



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>



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

Departamento de Sociología

Programa de Doctorado en Sociología

Tesis doctoral

¿Por qué trabajan los estudiantes universitarios catalanes?

La influencia del origen social y la organización de las titulaciones en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

Mijail Figueroa González

Dirección:

Dr. Jordi Planas Coll

Dra. Marina Elias Andreu

Barcelona, junio de 2019

Reconocimientos

Esta tesis se ha desarrollado gracias al financiamiento del programa de Ayudas para la contratación de personal investigador novel FI-DGR (2014), *Secretaria d'Universitats i Recerca (SUR) del Departament d'Economia i Coneixement (DEC)*, a través de *l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR)* de la *Generalitat de Catalunya*, con apoyo del Fondo Social Europeo.

La estancia de investigación de tres meses en el *Institut de Recherche sur l'Education: Sociologie et Economie de l'Education (IREDU)* de la *Université de Bourgogne* (Dijon, Francia), por la que esta tesis opta a la Mención de Doctor Internacional, fue posible gracias al apoyo del Programa Erasmus + Prácticas.

Además, fue posible realizar una estancia de investigación de seis meses en el *Centre for International Research on Education Systems (CIRES)* en la *Victoria University* (Melbourne, Australia) gracias al programa *Endeavour Research Fellowship* del *Australian Department of Education and Training*.

Finalmente, la estancia de investigación de tres meses en el grupo *Social Inequality in the Life Course (SILC)* de la *Vrije Universiteit Amsterdam* (Ámsterdam, Países Bajos) fue posible gracias al apoyo del programa *Beques de mobilitat per a investigació* de la *Societat Econòmica Barcelonesa d'Amics del País (SEBAP)*.

Esta tesis se benefició de su vinculación a múltiples proyectos desarrollados en el *Grup de Recerca en Educació i Treball* y por los cuales se tuvo acceso a diferentes bases de datos:

- a) Itinerarios Universitarios, Equidad y Movilidad Ocupacional (ITUNEQMO), Ministerio de Ciencia e Innovación (I+D CSO2010-19271).
- b) *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats i graduades universitaris, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU2015-001).
- c) *Via Universitària: accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2016), Fundació Jaume Boifill i Xarxa Vivès d'Universitats*.
- d) *Enquesta a la joventut de Catalunya 2017*.

Agradecimientos

Se ha necesitado recorrer un largo camino para poner punto final a este trabajo de investigación. Afortunadamente el camino ha estado lleno de personas maravillosas que me sostuvieron y me dieron ánimos para continuar y finalizar, a ellas me quiero referir ahora.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores, Jordi Planas y Marina Elias, todos los aciertos son suyos y los errores sólo míos; gracias por hacer de las tutorías momentos de aprendizaje y por apoyar mis decisiones en el transcurso de esta tesis. Gracias Jordi por brindarme la confianza para comenzar este camino. Gracias Marina por aceptar mi invitación a la dirección de esta tesis y acompañarme en el día a día, gracias también por tu paciencia y tus ánimos para llegar al final.

Esta experiencia comenzó a dibujarse en el lejano 2013, me llevó casi un año hacer todas las gestiones académicas, financieras y migratorias para poder comenzar este trabajo. Mi más sincero agradecimiento a José Navarro, a quien primero conocí en 2012 y un año más tarde decidí seguir sus pasos, gracias por tu inspiración, asesoría y mil disculpas por todas las gestiones que tuviste que hacer en mi nombre y sin las cuales probablemente no estaría escribiendo estas líneas.

Soy muy afortunado de haber desembarcado en la Universidad Autónoma de Barcelona en un grupo de investigación como el GRET (*Grup de Recerca en Educació i Treball*) gracias a Rafa Merino, Helena Troiano, Maribel García, Lidia Daza y Sandra Fachelli por arroparme desde el inicio y brindarme una constante estimulación intelectual. En cada reunión y con cada discusión fueron puliendo los lentes con los que ahora observo la realidad social; gracias también por permitir el intercambio más allá de las relaciones académicas. Muchas Gracias a Rafa que como director del GRET siempre me impulsó a ir por todas y fui a Dijon, a Melbourne y a Ámsterdam.

Los días en el zulo frente al ordenador y llenos de dudas, se hicieron más llevaderos por la convivencia y el buen rollo en las incontables charlas de media mañana, primero con Dani Torrents y Albert Sánchez, Tomás Cano y Marc Barbeta; y después con Ona Valls, Arnau Palau y Albert Crespo; en de todos vosotros aprendí algo: *moltíssimes gràcies, amics*. Quiero agradecer especialmente a Albert Sánchez, uno de mis grandes maestros y amigos, que ante las distintas crisis

académicas y personales siempre estuvo atento para escucharme y brindarme palabras sabias.

No menos importante ha sido el acompañamiento del equipo del Programa de doctorado en Sociología y del Departamento de Sociología, gracias a Sonia Parella, Elisabet Rodríguez y Mònica Hoces por su titánica labor para lograr que nuestra única preocupación sea la investigación.

Esta aventura de aprendizaje me llevó a diferentes ciudades y grupos de investigación, en todos me recibieron con interés y cariño, de todos pude aprender algo y en cada una de estas ciudades dejé grandes amigos con los que espero coincidir más veces en la vida. Muchas gracias a Marielle Le Mener por su tutoría en mi estancia en Dijon y a Jean-François Giret, director del IREDU, por aceptarme en su grupo de trabajo; gracias a Inés, Éléonore, Arthur y Yann quienes me abrieron la puerta a la comprensión de la realidad francesa: *merci beaucoup*. Muchas gracias a Steve Lamb, director del CIREs, por su tutoría y guía para conocer el funcionamiento del sistema educativo australiano; gracias a Robyn Kleptko que hizo mi transición a Melbourne lo más fácil posible y por ayudarme a descubrir la ciudad; gracias a mis amigos Quentin y Andrés que compartieron su pasión por la investigación y la vida como expatriados. Finalmente, deseo agradecer a Aart Liefbroer y Harry Ganzeboom, coordinadores del grupo SILC en Ámsterdam, por aceptarme en su seminario y ofrecerme todas las facilidades para seguirme desarrollando y seguir investigando: *dank u wel!*

Estudiar fuera de tu país de origen conlleva ciertos riesgos, como desarrollar nuevas amistades y encontrar nuevos puntos de referencia emocional. En esta etapa han sido especialmente importantes mis amigos Marco, Aritz, Laura, Mireia, Ignacio y Miquel. También quiero agradecer a mi familia de la Barceloneta Gloria, Pera, Nuria, Marga y Josep María que me adoptaron desde la primera vez que vine en 2012 y siempre han estado presentes para apoyarme.

A la distancia tuve la fortuna de contar con el apoyo de mis amigos Alejandra y Gilo que estuvieron presentes en este camino a pesar de los miles de kilómetros y los distintos usos horarios.

Quiero agradecer a mis padres Ramiro y Paty, por estar siempre animándome a continuar, por apoyar mis decisiones y por hacer de la distancia algo sencillo. Fueron ellos los que por primera vez me invitaron a descubrir Barcelona en 2005, y sin saberlo me estaban mostrando la ciudad que nueve años después se volvería mi hogar. Deseo agradecer también a mi familia Ramiro, Armin, Fátima, Marcos, Mayela, Andrea y Roberto por haber respetado y apoyado mis decisiones, y por alegrarse de mis logros.

Finalmente, gracias a ti, Lea, por ser una constante fuente de inspiración, es admirable observar tu pasión y dedicación por la investigación como herramienta de cambio; fue una fortuna encontrarnos en esa escuela de verano. Gracias especialmente por tu comprensión y apoyo en esta última etapa del camino y por convencerme que este día estaba cerca.

Mijail Figueroa González

Índice de Contenidos

INTRODUCCIÓN	17
A) PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	17
B) ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	21
INTRODUCTION.....	23
A) APPROACH TO THE RESEARCH	23
B) THE STRUCTURE OF THE THESIS.....	27
CAPÍTULO 1. LA COMPAGINACIÓN DE ESTUDIOS Y TRABAJO DESDE LAS MOTIVACIONES 29	
1.1. CONSIDERACIONES EN TORNO A AL EMPLEO DURANTE LOS ESTUDIOS.....	30
1.2. MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL.....	31
1.2.1. <i>Necesidad económica</i>	32
1.2.2. <i>Adquisición de experiencia</i>	38
1.3. MOTIVACIÓN EXPRESIVA.....	39
1.4. CONSTRICCIONES CONTEXTUALES	41
1.4.1. <i>Flexibilidad institucional: la organización de las titulaciones</i>	41
1.4.2. <i>Origen familiar</i>	45
1.5. EL MERCADO LABORAL	48
1.6. LAS MOTIVACIONES EN PERSPECTIVA LONGITUDINAL	49
1.7. OTROS DEBATES SOBRE LA COMPAGINACIÓN DE ESTUDIOS Y TRABAJO	51
1.7.1. <i>Efectos de la compaginación en los resultados académicos</i>	52
1.7.2. <i>Efectos de la compaginación en la compleción de los estudios universitarios</i>	53
1.7.3. <i>Efectos de la compaginación en el desarrollo de habilidades y en la inserción laboral</i> 55	
CAPÍTULO 2. LA COMPAGINACIÓN DE ESTUDIOS Y TRABAJO EN CONTEXTO.....	57
2.1. EL CONTEXTO DE LA COMPAGINACIÓN DE ESTUDIOS Y TRABAJO.....	58
2.1.1. <i>El panorama internacional</i>	58
2.1.2. <i>La compaginación de estudios y trabajo en Europa</i>	62
2.2. LA COMPAGINACIÓN DE ESTUDIOS Y TRABAJO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CATALUÑA..	67
2.2.1. <i>Compaginación en los nuevos estudiantes</i>	68
2.2.2. <i>Compaginación en el proceso de los estudios universitarios</i>	75

2.2.3.	<i>La compaginación de estudios y trabajo hacia el final de la universidad</i>	86
2.3.	EL MERCADO DE TRABAJO	102
2.3.1.	<i>La situación del mercado de trabajo en el Estado español</i>	102
2.3.2.	<i>El contexto catalán del mercado de trabajo</i>	104
2.4.	EL COSTO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	106
2.4.1.	<i>Las tasas de matrícula</i>	107
2.4.2.	<i>Apoyos y ayudas financieras para la educación</i>	110
2.5.	CONCLUSIONES	111
CAPÍTULO 3.	METODOLOGÍA	114
3.1.	APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.....	115
3.2.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	117
3.3.	MODELO DE ANÁLISIS	119
3.3.1.	<i>Factores externos</i>	120
3.3.2.	<i>Factores intermedios</i>	122
3.4.	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS	128
3.4.1.	<i>Pregunta de investigación</i>	128
3.4.2.	<i>Hipótesis</i>	129
3.5.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	132
3.5.1.	<i>Aproximación cuantitativa</i>	133
3.5.2.	<i>Aproximación cualitativa</i>	144
3.6.	OPERACIONALIZACIÓN.....	152
CAPÍTULO 4.	RESULTADOS	154
4.1.	COMPAGINACIÓN DE ESTUDIOS Y TRABAJO DESDE UNA PERSPECTIVA LONGITUDINAL	155
4.1.1.	<i>Itinerarios de compaginación de estudios y trabajo</i>	157
4.1.2.	<i>Trayectorias de compaginación de estudios y trabajo</i>	162
4.2.	MOTIVACIONES PARA COMPAGINAR ESTUDIOS Y TRABAJO	172
4.2.1.	<i>Perfiles motivacionales</i>	175
4.2.2.	<i>Las motivaciones en los discursos de los estudiantes</i>	186
4.2.3.	<i>Clase social y compaginación estudios y trabajo</i>	197
4.2.4.	<i>Flexibilidad institucional y compaginación de estudios y trabajo</i>	213

