objectiu plantejava fins a quin punt durant els anys 2000 s'ha aprofundit en la tendència de creixement de l'alumnat *non-traditional* a la universitat de Catalunya, com a part del procés d'expansió i democratització universitària iniciat en dècades anteriors (H1).

H1. Durant els últims anys hi ha hagut un creixement dels estudiants anomenats no tradicionals a la universitat, entenen principalment com a tal: gent gran, dones, vies d'accés alternatives i d'origen social baix.

Al llarg del període analitzat aquesta hipòtesis té diferents respostes. En el primer període, que va de 2002 a 2008, es produeixen pocs canvis en la composició social de la universitat, posant fre al procés de creixement de la matrícula i de la diversitat d'estudiants de la dècada dels 90. En el període que va de 2008 a 2011, en canvi, sí que podem afirmar que s'ha produït un augment de l'alumnat *non-traditional*, especialment en termes d'edat i via d'accés. Entre 2008 i 2011 s'inverteix un procés de decreixement constant de l'alumnat que s'arrossega des de principis dels anys 2000, vinculat principalment a l'evolució demogràfica (el descens demogràfic dels joves de 18-20 anys és del 4% entre 2002 i 2008, mentre que la reducció de l'alumnat de nou accés a Catalunya és del 3%).

L'augment de la matrícula de nou accés per 2011 es produeix en tots els perfils d'alumnat, però el creixement s'accentua per aquell alumnat de 21-24 anys (passant del 12,9% al 14,9% de l'alumnat de nou accés a Catalunya) que corresponen en bona part al provinent de CFGS. Per 2011 la universitat assoleix nivells de matrícula pròxims als de finals dels 90, moment en que s'arriba a un punt màxim de matriculació. Aquest creixement s'explica per modificacions institucionals com l'adaptació a l'EEES (i la creació de nous graus) amb el corresponent augment de places ofertades, l'obertura de la via de CFGS al 2010 que facilita l'accés des d'aquesta via d'estudis, i la modificació de l'estructura de les PAU que ofereix un major protagonisme a l'alumne per tal de construir i facilitar el seu itinerari cap a la universitat.

A més, el creixement de la matriculació entre 2008 i 2011 cal posar-lo en relació a un context de crisi econòmica i destrucció d'ocupació i, per tant, a un menor cost d'oportunitat de cursar estudis universitaris. Aquests canvis contextuais, normatius i d'oferta van suposar un important creixement de l'alumnat universitari en un període de temps relativament curt i en un context de decreixement demogràfic global (un 6% menys de joves de 18-20 anys entre 2008 i 2011), trencant amb la tendència experimentada en el primer període. Es produeix, doncs, un canvi rellevant vinculat sobretot a l'obertura de la via de CFGS a l'any 2010 (l'alumnat que utilitza aquesta via passa del 17,8% al 19,6%) i a una major entrada d'alumnat de la via +25 (passant del 3,2% al 4%).

Sens dubte és la modificació de la normativa d'accés via CFGS la que té el major pes relatiu en el canvis de la composició social de la universitat catalana. Especialment dones d'origen social mitjà i baix provinents d'aquesta via entren de forma significativa a cursar titulacions com Educació, Educació Social o Infermeria, les quals tenen una clara correspondència amb estudis de CFGS. És per aquesta raó que, en termes de composició social, entre 2008 i 2011 podem parlar d'un augment de l'alumnat *non-traditional* vinculat a la via de CFGS/+25 i protagonitzat per l'alumnat d'edats avançades. L'alumnat d'origen social baix i les dones, en canvi, perden pes relatiu en la composició social global de la universitat catalana, tot i créixer en termes absoluts.

En el període analitzat més recent (2011-2014) la universitat catalana torna a entrar en una dinàmica de decreixement quantitatiu, i aquest cop centrat sobretot en l'alumnat

non-traditional. Les dones (del 55,4% al 54,2%), l'alumnat d'edat avançada (del 22,8% al 18,2%), el provinent de CFGS (del 19,6% al 18%) i el d'origen social baix (del 29% al 26,7%), són els perfils que més disminueixen entre 2011 i 2014 de forma més accentuada que altres perfils.

No podem afirmar que el procés d'expansió quantitativa i de democratització, en el sentit de la *diversitat de perfils d'alumnat presents a la universitat*, s'hagi mantingut en el passat més recent. És més: no només es produeix una disminució de l'alumnat en nombres absoluts per un evident efecte demogràfic, sinó que alguns perfils d'alumnat disminueixen per diversos motius en major proporció que d'altres. És l'alumnat tradicionalment infrarepresentat qui ho protagonitza en el període de 3 cursos acadèmics. El resultat és una universitat amb menys matrícula i amb estudiants més tradicionals, un fre evident al procés d'expansió i a la democratització de l'alumnat universitari iniciat als anys 80 i 90¹⁵¹.

Més enllà de la modificació del pes d'un o altre perfil d'estudiant a la universitat catalana la segona hipòtesis planteja que els canvis també es poden haver produït en les estratègies d'accés configurades per l'alumnat¹⁵². Amb els canvis institucionals i contextuals les condicions d'accés es modifiquen i, per tant, la gestió del risc també pot haver canviat en el procés d'adaptació de l'alumnat per tal d'accedir a la universitat. Concretament hipotetitzàvem que les estratègies d'accés de menor risc haurien augmentat, mentre que les de major risc haurien disminuït (H2). Les estratègies de menor risc són aquelles que redueixen les probabilitat de fracassar, degut a un menor cost o dificultat, una major possibilitat de dedicació als estudis, etc.

H2. Els canvis contextuals i institucionals que han tingut lloc a la universitat en els darrers anys han significat un augment de les estratègies d'accés de menor risc.

A l'hora d'analitzar l'evolució de les estratègies d'accés en relació a les característiques de la titulació cursada i el com cursar-la, es plantegen dues realitats a

¹⁵¹ Cal recordar que no s'avalua les taxes d'accés respecte la població global sinó la composició social de l'alumnat universitari de Catalunya. En termes d'origen social baix, hem vist en el Capítol I que les taxes d'accés a la universitat es mantindrien força estables. Així doncs, la reducció d'aquest alumnat no estaria afectant a les taxes d'accés. Lleugerament diferent és la situació per l'alumnat d'origen social mitjà que sí que veuria reduïda la seva taxa d'accés.

¹⁵² Degut a les bases de dades analitzades aquests resultats es centren en la UAB.

tenir en compte: a) l'oferta no sempre és la mateixa, no només variant les característiques d'aquesta (com l'augment de preus d'algunes titulacions entre 2008 i 2011), sinó també l'oferta de titulacions en si mateixes (com la creació o desaparició de titulacions); i b) l'alumnat que accedeix no presenta les mateixes característiques cada un dels anys analitzats. Ambdues realitats fan que observar el mapa d'estratègies d'accés que identifiquem dins de la universitat no aportí més que una descripció global. En aquest sentit, per tal d'observar si les estratègies d'accés s'han modificat més enllà dels canvis d'oferta i de la composició social de l'alumnat, l'anàlisi ha de centrar-se en la comparació del comportament de cada perfil d'estudiant. És el que s'ha realitzat en detall al Capítol IV.

Entre 2008 i 2011 els canvis en el mapa estratègies d'accés estan més accentuats que en el primer període, tot i que bona part responen als canvis d'oferta (l'adaptació a l'EEES) i a la forta entrada d'alumnat *non-traditional* més que a canvis de comportament de l'alumnat. No obstant cal destacar un canvi de comportament pel col·lectiu de 17-18 anys. La proporció d'aquest col·lectiu que compagina els estudis amb una feina remunerada de més de 15 hores setmanals passa del 14,5% al 20,8% en el moment d'accedir a la universitat. L'alumnat recentment graduat de la via acadèmica de Batxillerat accedeix més amb una ocupació de jornada laboral llarga. El canvi de comportament en aquest perfil d'alumnat pot estar vinculat amb el context de crisi econòmica i, per tant, amb els menors recursos econòmics disponibles per les famílies.

Cal dir que aquest augment és protagonitzat sobretot per l'alumnat d'origen social baix, fet que reforça la hipòtesi dels menors recursos econòmics. Que 1 de cada 5 alumnes recent graduats de Batxillerat accedeixin a la universitat amb una ocupació de més de 15h setmanals no és un tema menor (1 de cada 4, tenint en compte tots els tipus d'ocupacions).

Pel que fa al període més recent (2011-2014) cal destacar un altre canvi important: creix la dedicació *part-time* passant del 3% al 5% pel conjunt de l'alumnat de nou accés. Tot i seguir sent una estratègia minoritària, l'augment s'accentua en perfils provinents de CFGS (del 6% al 15%) i en l'alumnat d'origen social baix a Enginyeries (del 8% al 18%) i Ciències de la Salut (del 5% al 9%). Així doncs, aquests perfils d'estudiants no només haurien perdut pes a la universitat en major proporció, sinó que els que hi

continuen accedint adoptarien més estratègies de reducció el risc¹⁵³ en titulacions que tenen una dificultat més aviat alta. L'augment del preu de 2012 hauria modificat el comportament d'alguns perfils d'alumnat que es matricularien a menys crèdits per tal de reduir el cost i augmentar les probabilitats d'èxit.

Pel que fa a la titulació cursada s'han identificat altres canvis rellevants entre 2011 i 2014: aquell alumnat que experimenta un major decreixement és el que cursava titulacions de preu baix, com les de Ciències Socials i Arts i Humanitats. El decreixement és protagonitzat sobretot per l'alumnat d'origen social baix de CFGS (a titulacions com Educació, Psicologia i Pedagogia), i de +25 (a titulacions com les de Llengua). Amb una excepció destacable: a Enginyeries, que tenen un preu alt, l'alumnat d'origen social baix també disminueix per sobre de la mitjana, passant del 41% al 35%.

En resum: podem confirmar la hipòtesis que han augmentant les estratègies de menor risc? Entre 2011 i 2014 sí, especialment amb un augment del *part-time*. No obstant, la conclusió més evident dels resultats és que en general no hi ha hagut tant un traspàs entre titulacions de major a menor risc dins de la universitat. Els canvis de composició que s'han comentat anteriorment es produeixen sobretot entre els que cursaven titulacions de menor risc (de preu i/o dificultat baixa), mentre que els del mateix perfil que cursaven titulacions de major risc no experimenten el mateix descens. Amb les dades analitzades no és tant plausible un canvi intern entre estratègies a l'hora d'escollir una titulació, sinó que dins de l'alumnat de perfil *fràgil* (recordem: dones, edat avançada, vies d'accés alternatives i/o d'origen social baix) els que redueixen en major proporció el pes a la universitat són aquells que cursaven titulacions de menor risc.

El descens demogràfic no es produeix de forma equilibrada per tots els tipus d'estratègies d'accés, i tampoc ho fa en major proporció les de titulacions de major risc com podríem pensar. És aquell alumnat fràgil que ja escollia titulacions de menor risc el que s'ha vist més afectat pels canvis ocorreguts en els últims anys a la universitat, juntament amb un increment del *part-time* i un augment de la compaginació laboral per l'alumnat més jove.

¹⁵³ A més cal recordar que s'estaria subestimant la dedicació *part-time* dels provinents de CFGS ja que no disposem de les dades de crèdits convalidats, que representen crèdits que no han de cursar. És a dir que l'increment de la dedicació *part-time* d'aquest col·lectiu podria ser inclús major.

2.2. Estratègies d'accés i perfils d'alumnat

Amb el segon objectiu es plantejava fins a quin punt les estratègies d'accés observades depenen de les característiques socials dels estudiants. Si partim d'estudis previs sobre eleccions i desigualtats educatives és esperable que diferents perfils d'estudiants tendeixin a configurar diferents estratègies d'accés, degut a les capacitats, motivacions, percepcions i costos de cada un d'ells.

En l'anàlisi de les diferències en el comportament segons el perfil de l'estudiant s'ha distingit aquelles vinculades a l'origen social respecte d'altres característiques com el sexe, l'edat o la via d'accés. Les hipòtesis formulades són dues (H3 i H4):

H3. L'origen social és un factor important que condiciona les estratègies d'accés que segueix l'estudiant.

H4. Altres característiques sociodemogràfiques com el sexe i l'edat, o institucionals com la via d'accés, són també rellevants a l'hora d'explicar les diferències en les estratègies d'accés.

Els resultats mostren que la tria de titulacions de preu i/o dificultat baixa és més present entre l'alumnat d'origen social baix, dones, gent adulta i de vies d'accés alternatives. Fins i tot controlant l'efecte d'aquestes característiques, l'alumnat d'origen social baix té menys probabilitats de cursar titulacions de preu i dificultat alta per 2014 (un 43% i un 22% menys de probabilitats, respectivament). A més, aquest efecte interactua amb el sexe de l'alumnat, en el sentit que l'origen social és més discriminant en el cas de les dones que dels homes.

En termes de retorn laboral de la titulació l'efecte de l'origen social no segueix el mateix patró que pel preu i la dificultat. Es produeix una interacció amb la dificultat de la titulació, i el retorn laboral esdevé un complement a l'hora de configurar l'estratègia d'accés. Així, en branques on la dificultat és més alta com Ciències de la Salut o

Enginyeries¹⁵⁴, l'alumnat d'origen social baix configuraria estratègies amb un retorn més baix (fins a 20 punts percentuals de diferència), mentre que en branques on la dificultat és més baixa com en Ciències Socials seria a l'inrevés, encara que amb diferències menys marcades (fins a 5 punts percentuals de diferència per 2014).

L'alumnat d'origen social baix prioritzaria un retorn laboral alt com a forma d'augmentar la utilitat de l'elecció educativa, excepte quan augmentar aquesta utilitat dins d'una mateixa branca dificulti l'afrontabilitat (com a Medicina o en les Enginyeries Superiors). Aquests resultats confirmen el que Mingat i Eicher (1982) identifiquen: l'alumne d'origen social baix escollirà les titulacions amb un major retorn a igualtat de tots els demés factors, sempre i quant el nivell de risc d'aquesta opció sigui acceptable en el càlcul de les probabilitats d'èxit per cada estudiant.

També en la dimensió del *com* cursar els estudis universitaris el perfil d'estudiant es correlaciona amb la configuració de les estratègies d'accés. L'alumnat d'origen social baix compagina els estudis amb una feina remunerada en major proporció que la resta de l'alumnat. En general, però, és l'edat la característica que té una major relació amb la compaginació laboral (fins a 3 vegades més que l'alumnat més jove), ja que les responsabilitats familiars o la situació en la trajectòria laboral seran diferents segons l'edat de l'alumne. En aquest aspecte destaca la importància de la perspectiva biogràfica en l'anàlisi del comportament educatiu.

Pel mateix motiu la dedicació *part-time* és també molt més present en l'alumnat adult: fins a 22 vegades més en el col·lectiu adult en comparació al més jove. I és en aquest alumnat d'edat avançada on s'identifica una major diferència de comportament d'origen social: els d'origen social baix cursen una dedicació *part-time* en major proporció.

Així doncs, si bé característiques com l'edat i la via d'accés són claus per explicar les diferències en les estratègies d'accés, a igualtat d'aquestes l'origen social segueix tenint un efecte rellevant. S'ha constatat que és l'alumnat d'origen social baix el que configura aquelles estratègies de menor risc i que, a més, és en general més determinant per les

¹⁵⁴ Abans del desplegament de l'EEES i la conseqüent eliminació de les Enginyeries Tècniques.

dones. Aquests resultats es relacionen directament amb l'anàlisi de la desigualtat horitzontal dins de la universitat, ja que perfils diferents configuren estratègies diferents segmentades, entre altres elements, per elements de risc.

Per últim, també amb l'anàlisi QCA s'ha identificat un patró de comportament per 2014 que ens serveix per respondre a aquest objectiu. L'alumnat d'origen social baix cursaria sobretot titulacions de menor risc a nivell del preu i de la dificultat, com hem vist. Però quan aquest risc augmenta es configurarien estratègies que incorporen la dedicació *part-time*, la compaginació laboral o la cerca un retorn laboral més alt, com a forma de reduir el risc vinculat als estudis universitaris. Aquest patró de comportament és el que s'ha identificat per l'alumnat d'origen social baix per 2014, com a factors que defineixen de forma parsimoniosa el comportament d'aquest col·lectiu.

2.3. La configuració de les estratègies d'accés

L'últim objectiu de la recerca plantejava comprendre aquestes diferències en la configuració de les estratègies d'accés que s'han constata segons perfil d'estudiant. Per fer-ho s'ha aplicat el model decisional construït a partir del marc teòric. La hipòtesis sosté que l'alumnat amb una major fragilitat derivada de les seves característiques configurarà estratègies de reducció del risc més evidents, i es subdivideix segons si aquesta relació es pot explicar en termes de capacitats (H5.1), costos (H5.2), percepcions del risc (H5.3) i/o motivacions (H5.4)

H5. Un risc major, derivat d'una fragilitat del perfil major, portarà a l'estudiant a configurar estratègies d'accés a la universitat que li permetin reduir el risc.

Vinculat amb els patrons de comportament que acabem de subratllar a l'anterior punt, la relació entre fragilitat del perfil de l'alumne i les estratègies de menor risc s'observa, entre d'altres, en el major pes del retorn per l'alumnat d'origen social baix. No només el retorn laboral és més present en els discursos de l'alumnat entrevistat d'aquest perfil, sinó que el sentit que se li atribueix és totalment diferent: per aquest perfil el retorn té el caràcter de "flotador", de maximització del retorn laboral de l'elecció educativa, mentre que per l'alumnat d'origen social alt pren un caràcter de distinció per tal de disposar d'un avantatge comparatiu respecte d'altres competidors en el mercat laboral.

En aquest sentit, si un alumne prioritza el retorn com a "flotador" dependrà més de l'afrontabilitat, ja que una afrontabilitat percebuda baixa posaria en risc la maximització del retorn. En canvi, si l'alumne prioritza el retorn en termes de "distinció" dels demés, el fet mateix que la dificultat sigui més alta pot ser un factor addicional per distingir-se. Així doncs, aquests significats observats en les entrevistes permetria comprendre el patró de comportament que tot just s'ha comentat, i alhora ens permet explicar per què l'alumnat d'origen social baix prefereix fer Infermeria en comptes de Medicina, o Enginyeries a la UAB i no a la UPC (que són vistes com a més exigents), per exemple (H5.3).

També s'ha subratllat que l'alumnat d'origen social baix compagina els estudis amb una feina remunerada en major proporció que la resta. Amb les entrevistes realitzades s'ha posat de manifest un factor central per poder explicar-ho: el sentiment de deute cap als pares. El fet que aquest perfil d'alumnat interpreti en major mesura els recursos econòmics familiars com recursos *ad hoc*, com a no-pressuposats, té efectes evidents en la importància que atribueixen als aspectes econòmics en la configuració de les eleccions educatives (H5.2). Si els recursos econòmics familiars no són entesos com a pressuposats, la generació d'un sentiment de deute cap als pares en serà una conseqüència més evident que per altres. I aquest sentiment és el que els portaria a compaginar els estudis en major proporció que la resta de l'alumnat.

Paral·lelament també s'ha observat com la relació entre l'alumnat d'edat avançada i la major proporció de la compaginació laboral es vincula amb la dimensió biogràfica i les trajectòries laborals i residencials. N'hem vist alguns exemples en les entrevistes: viure fora de la llar familiar, creació de certa dependència a rebre un salari... Aquests elements que formen part de les trajectòries i biografies dels alumnes, tenen un clar impacte en les estratègies que configuren. Subratlla la necessitat d'introduir una òptica biogràfica en l'anàlisi de les eleccions educatives.

Un altre comportament que s'ha destacat és la configuració d'estratègies de menor preu i dificultat per part de l'alumnat d'origen social baix. En les entrevistes analitzades s'ha identificat que les estratègies de reducció del preu són centrals en els discursos d'aquests estudiants, i que es vincula clarament als recursos econòmics disponibles

(H5.2). Quan l'alumnat d'origen social alt ho fa, en canvi, ho vincula més a l'afrontabilitat.

En termes de dificultat, l'afrontabilitat percebuda per una opció educativa juga també un paper clau en la configuració de les estratègies d'accés. Una major o menor afrontabilitat percebuda està relacionada amb les capacitats que l'estudiant destaca com a pròpies (H5.1), però cal afegir-hi un altre element: l'alumnat d'origen social baix subestima les seves capacitats tot i tenir capacitats altes (H5.3). D'aquesta manera, aquest perfil d'alumnat cursarà titulacions de dificultat alta en menor mesura que la resta de l'alumnat per tots els cursos analitzats, tot i disposar d'un mateix nivell de capacitats acadèmiques. L'autoselecció d'aquests estudiants cap a titulacions de dificultat més baixa per tal de reduir el risc percebut explicaria el comportament identificat en l'anàlisi de les dades quantitatives i l'especial incidència en les dones, entre les quals la subestimació seria més accentuada (Torrents, 2016).

També s'han destacat els canvis produïts en l'estratègia de dedicació *part-time* entre 2011 i 2014, que no només és més utilitzada per l'alumnat d'origen social baix sinó que també el seu creixement el protagonitza bàsicament aquest col·lectiu. En les entrevistes realitzades és l'alumnat d'origen social baix qui mostra una major adhesió a la possibilitat de configurar aquesta dedicació en el futur, i ho vinculen de forma clara a una menor afrontabilitat i utilitat percebuda respecte la titulació. És per això que aquest creixement es produeix en les branques amb una dificultat comparativament més alta i pel col·lectiu de CFGS, els quals ja han obtingut una titulació superior i el cost d'oportunitat és major.

Això es vincula a l'àmbit de les motivacions d'accedir a la universitat. S'han diferenciat les motivacions més naturalitzades d'aquelles més contingents, que no estan donades per descomptat. Efectivament quan l'afrontabilitat i la utilitat percebuda són baixes l'elecció contingent pren protagonisme en els discursos dels alumnes (H5.4). La dedicació *part-time* no deixa de ser una estratègia vinculada a una elecció de tipus contingent, ja que s'enllaça amb la percepció d'utilitat i afrontabilitat, i escapa del comportament naturalitzat o estàndard per construir estratègies que redueixin el risc deliberadament. Els majors costos derivats de l'augment de preus de l'any 2012 haurien afectat presumiblement a la utilitat percebuda, al reduir el balanç cost-benefici.

D'aquesta manera, el preu del 2012 també hauria fet augmentar les eleccions contingents, i l'estratègia de reducció del risc mitjançant el *part-time* entre 2011 i 2014.

Per últim, cal fer un breu apunt sobre les beques. Amb l'anàlisi quantitativa s'ha observat que l'alumnat d'origen social baix que configura estratègies de major risc és més procliu a sol·licitar un ajut econòmic per tal de fer front a aquest risc addicional (H5.2). De l'anàlisi qualitativa s'ha identificat un comportament que permetria comprendre aquest patró: en general les beques s'han mostrat com a poc decisives en el relat construït per l'alumnat en les entrevistes, i el seu paper representa més un complement a l'estratègia per tal d'evitar, per exemple, compaginar els estudis amb una feina remunerada percebuda com a font de risc. Si bé en els discursos en general no es subratlla com un element decisiu per accedir a la universitat, sí que pren un caràcter de complement que permet augmentar el risc de l'estratègia. Així doncs, es presenta la beca com una eina que permet a l'alumnat de perfil més fràgil evitar configurar estratègies d'accés de reducció del risc a nivell de preu i de compaginació i, per tant, com una forma de reducció de les desigualtats horitzontals dins de la universitat.

Finalment, per tal de tancar aquesta discussió de resultats, l'anàlisi de les entrevistes ens permet comprendre el patró evolutiu de les estratègies d'accés que s'ha identificat a nivell global. L'alumnat més fràgil expressa en els seus discursos una configuració de les estratègies d'accés caracteritzades per una major gestió del risc, més manifesta i més decisiva. El fet que sigui precisament l'alumnat més fràgil que cursava estratègies de menor risc el que ha disminuït més entre 2011 i 2014 s'articula perfectament amb aquesta evidència: l'augment de les taxes del 2012 ha representat un canvi en les condicions d'accés que afectaria de forma més marcada a aquell alumnat amb unes eleccions més contingents, i menys a aquell alumnat amb eleccions naturalitzades, donades per descomptat i amb una major pressió familiar i de terceres persones. En canvi, aquell alumnat fràgil que configura estratègies de major risc serien menys dependents dels canvis de preus, ja que, tot i també configurar presumiblement eleccions de tipus contingent, són estudiants que s'han autoseleccionat cap a aquestes estratègies, al presentar unes capacitats, uns recursos, unes percepcions o unes motivacions que permeten assumir un risc major.

CONCLUSIONS

En aquesta recerca s'ha tractat d'explorar el motiu pel qual els estudiants trien el que trien un cop accedeixen a la universitat. S'ha plantejat des de la perspectiva de l'individualisme metodològic i l'elecció raonada, construint un model decisonal que entén aquestes eleccions com la configuració d'unes estratègies d'accés relacionades amb el *què* cursar i el *com* fer-ho. Des d'aquesta perspectiva, els estudiants triarien el que triarien (el *què* i el *com*) a partir d'una gestió del risc vinculat a cada opció, amb el criteri d'afrontar un major o menor nivell de probabilitats de fracassar en els estudis universitaris: el tipus de titulació cursada (en termes de preu, dificultat, retorn laboral...), la dedicació, la compaginació dels estudis amb una feina remunerada, l'actitud cap els estudis... són aspectes que cada estudiant configura en aquesta gestió del risc.

La gestió del risc es produeix en l'articulació de diferents elements que el generen, i que van des de les aspiracions i disposicions educatives de cada alumne (el risc creat, aquell que es deriva de les motivacions mateixes i que empeny l'alumne cap a una o altre opció educativa), a les capacitats, recursos disponibles i les percepcions que se'n deriven (el risc estimat, aquell que es deriva dels reptes acadèmics i econòmics amb els que es trobarà). Aquesta gestió del risc creat i estimat, doncs, es cristal·litza en una estratègia d'accés concreta.

Aquest no és el primer treball que planteja l'anàlisi de les eleccions educatives en termes de risc (Archer et al., 2002; Davies & Williams, 2001; Deil-Amen & Goldrick-Rab, 2009). Considero que és una perspectiva que ofereix un marc interessant des del qual analitzar les diferències en les eleccions educatives dels estudiants universitaris i, alhora, relacionar-ho tant amb les característiques d'aquests estudiants com amb el context en el que prenen aquestes eleccions.

Això és així ja que, per una banda, les característiques dels estudiants poden condicionar tant les aspiracions com les capacitats, recursos i percepcions que s'articulen en l'elecció. És a dir, condicionen el risc potencial que l'estudiant ha de gestionar en l'elecció. Aquest treball s'ha focalitzat en l'origen social com a característica de diferenciació fonamental del risc a gestionar i de les estratègies d'accés configurades a la universitat. L'origen social influeix en les capacitats, així com els recursos econòmics, les percepcions i les aspiracions que presenta cada estudiant.

Per altra banda, el context institucional, socioeconòmic i biogràfic fa que el marc en el qual es prenen aquestes decisions no sigui en tot moment, i per tot estudiant, el mateix. Això es vincula amb un altre dels objectius d'aquesta recerca: observar fins a quin punt els canvis ocorreguts a la universitat catalana han comportat canvis en les estratègies d'accés que configuren els estudiants.

El desplegament de l'EEES, l'obertura de la via d'accés de CFGS o l'augment del *cost-sharing* materialitzat en l'augment de les taxes, són alguns dels canvis que han reformulat les regles de joc actuals a la universitat catalana. El resultat és que en els últims anys la composició social de la universitat s'ha vist modificada significativament. Més enllà d'un descens en les matriculacions per un clar efecte demogràfic, alguns perfils d'alumnat han reduït lleugerament el seu pes dins de la universitat en major proporció que la resta.

Els perfils d'alumnes que més han reduït el seu pes a la universitat han estat aquells perfils tradicionalment infrarepresentats en el sistema universitari, posant fre així al procés de democratització de l'alumnat iniciat als anys 80 i 90, si més no en termes de diversitat de perfils d'alumnat. Són els coneguts per la literatura científica dins el concepte ampli dels *non-traditional students*, i que en aquesta recerca s'han definit principalment com les dones, l'alumnat d'edat avançada, els provinents de vies alternatives d'accés i l'alumnat d'origen social baix.

En moments de crisi econòmica, allò esperable és un augment de l'alumnat que accedeix a la universitat per tal d'augmentar les seves oportunitats laborals, especialment l'alumnat d'aquests perfils *non-traditional* tal i com succeeix entre 2008 i 2011 per vies d'accés alternatives (sobretot dones) i alumnat d'edat avançada. No obstant, fins a 2014 la tendència és la inversa, ja que es produeix una reducció de la matrícula i alguns perfils es redueixen més que d'altres dins de la universitat (dones, adults, vies d'accés alternatives i d'origen social baix¹⁵⁵). L'augment del preu de 2012 en pot haver estat una causa important d'aquest canvi de tendència.

¹⁵⁵ Recordem que no estem analitzant les taxes d'accés sinó la composició social de la universitat.

Dels perfils *non-traditional* se n'espera una comportament menys pro-universitat que els altres i que, per tant, el seu accés estigui previsiblement més subjecte a aquests canvis contextuals degut al diferent risc que han de gestionar (és a dir, diferents recursos, percepcions, capacitats i aspiracions). Davies i Williams (2001) utilitzen el concepte de major o menor fragilitat lligat a les característiques de l'estudiant, per fer referència a aquesta idea.

Concretament, dins de cada un d'aquests perfils d'alumne, aquells que han reduït en major proporció la seva presència a la universitat fins a 2014 són aquells que configuraven estratègies d'accés de menor risc, especialment en el tipus de titulació cursada. Així doncs, amb les dades analitzades no podem confirmar un traspàs de titulacions de major risc cap a les de menor risc, com havíem hipotetitzat tenint en compte l'augment de preus del 66% del 2012. El contrari: l'alumnat de perfil més fràgil que cursava titulacions de major risc han tingut un descens proporcionalment menor que els que ho feien en titulacions de menor risc. Aquell alumnat que per 2011 assumia nivells de risc majors al que s'espera segons al seu perfil, per 2014 tenen un descens menor que els seus companys de mateix perfil que assumien risc menors.

No obstant, entre 2011 i 2014 sí que s'ha identificat un canvi rellevant en les estratègies d'accés de l'estudiant més fràgil, concretament en la forma de cursar els estudis. La dedicació *part-time* ha crescut significativament passant del 3% al 5%, especialment en l'alumnat provinent de CFGS (del 6% al 15%) i en l'alumnat d'origen social baix que cursava titulacions a Enginyeries (del 8% al 18%) i a Ciències de la Salut (del 5% al 9%), és a dir, en titulacions de risc elevat. Aquests perfils d'estudiants no només haurien perdut pes a la universitat en major proporció que els altres (especialment en titulacions de baix risc), sinó que els que segueixen accedint en titulacions de major risc adoptarien més estratègies de reducció el risc. Amb l'augment de preus del 2012 cada cop més estudiants decideixen cursar menys crèdits dels recomanats, com una forma de reduir el risc tant econòmic com acadèmic.

L'anàlisi realitzada ens dóna eines per comprendre les diferències horitzontals dins de la universitat entre perfils d'estudiants. Per 2014 l'alumnat més fràgil, tot i el descens, segueix configurant estratègies de menor risc. Cursen titulacions de menor preu i dificultat, i assumeixen una dedicació *part-time* i una compaginació laboral major que

els demés perfils d'estudiant. Amb l'anàlisi qualitativa s'han identificat alguns patrons que desencadenen aquests comportaments, com la subestimació de les capacitats, el sentiment de deute cap als pares, els menors recursos econòmics, o les diferents aspiracions i influències de terceres persones. El resultat és que dins de la universitat diferents perfils d'estudiant configuren diferents estratègies d'accés.

Això pot tenir importants derivades en termes d'equitat social ja que la probabilitat d'obtenir el títol universitari pot ser un reflex del tipus de titulació cursada i de les experiències universitàries de cada estudiant. Ambdós aspectes podrien influir en l'assoliment educatiu i la conseqüent estructuració social, especialment en un context de major competència en el mercat laboral entre els graduats universitaris, de creixement de la població amb aquests estudis, i d'augment de la diferenciació i jerarquització d'universitats i titulacions en el marc d'una neoliberalització de la política universitària europea.

En el futur més pròxim la universitat catalana afrontarà presumiblement nous canvis: la implantació de l'estructura 3+2 europea, el creixent protagonisme del tercer cicle universitari, la diferenciació d'uns mateixos estudis segons universitats i la creació de dobles titulacions, la creixent jerarquització entre universitats o la internacionalització del nivell educatiu superior. Tots aquests canvis, entre d'altres, poden dibuixar un panorama en què les diferències horitzontals siguin cada cop més rellevants per a distingir l'assoliment educatiu i l'enclassement social posterior. És per això que l'anàlisi de les diferències horitzontals a la universitat, les seves causes i evolucions, esdevé un repte major en les nostres societats.

Amb la recerca aquí presentada s'ha explorat com diferents perfils d'estudiants configurarien diferents estratègies d'accés, posant llum als elements que les generen i, per tant, als elements que la política universitària haurà d'encarar per minimitzar el previsible creixement de la segmentació del sistema universitari. Si bé no s'ha identificat com a plausible un traspàs rellevant entre tipus de titulacions cursades, que l'augment del *part-time* hagi augmentat significativament, juntament a l'increment de la compaginació laboral per l'alumnat més jove d'origen social baix recentment graduat de Batxillerat, és cabdal per entendre com l'alumnat ha fet front als canvis de la universitat.

Més enllà d'aquestes reflexions cal dir que es plantegen futures línies d'investigació al respecte. Per una banda, és essencial desenvolupar estudis longitudinals com la millor eina per analitzar les transicions educatives dels alumnes i alhora comparar poblacions amb trajectòries diferents, tant a dins de la universitat com entre els que han accedit a la universitat i els que han quedat fora. Només d'aquesta manera podem dur a terme una anàlisi de canvis en l'equitat sense utilitzar aproximacions més o menys refinades.

També sorgeix la necessitat d'una òptica que no s'ha pogut realitzar en aquesta recerca per qüestions pragmàtiques i de definició de l'objecte d'estudi: una comparació entre diferents universitats. Si bé en el context català la institució universitària concreta en la que es cursen els estudis no esdevé un factor tant central en la diferenciació de l'alumnat universitari com en el context anglosaxó, la seva anàlisi és rellevant i probablement ho serà més en un futur degut a la major autonomia de les universitats i a la competència internacional entre elles.

Així mateix, és necessari explorar altres indicadors de les dimensions de les estratègies d'accés, ja sigui noves operativitzacions de les mateixes dimensions analitzades en aquesta recerca, com altres dimensions que no s'han tingut en compte (ex: prestigi de la titulació, duració...). Tant en el tipus de titulació cursada com en la forma de fer-ho. També cal explorar altres indicadors d'origen social com a variable independent, a partir de bases de dades que permetin una operacionalització diferent, més lligada a classificacions estandarditzades i reconegudes internacionalment, recuperant la forta pèrdua de valors que generalment es registren en aquests tipus de variables.

Per últim, els futurs canvis que la universitat catalana sembla que experimentarà plantegen nous reptes i contextos d'anàlisi. Com afectarà el model 3+2 en la utilitat de les titulacions de grau? Com afrontarà la universitat la creixent reducció de la matrícula? Quin impacte tindrà la cada cop major competència internacional entre universitats? Quin efecte tindrà la creació de nous graus i dobles graus per diferenciar-se entre universitats? I sobretot: com respondran els diferents perfils d'alumnat a aquests canvis?

CONCLUSIONS *(English)*

This research tries to explore the reasons why students choose what they choose when they access to the university system. It departs from methodological individualism and reasoned choice point of view, building a decisional model that understands these choices as the configuration of different access strategies. These strategies are related to *what* student takes and *how* they curse it. From this perspective, student would choose through a management of the risk associated to each option with the criteria to afford a bigger o smaller level of likelihood of success in their studies. The type of degree (in terms of price, difficulty, labour outcomes...), the academic dedication, the undertaking of work during studies, the educational engagement... are some dimensions each student would set in this risk-management process.

Risk-management is produced through the articulation of different factors of risk. The range of these factors goes from aspirations and educational dispositions (known as *created risk*, because it depends on the student motivations that bring them to one or another educational option), to academic abilities, available economic resources and their perceptions (known as *estimated risk*, generated by the academic and economical challenge that student would take on). The management of both created and estimated risk, therefore, is crystalized in a specific access strategy.

This is not the first research that present educational choices analysis in terms of risk (Archer et al., 2002; Davies & Williams, 2001; Deil-Amen & Goldrick-Rab, 2009). I consider that this perspective offers an interesting framework to analyse the differences between educational choices and, additionally, relate it with both student characteristics and the context where these choices are made.

This is because, on one hand, student characteristics could influence aspirations, academic abilities, economic resources and perceptions. That is to say, student characteristics influence the potential crated and estimated risk that a student has to manage in their choice. Specifically, this research focuses on social background as a key characteristic of differentiation of students and their strategies. On the other hand, institutional, socio-economical and biographical contexts where these choices are made, are not the same at any moment for any student. This relates with one of the objectives of this research: identify to what extent the institutional changes undergone by university system have caused access strategies changes.

The implementation of the European Higher Education Area, the pathways between vocational-oriented education and university, the rise in *cost-sharing* and the price of enrolments... are some of the changes that has modified the access rules. The result is that in recent years social composition of Catalan universities has changed significantly. Beyond a decreasing of enrolments due to an evident demographic effect, some student profiles has been reduced their weight in university in a higher proportion than others.

The student profiles that present a more clear reduction in university social composition are students traditionally underrepresented in university level. This evidence involve an important change in democratisation trend followed during 80's and 90's, at least in terms of social composition. This trend smoothed during last years. These student profiles are known as non-traditional students, and we defined them as women, elderly students, alternative access routes and low social background students.

In an economic crisis context, we could expect an increase of enrolments in university in order to individuals could improve their chances to get a better job. And also this could be more evident for non-traditional students as occurs between 2008 and 2011 for alternative access routes (especially women), and elderly students. However, from 2011 until 2014 has changed this trend: the enrolments decreased and some student profiles decreased more than the others did (specifically women, elderly students, alternative access routes and low social background students¹⁵⁶). The 66% increase of degree prices in 2012 could be an important factor to understand this change.

We could expect from non-traditional students a lower pro-university behaviour and, therefore, could be more dependent on these contextual changes because a different level of risk to manage (for instance, different economic resources, perceptions, academic abilities and aspirations). Davies & Williams (2001) talk about different grades of *fragility* associated to a student profiles.

¹⁵⁶ It is important to remember that we are not analysing equity rates but social composition of universities.

Non-traditional students that reduced their weight within university are, specifically, those who set lower risk access strategies in terms of degree. Data does not support a transfer from high-risk degrees courses to lower risk ones, as we hypothesized taking into account the rise of university prices in 2012. In fact, fragile students that coursed lower risk degrees decreased less than fragile students who coursed higher risk ones, in comparison. That is to say, students that in 2011 assumed higher levels of risk from what one could expect for their student profile, had a lower decrease than their mates did until 2014.

Nevertheless, between 2011 and 2014 we can actually identify some interesting changes in access strategies. *Part-time* dedication has increased from 3% to 5% of new-access students. This could seem a little change, but the increase is considerable bigger for students that came from vocational-oriented education (CFGs students) (from 6% to 15%), and low social background students in Engineering (from 8% to 18%) and Health Sciences (from 5% to 9%). Engineering and Health Sciences degrees are often classified with higher risk than others, in terms of price or difficulty. These student profiles not only reduced their weight in university in a higher proportion (specifically in lower-risk degrees), but also who choose higher-risk degrees would set more *part-time* dedication. With price rise of 2012, even more and more students decided to assume a part-time dedication, like a strategy of some student profiles to lessen academic and economic risk.

The analysis give us also some tools to understand the horizontal differences between student profiles within university. By 2014, fragile students keep setting lower risk strategies than the others, despite their global decrease. They choose cheaper and easier degree courses and assume more part-time dedication and works more during studies. With qualitative analysis, we have identified some patterns that trigger these behaviours, like underestimation of abilities, the feeling of being in indebted to the relatives, lesser economic resources, or different aspirations and influences of third persons. The result is that different student profiles set different access strategies within university, as an important source of educational differentiation.

This could have important implications in social equality, since the type of degree course and student experiences could influence the probability of achieving a degree.

Both could influence educational success and consequent social structuration, especially in an even more competitive graduate labour market and an accentuated increase of differentiation and hierachization between universities and degrees.

We could expected that some new changes will occur at Catalan university system: the implementation of the European degrees architecture (3+2), the development of postgraduate degrees, the increasing differentiation between higher education institutions, the creation of more specialized degrees and double degrees, a further internationalization of higher education, and so on. All these changes could promote a new context where horizontal differentiation could be more and more relevant in educational achievement and social stratification. Therefore, the analysis of horizontal differences became a major challenge to our societies.

We have explored why different student profiles set different access strategies, highlighting the factors that generate them and, thus, the factors that higher education policy should pay attention in order to minimize the expected increasing of segmentation within university. We do not have identified as plausible a transfer between types of degrees coursed during the period analysed, but the evidence points out a rising of part-time dedication, and an increasing of young and low social background students who work during studies. This is interesting if we want to understand how the students have responded to the changes occurred in university.

Beyond these results, we could draw some further research lines. On one hand, is inescapable the development of longitudinal databases, as the better way to analyse educational trajectories and compare between who have accessed to university and who not.

It is also interesting a comparison between different universities, a point that was discarded in this research due to pragmatic and methodological reasons. Which higher education institution you attend is a lesser important factor in a Catalan context than in an Anglo-Saxon context, because it does not differentiate significantly the students and their educational outcomes. Despite of this, its analysis is relevant and probably will be more in the future, because of rising in universities autonomy and international competence between them.

It also important to explore other kind of indicators of strategies access dimensions, both new operativization of the same dimensions analysed here, or new ones (for example: prestige of degree, duration in years...). We have to explore also other social background indicators as an independent variable, using databases that allow that.

At last, the future changes that will occur in Catalan university system point out new challenges and analysis contexts. How will the 3+2 model affect utility and outcomes of degrees? How will higher education institutions afford the decreasing in enrolments? How will the international competition between institutions affect the differentiation of them? And, above all, how will different students profiles react to these changes?

Referències bibliogràfiques

- AA., V. (2016). *Via Universitària: ser estudiant universitari avui*. Barcelona. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/publicacions/document-de-treball-universitaria-ser-estudiant-universitari-avui>
- Acemoglu, D. (2002). Technical Change, Inequality and the Labor Market. *Journal of Economic Literature*, (40), 7-72. <http://doi.org/10.1257/jel.40.1.7>
- ACUP. (2016). *Indicadors de formació i docència de les universitats públiques catalanes. Informe 2016*. Barcelona.
- Aguilar, F., De Francisco, A., & Noguera, J. A. (2009). Por un giro analítico en Sociología. *Revista Internacional de Sociología*, 67(2), 437-456. <http://doi.org/10.3989/ris.2008.11.24>
- Ajzen, I. (1985). From intentions to action: A theory of planned behavior. En *Action control: From cognition to Behavior* (p. 11-39). Berlin: Springer Berlin Heidelberg. <http://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3>
- Albert, C. (1998). *Higher Education demand in Spain: the influence of labour market signals and family background*. València: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. <http://doi.org/10.1023/A:1004070925581>
- Albert, C. (2008). Evolución de la demanda de educación universitaria en España: 1977-2007. En J. L. Torres Chacón (Ed.), *Temas Actuales de Economía. Capital Humano. Vol 2*. (p. 135-165). Málaga: Instituto de Análisis Económico y Empresarial de Andalucía.
- Althusser, L. (1974). *Sobre la ideología y el Estado*. Barcelona: Laia.
- Anghel, B., De la Rica, S., & Lacuesta, A. (2014). The impact of the great recession on employment polarization in Spain. *SERIEs*, 5(2-3), 143-171. <http://doi.org/10.1007/s13209-014-0105-y>
- Angoitia, M., & Rahona, M. (2007). Evolución de la Educación Universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991 – 2005). *Revista de Educación*, 344, 245 – 264.
- Archer, L., & Hutchings, M. (2000). «Bettering yourself»? Discourses of risk, cost, and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 555-573. <http://doi.org/10.1080/713655373>
- Archer, L., Leathwood, C., & Hutchings, M. (2002). Higher education: a risky business. En A. Hayton & A. Paczuska (Ed.), *Acces, participation and Higher Education* (p. 107-123). London: Kogan Page. http://doi.org/10.4324/9780203416945_chapter_6
- Ariño, A., & Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid.
- Ariño, A., Llopis, R., & Soler, I. (2014). *Desigualdad y universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. València.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002). «Classification» and «judgement»:

- social class and the «cognitive structures» of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51–71.
- Ball, S. J., Macrae, S., & Maguire, M. (1999). Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 195-224. <http://doi.org/10.1080/136031199285002>
- Ballester, L. (2006). Estratègies dels joves front de les necessitats . El cas de Mallorca. *Anuari de l'Educació a les Illes Balears*, (2006), 390-407.
- Bardisa, T., Almazán, A., Viedma, A., Martín, P., & García, I. (2002). *Análisis de la evolución del alumnado en las universidades públicas españolas y comparación con el entorno europeo (1990-2001)*. Recuperat de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/page/uned_main/launiversidad/vicerrectorados/calidad_e_internacionalizacion/innovacion_docente/iued/institucional/informe_evoluciOn_alumnado.pdf
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the Curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255-265. <http://doi.org/10.1080/713696156>
- Baudelot, C., & Establet, R. (1987). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of non traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <http://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Becker, G. (1975). *Human capital*. Nueva York: NBER. <http://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- Benito, R., & González-Balletbò, I. (2013). ¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 49-71.
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (146), 3-22. <http://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Arkal.
- Boliver, V. (2010). Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher Education*, 61(3), 229-242. <http://doi.org/10.1007/s10734-010-9374-y>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality: changing propsects in western society*. New York: Wiley.
- Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social. Introducción al análisis sociológico*. Madrid:

Rialp.

- Boudon, R. (2004). La sociología que realmente importa. *Papers. Revista de Sociologia*, (72), 215-226. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v72n0.1133>
- Boudon, R. (2006). El homo sociologicus: ni idiota racional ni irracional. *Papers. Revista de Sociologia*, (80), 149-169. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v80n0.1773>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. Londres: Sage in association with Theory Culture & Society Dept. of Administrative and Social Studies Teesside Polytechnic.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Breen, R. (2001). *A rational choice model of educational inequality*. *Estudio/Working Papers* (Vol. 166). Recuperat de https://www.academia.edu/942815/A_rational_choice_model_of_educational_inequality
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality & Society*, (9), 273 – 305. <http://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475-1521. <http://doi.org/10.1086/595951>
- Breen, R., Van de Werfhorst, H., & Meier Jæger, M. (2014). Deciding under doubt: a theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making. *European Sociological Review*, 30(2), 258-270. <http://doi.org/10.1093/esr/jcu039>
- Brynin, M. (2013). Individual choice and risk: the case of Higher Education. *Sociology*, 47(2), 284-300. <http://doi.org/10.1177/0038038512444814>
- Byrom, T. (2009). «I don't want to go to a crummy little university»: social class, higher education choice and the paradox of widening participation. *Improving Schools*, 12(3), 209-224. <http://doi.org/10.1177/1365480209348819>
- Byrom, T., & Lightfoot, N. (2012). Transformation or transgression? Institutional habitus and working class student identity. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 126-134. <http://doi.org/10.3844/jssp.2012.126.134>
- Cabrera, L., & Martínez García, J. S. (2009). *Clase, género, familia y logro educativo*. Tenerife.
- Callender, C., & Feldman, R. (2009). *Part-time undergraduates in higher education: a literature review*. London. Recuperat de http://www.hecsu.ac.uk/assets/assets/documents/research_reports/part_time_undergraduates_in_he_0509.pdf

- Callender, C., & Jackson, J. (2005). Does the fear of debt deter students from higher education? *Journal of Social Policy*, 34(4), 509-40. <http://doi.org/10.1017/S004727940500913X>
- Callender, C., Wilkinson, D., & Mackinon, K. (2006). *Part-time students and part-time study in higher education in the UK Strand 3: a survey of students' attitudes and experiences of part-time study and its costs 2005/06*. London.
- Cantor, N., Norem, J., Niedenthal, P., Langston, C., & Brower, A. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1178-1191. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1178>
- Carabaña, J. (1980). Las paradojas de la meritocracia. *Revista de Occidente*, (1), 101-120.
- Carabaña, J. (1993a). Por una evaluación sistemática de los planes de estudio. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (p. 293-309). Las Palmas de Gran Canaria: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Carabaña, J. (1993b). Sistema de enseñanza y clases sociales. En M. A. García de León, G. De la Fuente, & F. Ortega (Ed.), *Sociología de la Educación* (p. 209-252). Barcelona: Barcanova.
- Carabaña, J. (1999). Predictores universales y predictores particulares. *Investigación y Marketing*, (62), 6-20.
- Carabaña, J. (2004a). Educación y movilidad social. En V. Navarro (Ed.), *El Estado de Bienestar en España* (p. 246-289). Madrid: Tecnos.
- Carabaña, J. (2004b). Una estimación del grado en que el número de hermanos deprime el nivel de estudios. En J. Rospir & M. Durán (Ed.), *Reflexiones Sociológicas. Libro homenaje a José Castillo Castillo*. Madrid: CIS.
- Carabaña, J. (2012). Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico. En M. Puelles (Ed.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías* (p. 155-181). Madrid: Wolters Kluwer.
- Carabaña, J. (2015). Repetir hasta 4º de Primaria: determinantes cognitivos y sociales según PIRLS. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 7-27.
- Carabaña, J. (2016). El informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 9-21.
- Casal, J. (1996). Modelos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (75), 295-316. <http://doi.org/10.2307/40184037>
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, L. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers. Revista de Sociología*, (79), 21-48. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>

- Casal, J., Garcia, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Changes in forms of transition in contexts of informational capitalism. *Papers. Revista de Sociologia*, (79), 195-223.
- Casillas, M., Chain, R., & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. *Revista de Educación Superior*, 36(142), 7-29.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J. (2001). Capital social y creación de capital humano. *Revista Zona Abierta*, (94/95), 47-81.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2003). *Plan Nacional de evaluación de la calidad de las universidades (1996-2000)*. Madrid.
- Corominas, A., & Sacristán, V. (2011). Las encrucijadas estratégicas de la universidad pública española. *Revista de Educación*, 355, 57-81.
- Corominas, E., Villar, E., Saurina, C., & Fàbregas, M. (2012). Construcción de un Índice de Calidad Ocupacional (ICO) para el análisis de la inserción profesional de los graduados universitarios. *Revista de Educación*, (357), 351-374.
- Cullinan, J., Flannery, D., Walsh, S., & McCoy, S. (2013). Distance effects, social class and the decision to participate in Higher Education in Ireland. *The Economic and Social Review*, 44(1), 19-51.
- Darmody, M., Smyth, E., & Unger, M. (2008). Field of study and students workload in Higher Education: Ireland and Austria in comparative perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4-5), 329-346. <http://doi.org/10.1177/0020715208093080>
- Davies, P., & Williams, J. (2001). For me or not for me? Fragility and risk in mature students' decision-making. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 185-203. <http://doi.org/10.1111/1468-2273.00182>
- Davis, K., & Moore, W. (1972). Algunos principios de estratificación. En R. Bendix & S. Lipset (Ed.), *Clase, status y poder*. Madrid: Euroamérica.
- Daza Pérez, L. (2013). *Capital Social y aprendizaje en la universidad*. Universitat de Barcelona.
- De Pablos, L., & Gil, I. (2007). Análisis de los condicionantes socioeconómicos del acceso a la educación superior. *Presupuesto y Gasto Público*, 48, 37-57.
- Deil-Amen, R., & Goldrick-Rab, S. (2009). Institutional transfer and the management of risk in Higher Education. En *American Sociological Association. Annual Meeting*. San Francisco: Wiscap. Recuperat de <http://www.wiscap.wisc.edu/docs/wiscapedocuments/wp008.pdf?sfvrsn=2>

- DeLuca, S., & Bozick, R. (2005). Better late than never? Delayed enrollment in the high school to college transition. *Social Forces*, 84, 527–50.
- Demeulenaere, P. (2014). Are there many types of rationality? *Papers. Revista de Sociologia*, 99(4), 515-528. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v80n0.1773>
- Demo, D., & Savin-Williams, R. (1983). Early adolescent self-esteem as a function of social class: rosenberg and pearlman revisited. *American Journal of Sociology*, 88(4), 763-774. <http://doi.org/10.1086/227732>
- Dias, D. (2015). Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 103-120. <http://doi.org/10.1080/13603116.2013.788221>
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education. The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 1-20. <http://doi.org/10.1787/hemp-23-5kgglbdlrptg>
- Dias, D., & Sá, C. (2014). O estatuto sociocultural familiar como vetor da decisão vocacional: promessas e (des)ilusões da entrada na educação superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 51-64.
- Dubet, F., & Matruccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencias escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244. <http://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Eicher, J. C. (1988). Treinta años de economía de la educación. *Economías*, 12, 11-38.
- Elias, M., & Daza, L. (2016). Transición a la universidad de los jóvenes catalanes. En *XII Congreso Español de Sociología*. Gijón. Recuperat de <http://www.fes-sociologia.com/transicion-a-la-universidad-de-los-jovenes-catalanes/congress-papers/2776/>
- Elias, M., & Daza Pérez, L. (2014). Sistema de becas y equidad participativa en la universidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 233-251.
- Elias, M., Masjuan, J. M., & Sanchez-Gelabert, A. (2012). Signs of reengagement? Changing in teaching methodology at Spanish universities as a result of the Bologna Process. En M. Vukasovic, P. Maassen, M. Nerland, R. Pinheiro, B. Stensaker, & A. Vabø (Ed.), *Effects of higher education reforms: Change dynamics*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Elster, J. (1985). *Making sense of Marx*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elster, J. (1991). *Tuercas y tornillos: una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Elster, J. (2001). *Las limitaciones del paradigma de la elección racional: las ciencias sociales en la encrucijada*. València: Institució Alfons el Magnànim.

- Elster, J. (2007). *Explaining social behavior. More nuts and bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511806421>
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. (R. Erikson & J. O. Jonsson, Ed.). Boulder, Colorado: Westview.
- Escardíbul, J.-O., Morales, S., Pérez-Esparrells, C., & De la Torre, E. (2013). *Evolución de los precios de matrícula en las enseñanzas universitarias por Comunidades Autónomas (1992-2013): un análisis antes y después del Espacio Europeo de Educación Superior*. A Coruña: XXII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación.
- Escardíbul, J., & Oroval, E. (2012). *Precios públicos universitarios: análisis y propuestas de reforma en su previsible evolución*. XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Porto.
- Escribà, A. (2006). Estructura familiar, estatus ocupacional y movilidad social intrageneracional en España. *Revista Internacional de Sociología*, 65(45), 145-170. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.3989/ris.2006.i45.19>
- Espuelas, S., Herranz, A., & Tello, E. (2015). *El finançament de les universitats públiques a Catalunya, 1996-2014*. Barcelona. Recuperat de <http://www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2015/01/Finançament.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2005). *Key data on education in Europe 2005*. Luxemburg.
- Everis. (2012). *La manca d'enginyers TIC: situació actual i perspectiva*. Barcelona.
- Fachelli, S. (2009). *Nuevo modelo de estratificación social y nuevo instrumento para su medición: El caso argentino*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5149>
- Fachelli, S., & López-Roldán, P. (2015). Are we more mobile when the invisible half is accounted for? Analysis of intergenerational social mobility in Spain in 2011. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (150), 41-70. <http://doi.org/10.5477/cis/reis.150.41>
- Fernandez, J. (2000). *Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupos*. Almería: Universidad de Almería.
- Fernández Palomares, F. (2009). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Feu, J. (2012). Dificultades de acceso y permanencia de los colectivos desfavorecidos en el sistema universitario: el cas de la Universidad de Girona. En *Conferencia de Sociología de la Educación* (p. 273-286). Oviedo: Asociación de Sociología de la Educación.