4.3.	FACTORES INTERMEDIOS DEL MODELO DE ANÁLISIS	223
4.3.1.	<i>Centralidad universidad-empleo:</i>	223
4.3.2.	<i>Sobre la eficiencia en las demandas.</i>	244
4.3.3.	<i>Sobre la necesidad de independencia/autonomía respecto a los padres.</i>	252
4.3.4.	<i>Sobre la percepción del mercado de trabajo</i>	256
4.3.5.	<i>Sobre la visión de los agentes externos</i>	267
CAPÍTULO 5.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	276
5.1.	ITINERARIOS Y TRAYECTORIAS DE COMPAGINACIÓN DE ESTUDIOS Y TRABAJO	277
5.2.	MOTIVACIONES PARA COMPAGINAR ESTUDIOS Y TRABAJO	279
5.2.1.	<i>Clase social y motivaciones para trabajar durante los estudios.</i>	281
5.2.2.	<i>Flexibilidad institucional y motivaciones para trabajar durante los estudios.</i>	283
5.3.	COMPRENDER LAS MOTIVACIONES PARA COMPAGINAR ESTUDIOS Y TRABAJO.	285
5.3.1.	<i>Centralidad universidad-empleo</i>	286
5.3.2.	<i>Eficiencia en las demandas</i>	288
5.3.3.	<i>Independencia de los padres</i>	289
5.3.4.	<i>Percepción del mercado de trabajo</i>	290
5.3.5.	<i>Visión de agentes externos.</i>	290
CONCLUSIONES	.....	292
A)	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	298
B)	PROPUESTAS DE MEJORA	301
CONCLUSIONS	.....	303
A)	LIMITATIONS AND FURTHER RESEARCH	309
B)	RECOMMENDATIONS	311
REFERENCIAS	.....	313
ANEXO A: GUION DE ENTREVISTA.	.....	325
ANEXO B: CUESTIONARIO	.....	327

Índice de figuras

Figura 1. Porcentajes de compaginación por nivel educativo.....	61
Figura 2. Evolución de la compaginación de estudios y trabajo en los nuevos universitarios de Cataluña.	70
Figura 3. Modalidades de dedicación según sexo.	77
Figura 4. Modalidades de dedicación por años transcurridos desde el inicio de la titulación.	78
Figura 5. Modalidades de dedicación por grupos de edad.	80
Figura 6. Modalidad de dedicación por áreas de conocimiento.	82
Figura 7. Modalidad de dedicación por nivel formativo familiar.	84
Figura 8. Modalidad de dedicación por nivel ocupacional familiar.	85
Figura 9. Evolución de la compaginación de estudios y trabajo de los titulados en Cataluña.	88
Figura 10. Modalidad de dedicación según titularidad de universidad.	92
Figura 11. Modalidad de dedicación según sexo y titularidad de la universidad.	93
Figura 12. Compaginación por áreas de conocimiento.	95
Figura 13. Compaginación por áreas de conocimiento y titularidad de la universidad.	96
Figura 14. Compaginación según nivel formativo familiar.....	97
Figura 15. Compaginación por nivel formativo familiar y titularidad de las universidades.	99
Figura 16. Compaginación según grupos de edad.....	101
Figura 17. Modelo de análisis.	120
Figura 18. Secuencias individuales.....	158
Figura 19. Distribución transversal.....	158
Figura 20. Distribuciones transversales por sexo.....	160
Figura 21. Distribución transversal por el nivel formativo familiar.....	161
Figura 22. Dendrograma de agnes (método Ward).....	163
Figura 23. Secuencias individuales por clúster.	164
Figura 24. Distribución transversal por conglomerados.	165
Figura 25. Distribución transversal para el periodo entre 15 y 25 años.	168
Figura 26. Dendrograma de agnes (método Ward).....	169
Figura 27. Secuencias individuales por conglomerado, periodo entre los 15 y 25 años.	170
Figura 28. Distribución transversal por conglomerados, periodo entre 15 y 25 años.	170
Figura 29. Modelo de análisis: relación entre factores externos y motivaciones y tipo de empleo.	175

Figura 30. Valoración media de las razones para trabajar por modalidad de dedicación a los estudios.....	177
Figura 31. Puntuación media de los tipos en los ítems originales de la pregunta sobre razones para trabajar.	180
Figura 32. Ubicación de los grupos respecto a los tres ejes.....	181
Figura 33. Ubicación de los grupos por pares de ejes.	182
Figura 34. Modelo de análisis: Centralidad universidad-empleo.	224
Figura 35. Modelo de análisis: Eficiencia en las demandas.....	245
Figura 36. Modelo de análisis: independencia y/o autonomía de los padres.	253
Figura 37. Modelo de análisis: Percepción del mercado de trabajo.	257
Figura 38. Modelo de análisis: Visión de agentes.	267

Índice de tablas

Tabla 1. Situación laboral de población de 18 a 24 años en educación en porcentajes...	60
Tabla 2. Compaginación de estudios y trabajo por sexo.....	71
Tabla 3. Compaginación de estudios y trabajo según área de estudios.	72
Tabla 4. Compaginación de estudios y trabajo según origen social.	74
Tabla 5. Porcentajes según modalidad de dedicación a los estudios.....	77
Tabla 6. Evolución de compaginación de estudios y trabajo por sexo.	89
Tabla 7. Evolución de compaginación de estudios y trabajo por nivel formativo familiar..	91
Tabla 8. Número de personas de 15 a 34 años a entrevistar según ámbito territorial, por tamaño del municipio.....	141
Tabla 9. Estadísticas descriptivas de la submuestra.....	142
Tabla 10. Diseño de la muestra cualitativa: Matriz teórica y empírica	150
Tabla 11. Tiempos medios (en meses) en cada estado por sexo, nivel formativo familiar y grupo de edad.....	162
Tabla 12. Tiempos medios por conglomerados.....	166
Tabla 13. Caracterización de los conglomerados.....	167
Tabla 14. Motivaciones para compaginar estudios y trabajo en Vía Universitaria.	176
Tabla 15. Matriz de componente rotado.	178
Tabla 16. Distribución de los grupos y puntuación media en los ítems originales.	179
Tabla 17. Características de la tipología de motivaciones.	184
Tabla 18. Recuento de la aparición de los de las motivaciones en las respuestas de los entrevistados.	193
Tabla 19. Resumen de motivaciones para trabajar durante los estudios por clase social.	194
Tabla 20. Clase social y tipos motivacionales.	198
Tabla 21. Estudiantes de clase trabajadora: Motivaciones y empleos.	200
Tabla 22. Estudiantes de clase media-alta: Motivaciones y empleos.....	206
Tabla 23. Dedicación al empleo. Estudiantes de clase media-alta.....	210
Tabla 24. Dedicación al empleo. Estudiantes de clase trabajadora.	211
Tabla 25. Áreas de conocimiento y tipos motivacionales.	214
Tabla 26. Dedicación al empleo. Estudiantes en titulaciones con mayor flexibilidad.	219
Tabla 27. Dedicación al empleo. Estudiantes en titulaciones poca flexibilidad.	221
Tabla 28. Motivaciones para trabajar en estudiantes de clase trabajadora con centralidad en la universidad.	238

Tabla 29. Motivaciones para trabajar en estudiantes de clase media-alta con centralidad en la universidad..... 239

Tabla 30. Motivaciones por trabajar de los estudiantes con centralidad en el empleo. .. 242

Introducción

a) Presentación de la investigación

La expansión educativa a partir de la segunda mitad del siglo XX principalmente en los países desarrollados supuso el aumento exponencial de la matrícula en todos los niveles educativos, pero sobre todo en el nivel universitario. La ampliación de la matrícula universitaria puso en el centro el debate de la equidad educativa, y como centro del análisis la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior, es decir, se comenzó a investigar quiénes lograban acceder a la universidad y quiénes no. Posteriormente, el debate sobre la equidad educativa se amplió a las condiciones de vida de los estudiantes en el transcurso de sus estudios universitarios. Ariño (2014) relata que es en el contexto de la creación Espacio Europeo de Educación Superior dónde se empieza a hacer evidente la necesidad de problematizar la participación estudiantil en la universidad; primero se discute la movilidad, la formación a lo largo de la vida y la implicación de los estudiantes (Praga, 2001). Posteriormente se introduce el concepto de la dimensión social como la necesidad de “ampliar el acceso a estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos, proporcionándoles ayuda económica y financiera, así como otros servicios de apoyo” (Bergen,2005) (Ariño, 2014., pp. 22).

Sin embargo, es hasta 2007 en la cumbre de Londres donde el concepto de la dimensión social se vuelve un elemento relevante, aunque todavía con una definición poco clara, además, se introduce la expresión equidad participativa que hablaba de la importancia de que los estudiantes pudieran completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socioeconómica. Se mencionaba también la flexibilidad no sólo en el acceso sino dentro de la educación superior y específicamente de ampliar la participación en todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades. Finalmente, en Bucarest (2012) esta dimensión social ocupa los principios orientadores del proceso, al considerarse un elemento transversal que afecta los otros y destaca que se habla de “la necesidad de recoger datos, construir indicadores y analizar las condiciones reales de vida, de acceso y

participación de los estudiantes y los resultados que esas condiciones les permiten lograr” (Ariño, 2014., pp. 23).

En ese sentido, durante los últimos años se ha hecho evidente una creciente participación por parte de los estudiantes universitarios en el mercado de trabajo. El incremento de la compaginación de estudios y trabajo en el Estado español, aunque lejos todavía de los porcentajes de otros países europeos, hace que cada vez más actores políticos, educativos y académicos se interesen por conocer sus efectos en la equidad participativa. La compaginación de estudios y trabajo podría tener implicaciones en materia de inequidad participativa, si por ejemplo, las probabilidades de compaginar estudios y trabajo están distribuidas de forma desigual entre los estudiantes de diferentes características socio demográficas. También, si las características socio demográficas determinan formas específicas de compaginación de estudios y trabajo, por ejemplo, con relación a la intensidad de dedicación al empleo o a las características de éste. Especialmente si particulares formas de compaginación de estudios y trabajo pueden afectar negativamente los resultados académicos, alargar el tiempo de egreso, o limitar la integración social y académica poniendo en entredicho la continuidad de los estudios.

Aunque los recientes informes de *Eurostudent* sobre las condiciones de vida de los estudiantes señalan que la compaginación de estudios y trabajo ha ganado popularidad entre estudiantes de diferente origen social, la equidad participativa podría verse afectada por el margen de maniobra diferenciado entre los estudiantes de diferente origen social. Los estudiantes de entornos favorecidos, por ejemplo, podrían ejercer su agencia para posponer la compaginación de estudios y trabajo hasta asimilar las demandas de la universidad o hasta encontrar un empleo afín a sus intereses, al igual que para determinar cuánto tiempo invertir en el empleo; asimismo, tendrían mayor facilidad para decidir dejar de compaginar estudios y trabajo ante situaciones de conflicto con las demandas de la universidad. Los estudiantes de entornos desfavorecidos, por el contrario, verían limitada su agencia para tener un momento de adaptación antes de iniciar la compaginación de estudios y trabajo o para elegir un empleo afín a sus intereses; también, para dedicar pocas horas al empleo y, en caso de conflicto entre las demandas de las dos actividades,

se encontrarían con mayores dificultades para dejar de trabajar; especialmente en el contexto actual en el que el costo de los estudios universitarios se ha trasladado cada vez más hacia los estudiantes y sus familias (Espuelas, Herranz, & Tello, 2015).