- Finkel, L., & Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 82-103.
- Fondevila, J. F., Carreras, M., & Del Olmo, J. L. (2012). Fuentes de información y elección de universidad: el caso catalán. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (24), 1-9.
- Fontseca, M. (2012). The student state. En G. Neave & A. Amaral (Ed.), *Higher Education in Portugal 1974-2009. A Nation, a Generation* (p. 430). Dordrecht: Springer Netherlands. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-2135-7>
- Fundación CYD. (2016). *Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica. 2015*. Barcelona.
- Funston, A. (2012). *Non-traditional students making their way in higher education : An Australian case study*. Melbourne.
- Furlong, A., Cartmel, F., & Biggart, A. (2006). Choice biographies and transitional linearity: Re-conceptualising modern youth transitions. *Papers. Revista de Sociología*, (79), 225-239. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.834>
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511735868>
- Gambetta, D. (1998). Concatenations of mechanisms. En P. Hedström & R. Swedberg (Ed.), *Social mechanisms. An analytical approach to social theory* (p. 102-124). Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511663901.005>
- García, M., Merino, R., Torrents, D., & Valls, O. (2016). Efectos del origen social en el rendimiento de estudiantes de secundaria: Explorando algunos factores explicativos. En *XII Congreso Español de Sociología*. Gijón. Recuperat de <http://www.fes-sociologia.com/efectos-del-origen-social-en-el-rendimiento-de-estudiantes-de-secundar/congress-papers/2395/>
- Gerber, T. P., & Cheung, S. Y. (2008). Horizontal stratification in postsecondary education: forms, explanations, and implications. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 299-318. <http://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134604>
- Germe, J. F. (2011). Projet professionnel et incertitude sur le marché du travail. *Papers. Revista de Sociología*, 96(4), 1125-1138.
- Gigerenzer, G. (2008). *Decisiones instintivas: la inteligencia del inconsciente*. Barcelona: Ariel.
- Glaesser, J., & Cooper, B. (2012). Educational achievement in selective and comprehensive local education authorities: a configurational analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 33(2), 223-244. <http://doi.org/10.1080/01425692.2011.649833>
- Goldthorpe, J. (2007). *On Sociology: numbers, narrative and the integration of research and theory*. California: Stanford Univesity Press.

- Goldthorpe, J. H. (2010). *De la sociología. Números narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Gonzalez, B., & Dávila, D. (1998). Economic and cultural impediments to University education in Spain. *Economics of Education Review*, 17(1), 93-103. [http://doi.org/10.1016/S0272-7757\(97\)00010-1](http://doi.org/10.1016/S0272-7757(97)00010-1)
- GRET. (2012). *Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria*. Bellaterra. Recuperat de http://grupsderecerca.uab.cat/gret/sites/grupsderecerca.uab.cat/gret/files/Informe_complet.pdf
- Guàrdia, J., Però, M., Hervás, A., Capilla, R., Soriano, P. P., & Porras, M. (2012). Factores asociados con la decisión de cursar estudios universitarios de Psicología. Una aproximación mediante modelos de ecuaciones estructurales. *Anuario de Psicología*, 42(1), 87-104.
- Guàrdia, J., Però, M., Hervás, A., Capilla, R., Soriano, P. P., & Porras, M. (2015). Factors related with the university degree selection in spanish public university system . An structural equation model analysis. *Quality & Quantity*, 49(2), 541-557. <http://doi.org/10.1007/s11135-014-0008-9>
- Gustavson, B. (2003). Impacto económico regional de la inversión en educación superior. Un caso de estudio: la creación de una universidad. *Revista Gallega de Empleo*, (3), 179-208.
- Hansen, M. (2001). Education and economic rewards. Variations by social-class origin and income measures. *European Sociological Review*, 17(3), 209–231. <http://doi.org/10.1093/esr/17.3.209>
- Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 5-24. <http://doi.org/10.1080/0142569980190101>
- Haug, G. (2003). El futuro de la educación superior en Europa. En *XVIII Semana Monográfica de la Educación*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperat de http://www.redes-cepalcala.org/inspector/documentos_y_libros/varios/el_futuro_de_la_educacion_superior_en_europa.doc
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the social. On the principles of Analytical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511488801>
- Hernández-Armenteros, J., & Pérez-García, J. A. (2014). *Crisis fiscal, finanzas universitaria y equidad contributiva*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Hernández-Armenteros, J., & Pérez-García, J. A. (2015). *La universidad española en cifras 2013-2014*. Madrid.
- Hill, C., Corbett, C., & St. Rose, A. (2010). *Why so few? Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Washington. Recuperat de <http://www.aauw.org/files/2013/02/Why-So-Few-Women-in-Science-Technology-Engineering-and-Mathematics.pdf>

- Hillmert, S., & Jacob, M. (2002). Social inequality in Higher Education is vocational training a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review*, 19(3), 319-334. <http://doi.org/10.1093/esr/19.3.319>
- Hinton-Smith, T. (Ed.). (2012). *Widening Participation in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan UK. <http://doi.org/10.1057/9781137283412>
- Iannelli, C., Smyth, E., & Klein, M. (2016). Curriculum differentiation and social inequality in higher education entry in Scotland and Ireland. *British Educational Research Journal*, 42(4), 561-581. <http://doi.org/10.1002/berj.3217>
- Jackson, M. (2013). *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*. (M. Jackson, Ed.). California: Stanford University Press. <http://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.001.0001>
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: the transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211-229. <http://doi.org/10.1177/0001699307080926>
- Jackson, N. (1999). Modelling change in a national HE system using the concept of unification. *Journal of Education Policy*, 14(4), 411-434. <http://doi.org/10.1080/026809399286260>
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., & Et.al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kaidesoja, T. (2012). The DBO theory of action and distributed cognition. *Social Science Information*, 51(3), 311-337. <http://doi.org/10.1177/0539018412441750>
- Kodde, D. (1986). Uncertainty and the demand for education. *Review of Economics and Statistics*, 68(3), 460 – 67. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.2307/1926023>
- Korstanje, M. (2010). Economía del riesgo, un análisis crítico a la mirada de Ulrich Beck. *Economía, Sociedad y Territorio*, 10(32), 275-281.
- Korupp, S. E., Ganzeboom, H. B., & Van Der Lippe, T. (2002). Do mothers matter? A comparison of models of the influence of mothers' and fathers' educational and occupational status on children's educational attainment. *Quality and Quantity*, 36(1), 17-42. <http://doi.org/10.1023/A:1014393223522>
- Laing, C., & Robinson, A. (2003). The withdrawal of non-traditional students: developing an explanatory model. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 175-185. <http://doi.org/10.1080/0309877032000065190>
- Langa, D. (2005). Las experiencias académicas de estudiantes universitarios de diferentes clases sociales. *Témpora*, 8, 159-187.
- Langa, D., & Río Ruiz, M. Á. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Témpora*, (16), 71-97.

- Langa Rosado, D., & David, M. E. (2006). 'A massive university or a university for the masses?' Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, 21(3), 343-365. <http://doi.org/10.1080/02680930600600630>
- Lévy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, (17), 53-80. <http://doi.org/10.2307/3321303>
- Lewin, K. (1972). *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Liska, A. (1990). The significance of aggregate dependent variables and contextual independent variables for linking macro and micro theories. *Social Psychology Quarterly*, (53), 292-301. <http://doi.org/10.2307/2786735>
- Lizón, M. A. (2007). *La otra sociología: Una saga de empíricos y analíticos*. Mataró: Montesinos.
- Llosada, J., Morcillo, V., & Troiano, H. (2005). L'elecció d'estudis i les expectatives de futur dels estudiants universitaris. *Papers. Revista de Sociologia*, (76), 229-248. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v76n0.1011>
- López-Roldán, P. (1996). La construcción de tipologías: metodología de análisis. *Papers. Revista de Sociologia*, 48, 9. <http://doi.org/10.5565/rev/papers.1811>
- López-Sáez, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lucas, S. R. (2011). Effectively Maintained Inequality: education transitions , track mobility , and social background effects. *The American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690. <http://doi.org/10.1086/321300>
- Luhmann, N. (2006). *Sociología del riesgo*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Manzo, G. (2010). Analytical Sociology and its critics. *European Journal of Sociology*, 51(1), 129-170. <http://doi.org/10.1017/S0003975610000056>
- Manzo, G. (2013). Educational choices and social interactions: a formal model and a computational test. En G. E. Birkelund (Ed.), *Class and Stratification Analysis (Comparative Social Research)* (p. 47-100). Emerald Group Publishing Limited. [http://doi.org/10.1108/s0195-6310\(2013\)0000030007](http://doi.org/10.1108/s0195-6310(2013)0000030007)
- Manzo, G. (2014). Reason-based explanations and analytical sociology. A rejoinder to Boudon. *Papers. Revista de Sociologia*, 99(4), 529. <http://doi.org/10.5565/rev/papers.2125>
- Martínez Celorrio, X. (2013). Tendencias de movilidad y reproducción social por la educación en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 32-48.
- Martínez Celorrio, X., & Marín Salado, A. (2011). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Martínez García, J. S. (2004). Distintas aproximaciones a la elección racional. *Revista Internacional de Sociología*, (37), 139-17. <http://doi.org/10.3989/ris.2004.i37.239>
- Martínez García, J. S. (2007). Clase social , género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342(1), 287-306.
- Martínez García, J. S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 270-285.
- Martínez García, J. S. (2014). Clase obrera, genero y exito educativo: inteligencia, expectativas y didactica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 449-467.
- Masjuan, J. M., & Troiano, H. (2008). University students' success: A psychosociological approach. *Higher Education*, 58(1), 15-28. <http://doi.org/10.1007/s10734-008-9178-5>
- Maxwell, W. (1992). La naturaleza de la amistad en la escuela primaria. En C. Rogers & P. Kutnick (Ed.), *Psicología Social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Mellizo-Soto, M. (2014). La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (147), 107120.
- Merino, R., Casal, J., & García, M. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, (340), 1065-1083.
- Merino, R., & Garcia, M. (2007). *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Merton, R. (1980). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mingat, A., & Eicher, J. C. (1982). Higher education and employment markets in France. *Higher Education*, 11(2), 211-220. <http://doi.org/10.1007/BF00139689>
- Ministerio de Educación. (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Madrid.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2011). *Datos y Cifras del sistema universitario Español. Curso 2011/12*. Madrid.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). *Datos y Cifras del sistema universitario Español. Curso 2014/15*. Madrid.
- Misran, N., Sahuri, S. N. S., Arsad, N., Hussain, H., Zaki, W. M. D. W., & Aziz, N. A. (2012). The influence of socio-economic status among matriculation students in selecting university and undergraduate program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 56, 134-140. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.640>
- Mora, J. G. (1997). Equity in Spanish higher education. *Higher Education*, 33, 233-249. <http://doi.org/10.1023/A:1002950227350>
- Navarro-Cendejas, J. (2013). *Universidad y mercado de trabajo en Cataluña: un*

análisis de la inserción laboral de los titulados universitarios. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Neave, G., & Amaral, A. (2012). Introduction. En G. Neave & A. Amaral (Ed.), *Higher Education in Portugal 1974-2009. A Nation, a Generation* (p. 430). Dordrecht: Springer Netherlands. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-2135-7>
- Nieves, C., Betancort, M., & Cabrera, L. (2013). Family influences in academic achievement. A study of the Canary Islands. *Revista Internacional de Sociologia*, 71(1), 169-187. <http://doi.org/10.3989/ris.2011.04.11>
- Noguera, J. A. (2010). *Teoría Sociológica Analítica*. Madrid: CIS.
- Noguera, J. A., & De Francisco, A. (2011). La sociología analítica. En S. Giner (Ed.), *Teoría Sociológica Moderna* (p. 309-344). Barcelona: Ariel.
- O'Toole, D., Stratton, L., & Wetzel, J. (2003). A longitudinal analysis of the frequency of part-time enrollment and the persistence of students who enroll part-time. *Research in Higher Education*, 44(5). <http://doi.org/10.1023/A:1025491208661>
- OCDE. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 2). París: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264046535-en>
- OCDE. (2013). *Education at a Glance 2013*. París: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- OCDE. (2014). *Education at a Glance 2014*. París: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Opheim, V. (2007). Equal opportunities? The effect of social background on transition from education to work among graduates in Norway. *Journal of Education and Work*, 20(3), 255-282. <http://doi.org/10.1080/13639080701464533>
- Padilla Carmona, M. (2012). Widening participation in Spanish Higher Education: will the current reform promote the inclusion of non-traditional students? En T. Hinton-Smith (Ed.), *Widening participation in Higher Education. Casting the net wide?* Basingstoke: Palgrave Macmillan. http://doi.org/10.1057/9781137283412_14
- Pancer, S., Hunsberger, B., Pratt, M., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57. <http://doi.org/10.1177/0743558400151003>
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Pereira, P., & Martins, P. (2000). Does education reduce wage inequality? Quantile evidence from fifteen countries. *IZA Discussion Papers*, (120).
- Peró, M., Soriano, P. P., Capilla, R., Guàrdia, J., & Hervás, A. (2014). Questionnaire for the assessment of factors related to university degree choice in Spanish public system: a psychometric study. *Computers in Human Behavior*, 47, 128-138. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.003>
- Planas, J. (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. *Revista*

Iberoamericana de Educación Superior, 4(10), 75-92.

- Planas, J., & Fachelli, S. (2010). *Les universitats catalanes, factor d'equitat i de mobilitat professional*. Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari.
- Pollock, G. (2009). Trajectòries juvenils i mobilitat social. *Revista Àmbits*, (41).
- Porter, S. R., & Umbach, P. D. (2006). College major choice: an analysis of person-environment fit. *Research in Higher Education*, 47(4), 429-449. <http://doi.org/10.1007/s11162-005-9002-3>
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G., & Wigfall, V. (2003). Fitting in and getting on. En *Education and the middle class* (p. 51-63). Philadelphia: Open Univeristy Press.
- Quintela, G. (2015). *Decisiones y Educación Superior. Lógicas de acción de jóvenes en el proceso de transición académica post-obligatoria*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Raffe, D. (2003). Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research, and Policy Debates. *Journal of Youth Studies*, 6(1), 3-19. <http://doi.org/10.1080/1367626032000068136>
- Raftery, A. E., & Hout, M. (2011). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley i Los Angeles: University of California Press.
- Rahona, M. (2006). La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación en el caso español en la década de los noventa. *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública*, (178), 55-80.
- Rahona López, M. (2008). *La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa. Un enfoque comparado*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rahona López, M. (2009). Equality of opportunities in Spanish Higher Education. *Higher Education*, 58(3), 285-306. <http://doi.org/10.1007/s10734-008-9194-5>
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice. Class, «race» and the Higher Education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rosen, J. A. (2010). Academic self-concept. En J. A. Rosen, E. J. Glennie, D. B., J. M. Lennon, & R. N. Bozick (Ed.), *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research*. North Carolina: RTI Press publication.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1969). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ruesga, S. (2006). *Condiciones sociales y económicas de vida de los estudiantes niversitarios en España, 2006*. Madrid. Recuperat de

[http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20061216104847Informe final.pdf](http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20061216104847Informe%20final.pdf)

- Sá, C., Amado Tavares, D., Justino, E., & Amaral, A. (2011). Higher education (related) choices in Portugal: joint decisions on institution type and leaving hom. *Studies in Higher Education*, 36(6), 689-703. <http://doi.org/10.1080/03075071003725343>
- Sacristán, V. (2014a). ¿Es equitativo el acceso a la universidad? *Sin Permiso*. Recuperat de <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=7338>
- Sacristán, V. (2014b). *El cost d'estudiar a Europa. Preus, beques, préstics i ajuts a les universitats europees (2013-14)*. Barcelona: Observatori del Sistema Universitari.
- Sacristán, V., & França, J. (2013). *El preu de la carrera. Preus universitaris 2013-14 a Catalunya i anàlisi de l'evolució del preu total dels estudis*. Barcelona.
- San Segundo, M. (1997). Educación e ingresos en el mercado de trabajo español. *Cuadernos económicos del I.C.E.*, (63), 105-125.
- Sanchez-Gelabert, A., & Elias, M. (2013). Como ser un estudiante no tradicional y no morir en el intento. El impacto del nuevo perfil de universitarios en el abandono de los estudios. *XI Congreso Español de Sociología*. Recuperat de <http://www.fes-web.org/congresos/11/ponencias/1315/>
- Sanchez-Gelabert, A., Figueroa, M., & Elias, M. (2016). *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats i graduades univeristaris. Capítol 2: L'efecte de la compaginació d'estudis i feina en els resultats acadèmics i la inserció laboral*. Barcelona. Recuperat de <http://ddd.uab.cat/record/148888>
- Sanchez-Gelabert, A., & Navarro-Cendejas, J. (2016). La valoración que los graduados tienen sobre su formación universitaria desde su situación laboral actual. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 669-688. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47007
- Scott-Clayton, J. (2013). Information constraints and financial aid policy. En D. E. Heller & C. Callender (Ed.), *Student financing of Higher Education: a comparative perspective*. New York: Routledge.
- Scutter, S. D., Palmer, E., Luzeckyl, A., Burke da Silva, K., & Brinkworth, R. (2011). What do commencing undergraduate students expect from first year university? *The international journal of the first year in Hgher Education*, 2(1), 8-20. <http://doi.org/10.5204/intjfyhe.v2i1.54>
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (Ed.). (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in theerten countries*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Shavit, Y., Yaish, M., & Bar-Haim, E. (2007). The persistence of persistent inequality. En S. Schererç, R. Pollak, G. Otte, & M. Gangl (Ed.), *From origin to destination: trends and mecanismes in social stratification research*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Shultz, T. (1972). Inversión en capital humano. En M. Blaug (Ed.), *Economía de la educación, textos escogidos*. Madrid: Tecnos.
- Simó, C. (2008). *Les transicions a la vida adulta en el context de la globalització*.

- Barcelona. Recuperat de http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/publicacions/col_aportacions/aportacions35.pdf
- Smith, D. J., & Tomilson, S. (1989). *The School Effect: a study of multiracial comprehensives*. London: Policy Studies Institute.
- Soler, R., Serracant, P., Salvado, T., & Miret, P. (2008). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 82(3), 355-374. <http://doi.org/10.2307/1882010>
- Spillman, L., & Strand, M. (2013). Interest-oriented action. *Annual Review of Sociology*, 39(1), 85-104. <http://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150019>
- Staff, J., & Mortimer, J. T. (2007). Educational and work strategies from adolescence to early adulthood: consequences for educational attainment. *Social Forces*, 85(3), 1169-1194. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1353/sof.2007.0057>
- Stevens, M. L., Armstrong, E. A., & Arum, R. (2008). Sieve, incubator, temple, hub: empirical and theoretical advances in the sociology of Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 127-151. <http://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134737>
- Subirats, M. (2010). Els nivells educatius de la població i la transmissió del capital cultural. *Papers. Revista de Sociologia*, (52), 64-77.
- Sullivan, A. (2001). *Students as rational decision-makers: the question of beliefs and desires* (Sociology Working Papers No. 2). Oxford. Recuperat de <http://www.sociology.ox.ac.uk/swps/2001-02.html>
- Taula de Mobilitat de la UAB. (2008). *Pla de mobilitat de la Universitat Autònoma de Barcelona. Campus de Bellaterra*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de <http://www.uab.cat/Document/583/213/1DiagnosiCAT,0.pdf>
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students' preferences and needs in Portuguese Higher Education. *European Journal of Education*, 42(1), 107-122.
- Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: students' preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99-110. <http://doi.org/10.1080/00131881.2013.767028>
- Tavares, O. (2016). The role of students' employability perceptions on Portuguese higher education choices. *Journal of Education and Work*, 9080(January), 1-16. <http://doi.org/10.1080/13639080.2015.1122180>
- Tavares, O., & Cardoso, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: do students behave as rational consumers? *Higher Education*, 66(3), 297-309. <http://doi.org/10.1007/s10734-012-9605-5>
- Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Barcelona: Octaedro-

ICE.

- Tello, E. (2012). *Esudiar en Europa. Precios de matriculas y becas en las universidades europeas*. Barcelona.
- Termes, A. (2015). Galatea and Pygmalion glances: perception and strategies of the 'other' in front of (pre)judices. *Race Ethnicity and Education*. <http://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095172>
- Thompson, R., & Simmons, R. (2013). Social mobility and post-compulsory education: revisiting Boudon's model of social opportunity. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-06), 744-765. <http://doi.org/10.1080/01425692.2013.816038>
- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504. [http://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](http://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)
- Torrents, D. (2012). *El acceso a la universidad en el estado español en 2009: los condicionantes en el acceso y la dimensión transicional*. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2072/220755>
- Torrents, D. (2013). Estudios o treballes? La importància de la trajectòria laboral en la inserció al mercat de treball dels i les graduades universitàries. En *VI Congrés Català/Internacional de Sociologia*. Perpinyà.
- Torrents, D. (2015). Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009. *Papers. Revista de Sociologia*, 100(1), 131-149. <http://doi.org/10.5565/rev/papers.623>
- Torrents, D. (2016). La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 78-93.
- Torrents, D., Merino, R., Garcia, M., & Valls, O. (s.d.). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers. Revista de Sociologia*.
- Torres Minoldo, M. S., & Andrada, M. J. (2013). Herencia social y logros educativos en Argentina ¿Meritocracia o herencia social? *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 421-442. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42087
- Triventi, M. (2011). Stratification in Higher Education and its relationship with social inequality: a comparative study of 11 European countries. *European Sociological Review*, 29(3), 489-502. <http://doi.org/10.1093/esr/jcr092>
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1-13. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>
- Troiano, H. (2015). *Un modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la universidad y de la elección de estudios*. Bellaterra. Recuperat de <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/un-modelo-conceptual-para-el-an%25C3%25A1lisis-de-la-decisi%25C3%25B3n-de-ir-la-universidad-y-de-la-elecci%25C3%25B3n>

- Troiano, H., & Daza, L. (2016). *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats i graduades univèrstaris. Capítol 4: La transició cap a la universitat*. Barcelona. Recuperat de <http://ddd.uab.cat/record/148890>
- Troiano, H., & Elias, M. (2013). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*. <http://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>
- Troiano, H., Elias, M., & Sanchez-Gelabert, A. (2014a). *El impacto de la desaparición de las titulaciones de ciclo corto tras la reforma de Bolonia sobre la composición social de los grados*. Barcelona. Recuperat de <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/el-impacto-de-la-desaparición-de-las-titulaciones-de-ciclo-corto-tras-la-reforma-de-bolonia>
- Troiano, H., Elias, M., & Sanchez-Gelabert, A. (2014b). El sentimiento de deuda de los estudiantes universitarios hacia sus padres y hacia la sociedad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 289-307.
- Troiano, H., Sanchez-Gelabert, A., Torrents, D., Elias, M., & Daza, L. (2017). *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats universitari. Ampliació: Evolució de la composició social de l'accés a la universitat*. Barcelona.
- Troiano, H., Torrents, D., & Sanchez-Gelabert, A. (2016). *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats i graduades univèrstaris. Capítol 3: La composició social de l'accés a la universitat*. Barcelona. Recuperat de <http://ddd.uab.cat/record/148889>
- Troiano, H., Torrents, D., Sanchez-Gelabert, A., & Daza, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*.
- Trullén, J. (2014). *Anuari Metropolità de Barcelona 2013. La Metròpoli de Barcelona i el model de creixement inclusiu*. Bellaterra: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. Recuperat de <http://www.iermb.uab.es/htm/publicacions.asp?idPubCat=14&idPub=220>
- Ustrell, M. (2012). La vía profesional-superior disminuye la desigualdad social en el acceso al sistema universitario. *Resvista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 75-90.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van de Werfhorst, H. G., Sullivan, A., & Cheung, S. Y. (2003). Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29(1), 41-62. <http://doi.org/10.1080/0141192032000057366>
- Van de Werfhorst, H., & Luijkx, R. (2010). Educational field of study and social mobility: disaggregating social origin and education. *Sociology*, 44(4), 695-715. <http://doi.org/10.1177/0038038510369362>
- Verd, J. M., & López-Roldan, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños mulimétodo. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (16),

13-42. <http://doi.org/10.5944/empiria.16.2008.1388>

Voigt, K. (2007). Individual choice and unequal participation in higher education. *Theory and Research in Education*, 5(1), 87-112. <http://doi.org/10.1177/1477878507073617>

Vossensteyn, H. (2005). *Perceptions of student price-responsiveness. A behavioural economics exploration of the relationships between socio-economic status, perceptions of financial incentives and student choice*. University of Twente, Enschede, The Netherlands.

Vossensteyn, H., & De Jong, U. (2008). Student financing in the Netherlands: a behavioural economic perspective. En P. Teixeira, D. B. Johnston, M. J. Rosa, & H. Vossensteyn (Ed.), *Cost-sharing and accessibility in Higher Education: a fairer deal?* Springer Netherlands. <http://doi.org/10.1007/978-1-4020-4660-5>

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: AKAL.

ANNEXES

Annex 1. Taules i figures annexes

Índex d'elements annexos

| | |
|--|-----|
| Figura annex 3.1. Guió d'entrevista semiestructurada | 411 |
| Figura annex 3.2. Missatge de contacte als estudiants per l'anàlisi qualitativa | 413 |
| Figura annex 3.3. Dades originals de les bases d'OGID en relació a l'origen social de l'estudiant | 414 |
| Figura annex 3.4. Distribució de l'estudiant de nou accés en el creuament del nivell formatiu del pare i la categoria ocupacional del pare | 414 |
| Taula annex 4.1. Taula divisió preus públics. | 415 |
| Taula annex 4.2. Preu de la titulació cursada segons perfil d'estudiant i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant. | 415 |
| Taula annex 4.3. Preu de la titulació cursada segons origen social i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant. | 416 |
| Taula annex 4.4. Proporció d'alumnat que cursa titulacions de preu alt segons origen social i curs. Controlat per sexe, edat i via d'accés. | 417 |
| Taula annex 4.5. Classificació de la dificultat de les titulacions de la UAB en tercils per 2011. | 418 |
| Taula annex 4.6. Dificultat de la titulació cursada segons perfil d'estudiant i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant. | 419 |
| Taula annex 4.7. Dificultat de la titulació cursada segons origen social i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant. | 420 |
| Taula annex 4.8. Proporció d'alumnat que cursa titulacions del tercil de dificultat alt segons origen social i curs. Controlat per sexe, edat i via d'accés. | 420 |
| Taula annex 4.9. Classificació del retorn laboral de les titulacions de la UAB en tercils en base a l'índex calculat per 2011. | 422 |
| Taula annex 4.10. Retorn de la titulació cursada segons perfil d'estudiant i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant. | 422 |
| Taula annex 4.11. Retorn de la titulació cursada segons origen social i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant. | 424 |
| Taula annex 4.12. Proporció d'alumnat que cursa titulacions del tercil de retorn alt segons origen social i curs. Controlat per sexe, edat i via d'accés. | 424 |
| Taula annex 4.13. Dedicació segons perfil d'estudiant i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant. | 426 |
| Taula annex 4.14. Dedicació segons origen social i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant. | 427 |
| Taula annex 4.15. Proporció d'alumnat amb dedicació <i>part-time</i> segons origen social i curs. Controlat per sexe, edat i via d'accés. | 427 |
| Taula annex 4.16. Compaginació laboral segons perfil d'estudiant i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant. | 429 |
| Taula annex 4.17. Compaginació estudis i treball segons origen social i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant. | 430 |
| Taula annex 4.18. Proporció d'alumnat amb que no compagina els estudis amb una feina remunerada segons origen social i curs. Controlat per sexe, edat i via d'accés. | 431 |
| Taula annex 4.19. Configuracions d'estratègies d'accés i nombre d'alumnes entre 2011-2014. Graus EEES de la UAB. | 433 |
| Figura annex 5.1. Exemple de la codificació realitzada en l'anàlisi qualitativa. | 434 |

Figura annex 3.1. Guió d'entrevista semiestructurada

1r bloc: accés a la universitat

- Trajectòria acadèmica prèvia
 - *Explica'm que has fet des de la ESO fins a la universitat? Com et van anar els estudis?*
- Motius d'estudiar a la universitat.
 - *Com és que has acabat entrant a la universitat? Què t'hi ha portat?*
 - *Explica'm com vas prendre la decisió? (En quin moment? Amb l'ajuda d'algú?)*
 - *Què en pensa la teva família? I els teus amics què han fet?*
- Actitud cap a la universitat
 - *Quin significat té per tu la universitat? Perquè és important?*
 - *Com et definiries com a estudiant?*
 - *Com te l'imaginaves que seria?*
- Xoc d'accés:
 - *Quines pors tenies a l'hora d'accedir a la universitat?*
 - *Com et vas sentir els primers dies? Com te l'imaginaves?*
 - *Com són les relacions amb els teus companys? Com te les imaginaves?*
 - *Com són les relacions amb els professors? Com te les imaginaves?*
 - *Què ha significat per tu l'entrada a la universitat en la teva vida a fora d'aquesta?*
 - *Ha canviat alguna cosa? (amics, habitatge, família, pautes...)*

2n bloc: estratègies d'accés (posem-nos uns mesos enrere...)

- Motius de tria de la titulació: *Tenies clar el què volies estudiar? Què et va portar a estudiar aquesta titulació? (en comparació amb altres)*
 - Vocació/àmbit.
 - *En què t'imagines que consisteix seu un/a "titulació"? Què en sabies abans d'entrar a la universitat?*
 - *Què és el què t'agrada de l'ofici del "titulació" ?*
 - *Com has arribat a voler ser un "titulació"? Sempre havies volgut estudiar això?*
 - Expectatives de futur
 - *Com valores les expectatives laborals del "titulació"?*
 - *Com d'important va ser per tu les expectatives laborals en el moment de la tria?*
 - Dificultat
 - *Com valores la dificultat d'aquesta titulació? S'ajusta al què creies?*
 - *Com d'important va ser per la dificultat de la carrera en el moment de la tria?*
 - *Què haguessis fet si la dificultat fós més alta? Et veus capacitat?*
 - Preu
 - *Què en penses del preu de la universitat en general?*
 - *Com valores el cost econòmic de la titulació? Tenies alguna idea del preu abans d'accedir?*

- *Com d'important va ser per tu el preu de la carrera en el moment de la tria?*
- *Com pagues la universitat?*
- *Què em sabries dir sobre les beques per estudiar?*
- *Què haguessis fet si el preu fós més alt? (universitat/titulació)*
- Horaris:
 - *Com valores els horaris de la carrera?*
 - *Com d'important va ser per tu els horaris de la carrera en el moment de la tria?*

- *Així doncs, com vas prendre aquesta decisió de la titulació? Quin procés vas seguir? (Amb ajuda?/Ira opció?)*
- *Estaves dubtant entra alguna altre carrera? Perquè?*
- *Què en penses de la carrera de X i els seus estudiants (una carrera oposada)?*
- *Recordes quina nota de tall tenia i quina nota tenies tu? Et va suposar algun inconvenient a l'hora de triar la titulació la teva nota?*
- *Estàs a gust en aquesta carrera?*

- Dedicació:
 - Agenda
 - *Explica'm la teva agenda d'una setmana normal de dilluns a diumenge. A què dediques les hores? (Classes presencials/Estudi autònom/Família i la llar/Oci i a les amistats)*
 - Feina remunerada
 - *Podries explicar-me més detalls sobre la teva feina/Has treballat mai? (quina, motius, obtenció i trajectòria)*
 - Càrrega acadèmica
 - *Com valores el ritme de treball a la universitat?*
 - *A quants crèdits t'has matriculat? Quan vas haver de decidir a quants crèdits et matriculaves què vas valorar?*
 - *Com valores l'organització de les classes i la forma en què s'ensenya?*
 - *Com és el control d'assistència a classe? Com ho valores? Hi ha puntualitat?*
 - *Quin lloc ocupen els estudis en la teva vida?*

- Necessitats:
 - *Per tu quina ha estat la major dificultat amb la què t'has trobat a l'hora d'accedir a la universitat?*
 - *Has hagut de canviar de residència per venir a estudiar? I com va?*
 - *Què canviaries de la universitat o de la carrera que estàs estudiant?*
 - *Conèixer el nou model 3+2 a la universitat? Què en penses?*

3r bloc: expectatives de futur

- Expectatives pròxim any
 - *Com creus que acabaràs el curs enguany?*
 - *Quines notes aspirem obtenir? I si no com ho veuries?*
 - *Quins plans tens per l'any que ve en relació a la universitat? Canviaràs alguna cosa d'aquest any?*

- *Creus que tindràs problemes per pagar els estudis l'any que ve?*
- Expectatives fins a final de la titulació
 - *Com creus que acabaràs la titulació? Passaria alguna cosa si no l'acabes en el temps previst?*
- Expectatives després de la graduació
 - *Com t'imagines d'aquí 5 o 6 anys? On t'agradaria arribar?*

Figura annex 3.2. Missatge de contacte als estudiants per l'anàlisi qualitativa

Asumpte: Ets estudiant de 1r? Recerca gratificada sobre l'accés a la UAB.

Benvolguts/des,

Des del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) del Departament de Sociologia de la UAB estem duent a terme una recerca sobre l'accés a la universitat, amb el finançament del Ministeri de Educació, Cultura i Esport i el suport de la UAB.

La recerca va dirigida als **estudiants de 1r curs que heu accedit per primera vegada a la universitat en el curs 2015/16**, amb l'objectiu de recollir les vostres experiències, dificultats, sensacions i expectatives que us heu trobat en aquest accés, i així poder millorar la universitat.

Demaneu voluntaris/es per participar en una entrevista personal d'aproximadament una hora de duració; podeu **contestar el següent formulari** per tal de concretar la trobada.

ATENCIÓ! Entre tots els participants **es sortejarà un val de 50€** per qualsevol material de l'Abacus. Ens agradaria molt conèixer les vostres vivències en aquest pas cap a la universitat.

Moltes gràcies per l'atenció i fins aviat.

Figura annex 3.3. Dades originals de les bases d'OGID en relació a l'origen social de l'estudiant

| | |
|--------------------------------------|--|
| Nivell formatiu del pare/mare | Sense estudis Estudis primaris EGB o FP1 Batxillerat o FP2 Diplomatura o Enginyeria Tècnica Llicenciatura o Doctorat Altres/Ns/Nc |
| Cat. ocupacional pare/mare | Forces armades Director o gerent d'empreses o institucions públiques Tècnic o professió associada a titulació universitària Treballador qualificat sector industrial Treballador qualificat sector serveis Treballador qualificat sector agrícola o ramader. Treballador qualificat sector construcció. Treballador no qualificat |

Figura annex 3.4. Distribució de l'estudiant de nou accés en el creuament del nivell formatiu del pare i la categoria ocupacional del pare

| | Sense estudis | Estudis obligatoris i FP1 | Estudis secundaris post-oblg | Estudis universitaris | Perdut | Total |
|--|----------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Forces armades | 2 <i>1,1%</i> | 48 <i>26,8%</i> | 75 <i>41,9%</i> | 40 <i>22,3%</i> | 14 <i>7,8%</i> | 179 <i>100,0%</i> |
| Director o Gerent d'empreses o Inst. Públiques | 68 <i>,9%</i> | 1320 <i>17,8%</i> | 2147 <i>28,9%</i> | 3389 <i>45,6%</i> | 507 <i>6,8%</i> | 7431 <i>100,0%</i> |
| Tècnic o professió associada a tit. univ. | 1 <i>,0%</i> | 32 <i>,6%</i> | 167 <i>3,0%</i> | 5405 <i>95,7%</i> | 41 <i>,7%</i> | 5646 <i>100,0%</i> |
| Treballador qualificat sect. industrial | 164 <i>1,8%</i> | 4661 <i>52,2%</i> | 2581 <i>28,9%</i> | 1142 <i>12,8%</i> | 388 <i>4,3%</i> | 8936 <i>100,0%</i> |
| Treballador qualificat sect. serveis | 220 <i>1,4%</i> | 6025 <i>39,3%</i> | 4936 <i>32,2%</i> | 3395 <i>22,1%</i> | 763 <i>5,0%</i> | 15339 <i>100,0%</i> |
| Treballador qualificat sect. construcció i mineria | 180 <i>6,1%</i> | 1976 <i>66,7%</i> | 413 <i>13,9%</i> | 229 <i>7,7%</i> | 165 <i>5,6%</i> | 2963 <i>100,0%</i> |
| Treballador qualificat sect. agr. ramaderia o pesca | 32 <i>3,3%</i> | 554 <i>57,6%</i> | 220 <i>22,9%</i> | 105 <i>10,9%</i> | 51 <i>5,3%</i> | 962 <i>100,0%</i> |
| Treballador no qualificat | 319 <i>13,5%</i> | 1465 <i>62,2%</i> | 356 <i>15,1%</i> | 72 <i>3,1%</i> | 144 <i>6,1%</i> | 2356 <i>100,0%</i> |
| Perdut | 800 <i>4,1%</i> | 6852 <i>35,2%</i> | 3798 <i>19,5%</i> | 2268 <i>11,6%</i> | 5755 <i>29,6%</i> | 19473 <i>100,0%</i> |
| Total | 1786 <i>2,8%</i> | 22933 <i>36,2%</i> | 14693 <i>23,2%</i> | 16045 <i>25,4%</i> | 7828 <i>12,4%</i> | 63285 <i>100,0%</i> |

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Taula annex 4.1. Taula divisió preus públics.

| | Plans EEES (3 nivells) | Plans EEES (5 nivells) | Plans antics (4 nivells) |
|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Nivell superior de preus | B C | C D E | 3 4 |
| Nivell inferior de preus | A | A B | 1 2 |

Els valors corresponen a la nomenclatura oficial que es pot trobar als Decrets de preus de la Generalitat de Catalunya.

Font: elaboració pròpia.

Taula annex 4.2. Preu de la titulació cursada segons perfil d'estudiant i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant.

| Perfils | Curs d'accés | | | | | |
|--------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 2003 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Via accés | | | | | | |
| Batxillerat | B | 2897 (64,1) | 2803 (65,4) | 2583 (66,5) | 2109 (44,8) | 1876 (43,1) |
| | C | 1619 (35,9) | 1486 (34,6) | 1304 (33,5) | 2602 (55,2) | 2478 (56,9) |
| CFGS | B | 412 (78,6) | 353 (74,5) | 399 (73,3) | 568 (56,9) | 440 (49,3) |
| | C | 112 (21,4) | 121 (25,5) | 145 (26,7) | 430 (43,1) | 452 (50,7) |
| +25 | B | 114 (87) | 155 (83,8) | 108 (78,8) | 116 (52,7) | 70 (47,9) |
| | C | 17 (13) | 30 (16,2) | 29 (21,2) | 104 (47,3) | 76 (52,1) |
| Edat | | | | | | |
| 17-18 | B | 1942 (61,2) | 1923 (62,7) | 1896 (64,8) | 1409 (39,6) | 1427 (40,3) |
| | C | 1229 (38,8) | 1142 (37,3) | 1029 (35,2) | 2146 (60,4) | 2118 (59,7) |
| 19-20 | B | 792 (72,5) | 701 (74,0) | 567 (68,0) | 694 (59,3) | 498 (44,8) |
| | C | 301 (27,5) | 246 (26,0) | 267 (32,0) | 476 (40,7) | 503 (50,2) |
| 21-24 | B | 444 (74,6) | 406 (70,6) | 374 (75,9) | 473 (58,0) | 328 (55,3) |
| | C | 751 (25,4) | 169 (29,4) | 119 (24,1) | 342 (42,0) | 265 (44,7) |
| +25 | B | 244 (78,5) | 281 (77,8) | 252 (80,0) | 217 (55,8) | 133 (52,6) |
| | C | 67 (21,5) | 80 (22,2) | 63 (20,0) | 172 (44,2) | 120 (47,4) |
| Sexe | | | | | | |
| Dones | B | 2439 (71,9) | 2261 (71,4) | 2046 (71,2) | 1739 (49,1) | 1475 (46,7) |
| | C | 951 (28,1) | 904 (28,6) | 827 (28,8) | 1801 (50,9) | 1683 (53,3) |
| Homes | B | 984 (55,2) | 1050 (58,9) | 1044 (61,6) | 1054 (44,1) | 911 (40,8) |
| | C | 797 (44,8) | 733 (41,1) | 651 (38,4) | 1335 (55,9) | 1323 (59,2) |

| | | | | | | |
|----------------------|----------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|
| Total alumnes | B | 3423 (66,2) | 3090 (67,6) | 2895 (49) | 2639 (45,9) | 2386 (44,3) |
| | C | 1748 (33,8) | 1478 (32,4) | 3009 (51) | 3112 (54,1) | 3006 (55,7) |

B: titulacions del nivell de preus baix.

C: titulacions del nivell de preus alt (cursiva).

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGDID.

Taula annex 4.3. Preu de la titulació cursada segons origen social i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant.

| Perfils | | Curs d'accés | | | | |
|-----------------------|----------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | 2003 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 |
| Educació pares | | | | | | |
| Universitaris | B | 1011 (63,9) | 1031 (61,7) | 742 (37,6) | 814 (38,2) | 784 (36,4) |
| | C | 572 (37,1) | 640 (38,3) | 1231 (62,4) | 1315 (61,8) | 1369 (63,6) |
| Est. Oblig. | B | 1228 (69,5) | 1088 (74,9) | 1056 (57,4) | 956 (54,3) | 824 (52,8) |
| | C | 539 (30,5) | 364 (25,1) | 784 (42,6) | 806 (45,7) | 737 (47,2) |
| Ocupació pares | | | | | | |
| Qualif. alta | B | 880 (65,6) | 868 (62,7) | 636 (40,4) | 623 (40,4) | 564 (37,6) |
| | C | 462 (34,4) | 517 (37,3) | 941 (59,7) | 919 (59,6) | 935 (62,4) |
| No qualif. | B | 118 (71,1) | 172 (72,6) | 143 (52,8) | 140 (45,6) | 134 (51,5) |
| | C | 48 (28,9) | 65 (27,4) | 128 (47,2) | 167 (54,4) | 126 (48,5) |
| Origen social | | | | | | |
| Alt | B | 1038 (65,9) | 1031 (66,1) | 983 (62,9) | 812 (41,7) | 687 (37,6) |
| | C | 538 (34,1) | 528 (33,9) | 579 (37,1) | 1136 (58,3) | 1139 (62,4) |
| Mitjà | B | 946 (64,5) | 969 (66,6) | 902 (66,9) | 886 (46,4) | 687 (37,6) |
| | C | 520 (35,5) | 485 (33,4) | 447 (33,1) | 1023 (53,6) | 1139 (62,4) |
| Baix | B | 1147 (69,2) | 1110 (69,8) | 1026 (74,4) | 934 (54,6) | 802 (53,0) |
| | C | 510 (30,8) | 480 (30,2) | 353 (25,6) | 777 (45,4) | 712 (47,0) |

B: titulacions del nivell de preus baix.

C: titulacions del nivell de preus alt (cursiva).

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OGID.

Taula annex 4.4. Proporció d'alumnat que cursa titulacions de preu alt segons origen social i curs. Controlat per sexe, edat i via d'accés.

| | | | | 2003 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 |
|-------------|-------|---------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Batxillerat | 17-18 | Dona | Origen social alt | 33,9% | 35,9% | 36,0% | 65,9% | 64,5% |
| | | | Origen social mitjà | 35,1% | 32,2% | 33,0% | 59,4% | 56,6% |
| | | | Origen social baix | 30,3% | 28,5% | 21,5% | 44,5% | 44,0% |
| | | Home | Origen social alt | 46,9% | 44,9% | 47,2% | 62,7% | 69,0% |
| | | | Origen social mitjà | 53,3% | 47,6% | 40,4% | 61,4% | 64,5% |
| | | | Origen social baix | 53,8% | 51,0% | 39,5% | 67,5% | 57,6% |
| | 19-20 | Dona | Origen social alt | 24,7% | 23,4% | 36,1% | 39,7% | 54,5% |
| | | | Origen social mitjà | 15,9% | 17,0% | 25,5% | 29,2% | 48,2% |
| | | | Origen social baix | 18,1% | 23,4% | 19,6% | 29,9% | 37,0% |
| | | Home | Origen social alt | 31,3% | 23,9% | 29,6% | 44,0% | 41,2% |
| | | | Origen social mitjà | 41,3% | 35,6% | 42,4% | 49,3% | 50,9% |
| | | | Origen social baix | 41,2% | 33,9% | 32,2% | 31,7% | 43,4% |
| | 21-24 | Dona | Origen social alt | 20,0% | -- | -- | 25,0% | 44,4% |
| | | | Origen social mitjà | 19,4% | -- | -- | 34,5% | 31,6% |
| | | | Origen social baix | 25,6% | -- | -- | 18,2% | 15,4% |
| | | Home | Origen social alt | 25,9% | -- | -- | 43,3% | 38,5% |
| | | | Origen social mitjà | 38,5% | -- | -- | 41,9% | 50,0% |
| | | | Origen social baix | 36,4% | -- | -- | 44,0% | 40,0% |
| >25 | Dona | Origen social alt | -- | -- | -- | -- | -- | |
| | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | -- | -- | |
| | | Origen social baix | -- | -- | -- | -- | -- | |
| | Home | Origen social alt | -- | -- | -- | -- | -- | |
| | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | -- | -- | |
| | | Origen social baix | -- | -- | -- | -- | -- | |
| CFGS | 19-20 | Dona | Origen social alt | 20,0% | 13,3% | 42,9% | 51,6% | 74,5% |
| | | | Origen social mitjà | 6,7% | 4,8% | 18,5% | 53,1% | 58,7% |
| | | | Origen social baix | 11,6% | 14,3% | 30,6% | 28,9% | 50,6% |
| | | Home | Origen social alt | -- | -- | -- | 53,1% | 60,6% |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | 54,8% | 68,8% |
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- | 65,4% | 47,1% |
| | 21-24 | Dona | Origen social alt | 9,1% | 20,7% | 14,3% | 48,0% | 35,7% |
| | | | Origen social mitjà | 9,8% | 11,4% | 20,5% | 29,8% | 33,3% |
| | | | Origen social baix | 8,5% | 11,5% | 15,9% | 38,2% | 40,0% |
| | | Home | Origen social alt | 30,0% | 56,3% | 33,3% | 46,9% | 48,7% |
| | | | Origen social mitjà | 40,7% | 37,8% | 38,9% | 49,2% | 67,2% |
| | | | Origen social baix | 37,0% | 52,0% | 45,5% | 51,3% | 60,9% |
| | >25 | Dona | Origen social alt | -- | 14,3% | 22,2% | 31,3% | 28,6% |
| | | | Origen social mitjà | -- | 9,1% | 7,1% | 35,7% | 35,7% |
| | | | Origen social baix | -- | 15,2% | 23,3% | 33,3% | 33,3% |
| | | Home | Origen social alt | -- | -- | -- | 57,1% | 50,0% |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | 45,5% | 41,2% |

| | | | | | | | | |
|-----|-----|------|---------------------|-------|-------|--------------|--------------|-------|
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- | 46,9% | 52,0% |
| +25 | >25 | Dona | Origen social alt | -- | 10,0% | -- | 50,0% | 57,1% |
| | | | Origen social mitjà | -- | 10,0% | -- | 52,0% | 57,1% |
| | | | Origen social baix | -- | 16,3% | -- | 40,0% | 53,1% |
| | | Home | Origen social alt | 14,3% | 16,7% | 0,0% | 31,6% | 54,5% |
| | | | Origen social mitjà | 7,1% | 17,6% | 31,3% | 46,4% | 52,4% |
| | | | Origen social baix | 13,6% | 14,3% | 14,6% | 54,9% | 48,6% |

S'han eliminat les dades dels perfils d'estudiants amb menys de 50 casos per un curs. En negreta, diferències de comportament entre orígens socials superiors a 10 punts percentuals.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OGID.

Taula annex 4.5. Classificació de la dificultat de les titulacions de la UAB en tercils per 2011.

| Tercil inferior | Tercil mitjà | Tercil superior |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Antrop. Social i Cultural | ADE | Biotecnologia |
| Arqueologia | Biologia | Ciències Biomèdiques |
| CCPP i de l'Admin. | Bioquímica | Eng. de Telecomunicacions |
| Criminologia | C. i Tec. dels Aliments | Enginyeria Electrònica |
| Dret | Ciències Ambientals | Enginyeria Informàtica |
| Educació Social | Comptabilitat i Finances | Enginyeria Química |
| Filosofia | Comunicació Audiovisual | Estudis d'Àsia Oriental |
| Història | Economia | Filologia Anglesa |
| Historia de l'Art | Estadística | Filologia Francesa |
| Logopèdia | Filologia Catalana | Filologia Hispànica |
| Magisteri | Filologia Clàssica | Física |
| Musicologia | Humanitats | Fisioteràpia |
| Pedagogia | Infermeria | Genètica |
| Psicologia | Microbiologia | Geografia |
| Relacions Laborals | Periodisme | Geologia |
| Sociologia | Publicitat i RRPP | Matemàtiques |
| | Traducció i Interpretació | Medicina |
| | | Nanociència i |
| | | Nanotecnologia |
| | | Química |
| | | Veterinària |

Únicament les ofertades en centres propis de la UAB. S'han agrupat titulacions semblants a l'hora de construir els tercils (per exemple: Xinès i Japonès).

Per les dobles titulacions s'ha assignat una dificultat superior a la de la màxima dificultat de les dues titulacions, al representar una dificultat afegida.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Taula annex 4.6. Dificultat de la titulació cursada segons perfil d'estudiant i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant.

| Perfils | Curs d'accés | | | | | |
|----------------------|--------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | 2003 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Via accés | | | | | | |
| Batxillerat | B | 1535 (34,0) | 1455 (33,0) | 1313 (33,8) | 1460 (31,0) | 1310 (30,1) |
| | M | 1586 (35,1) | 1559 (36,3) | 1483 (38,2) | 1448 (30,7) | 1504 (34,5) |
| | A | <i>1395 (30,9)</i> | <i>1275 (29,7)</i> | <i>1091 (28,0)</i> | <i>1803 (38,3)</i> | <i>1540 (35,4)</i> |
| CFGS | B | 214 (46,0) | 230 (48,5) | 247 (45,4) | 449 (45,0) | 394 (44,2) |
| | M | 195 (37,2) | 148 (31,2) | 197 (36,2) | 309 (31,0) | 248 (27,8) |
| | A | <i>88 (16,8)</i> | <i>96 (20,3)</i> | <i>100 (18,4)</i> | <i>240 (24,0)</i> | <i>250 (28,0)</i> |
| +25 | B | 68 (51,9) | 114 (61,6) | 78 (56,9) | 91 (41,4) | 57 (39,0) |
| | M | 44 (33,6) | 46 (24,9) | 38 (27,7) | 61 (27,7) | 49 (33,6) |
| | A | <i>19 (14,5)</i> | <i>25 (13,5)</i> | <i>21 (15,3)</i> | <i>68 (30,9)</i> | <i>40 (27,4)</i> |
| Edat | | | | | | |
| 17-18 | B | 970 (30,6) | 948 (30,9) | 916 (31,3) | 1011 (28,4) | 1026 (28,9) |
| | M | 1171 (36,9) | 1171 (38,2) | 1163 (39,8) | 1143 (32,2) | 1254 (35,4) |
| | A | <i>1030 (32,5)</i> | <i>946 (30,9)</i> | <i>846 (28,9)</i> | <i>1401 (39,4)</i> | <i>1265 (35,7)</i> |
| 19-20 | B | 457 (41,8) | 410 (43,3) | 335 (40,2) | 485 (41,5) | 346 (34,5) |
| | M | 353 (32,3) | 299 (31,6) | 267 (32,0) | 318 (27,1) | 311 (31,1) |
| | A | <i>283 (25,9)</i> | <i>238 (25,1)</i> | <i>232 (27,8)</i> | <i>367 (31,4)</i> | <i>344 (34,4)</i> |
| 21-24 | B | 270 (45,4) | 242 (42,1) | 221 (44,8) | 343 (42,0) | 283 (47,7) |
| | M | 201 (33,8) | 185 (32,2) | 185 (37,6) | 246 (30,2) | 159 (26,8) |
| | A | <i>124 (20,8)</i> | <i>148 (25,7)</i> | <i>87 (17,6)</i> | <i>226 (27,7)</i> | <i>151 (25,5)</i> |
| +25 | B | 147 (47,3) | 199 (55,1) | 166 (52,7) | 161 (41,4) | 106 (41,9) |
| | M | 100 (32,2) | 98 (27,1) | 102 (32,4) | 111 (28,5) | 77 (30,4) |
| | A | <i>64 (20,5)</i> | <i>64 (17,8)</i> | <i>47 (14,9)</i> | <i>117 (30,1)</i> | <i>70 (27,7)</i> |
| Sexe | | | | | | |
| Dones | B | 1383 (40,8) | 1298 (41,0) | 1156 (40,2) | 1377 (38,9) | 1264 (40,0) |
| | M | 1236 (36,5) | 1146 (36,2) | 1052 (36,6) | 1094 (30,9) | 1045 (33,1) |
| | A | <i>771 (22,7)</i> | <i>721 (22,8)</i> | <i>665 (23,1)</i> | <i>1069 (30,2)</i> | <i>849 (26,9)</i> |
| Homes | B | 461 (25,9) | 501 (28,1) | 482 (28,4) | 623 (26,1) | 497 (22,3) |
| | M | 589 (33,1) | 607 (34,0) | 666 (39,3) | 724 (30,3) | 756 (33,8) |
| | A | <i>731 (41,0)</i> | <i>675 (37,9)</i> | <i>547 (32,3)</i> | <i>1042 (43,6)</i> | <i>981 (43,9)</i> |
| Total alumnes | B | 1844 (35,7) | 1799 (36,4) | 1638 (35,9) | 2000 (33,7) | 1761 (32,7) |
| | M | 1825 (35,3) | 1753 (35,4) | 1718 (37,6) | 1818 (30,7) | 1801 (33,4) |
| | A | <i>1869 (29,0)</i> | <i>1396 (28,2)</i> | <i>1212 (26,5)</i> | <i>2111 (35,6)</i> | <i>1830 (33,9)</i> |

B: titulacions del tercil de dificultat baixa.

M: titulacions del tercil de dificultat mitjana

A: titulacions del tercil de dificultat alta (cursiva).

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Taula annex 4.7. Dificultat de la titulació cursada segons origen social i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant.

| Perfils | Curs d'accés | | | | | |
|-----------------------|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | 2003 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Educació pares | | | | | | |
| Universitaris | B | 500 (31,6) | 531 (33,0) | 535 (32,0) | 601 (28,5) | 570 (26,5) |
| | M | 585 (37,0) | 579 (36,0) | 643 (38,5) | 671 (31,8) | 735 (34,1) |
| | A | 498 (31,4) | 499 (31,0) | 493 (29,5) | 839 (39,7) | 848 (39,4) |
| Est. Oblig. | B | 703 (39,8) | 662 (39,4) | 602 (41,5) | 702 (39,0) | 628 (40,2) |
| | M | 589 (33,3) | 576 (34,3) | 522 (36,0) | 519 (28,8) | 477 (30,6) |
| | A | 475 (26,9) | 441 (26,3) | 328 (22,5) | 579 (32,2) | 456 (29,2) |
| Ocupació pares | | | | | | |
| Qualif. alta | B | 425 (31,7) | 442 (32,4) | 443 (32,0) | 480 (39,1) | 412 (27,5) |
| | M | 511 (38,1) | 512 (37,6) | 525 (37,9) | 535 (32,4) | 510 (34,0) |
| | A | 406 (30,2) | 409 (30,0) | 417 (30,1) | 637 (38,6) | 577 (38,5) |
| No qualif. | B | 69 (41,6) | 83 (40,0) | 87 (36,8) | 80 (30,8) | 93 (35,8) |
| | M | 55 (33,1) | 62 (30,0) | 75 (31,6) | 80 (30,8) | 62 (23,8) |
| | A | 42 (25,3) | 62 (30,0) | 75 (31,6) | 100 (38,4) | 105 (40,4) |
| Origen social | | | | | | |
| Alt | B | 513 (32,5) | 499 (32,0) | 501 (32,1) | 575 (29,5) | 504 (27,6) |
| | M | 594 (37,7) | 594 (38,1) | 602 (38,5) | 615 (31,6) | 624 (34,2) |
| | A | 469 (29,8) | 466 (29,9) | 459 (29,4) | 758 (38,9) | 698 (38,2) |
| Mitjà | B | 509 (34,7) | 556 (38,2) | 464 (34,4) | 650 (34,0) | 602 (31,8) |
| | M | 520 (35,5) | 504 (34,7) | 537 (39,8) | 591 (31,0) | 669 (35,4) |
| | A | 437 (29,8) | 394 (27,1) | 348 (25,8) | 668 (35,0) | 620 (32,8) |
| Baix | B | 659 (39,8) | 624 (39,3) | 571 (41,4) | 665 (38,9) | 603 (39,8) |
| | M | 545 (32,9) | 544 (34,2) | 481 (34,9) | 490 (28,6) | 451 (29,8) |
| | A | 453 (27,3) | 422 (26,5) | 327 (23,7) | 556 (32,5) | 460 (30,4) |

B: titulacions del tercil de dificultat baixa.

M: titulacions del tercil de dificultat mitjana

A: titulacions del tercil de dificultat alta (cursiva).