En un contexto donde la compaginación de estudios y trabajo es un fenómeno extendido y el costo de los estudios se ha incrementado, las diferencias entre grupos sociales podrían generarse por las formas de aproximación al mercado de trabajo, es decir, por las razones y motivaciones de los estudiantes para trabajar durante los estudios (Moreau & Leathwood, 2006; Sánchez-Gelabert & Elias, 2017). Algunos autores señalan que una de las preguntas a las que hace falta responder con evidencia empírica es sobre las razones o motivaciones de los estudiantes para trabajar durante sus estudios (Broadbridge & Swanson, 2005), pues existe mucha más investigación sobre las cosas que hacen los estudiantes, y muy poca sobre las razones por las que las hacen (Robotham, 2013). La diferencia en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo, podría además, suponer nuevos mecanismos de desigualdad de oportunidades. Por ejemplo, si los estudiantes más favorecidos trabajan para adquirir experiencia laboral en empleos relacionados con sus estudios, y sus compañeros menos favorecidos trabajan para pagarse sus estudios en empleos no necesariamente relacionados, habría un mecanismo de desigualdad en la medida en que los estudiantes mejor posicionados, además de ver mejoradas sus finanzas, estarían teniendo acceso a una red privilegiada de contactos que podría ser útil en el mercado de trabajo de graduado.

Este interés por conocer las motivaciones de los universitarios comienza a observarse en informes previos sobre las condiciones de vida de los estudiantes en Europa (*Eurostudent*), donde se sugiere que los estudiantes de origen social bajo trabajan regularmente para cubrir sus costos de vida, en tanto que los de origen social alto para ganar un dinero extra (Orr, Gwosc, & Netz, 2011). No obstante, es hasta 2015 que el cuestionario de *Eurostudent* incluye una pregunta específica sobre las razones para trabajar durante los estudios; aunque con una desviación a recoger sólo las motivaciones instrumentales: monetarias y no monetarias.

Y en 2018 se publica un informe específico sobre la compaginación de estudios y trabajo que de forma general concluye que las motivaciones están vinculadas con

las características sociodemográficas de los estudiantes; para los más favorecidos es más común trabajar para ganar experiencia en el mercado de trabajo, y para los menos favorecidos es más común trabajar para pagarse sus costos de vida (Masevičiūtė, Šaukeckienė, & Ozolinčiūtė, 2018). Desafortunadamente, al mismo tiempo que comenzó la investigación sobre las razones de los estudiantes para trabajar, España dejó de participar en este ejercicio sobre las condiciones de vida de los estudiantes.

Para algunos autores, entender las motivaciones para compaginar estudios requiere encuadrar la participación en el mercado de trabajo en dinámicas más amplias, Dubet (2005), por ejemplo, resalta que las condiciones de lo estudiantil no se definen únicamente por el papel de estudiante, sino que está vinculado con una identidad juvenil que abarca muchas más cosas que lo estudiantil. En ese sentido señala que el estudiante articula una forma de ser joven y una relación con sus estudios. Como resultado de esta articulación entre lo juvenil y lo estudiantil, pueden originarse jóvenes que acuden sólo algunos días a la universidad y otros más identificados con lo estudiantil. En esta línea, Ariño, Hernández, Llopis, Navarro, & Tejerina (2008) señalan que "de una vinculación intensa, donde el estudio es la actividad predominante en la vida de las generaciones jóvenes, se estaría pasando a una vinculación o compromiso flexible, más blando, donde el estudio, siendo central, comparte espacio y tiempo con otras dimensiones vitales de autorrealización y, muy en concreto con el ocio y las relaciones sociales" (Ariño, et al. 2008., pp. 25). También McInnis (2002) observa que las actividades prioritarias en la vida de los estudiantes se están transformando y que a veces éstas no coinciden con las demandas de la universidad; por lo que no es extraño entonces, que los estudiantes se definan a sí mismos cada vez menos como estudiantes a tiempo completo y cada vez más como estudiantes a medio tiempo que trabajan o trabajadores de medio tiempo que estudian (Munro, 2011).

El empleo durante los estudios se entiende entonces como parte de un "estilo de vida juvenil" en el que el hecho de trabajar ocupa un lugar relevante en el "modelo cultural de la juventud" (Dubet, 2005); un elemento normal en la vida del estudiante en el siglo XXI, que contribuye a la percepción de lo estudiantil (*studentself*) y que además facilita su desarrollo personal (Moreau & Leathwood, 2006; Swanson,

Broadbridge, & Karatzias, 2006). Es decir, que las elecciones contingentes de los itinerarios escolares, pueden reflejar los cambios ligados a la juventud, a las transformaciones culturales y coyunturas históricas, políticas o económicas (Picard, Trottier, & Dorey, 2011).

En este contexto de diversificación de la matrícula universitaria y cambios tanto en el marco institucional como en el marco cultural, esta tesis intenta contribuir a la comprensión del fenómeno, a partir del análisis de las formas de aproximación a la compaginación de estudios y trabajo, y de las diferentes motivaciones para trabajar durante los estudios.

El valor añadido de este trabajo consiste, por un lado, en analizar mediante métodos cuantitativos y cualitativos las motivaciones de los estudiantes para compaginar estudios y trabajo, considerando tanto el aspecto instrumental como expresivo de las motivaciones. Además, de incorporar en el análisis de las motivaciones la posible influencia de la clase social del estudiante, que es un elemento que no se ha considerado desde las aproximaciones cualitativas que han analizado las motivaciones de los estudiantes para trabajar durante sus estudios (Broadbridge & Swanson, 2006; Evans, Gbadamosi, & Richardson, 2014; Robotham, 2013; Winkler, 2009). Por otro lado, el segundo elemento distintivo de esta tesis es la inclusión del contexto académico de los estudiantes en el análisis, es decir, cómo las universidades y más específicamente las titulaciones, como estructuradores del currículo y como espacios culturales que comparten normas y valores, podrían inhibir o facilitar en mayor o menor medida la compaginación de estudios y trabajo.

b) Estructura de la tesis

El Capítulo 1 ofrece una revisión de la literatura entorno al fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo centrada en las evidencias sobre las motivaciones de los estudiantes que trabajan, así como en la influencia de variables contextuales. El capítulo termina con un resumen de otros debates en la literatura sobre el fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo.

En el Capítulo 2 se presenta el fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo en el contexto internacional, europeo y local en Cataluña; también se hace una

revisión de la situación del mercado de trabajo y de los cambios en el contexto educativo, específicamente lo que se refiere a las políticas de precios de la universidad y los programas de apoyo, que podrían influir en las motivaciones por las que los estudiantes catalanes compaginan estudios y trabajo.

El Capítulo 3 presenta las propiedades del objeto de estudio, las preguntas y los objetivos que guiaron este trabajo de investigación. También condensa el modelo de análisis que se utilizó para aproximarse al objeto de estudio, se presentan las hipótesis y las técnicas que se utilizaron para el análisis de la realidad desde dos perspectivas, cuantitativa y cualitativa. El capítulo finaliza con la presentación de las fuentes de información utilizadas y la descripción del trabajo de campo.

En el Capítulo 4 muestra los resultados de la investigación siguiendo la estructura en la que se presentaron las hipótesis, algunas hipótesis se contrastan en conjunto y otras individualmente. El capítulo inicia con el análisis de los itinerarios y trayectorias de compaginación de estudios y trabajo, y continua con el análisis de las motivaciones de los estudiantes catalanes para trabajar durante sus estudios.

Finalmente, en el Capítulo 5 se discuten los principales resultados de la investigación con en relación al corpus de la literatura existente. Se señala cuando los resultados coinciden con la literatura previa, o por el contrario. También destaca las principales contribuciones al conocimiento de la compaginación de estudios y trabajo en el contexto Catalán. Esta tesis finaliza exponiendo las conclusiones generales, donde además se señalan las limitaciones de esta investigación y asimismo se exponen las líneas para la investigación futura y algunas propuestas de mejora.

Introduction

a) Approach to the research

The educational expansion that took place in the second half of the 20th century, mainly in countries of the global north, increased the enrolment of students on all educational levels, but particularly in higher education. As a result students' sociodemographic characteristics in higher education got diversified, and a discussion on educational inequality emerged. Initially the focus of this discourse was the unequal access to higher education. Later, the focus of the analysis on educational inequality was extended to students' living conditions during their studies.

Ariño (2014) describes the implementation of the *European Higher Education Area* (EHEA) to be the starting point of political discussions of students' participation within higher education institutions (HEI). At the first conference mobility, lifelong learning and students' implications were discussed (Prague, 2001). Later the concept of the social dimension evolved including "to expand access of students from disadvantaged backgrounds, providing them with financial support, as well as other support services." (Bergen, 2005) (Ariño, 2014., pp. 22).

Nevertheless, it was in London (2007) when the concept of the social dimension started to gain importance, even though it was not clearly defined. In addition, equality of participation was introduced in the discussion as an important factor to allow students to complete their studies without difficulties related to their socioeconomic background. Flexibility was discussed in regards accessing university, but also in regards to increase students' participation within higher education, based on the equality of opportunities. Finally, in Bucharest (2012) the concept of the social dimension became a key concept stipulating the main subjects of the process and it is being considered to be a crosscutting component that affects others. This Bucharest declaration also stressed "the need of collecting data, building indicators and analysing real life, access and students' participation conditions and the results that those conditions allow them to accomplish" (Ariño, 2014., pp. 23).

In this sense there has been a continuing growth of students' participation in the labour market in recent years. In Spain, although still far from the rates of other European countries, the increase of students working during their degrees has attracted the interest of policy makers, educational stakeholders and researchers; who are concerned on its effect on the equity of participation within the university. For instance, working whilst studying would affect the equity of participation in higher education institutions, if the likelihood of working whilst studying is distributed unequally among students with different socio-demographic characteristics. This is even more the case, if socio-demographic characteristics shape specific ways of working whilst studying, e.g. the number of working hours and characteristics of the job. In particular if those working conditions have negative effects on the academic output of the respective student, e.g. delayed graduation, limited social integration or a higher drop-out risk.

Even if the latest Eurostudent reports on students' living conditions found that working whilst studying has become increasingly popular among students from a variety of different socioeconomic background, equality of participation in HEI might be affected if students from different socioeconomic background experience differential constrains. For instance, students from advantageous origins might use their agency to postpone working whilst studying until they feel adapted to university or until they find a job that matches their interests. Furthermore they might decide how much time they work, and they might easily decide to stop working, if their employment has negative effects on their educational performance. Students from more disadvantageous backgrounds on the other hand, might not have many of these choices, as working is a necessity to, at least partly, fund their university education, particularly in the new context where the cost of studies relies more on students and their families (Espuelas et al., 2015).

In a context where working whilst studying is an extended phenomenon and the cost of studying has increased, differences between social groups might originate from the way they enter the labour market, such as the reasons and motivations to work whilst studying (Moreau & Leathwood, 2006; Sánchez-Gelabert & Elias, 2017). Multiple researchers stipulate that this question of what those reasons and motivations are need to be analysed on the basis of empirical data, thus relevant

data has to be gathered (Broadbridge & Swanson, 2005), as there is currently more research on what students do than why they do it (Robotham, 2013). The variety of motivations and reasons to work whilst studying might lead to new mechanisms of inequality of opportunities, i.e. if favoured students work to gain work experience in jobs related to their respective degree while their less advantageous peers work to partly fund their studies in jobs non always related to their field of study, the mechanism of inequality is further perpetuated. In particular since wealthy students apart from having access to an extra income, would benefit from gaining access to additional networks that are likely be useful when they enter the graduate labour market.

This interest on students' motivations to work whilst studying can be observed in the previous Eurostudent reports on students' life conditions in Europe. There it is suggested that students from lower socioeconomic backgrounds regularly work in order to meet living costs, whereas their fellow students from upper socioeconomic origins work to get access to an extra income (Orr et al., 2011). Nevertheless, it is until 2015 that the Eurostudent survey questionnaire includes a specific question about the reasons to working whilst studying, though there is a bias in the predefined answers towards collecting monetary and non-monetary instrumental motivations.

In 2018, Eurostudent edited a thematic report about students who engage in paid work alongside their studies. This report came to the conclusion that students' motivations to work are shaped by their socio-demographic characteristics. Thus, more privileged students' reasons to enter the labour market are predominantly to gain work experience in the labour market, while their less privileged peers usually work to meet their cost of living. (Masevičiūtė et al., 2018). Unfortunately, since the introduction of this question on students' motivations to work whilst studying, Spain stopped its participation in the Eurostudent survey about students' living conditions, which created a void regarding the motivation of Spanish students' to work.