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Taula annex 4.8. Proporció d'alumnat que cursa titulacions del tercil de dificultat alt segons origen social i curs. Controlat per sexe, edat i via d'accés.

| | | | | 2003 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 |
|-------------|-------|------|---------------------|-------|-------|--------------|-------|--------------|
| Batxillerat | 17-18 | Dona | Origen social alt | 29,0% | 28,4% | 29,2% | 37,8% | 33,7% |
| | | | Origen social mitjà | 26,1% | 24,5% | 23,8% | 33,3% | 26,2% |
| | | | Origen social baix | 26,0% | 24,6% | 21,0% | 30,8% | 23,2% |
| | 19-20 | Dona | Origen social alt | 40,0% | 41,4% | 36,1% | 48,4% | 48,3% |
| | | | Origen social mitjà | 47,0% | 40,8% | 32,5% | 44,8% | 47,1% |
| | | | Origen social baix | 47,9% | 42,7% | 39,1% | 51,2% | 48,6% |
| | | | Origen social alt | 22,6% | 21,9% | 27,8% | 30,8% | 36,4% |

| | | | | | | | | |
|------|-------|------|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | Origen social mitjà | 15,2% | 18,8% | 17,3% | 29,9% | 25,4% |
| | | | Origen social baix | 20,6% | 18,6% | 19,6% | 24,3% | 28,0% |
| | | Home | Origen social alt | 28,6% | 29,0% | 26,7% | 39,2% | 36,1% |
| | | | Origen social mitjà | 46,8% | 31,7% | 44,7% | 45,6% | 40,5% |
| | | | Origen social baix | 38,8% | 39,7% | 33,3% | 36,6% | 40,6% |
| | 21-24 | Dona | Origen social alt | 26,7% | 21,1% | 20,8% | 25,0% | 33,3% |
| | | | Origen social mitjà | 9,7% | 15,4% | 11,5% | 37,9% | 47,4% |
| | | | Origen social baix | 17,9% | 23,8% | 21,2% | 36,4% | 23,1% |
| | | Home | Origen social alt | 25,9% | 23,7% | 20,0% | 20,0% | 15,4% |
| | | | Origen social mitjà | 38,5% | 34,8% | 16,7% | 54,8% | 18,2% |
| | | | Origen social baix | 42,4% | 35,5% | 14,3% | 40,0% | 44,0% |
| | >25 | Dona | Origen social alt | -- | -- | -- | -- | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | -- | -- |
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- | -- | -- |
| | | Home | Origen social alt | -- | -- | -- | -- | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | -- | -- |
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- | -- | -- |
| CFGS | 19-20 | Dona | Origen social alt | 13,3% | 0,0% | 33,3% | 22,6% | 49,1% |
| | | | Origen social mitjà | 6,7% | 0,0% | 14,8% | 18,4% | 30,7% |
| | | | Origen social baix | 2,3% | 7,1% | 16,3% | 9,6% | 25,3% |
| | | Home | Origen social alt | -- | -- | -- | 37,5% | 30,3% |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | 19,4% | 40,6% |
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- | 38,5% | 41,2% |
| | 21-24 | Dona | Origen social alt | 3,0% | 17,2% | 5,7% | 18,0% | 9,5% |
| | | | Origen social mitjà | 3,9% | 0,0% | 15,9% | 7,4% | 9,7% |
| | | | Origen social baix | 3,4% | 6,9% | 10,2% | 10,3% | 6,7% |
| | | Home | Origen social alt | 30,0% | 56,3% | 27,8% | 39,1% | 35,9% |
| | | | Origen social mitjà | 40,7% | 35,1% | 27,8% | 40,0% | 49,2% |
| | | | Origen social baix | 30,4% | 46,0% | 36,4% | 43,5% | 46,7% |
| | >25 | Dona | Origen social alt | -- | 0,0% | 11,1% | 12,5% | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | 9,1% | 0,0% | 14,3% | -- |
| | | | Origen social baix | -- | 12,1% | 16,3% | 23,3% | -- |
| | | Home | Origen social alt | -- | -- | -- | 28,6% | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | 36,4% | -- |
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- | 50,0% | -- |
| +25 | >25 | Dona | Origen social alt | -- | 15,0% | 30,0% | 64,3% | 14,3% |
| | | | Origen social mitjà | -- | 5,0% | 18,2% | 32,0% | 14,3% |
| | | | Origen social baix | -- | 20,4% | 14,3% | 26,7% | 31,3% |
| | | Home | Origen social alt | 42,9% | 8,3% | 0,0% | 31,6% | 36,4% |
| | | | Origen social mitjà | 7,1% | 11,8% | 18,8% | 25,0% | 23,8% |
| | | | Origen social baix | 18,2% | 10,7% | 12,2% | 31,0% | 17,1% |

S'han eliminat les dades dels perfils d'estudiants amb menys de 50 casos per un curs.

En negreta, diferències de comportament entre orígens socials superiors a 10 punts percentuals.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OGID.

Taula annex 4.9. Classificació del retorn laboral de les titulacions de la UAB en tercils en base a l'índex calculat per 2011.

| Retorn baix <i>(índex 52-70)</i> | Retorn mitjà <i>(índex 70-75)</i> | Retorn alt <i>(índex 75-86)</i> |
|--|---|---|
| Antrop.a Social i Cultural | Geografia | ADE |
| Història | Història i Musicologia | Economia |
| Historia de l'Art | Filologia Catalana | Ciències Empresarials |
| Estudis d'Àsia Oriental | Filologia anglesa | Magisteri |
| Filosofia | Dret | Química |
| Humanitats | Criminologia | Medicina |
| Filologia Hispànica | Relacions Laborals | Veterinària |
| Filologia Francesa | Periodisme | Enginyeria Química |
| Traducció i Interpretació | Publicitat i RRPP | Eng. de Telecomunicacions |
| CCPP i de l'Admin. | Educació Social | Enginyeria Informàtica |
| Sociologia | Biologia | Enginyeria Electrònica |
| Comun. Audiovisual | Bioquímica | Infermeria |
| Psicologia | Ciències Ambientals | |
| Pedagogia | Biotecnologia | |
| Geologia | Matemàtiques | |
| Física | Eng. Tècnica Industrial | |
| Estadística | Eng. Tècnica Telecom | |
| Logopèdia | | |

Únicament les ofertes en centres propis de la UAB.

A les titulacions dobles o fruit de la unió de dues disciplines, se les ha assignat el retorn més alt de les dues titulacions per separat.

Font: elaboració pròpia a partir de dades AQU.

Taula annex 4.10. Retorn de la titulació cursada segons perfil d'estudiant i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant.

| Perfils | | Curs d'accés | | | | |
|--------------------|----------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | 2003 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 |
| Via accés | | | | | | |
| Batxillerat | B | 1389 (30,8) | 1288 (30,1) | 1179 (30,4) | 1361 (33,0) | 1145 (29,8) |
| | M | 1375 (30,5) | 1402 (32,8) | 1293 (33,4) | 1336 (32,3) | 1234 (32,2) |
| | A | 1743 (38,7) | 1583 (37,1) | 1404 (36,2) | 1432 (34,7) | 1458 (38,0) |
| CFGS | B | 84 (16,0) | 79 (16,6) | 65 (11,9) | 194 (21,0) | 241 (29,6) |
| | M | 134 (25,6) | 133 (28,1) | 177 (32,5) | 203 (21,9) | 169 (20,8) |
| | A | 306 (58,4) | 262 (55,3) | 302 (55,6) | 528 (57,1) | 403 (49,6) |

| | | | | | | |
|----------------------|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | B | 57 (43,5) | 74 (40,0) | 59 (43,4) | 78 (39,6) | 46 (35,7) |
| +25 | M | 45 (34,4) | 69 (37,3) | 42 (30,9) | 58 (29,4) | 43 (33,3) |
| | A | 29 (22,1) | 42 (22,7) | 35 (25,7) | 61 (31,0) | 40 (31,0) |
| Edat | | | | | | |
| | B | 916 (29,0) | 856 (28,0) | 804 (27,6) | 894 (29,0) | 847 (27,2) |
| 17-18 | M | 102 (32,4) | 1066 (34,9) | 1032 (35,4) | 1053 (34,2) | 1035 (33,2) |
| | A | 1223 (38,6) | 1132 (37,1) | 1079 (37) | 1133 (36,8) | 1232 (39,6) |
| | B | 359 (32,9) | 304 (32,2) | 281 (33,7) | 397 (37,7) | 304 (34,1) |
| 19-20 | M | 273 (25,0) | 258 (27,4) | 225 (27,0) | 281 (26,7) | 218 (24,4) |
| | A | 459 (42,1) | 381 (40,4) | 327 (39,3) | 374 (35,6) | 370 (41,5) |
| | B | 159 (26,8) | 162 (28,2) | 123 (25,0) | 215 (28,0) | 199 (36,6) |
| 21-24 | M | 151 (24,4) | 159 (27,7) | 150 (30,4) | 179 (23,4) | 127 (23,4) |
| | A | 284 (47,8) | 254 (44,1) | 220 (44,6) | 372 (48,6) | 217 (40,0) |
| | B | 96 (30,9) | 119 (33,3) | 95 (30,3) | 127 (36,0) | 82 (35,7) |
| +25 | M | 103 (33,1) | 121 (33,4) | 105 (33,4) | 84 (23,8) | 66 (28,7) |
| | A | 112 (26,0) | 120 (33,3) | 114 (36,3) | 142 (40,2) | 82 (35,6) |
| Sexe | | | | | | |
| | B | 1074 (31,7) | 976 (30,9) | 883 (30,8) | 1082 (34,2) | 934 (32,9) |
| Dones | M | 1081 (32,0) | 1072 (34,0) | 931 (32,5) | 982 (31,0) | 890 (31,4) |
| | A | 1230 (36,3) | 1106 (35,1) | 1050 (36,7) | 1099 (34,8) | 1014 (35,7) |
| | B | 456 (25,7) | 465 (26,2) | 420 (24,8) | 551 (26,3) | 498 (25,7) |
| Homes | M | 473 (26,6) | 532 (29,9) | 581 (34,4) | 615 (29,5) | 556 (28,6) |
| | A | 848 (47,7) | 781 (43,9) | 691 (40,8) | 922 (44,2) | 887 (45,7) |
| | B | 1530 (29,6) | 1441 (29,2) | 1303 (28,6) | 1633 (31,1) | 1432 (30,0) |
| Total alumnes | M | 1554 (30,1) | 1604 (32,5) | 1512 (33,2) | 1597 (30,4) | 1446 (30,2) |
| | A | 2078 (40,3) | 1887 (38,3) | 1741 (38,2) | 2021 (38,5) | 1901 (39,8) |

B: titulacions del tercil de retorn baix.

M: titulacions del tercil de retorn mitjà.

A: titulacions del tercil de retorn alt (cursiva).

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Taula annex 4.11. Retorn de la titulació cursada segons origen social i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant.

| Perfils | Curs d'accés | | | | | |
|-----------------------|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | 2003 | 2008 | 2010 | 2012 | 2014 | |
| Educació pares | | | | | | |
| Universitaris | B | 493 (31,2) | 504 (31,4) | 491 (29,4) | 560 (30,7) | 542 (29,1) |
| | M | 462 (29,2) | 526 (32,7) | 570 (34,2) | 551 (30,2) | 546 (29,3) |
| | A | 625 (39,6) | 577 (35,9) | 607 (36,4) | 711 (39,1) | 774 (41,6) |
| Est. Oblig. | B | 501 (28,4) | 475 (28,5) | 396 (27,4) | 484 (29,7) | 429 (30,6) |
| | M | 517 (29,4) | 521 (32,1) | 465 (32,2) | 496 (30,5) | 429 (30,6) |
| | A | 744 (42,2) | 672 (40,3) | 585 (40,5) | 647 (39,8) | 544 (38,8) |
| Ocupació pares | | | | | | |
| Qualif. alta | B | 413 (30,8) | 400 (29,4) | 404 (29,2) | 442 (31,0) | 380 (28,9) |
| | M | 392 (29,3) | 452 (33,2) | 444 (32,1) | 423 (29,7) | 392 (30,8) |
| | A | 534 (39,9) | 508 (37,4) | 536 (38,7) | 560 (39,3) | 545 (41,3) |
| No qualif. | B | 55 (33,1) | 64 (31,1) | 62 (26,3) | 69 (28,5) | 66 (28,0) |
| | M | 50 (30,1) | 69 (33,5) | 80 (33,9) | 77 (31,8) | 71 (30,1) |
| | A | 61 (36,8) | 73 (35,4) | 94 (39,8) | 96 (39,7) | 99 (41,9) |
| Origen social | | | | | | |
| Alt | B | 495 (31,5) | 457 (29,4) | 452 (29,0) | 520 (30,8) | 471 (29,5) |
| | M | 459 (29,1) | 512 (32,9) | 511 (32,8) | 507 (30,0) | 475 (29,7) |
| | A | 619 (39,4) | 587 (37,7) | 597 (38,2) | 663 (39,2) | 653 (40,8) |
| Mitjà | B | 436 (29,8) | 444 (30,6) | 400 (29,7) | 564 (33,4) | 501 (30,0) |
| | M | 444 (30,3) | 473 (32,6) | 459 (34,1) | 521 (30,8) | 524 (31,3) |
| | A | 585 (39,9) | 535 (36,8) | 487 (36,2) | 605 (35,8) | 647 (38,7) |
| Baix | B | 469 (28,4) | 452 (28,6) | 379 (27,6) | 456 (29,5) | 410 (30,0) |
| | M | 482 (29,2) | 495 (31,3) | 446 (32,5) | 474 (30,7) | 407 (29,8) |
| | A | 701 (42,4) | 634 (40,1) | 547 (39,9) | 614 (39,8) | 549 (40,2) |

B: titulacions del tercil de retorn baix.

M: titulacions del tercil de retorn mitjà.

A: titulacions del tercil de retorn alt (cursiva).

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Taula annex 4.12. Proporció d'alumnat que cursa titulacions del tercil de retorn alt segons origen social i curs. Controlat per sexe, edat i via d'accés.

| | | | 2003 | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 |
|-------------------|------|---------------------|--------------|-------|-------|-------|-------|
| Batxillerat 17-18 | Dona | Origen social alt | 34,4% | 33,9% | 35,9% | 36,9% | 37,3% |
| | | Origen social mitjà | 36,0% | 32,1% | 32,8% | 30,5% | 34,2% |
| | | Origen social baix | 36,4% | 35,1% | 37,4% | 31,4% | 34,8% |
| | Home | Origen social alt | 43,7% | 46,1% | 40,9% | 43,9% | 45,6% |
| | | Origen social mitjà | 47,0% | 43,6% | 39,3% | 42,0% | 47,6% |
| | | Origen social baix | 50,0% | 45,6% | 42,4% | 48,2% | 51,2% |
| 19-20 | Dona | Origen social alt | 33,9% | 27,7% | 28,0% | 25,2% | 31,5% |

| | | | | | | | | |
|------|-------|------|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | Origen social mitjà | 27,5% | 35,7% | 22,4% | 19,5% | 27,2% |
| | | | Origen social baix | 38,9% | 30,1% | 31,8% | 27,1% | 22,0% |
| | | Home | Origen social alt | 51,0% | 45,8% | 40,0% | 42,1% | 38,1% |
| | | | Origen social mitjà | 51,2% | 41,3% | 38,8% | 39,5% | 39,4% |
| | | | Origen social baix | 44,7% | 46,7% | 42,2% | 33,0% | 43,8% |
| | 21-24 | Dona | Origen social alt | 26,7% | 15,8% | 25,0% | 8,7% | 31,3% |
| | | | Origen social mitjà | 32,3% | 38,5% | 11,5% | 7,1% | 36,8% |
| | | | Origen social baix | 26,3% | 47,6% | 33,3% | 27,3% | 30,0% |
| | | Home | Origen social alt | 40,7% | 36,8% | 20,0% | 29,6% | 33,3% |
| | | | Origen social mitjà | 42,3% | 47,8% | 33,3% | 36,7% | 11,1% |
| | | | Origen social baix | 54,5% | 35,5% | 33,3% | 34,8% | 25,0% |
| | >25 | Dona | Origen social alt | -- | -- | -- | -- | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | -- | -- |
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- | -- | -- |
| | | Home | Origen social alt | -- | -- | -- | -- | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | -- | -- |
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- | -- | -- |
| CFGS | 19-20 | Dona | Origen social alt | 60,0% | 46,7% | 57,1% | 55,2% | 70,0% |
| | | | Origen social mitjà | 26,7% | 52,4% | 70,4% | 55,3% | 53,5% |
| | | | Origen social baix | 65,1% | 69,0% | 46,9% | 52,6% | 56,4% |
| | | Home | Origen social alt | -- | -- | -- | 59,3% | 61,5% |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | 62,5% | 63,6% |
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- | 59,1% | 73,3% |
| | 21-24 | Dona | Origen social alt | 63,6% | 51,7% | 60,0% | 48,9% | 29,3% |
| | | | Origen social mitjà | 54,9% | 38,6% | 50,0% | 52,7% | 25,0% |
| | | | Origen social baix | 48,3% | 56,3% | 55,7% | 52,9% | 34,2% |
| | | Home | Origen social alt | 75,0% | 68,8% | 61,1% | 72,1% | 61,8% |
| | | | Origen social mitjà | 63,0% | 45,9% | 69,4% | 71,0% | 67,3% |
| | | | Origen social baix | 65,2% | 58,0% | 45,5% | 64,4% | 63,3% |
| | >25 | Dona | Origen social alt | -- | 42,9% | 66,7% | 62,5% | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | 45,5% | 78,6% | 46,2% | -- |
| | | | Origen social baix | -- | 48,5% | 41,9% | 58,6% | -- |
| | | Home | Origen social alt | -- | -- | -- | 72,7% | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | 70,0% | -- |
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- | 63,3% | -- |
| +25 | >25 | Dona | Origen social alt | -- | 30,0% | 40,0% | 46,2% | 20,0% |
| | | | Origen social mitjà | -- | 30,0% | 18,2% | 28,0% | 38,5% |
| | | | Origen social baix | -- | 30,6% | 35,3% | 29,7% | 33,3% |
| | | Home | Origen social alt | 28,6% | 16,7% | 21,4% | 27,8% | 55,0% |
| | | | Origen social mitjà | 14,3% | 11,8% | 18,8% | 32,0% | 26,3% |
| | | | Origen social baix | 13,6% | 16,1% | 22,0% | 35,4% | 17,2% |

S'han eliminat les dades dels perfils d'estudiants amb menys de 50 casos per un curs.

En negreta, diferències de comportament entre orígens socials superiors a 10 punts percentuals.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OGID.

Taula annex 4.13. Dedicació segons perfil d'estudiant i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant.

| Perfils | | Curs d'accés | | |
|----------------------|-----------|--------------|-------------|-------------|
| | | 2009 | 2011 | 2014 |
| Via accés | | | | |
| Batxillerat | PT | 8 (0,4) | 58 (1,2) | 81 (1,9) |
| | FT | 2148 (99,6) | 4627 (98,8) | 4273 (98,1) |
| CFGS | PT | 11 (3,4) | 68 (6,8) | 140 (15,7) |
| | FT | 145 (96,6) | 929 (93,2) | 752 (84,3) |
| +25 | PT | 19 (19,6) | 55 (25,0) | 46 (31,5) |
| | FT | 29 (80,4) | 165 (75,0) | 100 (68,5) |
| Edat | | | | |
| 17-18 | PT | 0 (0) | 16 (0,5) | 39 (1,1) |
| | FT | 1560 (100) | 3539 (99,5) | 3506 (98,9) |
| 19-20 | PT | 1 (0,2) | 26 (2,2) | 55 (5,5) |
| | FT | 550 (99,8) | 1137 (97,8) | 946 (94,5) |
| 21-24 | PT | 5 (1,9) | 40 (5,0) | 91 (15,3) |
| | FT | 261 (98,1) | 760 (95,0) | 502 (84,7) |
| +25 | PT | 32 (15,8) | 99 (25,8) | 82 (32,4) |
| | FT | 170 (84,2) | 285 (74,2) | 17 (67,6) |
| Sexe | | | | |
| Dones | PT | 20 (1,2) | 97 (2,8) | 123 (3,9) |
| | FT | 1695 (98,8) | 3429 (97,2) | 3035 (96,1) |
| Homes | PT | 18 (2,1) | 84 (3,5) | 144 (6,4) |
| | FT | 846 (97,9) | 2292 (96,5) | 2020 (93,6) |
| Total alumnes | | | | |
| | PT | 38 (1,5) | 181 (3,1) | 267 (5) |
| | FT | 2541 (98,5) | 5721 (96,9) | 5125 (95) |

PT: dedicació a temps parcial.

FT: dedicació a temps complert (cursiva)

Estudiants de grau EEES de la UAB.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Taula annex 4.14. Dedicació segons origen social i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant.

| Perfils | Curs d'accés | | | |
|-----------------------|--------------|------------|-------------|-------------|
| | 2009 | 2011 | 2014 | |
| Educació pares | | | | |
| Universitaris | PT | 6 (0,7) | 26 (1,2) | 61 (2,8) |
| | FT | 893 (99,3) | 2085 (98,8) | 2092 (97,2) |
| Est. Oblig. | PT | 19 (2,2) | 92 (5,1) | 117 (7,5) |
| | FT | 849 (97,8) | 1708 (94,9) | 1444 (92,5) |
| Ocupació pares | | | | |
| Qualif. alta | PT | 8 (1,0) | 23 (1,4) | 47(3,1) |
| | FT | 756 (99,0) | 1629 (98,6) | 1452 (96,9) |
| No qualif. | PT | 6 (5,4) | 15 (5,8) | 21 (8,1) |
| | FT | 105 (94,6) | 245 (94,2) | 239 (91,9) |
| Origen social | | | | |
| Alt | PT | 11 (1,3) | 27 (1,4) | 57 (3,1) |
| | FT | 849 (98,7) | 1921 (98,6) | 1769 (96,9) |
| Mitjà | PT | 6 (0,7) | 41 (2,1) | 83 (4,4) |
| | FT | 815 (99,3) | 1868 (97,9) | 1808 (95,6) |
| Baix | PT | 17 (2, 1) | 90 (5,3) | 118 (7,8) |
| | FT | 749 (97,9) | 1621 (94,7) | 1396 (92,2) |

PT: dedicació a temps parcial.

FT: dedicació a temps complert (cursiva)

Estudiants de grau EEES de la UAB.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Taula annex 4.15. Proporció d'alumnat amb dedicació *part-time* segons origen social i curs. Controlat per sexe, edat i via d'accés.

| | | | 2009 | 2011 | 2014 | |
|-------------|-------|------|---------------------|------|------|------|
| Batxillerat | 17-18 | Dona | Origen social alt | 0,0% | 0,6% | 1,1% |
| | | | Origen social mitjà | 0,0% | 0,2% | 1,0% |
| | | | Origen social baix | 0,0% | 0,6% | 1,0% |
| | Home | | Origen social alt | 0,0% | 0,6% | 0,9% |
| | | | Origen social mitjà | 0,0% | 0,5% | 1,7% |
| | | | Origen social baix | 0,0% | 0,0% | 1,4% |
| 19-20 | Dona | | Origen social alt | 0,0% | 1,4% | 5,1% |
| | | | Origen social mitjà | 0,0% | 3,5% | 5,3% |
| | | | Origen social baix | 0,0% | 1,4% | 6,0% |
| | Home | | Origen social alt | 0,0% | 0,8% | 5,0% |
| | | | Origen social mitjà | 0,0% | 2,2% | 4,3% |

| | | | | | | |
|-------|-------|------|---------------------|------|--------------|--------------|
| | | | Origen social baix | 0,0% | 3,3% | 2,8% |
| 21-24 | Dona | | Origen social alt | -- | 3,6% | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | 3,4% | -- |
| | | | Origen social baix | -- | 4,5% | -- |
| | Home | | Origen social alt | -- | 3,3% | 0,0% |
| | | | Origen social mitjà | -- | 3,2% | 9,1% |
| | | | Origen social baix | -- | 20,0% | 4,0% |
| >25 | Dona | | Origen social alt | -- | -- | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- |
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- |
| | Home | | Origen social alt | -- | -- | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | -- |
| | | | Origen social baix | -- | -- | -- |
| CFGS | 19-20 | Dona | Origen social alt | 0,0% | 0,0% | 1,8% |
| | | | Origen social mitjà | 0,0% | 0,0% | 9,3% |
| | | | Origen social baix | 0,0% | 0,0% | 9,2% |
| | | Home | Origen social alt | -- | 3,1% | 6,1% |
| | | | Origen social mitjà | -- | 3,2% | 6,3% |
| | | | Origen social baix | -- | 3,8% | 11,8% |
| | 21-24 | Dona | Origen social alt | 0,0% | 6,0% | 11,9% |
| | | | Origen social mitjà | 0,0% | 3,2% | 13,9% |
| | | | Origen social baix | 1,4% | 4,8% | 10,0% |
| | | Home | Origen social alt | -- | 3,1% | 17,9% |
| | | | Origen social mitjà | -- | 6,2% | 27,9% |
| | | | Origen social baix | -- | 2,6% | 26,1% |
| | >25 | Dona | Origen social alt | -- | 25,0% | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | 21,4% | -- |
| | | | Origen social baix | -- | 36,7% | -- |
| | | Home | Origen social alt | -- | 0,0% | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | 9,1% | -- |
| | | | Origen social baix | -- | 56,3% | -- |
| +25 | >25 | Dona | Origen social alt | -- | 21,4% | 14,3% |
| | | | Origen social mitjà | -- | 28,0% | 21,4% |
| | | | Origen social baix | -- | 33,3% | 43,8% |
| | | Home | Origen social alt | -- | 5,3% | 18,2% |
| | | | Origen social mitjà | -- | 25,0% | 19,0% |
| | | | Origen social baix | -- | 23,9% | 45,7% |

S'han eliminat les dades dels perfils d'estudiants amb menys de 50 casos per un curs.
En negreta, diferències de comportament entre orígens socials superiors a 5 punts percentuals.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OGID.

Taula annex 4.16. Compaginació laboral segons perfil d'estudiant i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant.

| Perfils | | Curs d'accés | | | |
|----------------------|------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| | | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 |
| Via accés | | | | | |
| Batxillerat | +15 | 686 (16,7) | 675 (17,8) | 1048 (22,7) | 943 (21,7) |
| | -15 | 362 (8,8) | 315 (8,3) | 256 (5,5) | 187 (4,3) |
| | NT | 3058 (74,5) | 2793 (73,8) | 3317 (71,8) | 3223 (74) |
| CFGS | +15 | 230 (49,6) | 280 (52,7) | 335 (33,9) | 256 (28,7) |
| | -15 | 58 (12,5) | 58 (10,9) | 80 (8,1) | 76 (8,5) |
| | NT | 176 (37,9) | 193 (36,3) | 574 (58,0) | 560 (62,8) |
| +25 | +15 | 119 (65,4) | 85 (62) | 107 (48,9) | 68 (46,6) |
| | -15 | 23 (12,6) | 7 (5,1) | 20 (9,1) | 12 (8,2) |
| | NT | 40 (22) | 45 (32,8) | 92 (42,0) | 66 (45,2) |
| Edat | | | | | |
| 17-18 | +15 | 405 (13,3) | 425 (14,5) | 739 (20,8) | 734 (20,7) |
| | -15 | 225 (7,4) | 239 (8,2) | 192 (5,4) | 137 (3,9) |
| | NT | 2412 (79,3) | 2258 (77,3) | 2624 (73,8) | 2674 (75,4) |
| 19-20 | +15 | 211 (23,2) | 214 (26,6) | 317 (28,0) | 241 (24,1) |
| | -15 | 115 (12,6) | 84 (10,4) | 64 (5,6) | 65 (6,5) |
| | NT | 584 (64,2) | 506 (62,9) | 753 (66,4) | 694 (69,4) |
| 21-24 | +15 | 215 (44,2) | 210 (48,7) | 248 (32,4) | 172 (29) |
| | -15 | 69 (14,2) | 41 (9,5) | 70 (9,1) | 56 (9,4) |
| | NT | 202 (41,6) | 180 (41,8) | 448 (58,5) | 365 (61,6) |
| +25 | +15 | 204 (65) | 191 (62,2) | 186 (49,7) | 120 (47,4) |
| | -15 | 34 (10,8) | 16 (5,4) | 30 (8,0) | 17 (6,7) |
| | NT | 76 (24,2) | 86 (29,4) | 158 (42,2) | 116 (45,8) |
| Sexe | | | | | |
| Dones | +15 | 614 (20,2) | 646 (23,1) | 873 (25,1) | 728 (23,1) |
| | -15 | 308 (10,2) | 244 (8,7) | 231 (6,7) | 159 (5,0) |
| | NT | 2114 (69,6) | 1905 (68,2) | 2368 (68,2) | 2271 (71,9) |
| Homes | +15 | 421 (24,5) | 394 (23,8) | 617 (26,2) | 539 (24,1) |
| | -15 | 135 (7,9) | 136 (8,2) | 125 (5,3) | 116 (5,2) |
| | NT | 1160 (67,6) | 1126 (68,0) | 1615 (68,5) | 1578 (70,7) |
| Total alumnes | +15 | 1035 (21,8) | 1040 (23,4) | 1490 (25,6) | 1267 (23,5) |
| | -15 | 443 (9,3) | 380 (8,5) | 356 (6,1) | 275 (5,1) |
| | NT | 3274 (68,9) | 3031 (68,1) | 3983 (68,3) | 3849 (71,4) |

+15: treballa més de 15h setmanals

-15: treballa menys de 15h setmanals

NT: no treballa (cursiva).