For some researchers, the understanding of students' motivations to work whilst studying requires to frame job participation in a broader context Dubet (2005) e.g. emphasizes that student identity is not only defined by the student role, but moreover linked to a broader youth identity that comprises several roles. In addition, he states that students have a specific way of being young which influences their

relationship with their studies. The articulation between these two identities results into young students that attend university only some days and other young students that are more identify with the student role. Moreover, Ariño, Hernández, Llopis, Navarro, & Tejerina (2008) suggest that “from a strong linkage, where studies are the main activity in young’s life, there is being a transition towards a more flexible or softer commitment, where study, being central, shares space and time with other vital dimensions of self-realization and, very specifically with leisure and social relations” (Ariño, et al. 2008., pp. 25). Similarly, McInnis (2002) observes that the priorities in students’ lives are changing and that sometimes these are not in line with the demands of the university. Therefore it is not surprising that students define themselves less and less as full-time students, but increasingly as part-time students who work or part-time workers who study (Munro, 2011).

Working whilst studying is therefore understood as a part of a "youth lifestyle", where working plays a relevant role in the "cultural model of youth" (Dubet, 2005). It constitutes a common characteristic of the lives of today’s students, and contributes to the perception of the student identity (studentslef). Furthermore it facilitates students’ personal development (Moreau & Leathwood, 2006; Swanson et al., 2006). Ultimately, decisions on following specific educational pathways might reflect changes linked to youth and cultural transformations, but also to changes in the historical, political or economic context (Picard et al., 2011).

In this context of diversification of students’ enrolment and changes in the educational and cultural frameworks this thesis contributes to a better understanding of working whilst studying, by analysing the way in which students start to combine work and studies, and their motivations to work.

The added value of this research is, on the one hand, that it analyses – employing quantitative and qualitative methods – students’ motivations to work. On the other hand, it includes the instrumental as well as the expressive aspect of these motivations. Furthermore, it takes into consideration for the analysis of student’s motivations, the influence of students’ socioeconomic backgrounds, which is an element that has not yet been considered by relevant previous qualitative approaches (Broadbridge & Swanson, 2006; Evans et al., 2014; Robotham, 2013; Winkler, 2009). In addition, the analysis also includes how the academic context

shapes students' motivations, namely, how universities and more specifically the field of study (as structurers of the curriculum and as cultural spaces that share norms and values), could inhibit or facilitate, to a greater or lesser extent, the combination of work and studies.

b) The structure of the thesis

Chapter 1 offers a literature review on the phenomenon of working while studying, focusing on the empirical findings related to students' motivations, as well as on the influence of contextual variables. The chapter concludes with a summary of other current debates in the literature around combining university studies and work.

Chapter 2 presents the international, European and regional Catalan context of working while studying. It also contextualises the labour market in Catalonia and the institutional changes in regards to the university pricing policy and the financial aid programs; that might shape Catalan students' motivations to combine work and studies.

Chapter 3 introduces the actual object of research, the research question as well as the research objectives that guided this work. It also shows the model of analysis that was built to investigate the phenomenon, as well as the hypothesis. The chapter furthermore presents the quantitative and qualitative methods that were employed in this research endeavour. The chapter ends with an overview of the datasets used and the description of the fieldwork.

Chapter 4 presents the results of this research following the structure, in which hypothesis were presented. It starts with the analysis of pathways and trajectories of working whilst studying and continues with the analysis of Catalan students' motivations to work.

Finally, Chapter 5 discusses the results in relation to existing literature. It points out whether results are concurrent with previous research or rather contrary. It also stresses specific contributions to the knowledge of working whilst studying in the Catalan context. This thesis ends by presenting the general conclusions of the research and also illustrates its limitations and elaborates on possible future research and some recommendations.

Capítulo 1. La compaginación de estudios y trabajo desde las motivaciones

1.1. Consideraciones en torno a al empleo durante los estudios

En el análisis sobre el fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo se distinguen dos claras líneas de investigación, por un lado, los estudios que centran sus esfuerzos en observar si la participación en el empleo tiene efectos en los estudios: resultados académicos y experiencia universitaria; y, por otro lado, investigaciones enfocadas en conocer si la participación en el empleo tiene efectos en la inserción laboral. Sobre estas dos grandes líneas de investigación se hace un breve resumen al final de este capítulo. Aunque en estas investigaciones, es posible distinguir algunas pistas de las motivaciones por las que los estudiantes deciden trabajar, éstas no han sido el elemento central y por lo tanto no se profundiza en su análisis. Se hace evidente pues la necesidad de traer las motivaciones al centro de la investigación para conocer las diferentes formas en que los estudiantes se aproximan al empleo.

Tomando en cuenta estas consideraciones, en este apartado se hace una revisión de los trabajos previos de investigación que, sin estar todos enfocados en las motivaciones, ofrecen algunas evidencias empíricas de las razones de los estudiantes para trabajar a la par de sus estudios. Una precisión importante es que en algunos casos los universitarios que trabajan lo hacían antes de ingresar a la universidad, y acuden a ésta para mejorar sus credenciales o cualificaciones, por lo que lo más apropiado sería preguntarse por sus motivaciones para estudiar. Sin embargo, en esta tesis el foco del análisis, y por lo tanto también de la literatura, no son estos grupos de trabajadores que acuden a la universidad, sino de los estudiantes que deciden combinar sus estudios con el empleo.

La revisión de la literatura se estructura de acuerdo con las dos dimensiones clásicas en la investigación sobre motivaciones: por un lado, la motivación extrínseca o instrumental, y por otro, la motivación intrínseca o expresiva. La principal diferencia entre estas dos grandes dimensiones corresponde a la naturaleza de las retribuciones que se obtienen al realizar una actividad. En la motivación instrumental la recompensa es posterior a la actividad realizada, por el

contrario, en la motivación expresiva la recompensa se encuentra en la realización la actividad misma (Ryan & Deci, 2000).

Cabe señalar aquí que, si bien desde la psicología las motivaciones extrínsecas e intrínsecas se han definido como dos extremos opuestos de una misma línea; algunos autores desde la sociología, consideran que las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, o instrumentales y expresivas no son excluyentes, y por lo tanto han optado por cruzar los dos ejes, el instrumental y expresivo, para crear un plano cartesiano de cuatro cuadrantes (Elias, 2008) que expresarían la posibilidad de comportamientos guiados por la combinación de motivaciones con diferentes grados de motivación instrumental y expresiva.

1.2. Motivación instrumental

La principal característica de la motivación instrumental o el comportamiento motivado instrumentalmente es, que la retribución o el resultado que se espera obtener está separado de la actividad que se realiza (Ryan & Deci, 2000). En el caso de la compaginación de estudios y trabajo dentro de la clasificación de motivaciones instrumentales, caben las razones que ofrecen los estudiantes y están separadas o son posteriores a la actividad laboral. La más obvia de estas razones, en tanto que el empleo es una actividad remunerada, es la retribución económica, pero también caben aquí otras razones para trabajar como la adquisición de experiencia o el deseo de autonomía e independencia respecto a los padres, entre otras.

Las motivaciones instrumentales pueden clasificarse en dos grandes grupos: las monetarias y las no monetarias. En cuanto a las primeras, las investigaciones ponen énfasis en los estudiantes que trabajan para vivir, y por otro, los estudiantes que trabajan para mantener un estilo de vida. En cuanto a las segundas, los hallazgos se centran en la adquisición de experiencia laboral. En todo caso, estas motivaciones instrumentales tampoco son exclusivas, es decir que la aproximación de los individuos al mercado de trabajo puede estar impulsada por diferentes motivaciones instrumentales.

1.2.1.Necesidad económica

La motivación más evidente para trabajar durante los estudios corresponde a la necesidad económica. Parece obvio que cuando un estudiante trabaja la primera razón que se ofrece es que existe una necesidad financiera, si no existiera esa necesidad, el estudiante podría dedicarse a otras actividades no necesariamente remuneradas como voluntariados. Sin embargo, existe una dificultad para definir lo que es una necesidad económica debido a la gran variedad de significados que esta puede tener para los estudiantes según sus diferentes contextos (Broadbridge & Swanson, 2005). De esta forma, los significados de necesidad financiera pueden ser tan variables como la necesidad de hacer uso de un coche hasta la necesidad de tener dinero para el consumo diario, salir, etc., o incluso la necesidad de pagarse los materiales de estudio y cubrir los costos de la matrícula. Es decir, que hay estudiantes que trabajan para vivir, o estudiantes que trabajan para mantener un estilo de vida; algunos indican que esta última es la razón por la que trabajan la mayoría de los estudiantes (McInnis, 2001).

En seguida se destacan tres formas diferentes de entender la necesidad económica, en primer lugar, la “estricta” necesidad financiera, que se entiende como motivación para trabajar sea para aportar dinero a la familia o para financiar los propios estudios. En segundo lugar, aparece la necesidad financiera relacionada con el consumo, es decir, estudiantes que trabajan motivados por tener dinero para el día a día, que les permita mantener un estilo de vida y les brinde acceso a bienes de consumo como ropa, ocio, etc. Y, en tercer lugar, la necesidad financiera para ganar autonomía e independencia respecto a los padres.

1.2.1.1. Estricta necesidad financiera: aportación a la familia, financiamiento de los estudios

Una de las formas más comunes de explicar la participación de los universitarios en el mercado de trabajo, especialmente de los estudiantes de orígenes más humildes es por una estricta necesidad financiera, esto es, que la motivación principal de los universitarios para trabajar es una carencia de recursos sea para pagarse los estudios y/o apoyar a la familia. De esta forma, el deseo del universitario respecto al empleo se concentra en obtener el recurso monetario que estaría destinado a hacer frente a estas necesidades concretas, y sin el cual no

podría continuar estudiando, Hovdhaugen (2013) se refiere a estos individuos como como estudiantes “forzados a trabajar”.

Algunas evidencias en Escocia, encuentran precisamente, que la razón más importante de los estudiantes para trabajar fue por necesidad/dificultad o constricción financiera (Barron & Anastasiadou, 2009; Carney, McNeish, & McColl, 2005); en tanto que en Australia el 95% de estudiantes contestaron que la principal motivación para trabajar era obtener un ingreso (Applegate & Daly, 2006).

Es importante decir que esta motivación para compaginar estudios y trabajo se observa de forma más recurrente en los contextos anglosajones, principalmente en Gran Bretaña y Estados Unidos, donde el precio de la matrícula universitaria suele ser alto. En estos contextos, además, los préstamos para costear los estudios suelen ser una práctica extendida entre los universitarios. Algunos hallazgos empíricos en torno a esta relación entre deuda y empleo durante los estudios señalan que 70% de estudiantes tienen algún tipo de deuda y de estos 50% realizan trabajo de medio tiempo precisamente para hacer frente a necesidades económicas (Carney et al., 2005). En la misma línea, otra evidencia empírica señala que la mayoría de estudiantes se involucran en trabajos durante el curso por necesidades financieras para satisfacer lo esencial, aunque también se incluye insuficiencia de los préstamos y un deseo de disminuir la deuda (Brennan, Duaso, Little, Callender, & Van Dyke, 2005). Por último, también desde la experiencia cualitativa en el contexto anglosajón se ha encontrado que la principal razón que lleva a los estudiantes a trabajar son financieras, refiriéndose al deseo de reducir o evitar la deuda, aunque también al deseo de mantener un estilo de vida al que estaban acostumbrados antes de ingresar a la universidad (Evans et al., 2014).