Situació a l'inici del curs acadèmic.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Taula annex 4.17. Compaginació estudis i treball segons origen social i curs. Valors absoluts i percentatge per cada perfil d'estudiant.

| Perfils | Curs d'accés | | | | |
|-----------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 | |
| Educació pares | | | | | |
| Universitaris | +15 | 258 (16,0) | 260 (15,6) | 420 (19,9) | 406 (18,9) |
| | -15 | 143 (8,9) | 151 (9,0) | 139 (6,6) | 96 (4,5) |
| | NT | 1208 (75,1) | 1260 (75,4) | 1552 (73,5) | 1651 (76,7) |
| Est. Oblig. | +15 | 448 (26,7) | 437 (30,1) | 564 (31,3) | 412 (26,4) |
| | -15 | 156 (8,9) | 123 (8,5) | 106 (5,9) | 93 (6) |
| | NT | 1081 (64,4) | 892 (61,4) | 1130 (62,8) | 1056 (67,6) |
| Ocupació pares | | | | | |
| Qualif. alta | +15 | 249 (18,3) | 249 (18,0) | 355 (21,5) | 302 (20,1) |
| | -15 | 134 (9,8) | 137 (9,9) | 110 (6,7) | 87 (5,8) |
| | NT | 980 (71,9) | 999 (72,1) | 1187 (71,8) | 1110 (74,0) |
| No qualif. | +15 | 59 (28,5) | 64 (27,0) | 74 (28,5) | 73 (28,1) |
| | -15 | 18 (8,7) | 27 (11,4) | 13 (5,0) | 15 (5,8) |
| | NT | 130 (62,8) | 146 (61,6) | 173 (66,5) | 172 (66,1) |
| Origen social | | | | | |
| Alt | +15 | 289 (18,5) | 284 (18,2) | 402 (20,6) | 363 (19,9) |
| | -15 | 151 (9,7) | 149 (9,5) | 124 (6,4) | 103 (5,6) |
| | NT | 1119 (71,8) | 1129 (72,3) | 1422 (73,0) | 1360 (74,5) |
| Mitjà | +15 | 294 (20,2) | 300 (22,2) | 477 (25,0) | 458 (24,2) |
| | -15 | 133 (9,1) | 112 (8,3) | 109 (5,7) | 83 (4,4) |
| | NT | 1027 (70,6) | 937 (69,5) | 1323 (69,3) | 1350 (71,4) |
| Baix | +15 | 418 (26,3) | 407 (29,5) | 536 (31,3) | 406 (26,8) |
| | -15 | 138 (8,7) | 114 (8,3) | 105 (6,1) | 82 (5,4) |
| | NT | 1034 (65,0) | 858 (62,2) | 1070 (62,6) | 1026 (67,8) |

+15: treballa més de 15h setmanals

-15: treballa menys de 15h setmanals

NT: no treballa (cursiva).

Situació a l'inici del curs acadèmic.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID.

Taula annex 4.18. Proporció d'alumnat amb que no compagina els estudis amb una feina remunerada segons origen social i curs. Controlat per sexe, edat i via d'accés.

| | | | | 2005 | 2008 | 2011 | 2014 |
|-------------|-------|---------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Batxillerat | 17-18 | Dona | Origen social alt | 79,7% | 77,9% | 75,9% | 75,9% |
| | | | Origen social mitjà | 79,5% | 75,8% | 73,0% | 75,0% |
| | | | Origen social baix | 79,1% | 75,9% | 67,7% | 75,6% |
| | Home | Origen social alt | 80,9% | 78,9% | 78,7% | 76,6% | |
| | | Origen social mitjà | 76,6% | 78,3% | 75,6% | 75,0% | |
| | | Origen social baix | 80,3% | 76,8% | 68,5% | 71,5% | |
| | 19-20 | Dona | Origen social alt | 65,0% | 63,0% | 69,9% | 71,7% |
| | | | Origen social mitjà | 65,2% | 63,3% | 59,0% | 69,3% |
| | | | Origen social baix | 66,9% | 63,6% | 64,6% | 72,0% |
| | | Home | Origen social alt | 68,4% | 70,4% | 67,2% | 72,3% |
| | | | Origen social mitjà | 68,3% | 72,9% | 67,6% | 62,9% |
| | | | Origen social baix | 62,8% | 64,4% | 66,7% | 68,9% |
| 21-24 | Dona | Origen social alt | 42,1% | 58,3% | 67,9% | 72,2% | |
| | | Origen social mitjà | 34,6% | 57,7% | 62,1% | 57,9% | |
| | | Origen social baix | 47,6% | 36,4% | 59,1% | 53,8% | |
| | Home | Origen social alt | 50,0% | 46,7% | 56,7% | 61,5% | |
| | | Origen social mitjà | 60,9% | 45,8% | 71,0% | 50,0% | |
| | | Origen social baix | 45,2% | 57,1% | 72,0% | 76,0% | |
| >25 | Dona | Origen social alt | -- | -- | -- | -- | |
| | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | -- | |
| | | Origen social baix | -- | -- | -- | -- | |
| | Home | Origen social alt | -- | -- | -- | -- | |
| | | Origen social mitjà | -- | -- | -- | -- | |
| | | Origen social baix | -- | -- | -- | -- | |
| CFGs | 19-20 | Dona | Origen social alt | 40,0% | 61,9% | 67,7% | 83,6% |
| | | | Origen social mitjà | 42,9% | 29,6% | 63,3% | 64,0% |
| | | | Origen social baix | 52,4% | 42,9% | 69,9% | 67,8% |
| | | Home | Origen social alt | -- | -- | 71,9% | 78,8% |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | 77,4% | 62,5% |
| | | | Origen social baix | -- | -- | 61,5% | 58,8% |
| | 21-24 | Dona | Origen social alt | 37,9% | 37,1% | 64,0% | 40,5% |
| | | | Origen social mitjà | 25,0% | 40,9% | 55,3% | 69,4% |
| | | | Origen social baix | 37,9% | 28,4% | 57,6% | 54,7% |
| | | Home | Origen social alt | 12,5% | 44,4% | 56,3% | 74,4% |
| | | | Origen social mitjà | 51,4% | 41,7% | 63,1% | 72,1% |
| | | | Origen social baix | 48,0% | 40,9% | 52,2% | 63,0% |
| | >25 | Dona | Origen social alt | 14,3% | 22,2% | 43,8% | -- |
| | | | Origen social mitjà | 45,5% | 35,7% | 42,9% | -- |
| | | | Origen social baix | 18,2% | 18,6% | 40,0% | -- |
| | | Home | Origen social alt | -- | -- | 50,0% | -- |
| | | | Origen social mitjà | -- | -- | 72,7% | -- |
| | | | Origen social baix | -- | -- | 25,0% | -- |
| +25 | >25 | Dona | Origen social alt | 35,0% | 30,0% | 28,6% | 71,4% |

| | | | | | |
|------|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Origen social mitjà | 15,0% | 63,6% | 36,0% | 42,9% |
| | Origen social baix | 22,4% | 48,6% | 44,4% | 37,5% |
| Home | Origen social alt | 8,3% | 21,4% | 52,6% | 63,6% |
| | Origen social mitjà | 23,5% | 18,8% | 39,3% | 42,9% |
| | Origen social baix | 23,2% | 24,4% | 43,7% | 42,9% |

S'han eliminat les dades dels perfils d'estudiants amb menys de 50 casos per un curs.
 En negreta, diferències de comportament entre orígens socials superiors a 5 punts percentuals.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OGID.

Taula annex 4.19. Configuracions d'estratègies d'accés i nombre d'alumnes entre 2011-2014. Graus EEES de la UAB.

| Preu | Dificultat | Retorn | Dedicació | Compaginació | N 2011 | N 2014 |
|------|------------|--------|-----------|--------------|-------------|-------------|
| 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 836 | 848 |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 743 | 716 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 466 | 469 |
| 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 395 | 418 |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 416 | 388 |
| 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 413 | 354 |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 272 | 233 |
| 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 248 | 192 |
| 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 188 | 177 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 186 | 163 |
| 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 201 | 148 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 128 | 147 |
| 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 131 | 71 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 7 | 53 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 57 | 38 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 23 | 35 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 29 | 27 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 27 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 9 | 21 |
| 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 32 | 18 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 9 | 17 |
| 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 64 | 16 |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 12 |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | 11 |
| 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 19 | 11 |
| 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 11 | 9 |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 7 |
| 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 3 |
| 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 5 | 3 |
| 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 1 |
| - | - | - | - | - | 4924 | 4637 |

Preu: nivell alt (1), nivell baix (0)

Dificultat: nivell alt (1), nivell mitjà i baix (0)

Retorn: nivell baix (1), nivell mitjà i baix (0)

Dedicació: *full-time* (1), *part-time* (0)

Compaginació: compagina estudis i treball (1), no compagina (0)

Ordenada en ordre decreixent segons N 2014.

Font: elaboració pròpia a partir de dades OGID. Els casos perduts en alguna variable no s'inclouen.

Figura annex 5.1. Exemple de la codificació realitzada en l'anàlisi qualitativa.



Font: elaboració pròpia. Anonimitzat.

Annex 2. Taules resum de l'anàlisi qualitativa

| | |
|---------------------------------|------------|
| Enginyeria Informàtica | 437 |
| Origen social alt | 437 |
| Origen social baix | 440 |
| Història/sociologia | 444 |
| Origen social alt | 444 |
| Origen social baix | 446 |
| Comptabilitat i Finances | 449 |
| Origen social alt | 449 |
| Origen social baix | 452 |
| Educació | 455 |
| Origen social alt | 455 |
| Origen social baix | 458 |

A continuació es recull una adaptació de les taules-resum utilitzades en l'anàlisi. S'hi ha eliminat informació sensible i s'ha modificat per ser comprensible per lectors externs, ja que cal entendre aquestes taules com una eina de treball per l'investigador. En aquest sentit, el lector pot seguir els diferents resultats que es desenvolupen en el capítol V de forma transparent.

Enginyeria Informàtica

Origen social alt

Costos relatius

| | Costos | Recursos |
|----------------------|---|--|
| Informàtica 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Sentiment de deute. Els pares li paguen el pis. - Si hagués estat més car, hagués anat a una altra universitat més a prop. - Estrés i migranya quan feia Física. Per això canvia a Informàtica. - Amic que feia informàtica. | <ul style="list-style-type: none"> - Treballa a l'estiu per ajudar econòmicament. - Ha demanat beca. |
| Informàtica 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Sentiment de deute. - Mira molt les enquestes i busca informació prèviament. - Cost desenaix degut a edat. No pel sexe, que és un al·licient anat a enginyeria, sent dona. | <ul style="list-style-type: none"> - Viu amb la mare. El pare viu a l'estranger. - Te germans i li sap greu demanar a diners a casa. - Ha demanat beca. - S'ho paga de lo que ha estalviat treballant. A últimes pot demanar diners al pare. |
| Informàtica 6 | <ul style="list-style-type: none"> - El cost indirecte d'anar a una altra universitat era alt. Sobretot a nivell de temps. - Programà acadèmic previ a la universitat de contacte amb el món universitari. Xerrades a l'institut. Saló d'ensenyament. | <ul style="list-style-type: none"> - No ha demanat beca. - Paguen els pares. Van bé econòmicament. |

Capacitats

| | Capacitats |
|----------------------|--|
| Informàtica 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Notes altes. - Bona trajectòria. |
| Informàtica 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Notes altes, tot i que menys. Ho evita comentar. - Pel fet de venir de cycles es sent menys preparada. - Bona trajectòria. |
| Informàtica 6 | <ul style="list-style-type: none"> - Notes altes. - Bona trajectòria. |

Afrontabilitat i utilitat

| | Autopercepció | Dificultat percebuda | Cost esperat | Retorn esperat |
|----------------------|--|--|---|--|
| Informàtica 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Va fer Física que sap que es mes difícil que Informàtica. - No té base informàtica. - Creu que acabarà amb tot aprovat. - Es considera bon estudiant. Sobretot ara a Informàtica. - Veia que no podria amb Física. | <ul style="list-style-type: none"> - Destaca la dificultat que té per lletres. - Informàtica la veu més fàcil dins de l'àmbit de difícils. - Física molt més difícil. - Informàtica horaris més amables amb menys mates. | <ul style="list-style-type: none"> - És car. Té ajudes de familiar a la UAB. - Si hagués estat més car, hagués anat a una altra universitat més a prop. | <ul style="list-style-type: none"> - Informàtica te intrusisme laboral. - Expectatives "genials", millor que Física. Va ser un motiu de canviar. - Permet treballar des de casa a més. |
| Informàtica 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Destaca dificultats pel fet de venir de CFGS. - Si hagués estat més difícil ho hagués intentat. - Creu que suspendrà alguna. | <ul style="list-style-type: none"> - No pot tenir ajuda acadèmica del pare - Sap que informàtica és difícil. - La doble exigeix més hores i no volia. | <ul style="list-style-type: none"> - No destaca el preu de la carrera com a car, però en l'actual context... - Les unis estan per guanyar diners. - Si fos més car hagués vingut igual. - Vol evitar haver de pagar més per suspeses. - Màster és molt car i caldria la loteria. | <ul style="list-style-type: none"> - Té moltes sortides. - Bona remuneració a llarg termini respecte CFGS. Al principi treballs "per aprendre". (o menjar ràpid) - Vol marxar a l'estranger a treballar. - La doble té més expectatives. |

| | | | | |
|----------------------|---|---|--|--|
| Informàtica 6 | <ul style="list-style-type: none"> - No estudia massa abans. Bona autopercepció. - Es veu capaç de treure un notable mínim. | <ul style="list-style-type: none"> - La uni ha estat una descàrrega de feina respecte Batxillerat. - La UPC més difícil, a nivell de exàmens i recuperacions, i accessibilitat professors. - La doble fa respecte. Per això mirava una altra uni amb 4 anys. Ja venia amb precaució. | <ul style="list-style-type: none"> - Molt car, en comparació a Europa. - Si fos més car hagués vingut igual. - No espera dificultats econòmiques. | <ul style="list-style-type: none"> - No el preocupa el futur laboral, no va ser un motiu. - Però sap que té més expectatives - La doble afavoreix retorn. - Busca bona nota per afavorir retorn. |
|----------------------|---|---|--|--|

Aspiracions i disposicions

| | Aspiracions | Encaix personalitat | Disposicions a l'estudi |
|----------------------|---|--|--|
| Informàtica 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Uni "lo que hi ha sempre" - Prefereix estudiar que anar a treballar directe. - Professor de física a Batxillerat que va motivar. - Els pares animaven a anar a uni i a estudiar bé. - 80% amics a uni - la uni era una oportunitat per sortir del poble. - El fet que no estigui a dins la ciutat és un punt a favor UAB. - No li importaria allargar. Però clar, ja porta 2 de física... prefereix que no. - Vol fer màster i Física després - "La mare ja va anar a la uni." | <ul style="list-style-type: none"> - Amb lletres "jo no puc". - Li agrada entendre les coses (vs. Cicles) - Li agraden les mates. Les "exactes". - Li agraden els descobriments. - Li agrada la intel·ligència artificial. - Informàtica és massa pràctic. Per això va prioritzar Física primer. | <ul style="list-style-type: none"> - Es va desmotivar a Física. - Molt expressiu. Volia fer nanotecnologia - "La cosa és no parar de estudiar." |
| Informàtica 5 | <ul style="list-style-type: none"> - "la meta ha sido siempre uni". - "no mi iba a quedar en el superior" - El pare és el que l'animava sempre. - Els amics de Cicles estan treballant. - Li motiva ser de les poques noies. - Li preocupa un pel haver hagut de fer itinerari llarg per l'edat. - "Pot ser que calgui allargar. Sóc gran" prefereix que no. - La feina és prioritària al màster. - "El pare ja va anar a la uni." | <ul style="list-style-type: none"> - Li agrada els números. | <ul style="list-style-type: none"> - li agrada estudiar. - Força expressiva. - Apunta temes de dificultat de inserir-se (instrumental) |
| Informàtica 6 | <ul style="list-style-type: none"> - No veia això d'anar al treballar. "potser per qué no ho necessitava". - "Ja m'havia fet la idea d'anar a la uni". Ja ho tenia clar. - Els pares animaven a anar a la uni. - La mare ja va anar a la uni. - Amics la majoria a uni. - Vol fer màster (purament instrumental) - No té una aspiració de professió - No es un drama allargar anys tot i que prefereix que no. | <ul style="list-style-type: none"> - "Sóc més curiós que pràctic". - "sempre m'ha agradat saber com funcionaven les coses des de zero, més que aplicar-les". - De petit volia ser inventor. - "em costa veure com a filòleg". | <ul style="list-style-type: none"> - Expressiu de els dos temes de la doble. - Estudiar cm la forma per desenvolupar el seu interès en la tecnologia, i no per la professió futura. - Li agrada estudiar. |

Estratègies d'accés en relació al què

| | Preu | Dificultat | Retorn | Altres |
|----------------------|--|--|--|--|
| Informàtica 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Si hagués estat molt més car hagués anat a | <ul style="list-style-type: none"> - Va canviar a Informe perquè Física era massa | <ul style="list-style-type: none"> - Va canviar a informàtica que té més expectatives | <ul style="list-style-type: none"> - primer va posar Nanotecnologia i no va |

| | | | |
|----------------------|--|---|---|
| Girona. | carrega i més amable. Masses mates. | que nanotecnologia i física. | entrar per dècimes. Expressiu. - La UAB té més qualitat. Serveis com el sincrotó Alba. |
| Informàtica 5 | | - Informàtica té molt retorn. Però ja ho tenia decidit. | - Volia anar a UPC ja que està més a prop i és millor. No va poder per nota. - Primer va escollir UPF després UPC i després UAB. |
| Informàtica 6 | - A la UPC es més difícil i més impersonal. Va prioritzar UAB. - La doble és més difícil. Però és molt expressiu. | | - Va estar mirant a Manresa una de 4 anys. Però estava massa lluny. |

Estratègies d'accés en relació al com

| | Crèdits matriculats | Fora la universitat | Actitudinal | Altres |
|----------------------|---|--|---|---|
| Informàtica 1 | - A informàtica li convalidaven crèdits però no ha fet de 2n "perquè millor m'espero" al no tenir la base. - L'any que ve vol matricular-se a tot. | - Dedicava 3 hores cada dia a estudi. A física eren més. - Fa voluntariat 3 hores a la setmana. - No busca feina entre curs, per no baixar rendiment. A l'estiu sí. | - A Física esperava un 5. A informàtica un 8. - Es va desmotivar per la càrrega - Ara s'ho pren molt més en serio. "règim militar". | - Ha hagut de canviar de residència, per reduir preu. |
| Informàtica 5 | - Té convalidats. Però no espera dificultats l'any que ve. | - La doble té més sortides però era massa càrrega. - Va deixar la feina per poder centra-se en els estudis. - Fa altres coses a part de la uni. - No dedica excessives hores tampoc. - Treballarà durant el màster, només si ho pot compaginar. Prioritza estudis. | - Centrada al 100% als estudis. - Espera suspendre alguna. | - Va adaptar la via d'accés via CFGS ja que al venir de l'estranger no tenia la base de Batx. |
| Informàtica 6 | | - Treballarà durant el màster, només si ho pot compaginar. Prioritza estudis. - Estudia cada dia. - Dificultat compaginar pels horaris de tot el dia. | - Implicació pel repte de fer doble. - Centrat 100% als estudis. - Busca mínim un 7. | - Ha estat una descàrrega de temps respecte Batxillerat. |

Origen social baix

Costos relatius

| | Costos | Recursos |
|---------------|--|--|
| Informàtica 2 | <ul style="list-style-type: none">- Implica moltes hores i el tirava una mica enrere.- Destaca la manca d'informació.- Destaca cost desençaix per lo gran que és la uni.- Tenia informació del retorn via Internet.- Sentiment de deute, vol treballar.- Si hagués estat més car no hagués fet. | <ul style="list-style-type: none">- Ha demanat beca. Sempre ho ha demanat. Però no en depèn. Li paguen la meitat.- Els pares han estalviat per anar a uni. Té assegurat fins 3r. La beca cobrirà 4rt. |
| Informàtica 3 | <ul style="list-style-type: none">- Sentiment de deute.- Si hagués estat més car no hagués fet.- Si es queden sense feina, ho deixaria. | <ul style="list-style-type: none">- Mare a l'atur. Pel pare no li donen beca perquè té un altre ajut.- No ha demanat beca perquè pensava que no li donarien.- Implica privar-se de coses. |
| Informàtica 7 | <ul style="list-style-type: none">- No té cost desençaix ja que és sociable.- El fet que el seu germà havia fet informàtica prèviament va ser clau per tenir ajuda.- Coneixia la UAB del col·legi.- La UPC tenia cost indirecte, i va ser un plus per descartar-la.- Sentiment de deute. | <ul style="list-style-type: none">- Té molt poques hores lliures per estudiar. Fa moltes coses.- Dóna classes i entrena.- Te beca. sempre les ha demanat. No en depèn.- Els pares sempre han estalviat. |
| Informàtica 4 | <ul style="list-style-type: none">- Va fer un curs de preparació per veure com anava.- Tenia informació de la dificultat a través d'un amic.- La d'informàtica li desagrada i vol canviar.- Sentiment de deute. Vol treballar però no li deixen. | <ul style="list-style-type: none">- Té un professor particular.- Fa acadèmia d'anglès.- Paguen els pares.- He demanat beca però no li han donat. No en depèn. |

Capacitats

| | Capacitats |
|---------------|--|
| Informàtica 2 | <ul style="list-style-type: none">- Al haver de fer la selectivitat al setembre es va quedar sense places a informàtica.- Mitjana Batxillerat 6.- Nota accés 7,5 |
| Informàtica 3 | <ul style="list-style-type: none">- Estudiar lo just".- Nota accés 6- Ho ha anat aprovant tot |
| Informàtica 7 | <ul style="list-style-type: none">- La van avançar de curs.- El fet de treballar a 2n de Batxillerat va fer baixar el rendiment.- Nota accés 11 |
| Informàtica 4 | <ul style="list-style-type: none">- Se li dona bé.- Nota accés 7.5 |

Afrontabilitat i utilitat

| | Autopercepció | Dificultat percebuda | Cost esperat | Retorn esperat |
|---------------|--|--|--|--|
| Informàtica 2 | <ul style="list-style-type: none">- Una trajectòria prèvia bona que li fa tenir confiança. Era exigent i arribava al 8.- Creu que li pot quedar alguna. | <ul style="list-style-type: none">- S'imaginava moltes mes hores. I va dubtar de fer cicles.- Telecomunicacions és més difícil.- S'ho imaginava més difícil. | <ul style="list-style-type: none">- Tenen diners estalviats i no el preocupava.- Creu que és molt car. "Excessiu".- Si el preu fos més alt no hagués entrat i hagués fet CFGS. | <ul style="list-style-type: none">- Espera més retorn que cicles. Els seus pares li deien. (instrumental)- Treballs precaris al principi.- Li agradaria ser autònom o obrir una tenda. Molt expressiu. |
| Informàtica 3 | <ul style="list-style-type: none">- Llei del mínim esforç per aprovar-ho tot.- Creu que li pot quedar alguna. | <ul style="list-style-type: none">- S'imaginava moltes mes hores.- S'ho imaginava més difícil.- No li preocupava la dificultat.- La UPC és més difícil. | <ul style="list-style-type: none">- Creu que és molt car. Creu que s'ha de canviar.- Si el preu fos més alt no hagués entrat. | <ul style="list-style-type: none">- Enginyeries tenen sortides. Però no era el motiu. Coincidia que li agradava. Expressiu. |

| | | | | |
|----------------------|---|--|--|---|
| | | <p>Millor que hagi hagut d'anar a la UAB.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dobles implica masses hores. - Va canviar a un Batxillerat públic perquè el privat era més difícil i no necessitava tanta nota. | | |
| Informàtica 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Si hagués estat més difícil ho hagués fet igual deixant coses de l'exterior. - Bona trajectòria. | <ul style="list-style-type: none"> - S'imaginava moltes mes hores. - El fet de tenir el germà va ser clau per si necessitava ajuda. - Li preocupava no donar la talla. S'ho imaginava més difícil. - Física i Matemàtiques és més difícil. | - "bastante cara". | <ul style="list-style-type: none"> - Treballs precaris al principi - Bones expectatives laborals. Més que Física i Matemàtiques. Va ser important (instrumental). |
| Informàtica 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Facilitat pels estudis - Precaució als primers dies. Necessitat de cursos preparatoris. - Decebut per que no li entra al cap la programació. No li agrada. Està tenint problemes per això. - Creu que suspensdrà alguna. | <ul style="list-style-type: none"> - La UPC és més difícil i altres enginyeries també i per això la descarta. - Ho percep difícil. S'ho imaginava més o menys així. | <ul style="list-style-type: none"> - Va fer UAB ja que la privada era caríssima i el grau propi de la UPC també. - No ho valora car en comparació a aquestes. - Prefereix reduir crèdits i pagar menys al no suspendre. | <ul style="list-style-type: none"> - Dins de les enginyeries els pares l'animaven a que agafés una amb sortides. - Creu que té més retorn i tria per això (instrumental). |

Aspiracions i disposicions

| | Aspiracions | Encaix personalitat | Disposicions a l'estudi |
|----------------------|--|---|---|
| Informàtica 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Volia fer cicles però els pares volien que anés a la uni pel retorn. A ell li era igual. "per tenir-los una mica contents". - Admiració per la uni. Algunes cosa amb prestigi i dificultat. - La majoria dels amics a cicles. Va ser un motiu de dubtar fer cicles. - Vol seu autònom o independent. - No veu fer un màster. - No li importa allargar "si ve d'un any", però millor que no ja que ja en porta un. | <ul style="list-style-type: none"> - Sempre he estat una mica "friki" i m'ha agradat la informàtica. - Telecomunicacions no li agradava. Poca informàtica hi havia. | <ul style="list-style-type: none"> - informàtica ja que m'agradava i té sortides. Enginyeria pel meu pare. - Expressiu informàtica. El fet que sigui coses noves. Li agrada tot una mica de la informàtica. Però a part és una cosa de la que pot treballar (instrumental). - A Telecomunicacions anava desmotivada. - Amb la "llicenciatura" ja n'hi ha prou, no cal màster. |
| Informàtica 3 | <ul style="list-style-type: none"> - A l'escola sempre l'havien encaminat cap a la uni. Ho tenia assumit. Influència del professorat. Ho diu com una mica resignat. Segurament hagués preferit fer cicles. - La majoria d'amics a la uni. - Vol acabar quan abans millor. - No vol fer màster. "Masses anys estudiant". | <ul style="list-style-type: none"> - Li agrada les coses aplicades, que no fossin abstractes. - Afició per la informàtica des de petit. | <ul style="list-style-type: none"> - Estudia lo just per aprova. Zero <i>engagement</i>. - Afició per a la informàtica (expressiu) - Ho hagués fet igual encara que no tingués sortides. Expressiu. - Amb la "llicenciatura" ja n'hi ha prou, no cal màster. |
| Informàtica 7 | <ul style="list-style-type: none"> - La van avançar de curs. - "Tenia preestablecido en mi cabeza" anar a la uni. Era "el que s'esperava de mi". - Els pares li van "imposar" fer una carrera, i si pot ser amb feina. "Un flotador". - Amics bastants a cicles. - Importància figura del germà que ha anat a la uni a fer informàtica. - Asipra a una professió més | <ul style="list-style-type: none"> - Li molen els videojocs. - No li agrada la responsabilitat de tenir vides en joc com a Medicina. | <ul style="list-style-type: none"> - La uni també és una experiència i et donen un nivell de aprenentatge superior. - S'ha desil·lusionat a la uni. Ara és informàtica com un flotador. Va entrar molt expressiu però s'ha convertit en instrumental. Un tràmit per fer lo de videojocs. - No li desagrada estudiar. |

| | | | |
|----------------------|--|---------------------------------|---|
| | <p>creativa de direcció de projectes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amb 4 anys. No allargar el patiment. Però després té intenció de fer màster i inclús una altre carrera. - Inspiració d'una professora de mates. | | |
| Informàtica 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Un familiar és pilot. - Aspira a ser pilot d'helicòpter. Ho te claríssim. - Hi ha amics a uni i a cicles. - Els pares: "que fes el que m'agrada". - Els pares li deien que Química no, que informàtica té més sortides. - No te horitzó temporal. - No vol fer màster. | - Amb programació no "encaixa". | <ul style="list-style-type: none"> - Totalment instrumental per accedir a ser pilot d'helicòpter. - Es troba que no li agrada gens informàtica. |