En ese sentido algunos indicadores que darían luz de, si las motivaciones se corresponden con una estricta necesidad financiera serían entre otros, la dirección del gasto de los estudiantes. Evidencias empíricas tanto en Nueva Zelanda (Manthei & Gilmore, 2005) como en Australia (Robbins, 2010) muestran que las ganancias de los estudiantes se destinan a cuestiones esenciales como renta, comida, transporte y el costo de los estudios; y muy poco en cosas no esenciales o para mantener un estilo de vida.

Las investigaciones con una perspectiva más sociológica analizan la relación entre el origen social de los estudiantes y sus formas de participación en el empleo. Los hallazgos muestran que los estudiantes que provienen de orígenes sociales bajos son también los que trabajan en mayor proporción (Humphrey, 2006), y con mayor intensidad (Roksa, 2011); en cambio los estudiantes cuyos padres tienen estudios superiores tienen menos probabilidad de trabajar durante el curso (Darmody & Smyth, 2008; Hovdhaugen, 2013). Con estos resultados, se asume que la sobrerrepresentación en el empleo, así como la mayor probabilidad tanto de compaginar estudios y trabajo, como para trabajar con mayor intensidad de los estudiantes de orígenes familiares más humildes, está relacionado con motivaciones de estricta necesidad financiera.

En el caso español, cuando se observa el nivel de ingresos familiar la conclusión es similar, cuando los padres tienen ingresos altos los estudiantes se dedican en mayor proporción a estudiar a tiempo completo (Finkel & Barañano, 2014a). Una explicación para esta relación es que los estudiantes de orígenes humildes desarrollan un sentimiento de deuda hacia sus padres por los costos, directos e indirectos, que supone continuar como estudiante en vez insertarse en el mercado de trabajo; dicho sentimiento de deuda hacia los padres, junto con el propio cuestionamiento a su legitimidad como estudiantes universitarios, llevaría a los estudiantes a realizar alguna actividad laboral para compensar a la familia y dotar de legitimidad su rol de estudiantes (Langa, 2003).

Las motivaciones relacionadas con estricta necesidad financiera, se verían reducidas por la posibilidad de acceso a becas (Humphrey, 2006) o a los niveles altos de apoyo financiero de las familias (Darmody & Smyth, 2008). Es decir, que los estudiantes que trabajan por necesidad económica dejarían de trabajar si recibieran subvenciones del estado (Kulm & Cramer, 2006) lo que confirmaría la estricta necesidad financiera como motivación principal.

La literatura entorno a las motivaciones de los estudiantes por compaginar estudios y trabajo no es concluyente; algunos hallazgos revelan que las cuestiones financieras (como la deuda o la falta de apoyo financiero familiar) no fueron las respuestas más acuñadas por los estudiantes, sino las relacionadas con aspectos profesionales y puramente expresivos (Curtis, 2007), con tener dinero para gastar

(Dundes & Marx, 2007) y para “financiar su vida social” (Richardson, Evans, & Gbadamosi, 2009). En relación con el origen social, algunas investigaciones reportan hallazgos que van en sentido contrario, son los estudiantes de origen humilde los que tienen menor probabilidad de compaginar estudios y trabajo (Häkkinen, 2006); en cambio, los estudiantes de mejores orígenes sociales son los que trabajan en mayor medida en empleos a tiempo completo (Beerkens, Mägi, & Lill, 2010).

Un hallazgo importante en el contexto de esta tesis es la asociación entre las motivaciones de estricta necesidad financiera y los empleos de alta intensidad, es decir, empleos de más de 20 horas a la semana (Triventi, 2014).

1.2.1.2. Dinero de bolsillo: mantener cierto estilo de vida

La segunda forma de entender la motivación de necesidad económica, como se adelantó, se refiere al deseo por tener acceso a un dinero de bolsillo, es decir, el dinero que se gana tendría como destino la adquisición de bienes de consumo como ropa, gustos personales; y acceso al ocio, por ejemplo, cine, viajes, salidas con los amigos. Los estudiantes que expresan una necesidad financiera de acceso a un dinero de bolsillo para mantener un estilo de vida al que están acostumbrados cabrían en la definición más amplia de los estudiantes que “eligen trabajar” (Hovdhaugen, 2013).

Para algunos autores el hecho de que un estudiante trabaje cuando podría no hacerlo, por el hecho de que no es estrictamente necesario, o pone en juego su permanencia en la universidad, podría indicar que el dinero es gastado en lujos como cigarrillos, regalos, ropa, entradas de cine, televisión de paga, teléfono móvil, etc. (Curtis & Williams, 2002). El caso noruego ejemplifica esta situación, ya que el contexto de la educación superior, que está libre de tasas de matrícula y ofrece becas a los estudiantes según su situación financiera, hace suponer que no existe la necesidad de trabajar durante los estudios, así que los altos porcentajes de participación, entre el 60% y 70%, hacen suponer que las razones financieras para trabajar se relacionan más con mantener o mejorar un estilo de vida (Hovdhaugen, 2013).

Hallazgos empíricos en Inglaterra muestran que la razón más citada para trabajar es "para alcanzar un deseado estilo de vida" (61%) (Barke et al., 2000). Algo similar

se encuentra en el caso estadounidense donde la razón para trabajar más importante reportada por los estudiantes es tener dinero para gastar (*spending money*) (Dundes & Marx, 2007). Y lo mismo en el caso español, en el que la razón con más importancia entre los estudiantes es “ganar dinero para poderme pagar cosas más (ocio, viajes...)” (Finkel & Barañano, 2014a).

Langa (2003) observa esta motivación en los estudiantes a los que denomina “jóvenes autocomplacientes” y a los que describe como individuos relajados con los estudios con un déficit en lo académico, precisamente una forma de compensar este déficit académico es realizar un empleo. Sin embargo, el empleo también les permite obtener o ganar autonomía en relación con las decisiones referentes a los mismos estudios y al ocio.

Otra forma de entender la motivación de dinero de bolsillo para compaginar estudios y trabajo es la que ofrece Levy-Garboua (1976), quien entiende la participación en el mercado de trabajo como una “compensación de la pérdida de bienestar en el futuro” por el cual los estudiantes intentan maximizar el bienestar mediato en tanto que se espera que existan perspectivas profesionales degradadas sobre el bienestar futuro. Esto quiere decir, que mientras los estudiantes mantienen su intención de obtener el título, adaptan su forma de estudio a las percepciones o creencias sobre las condiciones del mercado de trabajo y se prioriza el bienestar inmediato, entre otras cosas el ocio y el empleo remunerado que permite acceso a bienes de consumo (Fernex & Lima, 2011).

En Escocia, la segunda respuesta en orden de importancia después de la necesidad/dificultad financiera fue precisamente tener dinero extra para diversión, salir, etc., (Carney et al., 2005). Cosa que no sucede en algunos casos como en Nueva Zelanda donde se encuentra que la dirección del gasto está destinado a cosas esenciales como la renta, la comida o los costos de los estudios (Manthei & Gilmore, 2005); o en Australia, donde la mayoría de los estudiantes trabajan para hacer frente a las necesidades diarias (Devlin, James, & Grigg, 2008).

Esta motivación de acceso a un dinero de bolsillo, se asoció en con los estudiantes que realizaban trabajos de baja intensidad (de 0 a 20 horas por semana) (Triventi, 2014), o lo que ellos mismos denominaron como trabajillos, para referirse a una

situación temporal, a un empleo que sólo es relevante por el ingreso que supone para ganar autonomía financiera (Cahuzac & Giret, 2001).

1.2.1.3. Emancipación y/o independencia respecto los padres

La motivación para trabajar de emancipación y/o independencia respecto los padres se encuentra estrechamente vinculada a la motivación anterior de acceso a dinero de bolsillo, sin embargo, la diferencia radica en la razón última por la que los estudiantes realizan la actividad laboral. En efecto, aunque el trabajo también brinda acceso a un dinero de bolsillo y a un estilo de vida, lo que los estudiantes buscan, es decir, el detonante, es la necesidad de independencia y/o autonomía respecto a sus padres.

En ese sentido Reiter (1996) indica que con el empleo los jóvenes ganan independencia económica de sus ingresos, lo cual minimiza la subordinación en torno a la familia (citado en Lucas & Lammont, 1998). Llosada Gistau, Morcillo Hernández, & Troiano Gomà (2005) vinculan esta motivación con la percepción de incertidumbre en el futuro y de un largo recorrido antes de conseguir la emancipación plena, por lo que la motivación principal para trabajar es conseguir cierta autonomía respecto al núcleo familiar.

Esto queda de manifiesto también en el estudio de Barke (2000), donde los estudiantes indicaron que trabajan para ganar cierta independencia financiera respecto a sus padres. De acuerdo con Triventi (2014), los estudiantes que provienen de familias bien educadas se relacionan más con un deseo de independencia financiera, aunque algunas otras señalan que el deseo de autonomía es independiente de su clase social y aumenta con la edad (Cahuzac & Giret, 2001).

Cómo hemos visto, los hallazgos empíricos acerca de las razones o motivaciones por trabajar durante los estudios que se obtienen principalmente a partir de encuestas, coinciden en que el fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo no se puede reducir simplemente a una explicación de necesidad financiera, sobre todo porque como se ha revisado, los significados de necesidad financiera pueden ser muy diversos entre los estudiantes lo que dificulta la comprensión de los deseos, razones o motivaciones por combinar estas dos actividades.

1.2.2. Adquisición de experiencia

La segunda motivación instrumental y no monetaria para trabajar durante los estudios altamente reportada por investigaciones es la adquisición de experiencia, los estudiantes en formación desearían poner en práctica los aprendizajes obtenidos y, además, les serviría para incrementar el currículum vitae y distinguirse en la competición por puestos de trabajo en el mercado de trabajo de graduados. Esta motivación se puede explicar en el marco de la teoría del capital humano, es decir, se asume que los estudiantes trabajan motivados por la posibilidad de acumular capital humano que les permita tener mejor retorno después de la universidad.

Un punto débil en el reporte de estas motivaciones es precisamente que las investigaciones no se enfocan en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo, se asume que los estudiantes trabajan por los resultados favorables de la experiencia laboral previa al egreso en el empleo posterior a la universidad; lo que implica que los estudiantes disponen de la información y el conocimiento previo sobre el efecto de sus decisiones en su futuro profesional.

Algunos trabajos que exploran el valor profesional del trabajo durante los estudios concluyen precisamente que el empleo estudiantil no se reduce únicamente a cuestiones alimentarias, “parece que los estudiantes son conscientes de los efectos secundarios de una actividad profesional realizada al margen de sus estudios, lo que podría, en ciertos casos, incitarlos a realizarlo, o al menos a reforzar sus exigencias en cuanto a la naturaleza del trabajo” (Cahuzac & Giret, 2001, pp., 30), es decir, que los estudiantes no eligen trabajos al azar. En este sentido, en un estudio en Francia, se encuentra que los empleos con mayor cualificación o relacionados con los estudios son mejor valorados por los estudiantes (Cahuzac & Giret, 2001).

Otros trabajos reportan que la adquisición de experiencia fue la segunda razón por la cual los estudiantes dijeron trabajar medio-tiempo durante el curso, lo que representó casi la mitad de la muestra (Curtis & Williams, 2002). Por otro lado hay también investigaciones que han notado un aumento de las razones para trabajar relacionadas con el hecho de ganar empleabilidad, y destacan también que los estudiantes valoran la experiencia de trabajar, y perciben que la misma es valiosa

para su futuro (Carney et al., 2005). De esta forma, evidencias empíricas en el contexto australiano reportaron que el 30% de los estudiantes señala como principal razón para trabajar ganar experiencia y 16% para desarrollar habilidades (Bradley, 2006). En el contexto estadounidense, el 37% de los estudiantes está muy de acuerdo en que trabajan para ganar experiencia y mejorar su CV (Richardson et al., 2009).

Los estudiantes ingleses, en otro estudio, respondieron que la principal razón para trabajar es porque “se ve bien en el currículum vitae”, además, los estudiantes que trabajan consideran que “están construyendo sus habilidades y su confianza” e “incrementando su empleabilidad” (Curtis, 2007). Mientras que en Finlandia la razón más importante para trabajar fue establecer contactos en el mercado de trabajo (Härkkönen, 2001, citado en Häkkinen, 2006). Aunque, en otro estudio se señaló que este tipo de motivación es mínima entre los estudiantes (Applegate & Daly, 2006).

Hall (2010) entiende esta motivación para trabajar durante los estudios como producto de la falta de certeza en la estructura de la carrera es un factor para que muchos de los estudiantes busquen empleo en cualquier área, el objetivo es demostrar que pueden participar con éxito en el mercado de trabajo y obtener ventajas competitivas con relación a sus compañeros que no trabajan. De forma similar Tomlinson (2008) señala que los estudiantes expresan una fuerte necesidad de obtener credenciales fuera de la formación formal para acrecentar su empleabilidad en el mercado de trabajo de graduado.

Y Langa (2003) observa este tipo de motivaciones en los estudiantes a los que denomina “jóvenes, pero responsables”, que ante el bajo rendimiento académico suelen decidir trabajar, pero además perciben el empleo de estudiante como una forma de ir escalando posiciones laborales sin extender su dependencia económica de su familia.

1.3. Motivación expresiva

En el polo opuesto a la motivación instrumental se encuentran la motivación expresiva, de acuerdo con Ryan & Deci (2000) los comportamientos motivados expresivamente encuentran su justificación en la diversión, el interés o el desafío

que supone una actividad, es decir, que la retribución se encuentra en la actividad misma y no tanto en las recompensas posteriores a la actividad.

Algunas evidencias en esta línea muestran que lo instrumental no es el único motor que inspira a los jóvenes a combinar estas dos actividades, sino que algunos estudiantes participan en el mercado de trabajo por motivaciones de carácter expresivas, es decir, que en el trabajo encuentran un placer, interés o desafío y esa es la motivación principal por la que trabajan. Sin embargo, la literatura en torno a la compaginación de estudios y trabajo se ha centrado en analizar principalmente las motivaciones instrumentales: monetarias y no monetarias; y ha fallado en abrir el abanico de posibilidades de respuesta para captar las motivaciones expresivas.

Carney et al., (2005), por ejemplo, al investigar las motivaciones de los estudiantes para trabajar, sólo ofrecen una opción para recoger las motivaciones expresivas (“conocer gente/tener vida social a través del trabajo”), en cambio, para las motivaciones instrumentales proponen seis diferentes respuestas (“necesidad financiera; dinero extra para divertirme; es bueno para mi CV; experiencia laboral; el trabajo me ofrece habilidades transferibles; y el trabajo es relevante para mi carrera futura”). Ocurre lo mismo en otras investigaciones (Barke et al., 2000; Brennan et al., 2005) que solo ofrecen, entre todas las respuestas predefinidas, una opción para recoger la motivación expresiva; más aún las respuestas predefinidas son de diferente naturaleza: “quiero la experiencia” o “para completar el tiempo libre”. No es raro pues, que los resultados tengan una desviación hacia las motivaciones instrumentales. No obstante, Richardson et al. (2009) a pesar de sólo incluir un ítem de ocho para recoger la motivación expresiva (“en realidad disfruto mi trabajo”), encuentran que 63% de los estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo con este enunciado, y por el contrario sólo 15% de los estudiantes que trabajan se muestran en desacuerdo.

Más allá de estas limitaciones recurrentes en la investigación de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo, algunas evidencias empíricas dan cuenta de la complejidad de las orientaciones al empleo entre los estudiantes universitarios, que no son sólo económicas e instrumentales, sino que los estudiantes tienen una orientación principal a sus estudios y el dinero es tanto útil como necesario, pero trabajar, es también una experiencia social (Lucas & Lammont, 1998). De esta

forma, los estudiantes cuando se refirieron al empleo, citaron recurrentemente que éste les ayuda a desconectarse de la universidad (Brennan et al., 2005); o que trabajan para tener interacciones sociales y para no aburrirse (Bradley, 2006). Se han destacado, por ejemplo, factores sociales importantes para obtener empleo tales como "hacer amigos, relacionarse con clientes y el personal, aprendizaje de nuevas habilidades y tener experiencia laboral" (Lucas & Lammont, 1998). Precisamente razones como "disfruto del trabajo" y "tengo amigos y buena vida social en el trabajo" fueron dos de las respuestas más citadas para trabajar, consideradas importantes por poco más del 70% de los estudiantes (Curtis, 2007).

1.4. Constricciones contextuales

1.4.1. Flexibilidad institucional: la organización de las titulaciones

Una restricción importante para poder compaginar estudios y trabajo que se relaciona con la universidad es la organización de las titulaciones, concretamente con los horarios de clases (Navarro & Planas, 2013). Es decir, que algunas estructuras académicas en las universidades, no están pensadas para que los estudiantes puedan compaginar estudios y trabajo (Llosada et al., 2005). El fenómeno del empleo regular durante los estudios no es aleatorio sino que por el contrario se relaciona fuertemente a las condiciones de estudio del estudiante, el nivel, la especialidad y el lugar de la formación (Cahuzac & Giret, 2001).

Precisamente Dubet (2005) señala la integración del estudiante al marco universitario como el primer elemento que define la experiencia estudiantil, y añade, que la oferta universitaria es muy variable en el aspecto de integración, "mientras que la fuerte integración universitaria evoca un dominio de las reglas latentes de la vida escolar, la débil integración deja a los estudiantes frente a un mundo que puede parecer aleatorio o anárquico" (pp.34).

En este sentido la perspectiva de Levy-Garboua (1976) señala que el tiempo es un recurso limitado, y que ciertas orientaciones como ciencias naturales, ingeniería, medicina o leyes requieren mayor intensidad en el proceso de aprendizaje que otras, por lo que los estudiantes de estas áreas dispondrían de menor tiempo para trabajar (Demeulemeester & Rochat, 2000). Algunos de los factores que pueden variar entre las áreas de estudio son la exigencia de asistencia, la carga horaria y

la carga de tareas escolares, así, en áreas donde los estudiantes tienen menor carga horaria, éstos hacen mayor uso del empleo remunerado (Cahuzac & Giret, 2001). Por ejemplo, una investigación realizada en el grado en programación computacional, indica que el currículum de esta titulación está diseñado para permitir que los estudiantes se incorporen al mercado laboral mucho antes de graduarse, en este caso el 80% de estudiantes combinan estudios y trabajo (Moro-Egido & Panades, 2009).

Existe un cierto consenso alrededor de la idea de que en ciertas áreas de estudio es más fácil combinar estas dos actividades que en otras; y que los estudiantes adaptan su comportamiento de estudio a los requerimientos de la carrera (Fernex & Lima, 2011). Es decir, que los estudiantes que consideran compaginar estudios y trabajo probablemente elegirán titulaciones que consideren les permitirá trabajar; o sólo trabajarán los estudiantes que están muy motivados para hacerlo y comprometidos con las dos actividades (Triventi, 2014).

Esta adaptación del comportamiento de los individuos a las exigencias de la titulación específica podría ser mayor en la medida en que los estudiantes que finalmente han ingresado a la universidad y, a la titulación específica, han pasado previamente por el proceso de autoselección, esto es, que las elecciones educativas sobre el área de estudios se ven influenciadas por el origen social del individuo; los individuos de familias menos favorecidas eligen con menor frecuencia titulaciones consideradas prestigiosas o difíciles (Troiano & Elias, 2014; Van De Werfhorst, Sullivan, & Cheung, 2003). De la misma forma, se decantan en mayor medida por titulaciones que consideran llevarían a una inserción más rápida y más estable en el mercado de trabajo (Troiano & Elias, 2014). Los estudiantes de clase trabajadora estarían guiados en mayor medida por motivaciones instrumentales en la elección del campo de estudio, en cambio, los estudiantes de clase media-alta se guiarían más por motivaciones expresivas al no estar tan preocupados por el futuro en tanto que los estudios universitarios forman parte de su estilo de vida (Troiano & Elias, 2014).

En ese sentido, se evidencia una relación no lineal entre las horas de contacto que la titulación le demanda al estudiante y el número de horas que el mismo se implica en una actividad remunerada; así, la proporción de estudiantes que no trabaja

aumenta conforme aumenta la exigencia de horas de asistencia; mientras que para los que trabajan, el número de horas que invierten en el empleo disminuye conforme las horas de contacto de estudio aumentan (Vickers, Lamb, & Hinkley, 2003). También se ha observado que los estudiantes con mayor carga horaria de clases y prácticas tienen menor probabilidad de involucrarse en empleos regulares (Darmody & Smyth, 2008). De esta forma, la principal hipótesis es que la organización de las titulaciones tiene exigencias diferenciadas por lo que se refiere a las horas de clases o prácticas, es decir, hay carreras en las que es más o menos fácil combinar estas dos actividades.

Algunos hallazgos en esta línea muestran, por ejemplo, que los estudiantes en el área de humanidades y ciencias sociales compaginan estudios y trabajo en mayor medida que los estudiantes en las áreas de ciencias e ingenierías (Body, Bonnal, & Giret, 2014; Finkel & Barañano, 2014a; Hovdhaugen, 2013; Triventi, 2014; Vickers et al., 2003). Estos hallazgos, de forma general, son consistentes en una variedad de países como Australia, Noruega, Francia, Italia y España. No obstante en Finlandia se observa que el empleo es más común en áreas como la ingeniería, cuidado de la salud, negocios y farmacia (Häkkinen, 2006).

En este sentido, las carreras que demandan mayor presencia de los estudiantes podrían estar afectando las finanzas de los estudiantes (Darmody & Smyth, 2008) o generando un efecto de no atracción, es decir, los estudiantes que quieren trabajar estarían optando a otras carreras, generando una especie de autoselección (Troiano & Elias, 2014). Ante estas constricciones institucionales, en un estudio el 40% de los estudiantes sugirieron que la universidad debería de ofrecer mayor flexibilidad en la forma de llevar la carrera y en las evaluaciones (Barron & Anastasiadou, 2009).

Mäkinen, Olkinuora, & Lonka, (2004) señalan respecto a las titulaciones, que la interacción de los estudiantes y el ambiente de estudio de la titulación transforma o cristaliza las orientaciones generales de estudio¹, mismas que pautan las

¹ Las orientaciones generales de estudio se refieren al significado general que los estudiantes le dan a sus estudios universitarios (o sea, sus percepciones generales de la universidad), es decir, cómo se sitúan ellos mismos respecto a la universidad como un todo; y responderían a preguntas como:

estrategias de aprendizaje y la inversión de esfuerzo que un estudiante realiza. La compaginación de estudios y trabajo formaría parte de este ambiente con el que interactúan los estudiantes y fomentaría distintos comportamientos según las orientaciones generales de estudios. Es decir, que las creencias y deseos sobre el empleo se modifican por la interacción de los estudiantes con sus estudios.

1.4.1.1. La cultura institucional.

Dubet señala que la experiencia estudiantil se construye a partir de tres dimensiones: la integración del estudiante en el marco universitario, el proyecto profesional del estudiante, en el que incluye su percepción sobre la utilidad social de los estudios, y el nivel de interés intelectual y personal atribuido a los estudios. Así, indica que no “no todo el mundo es estudiante en el mismo grado” y que los estudiantes se comprometen de forma diferente en con los estudios pero también la oferta de estudios es muy variable en el aspecto de la integración (Dubet, 2005).

La titulación como espacio social donde se desarrollan normas y valores vinculados con la profesión que se estudia, influye en las creencias y preferencias de los estudiantes sobre la conveniencia o no de compaginar estudios y trabajo. Estas creencias y preferencias se pueden ver reforzadas por las oportunidades, por ejemplo, la organización de la carrera puede reforzar las creencias sobre la conveniencia de compaginar estudios y trabajo. En titulaciones flexibles los estudiantes estarían siendo incentivados a trabajar, mientras que en titulaciones más restrictivas los estudiantes estarían más incentivados a dedicarse a tiempo completo a los estudios.