Estratègies d'accés en relació al què

| | Preu | Dificultat | Retorn | Altres |
|----------------------|--|--|---|--|
| Informàtica 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Si el preu fos més alt hagués anat a CFGS. - Màster més car. No el vol fer ja que no li cal. | <ul style="list-style-type: none"> - Informàtica és més fàcil que telecomunicacions. - Va voler fer una carrera no tant difícil i per això dubtava de cicles. - Màster més difícil. | <ul style="list-style-type: none"> - Va fer uni ja que te més sortides que cicles. Més pels pares. | <ul style="list-style-type: none"> - Va anar a Telecomunicacions ja que no hi havien places a informàtica |
| Informàtica 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Si el seu pare es quedés sense feina, es quedaria a casa. - Va buscar un Batxillerat més barat. | <ul style="list-style-type: none"> - Va buscar un Batxillerat més senzill. | <ul style="list-style-type: none"> - Volia anar a UPC ja que és millor. Però més difícil. Millor que no hagi accedit. | <ul style="list-style-type: none"> - Les dobles exigeixen més temps i "necessitava temps per mi". |
| Informàtica 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Si fos més car hagués intentat anar igualment. | <ul style="list-style-type: none"> - La UPC era més difícil. Per això va triar UAB també. - física i mates més difícils que informàtica. Però no va ser motiu. - Si fos més difícil, reduiria feina fora. | <ul style="list-style-type: none"> - Els pares li deien que fes alguna cosa amb sortides. Un flotador. - Tenen més retorn que Física i Mates. Per això va escollir abans informàtica. | <ul style="list-style-type: none"> - Va descartar fer un doble grau per no reduir coses de fora la uni. |
| Informàtica 4 | <ul style="list-style-type: none"> - La privada era caríssima. No s'ho podia permetre tot i preferir-ho. - Mecànica la va descartar també, ja que era un grau propi més car. - Si fos més car no hagués fet això. | <ul style="list-style-type: none"> - La UPC era més difícil. I no li interessava fer-ho difícil. - "No iba a hacer la ingeniería más difícil". | <ul style="list-style-type: none"> - Volia fer Química però els seus pares li deien que fes informàtica ja que té més retorn. Va ser motiu principal. - Canvià a Química ja que és més fàcil. | |

Estratègies d'accés en relació al com

| | Crèdits matriculats | Fora la universitat | Actitudinal | Altres |
|----------------------|--|---|--|---------------|
| Informàtica 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Té assignatures convalidades de Telecomunicacions. - L'any que ve no pretén reduir crèdits. | <ul style="list-style-type: none"> - Li tirava enrere dedicar masses hores. - No treballa però si troba ho farà per tenir més llibertat econòmica. - Costa portar-ho tot a l'hora. | <ul style="list-style-type: none"> - Aspira al 5-6 ja que és més difícil. - Menys implicació a Telecomunicacions ja que no li agradava. - No espera fer màster. - Creu que en pot suspendre 1. | |
| Informàtica 3 | <ul style="list-style-type: none"> - No pretén reduir crèdits. | <ul style="list-style-type: none"> - Està buscant feina per ajudar a casa. - No té problemes amb el ritme de treball. - Prefereix buscar feines petites i acabar amb 4 anys. | <ul style="list-style-type: none"> - Aspira al 5. - 0 <i>engagement</i>. - No espera fer màster. - Creu que en pot suspendre 1. | |

| | | | |
|----------------------|--|--|--|
| Informàtica 7 | - No pretén reduir crèdits "encara que pringui molt" a nivell d'horaris. | - Fa mil coses a fora. Pretén deixar coses. - Treballa per ajudar a casa. - Va descartar fer un doble grau per no reduir més coses de fora la universitat. | - Molt <i>engagement</i> al principi. Ara desmotivació en part per fer mil coses a fora. - No espera suspesos. - Aspira al 7, degut a que no té hores per estudiar. - Pretén fer màster i una altre carrera alhora. |
| Informàtica 4 | - No ha reduït crèdits però pretén fer-ho el any que ve. | - Esta treballant molt. - Si va saturat deixa coses de fora la uni. - Vol treballar per ajudar però no el deixen. | - Aspira al 5. - Disgustat amb informàtica. - Espera repetir algunes. - No pretén fer un màster. |

Història/sociologia

Origen social alt

Costos relatius

| | Costos | Recursos |
|-------------------|---|---|
| Història 1 | <ul style="list-style-type: none">- No se n'ha sortit amb les altres ajudes. Molt complicat fer-ho.- Poc desenaix. Perfil d'estudiants molt concrets, que busquen l'esperit crític.- La UAB per proximitat i per informació dels germans.- Treballa per no haver de demanar als pares. | <ul style="list-style-type: none">- Paga la família amb una ajuda de família nombrosa.- Pare s'ha quedat sense feina.- Te molt de temps lliure i el pot dedicar a feina, esports, associacionisme... És un factor important de satisfacció. |

Capacitats

| | Capacitats |
|-------------------|---|
| Història 1 | <ul style="list-style-type: none">- Nota mitjana- alta (8,75)- Dificultats amb física i mates. Bo a humanístiques.- Trajectòria bona excepte les de física. |

Afrontabilitat i utilitat

| | Autopercepció | Dificultat percebuda | Cost esperat | Retorn esperat |
|-------------------|--|---|--|---|
| Història 1 | <ul style="list-style-type: none">- No es considera bon estudiant. | <ul style="list-style-type: none">- No es veia capaç de fer ciències.- La uni te la pinten molt negra i se la imaginava més difícil del que és.- Història se li dona bé. Fàcil.- Més fàcil que enginyeries i ciències.- Si fos més difícil ho hagués fet igual perquè ho fa per interès no per habilitat. | <ul style="list-style-type: none">- Si fos més car també hagués entrat.- Creu que és car.- No és una preocupació familiar, però. | <ul style="list-style-type: none">- Humanitats menys retorn que ciències.- El retorn és més de professió que de diners. Vol ser profe de institut. |

Aspiracions i disposicions

| | Aspiracions | Encaix personalitat | Disposicions a l'estudi |
|-------------------|---|--|---|
| Història 1 | <ul style="list-style-type: none">- Estava entre vèries opcions humanístiques a Batxillerat. Història la més probable.- A 4rt ESO volia fer CFGS Química però després va veure que no, per lo difícil. "no era lo meu".- Els meus pares ja havien anat a la uni.- Tenia el camí marcat per germans.- Majoria d'amics cap a uni.- Horitzó: si cal allargar d'acord. Però millor en 4 anys- Vol fer màster professorat. | <ul style="list-style-type: none">- Li agrada la docència. | <ul style="list-style-type: none">- Expressiu per Humanitats. Per això no va fer Educació. I va a graus en els que no està matriculat per aprendre.- Expressiu per la uni en si. |

Estratègies d'accés en relació al què

| | Preu | Dificultat | Retorn | Altres |
|-------------------|--|--|--|---------------|
| Història 1 | - Si hagué estat més car ho hagués intentat igualment. | - A 4rt ESO volia fer CFGS Química però després va veure que no, per lo difícil. "no era lo meu". Evitar matemàtiques. | - Dins a Humanitats, Antropologia i Ciències Polítiques estan menys orientades a professorat, que és lo que volia fer. | |

Estratègies d'accés en relació al com

| | Crèdits matriculats | Fora la universitat | Actitudinal | Altres |
|-------------------|---|--|---|---------------|
| Història 1 | - Al total. No planteja reduir de moment. | - Fa les coses a última hora. - Fa moltes més coses fora: treball, voluntariat, associacionisme... - Treballa d'entrenador. - Si sortís una feina més amplia l'agafaria deixant coses de fora la uni. | - Fa coses que no li exigeixen (implicació). - No molt ambiciós amb notes. | |

Origen social baix

Costos relatius

| | Costos | Recursos |
|---------------------|--|---|
| Història 2 | <ul style="list-style-type: none"> - La gent és molt respectuosa a la uni vs. ESO. Li va sorprendre. Però no tenia cost de desenaix significatiu. - La UAB està més a prop. És un tema que preocupa a la família, els costos indirectes. - Desconeixement de com funciona la uni per falta de familiars que tinguin la informació. - Problemes econòmics familiars anteriorment. - Cert sentiment de deute però dèbil (el pare li diu que treballi) | <ul style="list-style-type: none"> - Te ajuda família monoparental. Paga el 50%. No ha mirat més beques ja que no li calien ja. Els hi va molt bé. - Paga el pare. - Ara no treballa. - El pare li diu que busqui feina per ajudar a casa. |
| Sociologia 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Poca informació al arribar de l'estranger. - Cost de desenaix per edat i ètnia. - Importància figura del germà per a informació. - Poca informació sobre beques i sobre que es dividia en semestres, i sobre la UB si era privada. - Es vol independitzar i per això treballa. | <ul style="list-style-type: none"> - S'ho paga ella de recursos propis. - Ara no treballa. - Ha demanat beca. És un reforç, ja que com tampoc té molt clar poder acabar. |
| Sociologia 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Trencament amb amistats prèvies. - Cost informació sobre beques. - Pressió per treure bona nota degut a la beca, tot i que no és una gran pressió - La UAB està lluny i canviaran de casa tota la família l'any que ve. | <ul style="list-style-type: none"> - Familiar va estalviar per ella. Son decisius aquets diners. - Ara no treballa. - Ha demanat beca. No decisiva. - Va tenir professor de reforç de mates. - Es mostra disposada a demanar un préstec si cal per un màster o doctorat. |

Capacitats

| | Capacitats |
|---------------------|---|
| Història 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Dificultat amb Matemàtiques. Va anar a desdoblaments però després ja no. - Selectivitat 6 i pico. |
| Sociologia 2 | <ul style="list-style-type: none"> - 7,3 des de CFGS. - Estudiava poc i bones notes a l'estranger. - Dificultat de preparació degut als cicles. Ha perdut la dinàmica d'estudi. - Va repetir Batxillerat. |
| Sociologia 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Bones notes. Excepte matemàtiques - Va repetir Batxillerat. - Selectivitat 9,75. |

Afrontabilitat i utilitat

| | Autopercepció | Dificultat percebuda | Cost esperat | Retorn esperat |
|---------------------|--|---|--|---|
| Història 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Li costa al principi arrancar però després bé. - La uni li va gran i estava pensant de deixar-ho al principi. | <ul style="list-style-type: none"> - No se li dona bé les matemàtiques, i la part pràctica. - Tenia por de la càrrega de feina. - Doctorat implica molt temps i ser molt pacient. No saps si serà capaç. - Un doble grau seria impossible. - Se la imaginava més difícil. - És més fàcil que psicologia. - No va ser un motiu. | <ul style="list-style-type: none"> - Troba cara la carrera. - Mes barata que altres com enginyeries. | <ul style="list-style-type: none"> - Els cicles tenen més sortides. Per això ho va fer. - Però és optimista i creu que trobarà feina. - Psicologia té més retorn. - Pretén fer de docent. - El retorn el tirava una mica enrere. |
| Sociologia 2 | <ul style="list-style-type: none"> - No es considera "estudiante modelo". - Bona estudiant a l'estranger. - Inseguretats i pors que li diuen que no passarà | <ul style="list-style-type: none"> - Se la imaginava més difícil. - Els CFGM és facilísim. - No és més fàcil que altres ja que té molta teoria i poca pràctica. Però després diu que infermeria i medicina es | <ul style="list-style-type: none"> - No considera cara la carrera. - Treball Social va mirar-ho i creia que era més car. | <ul style="list-style-type: none"> - No li va agradar el retorn que tenia dels CFGS. - No fa Sociologia pel retorn. No sap de què treballen els sociòlegs. |

| | | | |
|---------------------|---|--|--|
| | de curs. | més difícil. - Dificultat pel fet de venir de CFGS i haver perdut la pràctica. | - Poc retorn esperat. |
| Sociologia 1 | - Es considera bona estudiant. Té les mates creuades. - Tenia bona consideració per part dels companys de classe degut a les bones notes, durant l'institut. | - Se la imaginava més difícil. - No pot fer ciències per les matemàtiques - Biologia és més difícil que Sociologia. - Dificultat: la pressió que es va posar a Selectivitat i Batxillerat | - Considera cara però no és una preocupació. - Sort dels estalvis de familiars. - L'Erasmus depèn de les beques ja que els estalvis no li arribaran. - Màster i doctorat molt més car i potser demana un préstec. |
| | | | - La uni es necessària pel mercat laboral. - No té clar el retorn concret de Sociologia. - Retorn esperat baix. - Cal tenir millor nota per afavorir el retorn. - Doctorat significa que ets més rellevant pel mercat laboral. |

Aspiracions i disposicions

| | Aspiracions | Encaix personalitat | Disposicions a l'estudi |
|---------------------|---|--|---|
| Història 2 | - Cal fer el que a un li agrada. - El seu pare te una FP també. - L'escola els orientaven a cicles. - El pare no animava massa a la uni. - La família si que li deien que fes alguna cosa amb més retorn. - Amics a cicles i treballant - Si cal allargar-ho, d'acord. Però millor no. - Vol fer màster. | - Els cicles no són lo meu. Buscava un altre futur laboral. - No li agraden les coses més tecnològiques. | - Va fer CFGS per instrumental i Història per expressiu. - "Història la meva passió". |
| Sociologia 2 | - Els pares la van posar a Batxillerat al arribar de l'estranger. - Els pares orgullosos de la uni. No l'animaven, però si importància estudis. - Amics a la uni del país d'origen. - Al país d'on procedeix anar a la uni és mecànic. - Vol fer màster. - Influència germà. - Horitzó temporal llarg. | - No li agradaria per tota la vida el retorn dels cicles que va fer (Sanitat). | - Fa Sociologia per expressiu. - La uni serveix per aprendre no per treballar, però permet construir-te un futur. |
| Sociologia 1 | - Volia fer Biologia o ser bomber. - Tenia assumit després de Batxillerat anar a la uni. Orgullosa que sigui la primera de la família (pressió). - La majoria amics a uni. - Pressió dels pares per la nota. - Si cal allargar-ho, d'acord. Però millor no. - Vol fer màster i doctorat. | - Li ha agradat sempre "ajudar a la gent". | - Instrumental en uni per lo de Bomber, i perquè ho tenia assumit. Rellevància retorn en el discurs. - Lleugerament expressiva amb Sociologia. |

Estratègies d'accés en relació al què

| | Preu | Dificultat | Retorn | Altres |
|---------------------|---|--|---|--|
| Història 2 | - Si fos més car ho hagués intentat igualment. | - Si fos més difícil Història l'hagués fet igualment. | - Va fer CFGS primer pel retorn. - Psicologia té més sortides però no li agradaria treballar d'això. | - Primer a la UAB perquè esta més a prop. |
| Sociologia 2 | - Va mirar Treball Social i ho va descartar pel preu. - Si fos més car s'ho prendria més en serio. - Pensava que la UB era privada. - Sociologia era ja "assumible". | - Pot ser que descartés infermeria i medicina per la dificultat. | | |
| Sociologia 1 | - No va ser un criteri d'elecció. - Tot i això hagués | - A la UB hi havia més matemàtiques. - Ciències "no pot fer" | | - La via de cicles són més anys per anar a la uni. |

| | |
|-----------------------------------|--|
| descartat UPF que creia més cara. | perquè tenen matemàtiques. - Si fos més difícil ho hagués intentat. |
|-----------------------------------|--|

Estratègies d'accés en relació al com

| | Crèdits matriculats | Fora la universitat | Actitudinal | Altres |
|---------------------|--|--|--|--|
| Història 2 | - 60 crèdits. Reduiria si necessités urgentment treballar. | - Doctorat implica molt d'esforç. - No treballa però l'any que ve ho farà per ajudar a casa. - Prioritza estudis a treball ja que ara no ho necessita. | - Creu que ho aprovarà tot. Primer dubtava. - Aspira al 7. - Creu que acabarà en 4 anys. - Vol fer màster i o doctorat. | |
| Sociologia 2 | - 60 crèdits però l'any que ve reduir. No sabia que es podria fer menys. | - Ha treballat i a l'abril torna a treballar. - Prioritza treball ja que es vol independitzar. | - Poca implicació. La uni no és central ja que ja té 2 cicles formatius. - Creu que en suspendrà alguna. - Fins i tot creu que ho haurà de deixar per lo de la feina. - Vol seguir estudiant. | |
| Sociologia 1 | - 60 crèdits. No preveu reduir si no és necessari. | - Dedicar moltes hores a l'estudi. - No vol feina ja que té molta feina. Però si troba de caps de setmana mirará de compaginar-ho. | - Aspira a un 7 o més. Molt important. - Aprovar segur que tot. - Vol fer màster. | - Potser es canvia a tardes per poder estudiar més pels matins. - Canviarà a Sabadell amb tota la família per estar més a prop. |

Comptabilitat i Finances

Origen social alt

Costos relatius

| | Costos | Recursos |
|-------|---|---|
| CIF 2 | <ul style="list-style-type: none">- 0 desenaix. Molt extravertida.- Molt d'estrés el fet de compaginar-ho amb treball.- No hi ha problemes amb costos econòmics.- Poc temps lliure que fa que no vegi amics.- Si treballa no és per sentiment de deute sinó perquè volia ser més independent. | <ul style="list-style-type: none">- Els pares li diuen que no treballi perquè no li fa falta.- Paga 50% per família nombrosa i te beca de CFGS i no paga res aquest any.- No depèn de beques. S'ho pagaria ella sinó pares. |
| CIF 5 | <ul style="list-style-type: none">- Si fos més car no hagués entrat (va descartar un grau propi)- Cost desenaix pel fet de venir de científic i enginyeria. No sabia si ho entendria. Finalment sí.- Segueix amb amics antics.- Cert sentiment de deute pel fet de ser molts a la família. | <ul style="list-style-type: none">- Són bastants a casa i era un problema per pagar-ho tot.- Paguen els pares sense dificultats.- Tenen 50% família nombrosa.- No busca feina, per no complicar els estudis. Però si calgués sí. |
| CIF 7 | <ul style="list-style-type: none">- Va venir abans a la facultat i va trobar un noi de 4rt que li va explicar que millor CIF. Va ser clau.- Poca informació prèvia sobre la uni- Si fos més car no hi hagués hagut problema, però sorgeix el sentiment de deute "perquè no ho aprofitaria". | <ul style="list-style-type: none">- Paguen els pares. Sense problemes.- Creu que el pare ha demanat un ajut però ho desconeix. Gens important. |

Capacitats

| | Capacitats |
|-------|---|
| CIF 2 | <ul style="list-style-type: none">- Trajectòria amb dificultats. Poc centrada.- Aplicada.- 8,6 de cicles. Notes mitjanes. |
| CIF 5 | <ul style="list-style-type: none">- Nota baixes. 6 i pico.- Trajectòria amb algun suspès. |
| CIF 7 | <ul style="list-style-type: none">- Trajectòria amb algun suspès.- Selectivitat un 6,8. Notes baixes. |

Afrontabilitat i utilitat

| | Autopercepció | Dificultat percebuda | Cost esperat | Retorn esperat |
|-------|--|--|--|---|
| CIF 2 | <ul style="list-style-type: none">- Bona autopercepció ara. | <ul style="list-style-type: none">- Por de canvi a nivell de dinàmica professors amb institut.- CIF és més difícil que ADE.- Dificultat de compaginació. | <ul style="list-style-type: none">- Molt car creu.- Si no pot li pagaran els pares, no es preocupa. | <ul style="list-style-type: none">- Dificultat d'arribar a ser auditora.- CIF és més especialitzat. Més directe.- Retorn alt, creu. |
| CIF 5 | <ul style="list-style-type: none">- Autopercepció alta al inici. Creia que podria amb enginyeria.- No es considera molt bon estudiant. | <ul style="list-style-type: none">- Se l'esperava més fàcil Enginyeria.- CIF és més fàcil que enginyeria.- Por de no saber si podrà amb el temari ja que no l'ha fet mai.- Té una ajuda d'un conegut. | <ul style="list-style-type: none">- No li sembla car.- No pot gastar-se molt perquè són molts a casa. | <ul style="list-style-type: none">- La uni té bon retorn.- ADE té més nom. Ho coneixia més. I més retorn.- CIF bon retorn, però no sap de què treballen.- No li preocupa ara les sortides. |
| CIF 7 | <ul style="list-style-type: none">- Ànims pares tot i males notes. Fan augmentat autopercepció.- Diu que no sabia si tindria el nivell. | <ul style="list-style-type: none">- El pare es contable i el podria ajudar.- Li preocupava més fer amics que no la dificultat dels continguts. | <ul style="list-style-type: none">- No li sembla car.- La privada era caríssima. No ho gaudiria. | <ul style="list-style-type: none">- La uni té bon retorn.- Si tens contactes a través família inserció bona.- ADE té més nom. |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - S'imaginava més càrrega de treball, però és semblant a Batxillerat. - No la veu difícil. - ADE és més difícil de treure-s'ho. "Llei del mínim esforç", ell. | <ul style="list-style-type: none"> - Un noi li va dir que millor CIF que ADE per retorn. - CIF bon retorn, però no sap de què treballen. |
|--|---|--|

Aspiracions i disposicions

| | Aspiracions | Encaix personalitat | Disposicions a l'estudi |
|--------------|---|--|--|
| CIF 2 | <ul style="list-style-type: none"> - No volia quedar-se amb un CFGS a nivell laboral. - No tenia clar anar a la uni ja que estava farta d'estudiar (època rebel). Horitzó temporal curt. Sense màster. - Al dir això mare defraudada, que era el seu somni (pressió pares). - Va triar CFGS de comptabilitat per treballar amb el seu pare. - Amics de tots tipus. | <ul style="list-style-type: none"> - Li agrada molt la feina de comptable. | <ul style="list-style-type: none"> - Molt aplicada cada dia encara que li provoqui estrès. - Expressiu perquè li agrada. Sobretot. - Instrumental té l'objectiu de ser auditora. |
| CIF 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Pressió dels pares. - La uni assumida. Va descartar no sap perquè cicles. - Amics han anat a la uni. - Influència d'un conegut de la família en la tria CIF. - Poc interès amb la professió futura. - Horitzó llarg. | <ul style="list-style-type: none"> - Sempre li havia agradat saber com funcionen les coses. | <ul style="list-style-type: none"> - Expressiu en enginyeria. - Instrumental amb uni. - No molt aplicat en els estudis. |
| CIF 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Els pares el van portar directament al Batxillerat. - Importància d'un noi de 4rt que es va trobar i li va explicar el retorn de CIF. - Si fos per ell podria treballar ja. La uni tocava anar-hi. Pels pares. - Fa CIF per no poder entrar a ADE. - Amics han anat a la uni . - Va seguir una mica la professió del seu pares per triar aquest ram. Té contactes. - Poc interès amb la professió futura. - Vol acabar quan abans millor però si cal allargar no passaria res. | <ul style="list-style-type: none"> - Li agraden les matemàtiques. | <ul style="list-style-type: none"> - Poca disposició pels estudis. - "ley del minimo esfuerzo". - Instrumental amb uni. "aquí hi vens a treure't la carrera i ja està". |

Estratègies d'accés en relació al què

| | Preu | Dificultat | Retorn | Altres |
|--------------|--|---|---|---------------|
| CIF 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Té el suport dels pares si cal. | | <ul style="list-style-type: none"> - Creu que CIF és més directe que ADE. Per això va descartar ADE tot i tenir nota. | |
| CIF 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Va descartar un grau propi a la UPF per massa car. | <ul style="list-style-type: none"> - Va anar a CIF perquè enginyeria industrial era molt difícil. No va voler fer més enginyeries. | <ul style="list-style-type: none"> - Preferia fer ADE pel retorn però no li va arribar la nota. - Va descartar humanitats perquè tenen menys sortides i va fer CIF. | |
| CIF 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Va descartar ADE a privada perquè era car i no ho valoraria. | <ul style="list-style-type: none"> - CIF era més fàcil "ley del mínimo esfuerzo". Un motiu més per descartar ADE a privada. | <ul style="list-style-type: none"> - Volia fer ADE a la pública però no li arribava la nota. Retorn més conegut. | |

Estratègies d'accés en relació al com

| | Crèdits matriculats | Fora la universitat | Actitudinal | Altres |
|--------------|---|---|--|---------------|
| CIF 2 | - No vol reduir "por què ya llevo 2 años perdidos de CFGS". | - Treballa però no perquè ho necessiti sinó perquè ja està acostumada a nòmina. Si cal ho deixa. - Ha hagut de deixar de veure els amics per falta de temps. - Molt d'estrès. | - No aspira a molt bona nota ja que no té hores per dedicar-li. - No preveu suspendre o allarga. No vol fer màster. - Força implicada. | |
| CIF 5 | - Preveu reduir l'any que ve. | - No vol treballar per no posar en risc els estudis. Centrar-se en una cosa. | - Vol fer màster. - Creu que li quedarà alguna. - No aspira a nota. | |
| CIF 7 | - Si li va molt malament es matricularia a menys. | - No preveu treballar durant els estudis. | - Poca implicació. - Aspira a un 5. - No vol fer màster. | |

Origen social baix

Costos relatius

| | Costos | Recursos |
|-------|---|---|
| CIF 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Es va saturar els primer dies. Estrés pel ritme de la uni. - Tenia informació d'amigues. - No hi ha masses dificultats de costos econòmics. | <ul style="list-style-type: none"> - No ha pagat aquest any perquè tenia beca de CFGS. - Pagarien els pares. |
| CIF 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Va tenir cost de desençaix al principi. Trencar amb amistats anteriors. Gent "diferent a mi". - No hi ha masses dificultats de costos econòmics. Però si fos molt més car (privada) no aniria. - Sentiment de deute. | <ul style="list-style-type: none"> - Te 50% família nombrosa. No ha demanat beca perquè ja no tenia necessitat. - S'ho paga ella però una part li paguen els pares. - Treballa diumenges. Perquè necessita els diners. |
| CIF 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Moltes despeses al quedar-se sols al pis amb el seu germà. Va haver de treballar i abandonar carrera. - Sentiment de deute. - Va amb "la sogra al cuello". - Si fos molt més car (privada) no hagués pogut. - Dificultats costos econòmics. Obliguen a treballar. | <ul style="list-style-type: none"> - Treballa, i ara el germà també ha trobat feina i estan millor econòmicament. - S'ho paga ell, i si no pot els pares. Però no li agrada. - L'any passat tenia beca. Aquest no ja que fa les que va suspendre però la tornarà a demanar l'any vinent. Li hagués suposat poder no anar tant carregat, i treballar menys. |
| CIF 6 | <ul style="list-style-type: none"> - Dificultats costos econòmics. Els pares no poden pagar-ho. - 0 cost desençaix. Extravertida. - Ha de treballar per pagar-se la carrera. - Si fos més car no hagués entrat. | <ul style="list-style-type: none"> - S'ho paga ella. Fa anys sabàtics per treballar i estalviar diners per estudiar. - La beca no és essencial, però. Té 50% de beca. |