En ese sentido, Troiano (2005) identifica que el estudiante va adquiriendo un cierto *ethos* profesional conforme avanza en sus estudios. Mäkinen et al. (2004) por su parte, hablan de las orientaciones generales de estudio, esto es, el significado general que los estudiantes atribuyen a la universidad, lo que define las estrategias de aprendizaje, mismas que se modifican o cristalizan en la interacción entre el estudiante y el ambiente de estudio.

¿cuál es el significado de mis estudios?, ¿cuáles son los aspectos más importantes de estudiar para mí? y ¿cuál es el rol de estudiar en mi vida? (Mäkinen et al., 2004).

De esta forma, en las titulaciones más flexibles, con una conexión más clara con el mercado laboral, y con una composición mayormente de estudiantes de clase trabajadora, los estudiantes compaginarían estudios y trabajo para encontrar un acomodo más rápido en el mercado laboral, es decir, habría mayor presencia de las motivaciones instrumentales específicamente de adquisición de experiencia laboral. En cambio, en las titulaciones menos flexibles, con una conexión menos clara con el mercado laboral y con una composición mayormente de estudiantes de clase media-alta, habría menor presencia de motivaciones de adquisición de experiencia laboral y mayores motivaciones de acceso a dinero de bolsillo.

1.4.2. Origen familiar

Para cada una de las diferentes motivaciones para trabajar durante los estudios distinguidas en la literatura y presentadas en apartados anteriores, se mencionó su vinculación con determinado origen social de los estudiantes, pero sin hacer demasiado énfasis en las formas en las que éste opera. El presente apartado se centra directamente en cómo ha sido vinculado el origen social de los estudiantes en su aproximación a la compaginación de estudios y trabajo. Entre las aportaciones que intentan entender la relación entre el origen social y las motivaciones por compaginar estudios y trabajo, se destacan las de Langa (2003), Dubet (2005) y Hovdhaugen (2013).

Para Dubet (2005), el empleo forma parte de un nuevo modelo cultural de juventud por lo que es un fenómeno que deja de ser casi exclusivo de los estudiantes más humildes como en décadas anteriores. Aún así, la aproximación de los estudiantes al trabajo durante los estudios es diferente por la significación de que se dota al empleo de acuerdo con la posición social de las familias. Desde su perspectiva, el empleo es un contrato social entre los estudiantes y sus familias, de tal forma que para los estudiantes de origen social bajo, la aproximación al empleo forma parte de necesidades económicas; y para los estudiantes de origen social medio el empleo forma parte del estilo de vida estudiantil y destaca una independencia entre el empleo y los estudios, esto es, los estudios se enfocan a la inserción profesional. Finalmente, para los estudiantes de origen social alto la significación del empleo corresponde a la puesta en práctica de las enseñanzas profesionales.

Langa (2003) por su parte, sugiere que el origen social opera en las formas de aproximación a los estudios universitarios, tanto en la elección del tipo de carrera como en la forma de vivir la vida universitaria. Las motivaciones para trabajar durante los estudios dependen de la aproximación a la vida universitaria y ésta a su vez se ve influenciada por el origen social de los estudiantes. Así, por ejemplo, cuando en su aproximación a los estudios universitarios los estudiantes cuestionan la naturalidad de su paso por la universidad, se genera un sentimiento de deuda hacia los padres. Este sentimiento de deuda es más grande cuanto más elevada es la percepción de los costos directos e indirectos de estudiar en la universidad por parte de los individuos. Una forma de hacer frente al sentimiento de deuda es precisamente la compaginación de estudios y trabajo que permite reducir los costos, directos e indirectos, de ser estudiante, y a su vez dota de legitimidad el rol estudiantil. En el trabajo de Langa estos estudiantes provienen principalmente de orígenes con menos recursos económicos.

Sin embargo, la aproximación a la universidad es diferente para los estudiantes de clases medias y altas, en la medida en que su paso por la universidad se considera natural, por lo que la percepción de los costos directos e indirectos de ser estudiante es menor y no se genera en ellos el sentimiento de culpa. Los estudiantes no tienen necesidad de legitimar su rol de estudiante universitario, en tanto que lo asumen como un paso natural en su trayectoria educativa y vital. Estos estudiantes, de acuerdo con la autora, se caracterizan por su interés en aprendizajes profundos; la compaginación de estudios y trabajo se justifica en los atributos del empleo, cuando estos fortalecen su formación. Es decir, que entre los estudiantes de mejores posiciones socioeconómicas las motivaciones por compaginar estudios y trabajo están más vinculadas con la adquisición de experiencia (Langa, 2003).

Hovdhaugen, (2013) analiza el efecto de la participación en el empleo en el abandono de los estudios universitarios y señala que los efectos del empleo en el abandono se entienden de mejor forma si se relacionan con las motivaciones de los estudiantes para trabajar; y se apoya en el marco conceptual de Gambetta (1987) "*pushed from-behind*" y "*pulled from-the-front*". En ese sentido señala diferencia del origen social en las motivaciones de la siguiente forma: los estudiantes de familias con menores niveles educativos que trabajan por necesidad

económica serían estudiantes “forzados a trabajar”, y tendrían mayores constricciones de factores externos a los estudios; los estudiantes de familias mejor educadas, en cambio, trabajarían por considerar que ofrece mejores beneficios. Se trataría de estudiantes que “eligen trabajar”.

Estas formas de entender la participación de los estudiantes en el mercado de trabajo en función de su origen social supondrían un proceso de inequidad entre estudiantes de diferentes estratos. Así los estudiantes de origen social bajo, ante la necesidad económica, entendida como estricta necesidad financiera tendrían menor margen de maniobra y se verían obligados a tomar cualquier empleo; en cambio, los estudiantes con origen social medio y alto, podrían ser más selectivos en los empleos eligiendo aquellos con más cualificación y vinculados con sus estudios (Weiss, Klein, & Grauenhorst, 2014).

Las evidencias empíricas sobre la relación entre el origen social y las motivaciones para compaginar estudios y trabajo muestran, por ejemplo, que los estudiantes de origen social bajo tienen mayor probabilidad de realizar trabajos de alta intensidad en comparación con sus compañeros de origen social alto (Choi, 2017). En sentido inverso, Finkel & Barañano (2014) reportan que los estudiantes con padres con más altos niveles educativos expresan menor motivación de necesidad financiera, por el contrario, su aproximación al empleo es un “complemento de otras experiencias vitales distintas a la necesidad” (*ibíd.* pp. 99).

Algunos matices en esta relación son expuestos por Triventi (2014), quien encuentra que el nivel educativo de los padres afecta negativamente la probabilidad de ser trabajador con alta intensidad, pero no así la probabilidad de ser trabajador con baja intensidad, por lo que interpreta que las motivaciones de los estudiantes con padres con niveles educativos altos trabajan por motivaciones de independencia financiera y no por una estricta necesidad financiera. No obstante, también hay evidencias en el sentido contrario, estudiantes de familias con niveles educativos altos tienen más probabilidad de tener empleos a tiempo completo (Beerkens et al., 2010) o que los estudiantes cuyos padres tienen los menores ingresos trabajan menos que otros grupos de estudiantes (Häkkinen, 2006). Los autores entienden que esto implica que los estudiantes mejor posicionados socialmente tienen un deseo por trabajar y al mismo tiempo tienen posibilidades de

encontrar empleo a través de mejores redes sociales (Beerkens et al., 2010; Häkkinen, 2006).

Una diferencia importante en la relación entre origen social y motivaciones reportada por Beerkens et al. (2010) es que los estudiantes de origen social alto suelen identificar una mayor variedad de razones para trabajar, es decir, que no suelen tener una razón dominante como sí la tienen sus pares de origen social bajo.

1.5. El mercado laboral

Otro de las constricciones contextuales que tiene influencia sobre las motivaciones para compaginar estudios y trabajo es el mercado laboral, que opera de forma objetiva y subjetiva. La forma objetiva se refiere la oferta de empleo, es decir, los puestos de trabajo disponibles para los jóvenes estudiantes. Por ejemplo, Beerkens et al. (2010) sostienen que el crecimiento rápido de la economía y la disminución de trabajos cualificados hace a los estudiantes atractivos para los empleadores aunque estos no hayan terminado sus estudios; y por parte de los estudiantes, las lucrativas condiciones de los empleos hace que los estudiantes acepten el empleo. Por su parte, Richardson et al. (2009) consideran que el aumento de la compaginación de estudios y trabajo “puede reflejar un sostenido periodo de desregularización de la economía y las relaciones laborales, así como la expansión del sector de los servicios, el incremento de la flexibilidad en el mercado de trabajo y el aumento de la casualización” (pp. 321).

La subjetividad respecto al mercado de trabajo son las creencias de los estudiantes sobre las formas en las que opera en el mercado de trabajo y sobre todo para estudiantes de su titulación específica. La subjetividad también se ve afectada por la información que se distribuye en los medios de comunicación, las percepciones de las familias y del núcleo cercano de amigos.

En la literatura que intenta explicar el fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo, resalta la postura de Levy-Garboua (1976) por la importancia que le concede en su modelo explicativo a la percepción de los estudiantes sobre la inserción en el mercado laboral; el autor sostiene, que el trabajo durante los estudios es la respuesta ante la percepción de menores tasas de retorno en el trabajo de graduado. Ante esta incertidumbre los estudiantes modifican su

comportamiento con los estudios universitarios, dedican menos tiempo a estudiar y mayor tiempo al ocio o al empleo remunerado, para mejorar sus condiciones presentes. Desde esta perspectiva se asume también que, si los estudiantes esperan un alto retorno económico de sus estudios, decidirán dedicarse a ello más intensamente y con menor intensidad al empleo remunerado (Demeulemeester & Rochat, 2000). Hall (2010) por su parte, señala que ante la falta de certeza sobre sus carreras en el futuro los estudiantes desarrollan preferencias por participar en el mercado de trabajo, sin importar los tipos de trabajo, sugiere que cualquier tipo de experiencia basta para mostrar que pueden participar con éxito y demostrar más competitividad que sus compañeros que no trabajan; en el mismo sentido se pronuncia Tomlinson (2008) resaltando la fuerte necesidad de los estudiantes por adquirir habilidades suaves que mejoraran su empleabilidad en el mercado de graduado.

1.6. Las motivaciones en perspectiva longitudinal

Las motivaciones para compaginar estudios y trabajo también se ven afectadas por el avance del estudiante en sus estudios; antes se resaltó cómo el estudiante en el desarrollo de sus estudios va adquiriendo un *ethos* profesional propio de su titulación, una cultura de la carrera que incentiva diferencialmente la compaginación de estudios y trabajo.

Sin embargo, también la experiencia en la universidad configura oportunidades diferentes para los estudiantes. Los estudiantes de primer año, por ejemplo, tienen menor capacidad para organizar sus estudios y un conocimiento menor sobre la universidad, comparados con los estudiantes de último año (Dolton, Marcenaro, & Navarro, 2003). También pueden experimentar falta de experiencia para combinar y gestionar efectivamente las demandas del empleo (Broadbridge & Swanson, 2005). Ariño, Hernández, Llopis, Navarro, & Tejerina (2008) denominan a este proceso de adquisición de experiencia como el aprendizaje del “oficio del estudiante”. Para Fjortoft (1995) el hecho de no haber encontrado efecto negativo del empleo en los estudios indicaba precisamente que los estudiantes que trabajan han aprendido a trabajar y tener resultados exitosos; o en todo caso que los

estudiantes que no se desempeñan adecuadamente mientras trabajan, deciden no trabajar.