Capacitats

| | Capacitats |
|-------|--|
| CIF 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Nota via CFGS: 8,5 - Aplicada. - ESO bé. Batxillerat ho va deixar per estrés. No sabia que fer. CFGS bé. |
| CIF 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Notes de 8 i pico. - Va suspendre 2n de Batxillerat ja que no sabia què volia fer de carrera. |
| CIF 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Te un 6,5 a la selectivitat. - A Batxillerat suspenia algunes. |
| CIF 6 | <ul style="list-style-type: none"> - Notes de 9,8 des de CFGS. - Va repetir 2n de Batxillerat. |

Afrontabilitat i utilitat

| | Autopercepció | Dificultat percebuda | Cost esperat | Retorn esperat |
|-------|---|--|---|--|
| CIF 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Es considera molt estudiantosa i responsable. - No es veia capaç de fer Batxillerat | <ul style="list-style-type: none"> - Té coneixement de comptabilitat dels 2 cicles. - No és molt difícil, ara. - ADE una mica més de dificultat. - Por del temari de cop. | <ul style="list-style-type: none"> - La considera cara, però normal en comparació a altres carreres. | <ul style="list-style-type: none"> - La uni et dona més bon retorn que et permet "ser algo a la vida". - Expectatives molt bones. - Via cicle et permet agafar experiència laboral que amb el Batxillerat no. - Van ser importants, a tenir en compte. - ADE més retorn. |
| CIF 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Autopercepció més o menys bona, però poca implicació. - Prefereix prioritzar altres coses. | <ul style="list-style-type: none"> - La veu difícil per falta de coneixements previs de comptabilitat. - Infermeria li hagués semblat més fàcil perquè ja te coneixements de biologia i sap que se li dona bé. | <ul style="list-style-type: none"> - No la veu cara. Té ajuda i treballa. | <ul style="list-style-type: none"> - Via cicle et permet agafar experiència laboral que amb el Batxillerat no. Però va fer Batxillerat ja que és més ràpid. - Economies té moltes sortides. Humanitats no, i per això va descartar. - ADE menys retorn ja que ho fa tothom. - Al no poder entrar a |

| | | | | |
|--------------|--|--|--|---|
| | | | | infermeria va prioritzar retorn fent CIF. |
| CIF 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Poc aplicat. - Tenia por de no valdre per fer la carrera. | <ul style="list-style-type: none"> - Creu que fer-ho tot seria molt estressant amb la feina. - S'ho imaginava que li donarien tot més fet. Però no s'havia plantejat la dificultat. - Por de que finalment no li agradés. - No la veu difícil. - Física creu més difícil. - Dificultat de viure sol. | <ul style="list-style-type: none"> - El fet de viure sol fa créixer molt els costos. Necessitat de treballar. - Te ajuda de la família si cal. - No és de les carreres cares. | <ul style="list-style-type: none"> - Bon retorn. - La uni és un plus. Et permet tenir una vida, i un futur. - Filosofia poc retorn. Va prioritzar retorn. - ADE més general, per això va descartar-la. - Molt interessat pel retorn. |
| CIF 6 | <ul style="list-style-type: none"> - Es veu capaç | <ul style="list-style-type: none"> - Podia tenir ajuda de la germana que va fer ADE. - Dificultat després d'estar un any sense fer res. Havia pensat a deixar-ho al principi. - No la veu difícil. - ADE un pel més difícil al ser menys pràctica. - Poques dificultats ara. | <ul style="list-style-type: none"> - Sap que no podria tenir l'ajuda dels pares. - Ho considera car. I més pagant-s'ho ella. | <ul style="list-style-type: none"> - ADE més general. Menys directe. - No te ni idea de la professió. Poc preocupada ja que ara té un "flotador". - La uni li permet progressar laboralment. No es vol quedar amb CFGS. |

Aspiracions i disposicions

| | Aspiracions | Encaix personalitat | Disposicions a l'estudi |
|--------------|---|---|---|
| CIF 1 | <ul style="list-style-type: none"> - No estava segura de fer uni. Batxillerat "per provar". - Vol ser algo a la vida i cal uni. - No hi havia pressió dels pares. Ara li diuen que s'ho prengui amb calma. - Prefereix anar a poca a poc via cicles. - No li importa allargar-la. | <ul style="list-style-type: none"> - Li agraden los números. | <ul style="list-style-type: none"> - Molt exigent i disposada. - Expressiu amb CIF, descartant ADE per ser més general. Dóna "poderió". |
| CIF 3 | <ul style="list-style-type: none"> - No estava segura de uni. Va dubtar de fer cicles perquè no sabia que fer. - A la uni hi vol anar pel retorn. - Els pares li deien que millor uni pel retorn, però no pressió. Econòmiques més que infermeria pel retorn. - No li importa allargar-la. - Vol treballar a certa edat, que ja tocaria. | <ul style="list-style-type: none"> - Li agrada ajudar a la gent (infermeria) | <ul style="list-style-type: none"> - Instrumental per retorn uni i CIF. - Infermeria ho volia fer més per expressiu. |
| CIF 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Els pares s'han dedicat al món empresarial. Això ha incentivat anar aquí. - No tenia clar anar a la uni. Va seguir els germans. - Els pares els animaven a seguir exemple germà gran. Sense pressió. - No li importa gens allargar. | | <ul style="list-style-type: none"> - No hi ha passió per CIF. - Instrumental uni i CIF. Si hagués triat expressivament hagués fet filosofia. - No molt disposat a l'estudi. |
| CIF 6 | <ul style="list-style-type: none"> - No tenia mai clar què fer. - Horitzó temporal llarg, doncs ja té CFGS. - Els pares no pressionaven. No podien pagar-ho. - Casi tots amics a uni. | | <ul style="list-style-type: none"> - Molta disposició a estudiar. - Poc expressiu en tot. No tenia mai clar què fer. - Uni i CIF instrumental. Més directe que ADE. Això és el què se li dóna bé sense mirar massa altres coses. |

Estratègies d'accés en relació al què

| | Preu | Dificultat | Retorn | Altres |
|--------------|---|---|---|--|
| CIF 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Si fos més car hagués pogut accedir igual (ex. sense beca). | | | <ul style="list-style-type: none"> - No es veia capaç de fer Batxillerat i va triar el camí llarg. Pas a pas. A més obtens experiència. |
| CIF 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Va descartar fer | <ul style="list-style-type: none"> - Descarta Medicina | <ul style="list-style-type: none"> - Els pares li deien que millor | <ul style="list-style-type: none"> - Batxillerat la via més |

| | | | | |
|--------------|---|---|---|----------------------|
| | infermeria per privada perquè era massa car. - Si fos molt més car no hagués entrat. | degut a la trajectòria de Batxillerat. No seria capaç. Infermeria "la veia amb possibilitats". | alguna cosa d'economia ja que té més retorn. Al quedar fora de Infermeria va prioritzar retorn descartant coses com Educació social. ADE també la descarta per més general. | ràpida d'anar a uni. |
| CIF 4 | - Si fos més car hagués entrat igual. Si fos molt més (5000€) no. | | - Volia fer Filosofia però va descartar-ho pel poc retorn. També va descartar així ciències. - També va descartar ADE per massa general. | |
| CIF 6 | - Si fos més car no hagués entrat. - No sap si farà màster pel preu. | - Fa CIF no per molt expressiu sinó perquè vol anar a la uni per instrumental i això es el que se li dóna bé sense mirar massa altres coses. - Més "pràctica" que ADE. | - CIF surts més especialitzat que ADE. | |

Estratègies d'accés en relació al com

| | Crèdits matriculats | Fora la universitat | Actitudinal | Altres |
|--------------|--|---|---|--|
| CIF 1 | - Matriculada a tots, per provar. Si veu que va malament reduirà. | - Vol treballar. No és essencial. - Els pares li diuen que s'ho prengui més en calma, que si cal més temps no passa res. | - Molt aplicada. - Vol fer màster. - Aspira suspendre alguna. - Amb un 5 es conforma. | |
| CIF 3 | - De moment 60 crèdits. Però si trobés treball més llarg reduiria. | - Treballa diumenges ja que necessita els diners. - No es essencial torbar una feina molt més llarga, però l'agafaria. | - Prefereix treure menys nota però fer altres coses a la vida a part d'estudiar. - Poca centralitat estudis. - Creu que suspendrà algunes. - No aspira a nota. - No li preocupa haver d'allargar, però prefereix en 4 anys. - No té clar màster, però prioritziaria feina. | |
| CIF 4 | - 42 crèdits. No va fer-ho tot ja que segueix treballant i per no estressar-se - Si l'any que ve no troba algo de feina més repartit durant la setmana, es matricularà a menys crèdits. | - Quan es van quedar sols al pis, va haver de treballar. - Ara treballa però menys. - Estrès de feines del pis, però no li repercuteix en el rendiment. | - Poca dedicació. - Ara que està més lliure de feina, pot trobar-li el gust a l'estudi. - En principi no vol fer màster. - Aspira a aprovar-ho tot. - Aspira a un 6 en general. - No li importa allargar ja que està justificat pel fet de treballar. | - Va canviar de pis per venir a estudiar a Barcelona. |
| CIF 6 | - Va matricular-se a la meitat perquè com treballa no es veia capaç. - Si suspèn i puja el preu es matricularà a menys crèdits. | - Moltes coses. Moltes hores de feina. - No pot deixar la feina ja que necessita els diners. | - Ho fa per provar. No ho fa perquè li obliguen. Té 2 graus. Si triga molt més no passa res. Poc a poc. - Aspira a nota de 7. - El poc que fa, molt implicada perquè s'ho paga ella. - No té clar si fer màster. Depèn del preu. | - Canviarà de casa per no fer tants quilòmetres amunt i avall. |

Educació

Origen social alt

Costos relatius

| | Costos | Recursos |
|-------------------|---|--|
| Educació 2 | <ul style="list-style-type: none">- Si fos més car ho hagués fet igual.- Sabia de l'existència de beques. | <ul style="list-style-type: none">- No fa res més que els estudis.- Pares no animen a buscar feina.- Paguen els pares. Sense problemes ni neguits importants.- No té beca perquè creu que no la necessita. |
| Educació 5 | <ul style="list-style-type: none">- Si fos més car ho hagués fet igual.- Sabia de l'existència de beques. | <ul style="list-style-type: none">- No fa res més que els estudis.- Paguen els pares. Sense problemes ni neguits importants.- No té beca perquè creu que no la necessita. Potser l'any que ve en demana per pagar costos indirectes. |
| Educació 6 | <ul style="list-style-type: none">- A Batxillerat problemes de salut que la va fer deixar. Desorientada.- Neguit de desençaix per ser més gran.- Ara estrès pel poc temps lliure, però ho tornaria a fer igual.- Si fos més cara ho hagués demanat al seu pare.- Sabia de l'existència de beques. | <ul style="list-style-type: none">- Poc temps lliure. Això li provoca poca vinculació amb grup-classe.- Treballa per pagar-se la carrera i pis. És força essencial.- No destaquen problemes econòmics ara.- Sense beca. S'ho pot pagar i no cal.- La feina li dóna estabilitat i flexibilitat. |

Capacitats

| | Capacitats |
|-------------------|--|
| Educació 2 | <ul style="list-style-type: none">- Acadèmia anglès des de petita.- Nota: 10,4.- Trajectòria bona.- Bona en anglès i no tant en naturals. |
| Educació 5 | <ul style="list-style-type: none">- Bona trajectòria en general.- Acadèmia anglès des de petita.- Bona en anglès.- Nota: 11,5. |
| Educació 6 | <ul style="list-style-type: none">- Va suspendre un curs de Batxillerat i ho va acabar deixant.- Nota +25: 7. |

Afrontabilitat i utilitat

| | Autopercepció | Dificultat percebuda | Cost esperat | Retorn esperat |
|-------------------|--|--|--|---|
| Educació 2 | <ul style="list-style-type: none">- Bona autopercepció- S'entreté una mica | <ul style="list-style-type: none">- Si suspèn pot tenir reforços.- S'imaginava més exigent.- Por de afrontar l'anglès ja que no sabia el nivell que es trobaria.- Va dubtar de fer doble grau, sense por a la dificultat.- Si fos més difícil ho hagués fet igual. | <ul style="list-style-type: none">- Si fos més car hi hagués anat igual perquè és el seu "desig".- No espera problemes econòmics. | <ul style="list-style-type: none">- Fer la carrera en anglès permet tenir avantatge en el mercat laboral.- També dubtava amb fer un doble grau per la mateixa raó.- Això ho fa ja que creu que hi ha expectatives baixes degut alta competència. Es vol distingir dels demés. |
| Educació 5 | <ul style="list-style-type: none">- Bona autopercepció.- Es considera aplicada. | <ul style="list-style-type: none">- S'ho imaginava més exigent.- Respecte cap a la universitat.- Por d'afrontar l'anglès ja que no sabia el nivell que es trobaria.- Si fos més difícil ho hagués fet igual. | <ul style="list-style-type: none">- Si fos més car hi hagués anat igual | <ul style="list-style-type: none">- Un millor que CFGS perquè té més sortides. Permet accedir a un estatus social que no permet CFGS.- Fer el grau en anglès permet tenir avantatge en el mercat laboral.- Això ho fa ja que creu que hi ha expectatives baixes degut |

| | | | | |
|-------------------|--|--|--|---|
| | | | | alta competència. Es vol distingir dels demés. - També vol fer després Infantil per també tenir més certesa de retorn. |
| Educació 6 | - No creia que arribaria a la uni. - Es considera aplicada però que li costa posar-s'hi. - Es exigent en si mateixa. | - Por de no poder dedicar-li les hores necessàries. - No la veu difícil. - Poques dificultats veia. No les tenia en compte. | - No valora un preu car. No destaca el tema. | - No s'ha plantejat massa el futur laboral. - No va triar segons retorn. - Creu que té bones expectatives. |

Aspiracions i disposicions

| | Aspiracions | Encaix personalitat | Disposicions a l'estudi |
|-------------------|---|---|--|
| Educació 2 | - Els pares la pressionaven per anar a la uni, per un futur millor. - Uni: "ho havia de fer". - Amics han anat a la uni. - Influència professors per voler ser professora. - Vol treballar els caps de setmana per ser més independent. - Millor centrar-se estudis i fer-ho amb menys anys que treballar. - Vol fer màster. | - El tenir un germà petit i la influència professorat, l'han portat a voler ser professora. | - Uni instrumental. "Camí per arribar a ser profe". - Se li dóna bé estudiar i no s'ha d'esforçar massa. - Educació: expressiu. Descarta pedagogia perquè és menys expressiu. |
| Educació 5 | - La uni no està donada per descomptat. - Pares no pressionaven per uni, podria haver fet cicles bé. - Batxillerat més ràpid per arribar a la uni. - Profes animaven a anar a la uni. - Vol treballar els caps de setmana per ser més independent. - Horitzó: 4 millor però si cal allargar. - Després vol fer una altra carrera. | - Li agrada estar en contacte amb nens, ensenyar... | - Expressiu en carrera. Descarta Estadística perquè és menys expressiva. - Instrumental en uni. - Disposada a estudis. |
| Educació 6 | - No sabia que fer a Batxillerat. - Uni no era donada per descomptat. Pensava que no hi arribaria mai després de la crisi al Batxillerat. - Després d'unes pràctiques de monitor se li va obrir el món. - Pares no pressionaven, més aviat el contrari. - Treballa per poder-s'ho pagar. Força essencial. - Horitzó temporal curt ja que és gran, però no potser seguir estudiant un cop hagi canviat de feina. "Anar fent". | - Va dubtar amb magisteri però s'ajusta més a la seva personalitat educació social. | - Batxillerat: no volia perdre el temps estudiant. - Uni: per canviar de feina que l'autorealitzi més. - Educació: expressiu. - Disposada a estudis. |

Estratègies d'accés en relació al què

| | Preu | Dificultat | Retorn | Altres |
|-------------------|--|--|--|--|
| Educació 2 | - Si hagués estat més car ho hagués fet igual | - Si hagués estat més difícil ho hagués intentat fer igual. | - Anglès per augmentar retorn i distingir-se. També 2na opció doble grau pel mateix. - Després vol fer màster per retorn. | |
| Educació 5 | - Si hagués estat més car ho hagués fet igual | - No descarta estadística per difícil, sinó per menys motivació que a educació. - Si hagués estat més difícil ho hagués intentat fer igual. | - Anglès per augmentar retorn i distingir-se. També 2na opció doble grau pel mateix. - Després vol fer infantil per retorn. | - UAB tenia referències i li agradava més el campus. A part que estava més a prop. |
| Educació 6 | - Si fos més car hagués entrat amb ajuda familiar. | - Poca preocupació dificultat. Ho hagués fet | - Educadora té més retorn que mestra, però no va | - Va plantejar fer-ho a la UOC per tema |

| | | |
|--------------------|--|-------------------|
| igual en principi. | descartar-ho per això sinó perquè encaixa més en la seva personalitat. | horaris de feina. |
|--------------------|--|-------------------|

Estratègies d'accés en relació al com

| | Crèdits matriculats | Fora la universitat | Actitudinal | Altres |
|-------------------|---|---|--|--|
| Educació 2 | - 60 crèdits. Té temps. | - 100% dedicat a la uni. - Vol treballar els caps de setmana per ser més independent. Però prioritza estudis a feina. - Poca dedicació. Ho afronta sense massa esforç. | - No hi ha aspiració nota mínima. - Aquest primer any poca implicació ja que no li motiven les assignatures. - Espera aprovar-ho tot. - Vol anar a treballar fora un temps i fer màster. | |
| Educació 5 | - 60 crèdits per inèrcia. | - 100% dedicat a la uni. - Dóna classes particulars a familiars. - Vol buscar feina els caps de setmana per ser més independent. - Però prioritza estudis a feina. | - Nota aspirada un 7 o així, però no important. - Espera aprovar-ho tot. - Després vol fer grau infantil. | - Batxillerat és la via ràpida a anar a uni. |
| Educació 6 | - 60 crèdits ja que és massa gran i vol acabar quan abans millor. | - El fet de treballar li fa no dedicar-se tot el que voldria. - El fet de treballar fa que no pugui tenir implicació amb el grup-classe. - Estressada. Però ho tornaria a fer. - Mil coses a fora. - La feina no la pot deixar, no es va preocupar per la dificultat càrrega. | - El fet de treballar fa que no aspiri a major rendiment. "necessito vida". - No té clar si fer màster, però potser una altra carrera. - Treball social. - Espera aprovar-ho tot. - Aspira a un 7 o 8, però sap que no sempre pot. | - Viu independitzada des de fa temps. Això és un afegit de càrrega de feina. |

Origen social baix

Costos relatius

| | Costos | Recursos |
|------------|---|---|
| Educació 1 | <ul style="list-style-type: none">- Com que treballa vol evitar cost d'"esgotament mental".- Comenta que en el seu entorn no tenen estudis universitaris, però no com a cost de desenaix sinó més com orgull.- Poca informació procedent de la família ja que no han anat a uni. Sí que tenia del seu treball de monitor. Li van recomanar la UAB.- Cost desenaix: uni sortir de la zona de confort degut dinàmiques diferents a les de l'escola.- Cost desenaix: trobar-se amb gent diferent a ell, que no els hi agraden els números. Finalment ha vist que no ha estat així.- Sentiment de deute. | <ul style="list-style-type: none">- S'ho paga ell, per sentiment de deute. "Necessito la feina".- Té menys temps lliure però "no és un sacrifici molt gran". Treballa cada dia.- Destaca costos indirectes.- A Física va entrar sense cost.- Ha demanat beques. No decisiu ja que va estalviar un any només amb feines.- Podria tenir ajuda econòmica de la família si calgués.- Si fos més car, hagués retardat l'entrada per seguir estalviant, però sí. També hagués reduït oci. |
| Educació 3 | <ul style="list-style-type: none">- No anar a la uni, seria decepcionar pares i professorat. També el fet d'allargar més de 4 anys.- Ha hagut de deixar amics i visitar família.- No sabia que existia ni què era Educació social abans de fer-ho.- Sentiment de deute.- Pressió per obtenir un mínim de nota per conservar la beca. | <ul style="list-style-type: none">- Va descartar Teràpia Ocupacional ja que era més cara.- Pare aturat de llarga durada.- La falta de temps per la feina remunerada no li permet gaudir de la vida social de la uni.- Te beca que li cobreix la totalitat del cost. És decisiva.- Situació econòmica difícil que la porta a treballar. 40h setmanals.- Ha hagut de deixar tot lo extraescolar.- Falta de temps. |
| Educació 4 | <ul style="list-style-type: none">- Sentiment de deute. Por a fer pagar per suspendre. És la que més gasta de la casa. | <ul style="list-style-type: none">- Paguen els pares. Ara situació econòmica difícil i li diuen que es posi a treballar. Però no ho veu clar per no reduir rendiment. Treballarà a l'estiu.- No té beca.- Destaca els costos indirectes. |

Capacitats

| | Capacitats |
|------------|--|
| Educació 1 | <ul style="list-style-type: none">- Va acabar Batxillerat amb matrícula.- Se li donava molt bé Física per això va fer primer el grau de Física.- Nota: 11,4. |
| Educació 3 | <ul style="list-style-type: none">- Nota: 10,5- Trajectòria bona.- Poc estudi i s'ho treu. |
| Educació 4 | <ul style="list-style-type: none">- Nota: 9,5- Trajectòria bona en general |

Afrontabilitat i utilitat

| | Autopercepció | Dificultat percebuda | Cost esperat | Retorn esperat |
|------------|--|--|---|---|
| Educació 1 | <ul style="list-style-type: none">- Es va atrevir a fer Física ja que se li dóna bé.- Es considera bon estudiant. | <ul style="list-style-type: none">- "Sortir de la zona de confort" de l'escola.- Continguts fàcils, però forta càrrega de treball. Ja s'ho esperava així.- Si fos més difícil ho hagués fet igual, però potser reduint hores feina.- El major problema és econòmic. | <ul style="list-style-type: none">- Creu que és car i destaca tot el tema de costos indirectes.- Si fos més car hagués treballat un altre any per poder estalviar. | <ul style="list-style-type: none">- El tipus de feina de Física no li cridava. I va deixar-ho.- Titulació permet accedir al mercat laboral.- Valora la creativitat de la professió.- Creu que trobarà feina, ja que tractarà de distingir-se dels demés si li costa.- No li importaven les expectatives laborals, sinó cuidar nens. |

| | | | | |
|-------------------|--|---|---|---|
| Educació 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Fer CFGS seria decepcionar profes i pares. - Però es creia incapaç arribar a nota per fer infermeria. | <ul style="list-style-type: none"> - Matemàtiques és més difícil que Educació. - Medicina o infermeria són més difícils, que li impedirien treballar, a diferència d'Educació. - Més aviat fàcil. Poc esforç. S'ho imaginava així. | <ul style="list-style-type: none"> - Cost caríssim. Creu que hauria de ser gratuït. - Sense beca no podria entrar. | <ul style="list-style-type: none"> - No li importava les expectatives laborals, sinó alguna cosa que l'omplís. - Creu que tindrà feina, ja que tractarà de distingir-se dels demés (una segona carrera). - Medicina i infermeria tenen més prestigi. |
| Educació 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Es considera aplicada amb idees clares. | <ul style="list-style-type: none"> - Temia que suspengués. Li sabia greu pels pares. - Considera la carrera difícil "ja que requereix innovar", però potser hi ha més difícils. - El major problema és econòmic. | <ul style="list-style-type: none"> - Ho veu molt car. - Si fos més car treballaria segur. - Destaca els costos indirectes, com a principal dificultat. | <ul style="list-style-type: none"> - La uni té més retorn que CFGS. - Creu que tindrà feina. Bon retorn a llarg termini. - Psicologia pitjor retorn. I va prioritzar Educació. - Si pot farà una 2na menció x ampliar sortides. |

Aspiracions i disposicions

| | Aspiracions | Encaix personalitat | Disposicions a l'estudi |
|-------------------|--|---|--|
| Educació 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Va deixar Física "ja que no és al què em volia dedicar". - Els pares sabien que voldria seguir estudiant. No és assumit, sinó per què li agrada estudiar. - Amics tant a uni com a cicles. - Influències per triar uni de companys de feina. - Horitzó llarg. No li importa allargar. | <ul style="list-style-type: none"> - La feina del Físic no li encaixava. - Agrada treballar amb nens. | <ul style="list-style-type: none"> - La uni permet a llarg termini tenir una feina que t'agradaria. - Va fer Física ja que se li donava bé, però Educació és expressiu. - Li agrada estudiar. |
| Educació 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Anar a CFGS era decepcionar a la família. - Pressions de professorat i pares per anar a uni. És sent amb moltes expectatives dipositades en ella. - Amics a uni i cicles. - Horitzó temporal: li sabia greu però podria allargar. | <ul style="list-style-type: none"> - Li agraden els números i volia fer Matemàtiques. - Va fer voluntariat en una ONG i li va fer veure que millor fer alguna cosa per ajudar a les persones. | <ul style="list-style-type: none"> - La societat té la percepció que els cicles són pitjors que la uni. - Educació per expressiu. - Molt disposada a estudiar. |
| Educació 4 | <ul style="list-style-type: none"> - La uni no és "camí natural". Cicles no li agradaven per massa pràctics. - No hi ha pressió dels pares per anar a uni. El pare pressiona per què fes alguna cosa amb major retorn laboral. - Els pares pressionen per tal que treballi. - Amics estan a la uni. - Vol ser professora d'anglès. Se li dona bé. - Horitzó més aviat curt, "no ha repetit mai". - No perdre diners ni temps. | <ul style="list-style-type: none"> - Agrada treballar amb nens. | <ul style="list-style-type: none"> - Uni instrumental. - Educació: instrumental en comparació a Psicologia, i a part li agrada també expressivament. |

Estratègies d'accés en relació al què

| | Preu | Dificultat | Retorn | Altres |
|-------------------|---|---|---|---|
| Educació 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Si fos més car, hagués estalviat més durant un any. | <ul style="list-style-type: none"> - Si fos més difícil hagués fet menys hores de feina. | <ul style="list-style-type: none"> - Descarta Física ja que el tipus de feina no li motivava a nivell expressiu. - Si no troba feina farà altres coses per augmentar ocupabilitat. - Les expectatives laborals no van ser rellevants en la tria de la carrera. | <ul style="list-style-type: none"> - Uni recomanada per companys de feina. |

| | | | |
|-------------------|--|--|--|
| Educació 3 | - Descarta Teràpia Ocupacional ja que era més cara. | - Descarta medicina/infermeria ja que creu que no arribaria a la nota. - Medicina i infermeria li exigiria més dedicació i no poder treballar tant. - Matemàtiques és més difícil. Abans volia fer, però no sembla que ho descarti per això, sinó per expressivitat. | - No busca retorn laboral. - Potser fa una altra carrera per augmentar ocupabilitat. |
| Educació 4 | - Si fos més car sí que hauria de treballar segur... | | - Volia fer-la en Anglès ja que té millor retorn. - Va descartar Psicologia ja que té poc retorn. - Potser fa una altra menció per augmentar ocupabilitat. |

Estratègies d'accés en relació al com

| | Crèdits matriculats | Fora la universitat | Actitudinal | Altres |
|-------------------|--|--|--|---------------|
| Educació 1 | - A tots. | - Si fos més difícil hagués fet menys hores de feina a fora. - S'ho paga ell treballant forces hores. Prioritzaria estudis ja que tindria major retorn a llarg termini. - Carrega feina elevada degut a la feina remunerada. | - S'ho pren en calma per no esgotar-se, degut a feina. - Això li fa aspirar a notes més baixes. - Aquí és més complicat que a Física. És molt vocacional. - Espera aprovar-ho tot. - No té decidit fer màster, però si te problemes x trobar feina sí. | |
| Educació 3 | - A tots. No pensa reduir ja que creu que no pot per la beca. A part, es com una decepció per ella allargar. | - La falta de temps li impedeix tenir una implicació amb la uni. Decepció. - La feina li ha suposat no veure tant a amics i família i deixar extraescolars. Resignació. - Fer medicina/infermeria li suposaria no poder treballar tant. - Treballa moltes hores i és essencial. Ajuda a la família. | - La feina no li permet implicar-se tot el que voldria - Voldria un 8 i pico de mitjana, però ha assumit que no podrà per la feina a fora. - Pressió per mantenir la beca. - No ha decidit màster, però planteja fer una altra carrera. | |
| Educació 4 | - A tots. | - Els pares li diuen que es posi a treballar ja que ara tenen més dificultats econòmiques. A ella no li fa massa gràcia per evitar baixar rendiment. - Poca dificultat de portar-ho al dia. | - Creu que s'ha de posar més en serió ja que ha suspès algun examen. - No ha decidit si farà màster, però sí una altra menció. - No té clar aprovar-ho tot. | |