Desde una perspectiva longitudinal, también es importante la posición del estudiante respecto al mercado de trabajo que no es la misma para los nuevos estudiantes como para los estudiantes de cursos más avanzados, los segundos tendrían una mejor posición para acceder a empleos relacionados con sus estudios en la medida en que ya han adquirido conocimientos específicos propios de la titulación, en cambio los estudiantes que recién comienzan la carrera carecerían de esta marca de titulación. Este factor de distinción pone al estudiante de cursos avanzados en una situación diferente, ya que le permite optar por una gama más amplia de empleos con mayor cualificación, que en algunos casos podría consagrarse como el primer empleo después de la universidad.

Algunos hallazgos que confirmarían este supuesto son por ejemplo que el empleo durante los estudios aumenta con los años de estudio (Häkkinen, 2006). Los resultados en el caso de Francia muestran que es más común que un estudiante trabaje si se encuentra en el tercer curso (Body et al., 2014). Otro hallazgo tiene que ver con la existencia de un deseo mayor entre los estudiantes de tercer curso por encontrar un empleo de tiempo completo que permita la transición de la universidad al empleo, lo que no sucede con los estudiantes de segundo o primero, que no tienen esa sensación de urgencia por trabajar; o cuyas motivaciones por el empleo se relacionan más con la obtención de extras (Llosada et al., 2005). Otros cambios en el tiempo que pueden influir en las motivaciones para trabajar durante los estudios corresponden al momento del curso académico lo que puede hacer variar las decisiones de los estudiantes según consideren en qué momento del curso tendrán mayor o menor responsabilidades académicas (Darolia, 2014).

El otro elemento importante para comprender las motivaciones de los estudiantes para participar en el mercado de trabajo es el momento del ciclo vital en que se encuentran, las diferencias más evidentes serían entre los denominados estudiantes tradicionales (jóvenes, acceso por vía corta o académica, viviendo con sus padres) y los estudiantes no tradicionales (mayores, vías de acceso largas, emancipados, con hijos). Al analizar las motivaciones para trabajar es indispensable identificar si se está ante estudiantes que trabajan o ante

trabajadores que estudian, para estos últimos Callender & Feldman (2009) sugieren que, mayormente están estudiando porque tienen un interés por el área a la que ingresan, aunque también destacan que hay un interés por mejorar su puesto de trabajo, por consolidarse o por comenzar un cambio de carrera; y que las opciones anteriores no son excluyentes entre sí, es decir, las personas pueden decidir estudiar porque les gusta o por motivaciones relacionadas con el mundo del trabajo o por ambas. Y hablan de una *mid-life transition*, entendida como un reacomodo: cambio, mejora o ambos.

Volviendo a la edad de los estudiantes que trabajan, algunas investigaciones encuentran que el mayor predictor de trabajar es la edad, el grupo de estudiantes mayores de 23 años tienen tres veces más probabilidad de trabajar que los estudiantes de 23 años o menos y de hacerlo en mayor medida en empleos a tiempo completo (Beerkens et al., 2010). En tanto en Noruega los estudiantes con 26 años o más no suelen trabajar cuando inician la universidad, pero una vez que lo hacen suelen hacerlo a tiempo completo y de forma constante (Hovdhaugen, 2013). Y para el caso español, a partir de los 25 años tiende a aumentar la proporción de estudiantes que trabajan, así, en el grupo de entre 26 y 29 años trabaja alrededor del 25%, en los mayores de 30 años el porcentaje aumenta hasta 57%, y esto es independiente del origen social (Finkel & Barañano, 2014a).

1.7. Otros debates sobre la compaginación de estudios y trabajo

Si bien el objetivo de este apartado es hacer un repaso sobre las motivaciones para trabajar en la literatura existente, es importante no obviar que la investigación sobre la compaginación de estudios y trabajo ha seguido dos líneas de investigación muy claras, desde la sociología y la economía. La primera de ellas ha analizado los efectos de la participación de los estudiantes en los estudios académicos, utilizando diferentes variables dependientes como las calificaciones, la asistencia a clases, el tiempo de egreso, entre otras. La segunda, ha centrado sus esfuerzos en conocer el efecto de la participación en el mercado de trabajo en la inserción laboral después de los estudios.

En los siguientes apartados se intenta presentar de forma resumida algunos de los hallazgos más relevantes sobre el fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo, así como de los debates que se han generado a partir de las conclusiones de estos.

1.7.1.Efectos de la compaginación en los resultados académicos

Una línea muy popular en la investigación del fenómeno de compaginación de estudios y trabajo en estudiantes universitarios ha sido la investigación de los efectos de la participación en el mercado de trabajo en los resultados académicos. Las principales hipótesis contrastadas se desprenden del modelo de suma cero que entiende que el tiempo es un recurso limitado, en consecuencia, el tiempo invertido en el empleo es tiempo que el estudiante dejará de invertir en su actividad de estudio por lo que se esperan, entre otras cosas, efectos negativos en las calificaciones, retraso en el horizonte de egreso, menor tiempo invertido en estudio autónomo, inasistencia a clases y/o abandono de los estudios universitarios. Existe pues una preocupación de que el empleo limite la participación de estudiante en la vida universitaria y el uso de los servicios que ofrece la universidad (Applegate & Daly, 2006; Humphrey, 2006; Kulm & Cramer, 2006). Sin embargo, también hay evidencia de que no todo el tiempo dedicado en el empleo se traduce en menores horas de estudio, más bien la reducción se da en el tiempo dedicado al ocio (Hovdhaugen, 2013).

En términos de desigualdad de oportunidades, si las hipótesis se confirman y el empleo tiene efectos negativos en los resultados académicos de los estudiantes, y más aún si la participación en el empleo es diferenciada por origen social, se estaría frente a procesos de inequidad educativa.

Cuando se ha investigado el efecto de la participación en el empleo en los resultados académicos, la variable más analizada son las notas en el expediente académico. Lejos de un consenso entre los diferentes contextos donde se ha estudiado esta relación los resultados han sido contrarios. Algunos estudios no encuentran efecto de la participación en el empleo y las notas (Mounsey, Vandehey, & Diekhoff, 2013), en tanto que otros encuentran una relación negativa entre la participación en el empleo y las notas (Humphrey, 2006; Kulm & Cramer, 2006), algunos matizan esa relación y muestran que trabajar hasta 11 horas tiene un

efecto positivo en las notas, pero éste efecto se vuelve negativo a partir de las 20 horas semanales (Applegate & Daly, 2006); y otro estudio reportó que las mejores notas se encontraron en los grupos opuestos, es decir, en los estudiantes que trabajan poco “*highly focused*”, y en los estudiantes que trabajaban más horas “*highly organized*” (Bradley, 2006).

Algunos estudios han encontrado que esta relación entre intensidad en el empleo y notas tiene mediadores como la habilidad del estudiante, la calidad de la escuela, el tipo de cursos, y motivaciones hacia la escuela (Gleason, 1993); la escuela de procedencia de los estudiantes (Humphrey, 2006); o el tipo de empleo (Sanchez-Gelabert, Figueroa, & Elias, 2017).

Desde la perspectiva de los estudiantes, se ha reportado que entre un tercio (Curtis & Williams, 2002) y dos tercios (Bradley, 2006) de los estudiantes consideran que trabajar durante los estudios tiene efectos negativos importantes en su desarrollo académico. Al mismo tiempo, también hay evidencias que sugieren que trabajar más horas incrementa la probabilidad de que el estudiante perciba efectos negativos en su desempeño académico (Carney et al., 2005). Los elementos específicos del rendimiento académico que se consideran afectados son los siguientes: tiempo dedicado al estudio fuera de clases (63%), calificaciones (43%), concentración en clase (33%), asistencia (33%), número de cursos tomados (19%), puntualidad en clases (17%), puntualidad en la presentación de tareas (10%) y en considerar abandonar la universidad (8%) (Bradley, 2006).

Por otro lado, también hay evidencia en el sentido contrario, es decir, que no se encuentra efecto del empleo moderado (entre 11 y 20 horas fuera del campus) en los resultados académicos; incluso que trabajar fuera del campus más de 20 horas semanales tiene efectos positivos (Salisbury, Pascarella, Padgett, & Blaich, 2012); o que las mejores notas las tienen los estudiantes que no trabajan y aquellos que trabajan más de 20 horas por semana.

1.7.2. Efectos de la compaginación en la compleción de los estudios universitarios

Otro foco importante en la literatura ha sido el efecto de la participación en el empleo en la compleción de los estudios universitarios. Hay una preocupación de que las

horas destinadas al trabajo, afecten la participación del estudiante, en lo referente a asistencia a clases, estudio autónomo, uso de los servicios de la universidad y le conduzcan finalmente al abandono de los estudios universitarios, esto es especialmente importante para los estudiantes que tienen una necesidad financiera y que del empleo depende su continuidad en la universidad. Se daría la paradoja en que el estudiante necesita trabajar para ser estudiante, pero al trabajar se ve afectada su participación académica llevándolo a abandonar los estudios universitarios. Algunas evidencias sugieren que el trabajo es una de las razones más mencionadas por las que los estudiantes se desvinculan de los estudios (Hovdhaugen & Aamodt (2009), citado por (Hovdhaugen, 2013)).

Algunas evidencias empíricas reportaron, por ejemplo, que los estudiantes de primer año que trabajan están en mayor riesgo de abandono en comparación con los de segundo y tercer año además; además, que el empleo aumenta la probabilidad de abandono de los estudios universitarios, pero sólo cuando la dedicación supera las 20 horas semanales (Hovdhaugen, 2013), aunque otros estudios ponen ese límite en las 25 horas semanales (Beerkens et al., 2010; Moulin, Doray, Laplante, & Street, 2012) y otro más en 35 horas semanales (Roksa, 2011). Más recientemente, Choi (2017) concluye que el efecto del empleo en el abandono de los estudios universitarios es diferenciado y depende además de la intensidad, de la propensión a trabajar. En ese sentido encuentra que los estudiantes con menor propensión a trabajar (mejores posiciones sociales) tienen más riesgo de abandonar los estudios universitarios durante el primer año. Esto es así, porque probablemente los estudiantes de orígenes menos favorecidos abandonan por otros motivos. Otro estudio reportó que los estudiantes que trabajan abandonan los estudios en mayor proporción, especialmente si son mayores de 22 años y sus notas son bajas o medias (Sánchez-Gelabert & Elias, 2017).

No obstante, también existe la posibilidad de que estudiantes poco motivados por los estudios universitarios decidan trabajar y finalmente abandonar los estudios (Moulin et al., 2012; Triventi, 2014). En este caso estaríamos hablando de la participación en el empleo como una variable endógena en la medida en que los factores que detonan el abandono de los estudios suceden con anterioridad a la participación en el empleo. Pero también la intensidad en el empleo, más que la

causa del abandono puede ser el efecto de la falta de interés del estudiante en los estudios y por lo cual decide trabajar con mayor intensidad (Moulin et al., 2012).

Algunos sugieren que el efecto de la participación en el empleo sobre el abandono de los estudios, tiene que comprenderse en función de las motivaciones del individuo sobre sus estudios universitarios (Béduwé, Berthaud, Giret, & Solaux, 2018; Hovdhaugen, 2013), en la medida en que puede haber algunos estudiantes que siguiendo la inercia de estudiar pueden elegir áreas de estudio lejanas a sus intereses, es decir, que la participación en el empleo puede devenir en un proceso de transición o reorientación de los intereses profesionales (Béduwé et al., 2018).

No obstante algunas evidencias reportadas van en sentido contrario, encontrando una correlación positiva entre la participación en el empleo y la persistencia en los estudios, lo que podría indicar por un lado que los estudiantes que trabajan muchas horas están enfocados en terminar sus estudios, o por otro lado, que los estudiantes que suelen trabajar muchas horas ya ha abandonado los estudios por lo que sólo se están considerando los casos de éxito (Kulm & Cramer, 2006).

1.7.3. Efectos de la compaginación en el desarrollo de habilidades y en la inserción laboral

Si en la investigación sobre los efectos de la participación en el mercado de trabajo en los resultados académicos, la preocupación principal es conocer si esta tiene efectos negativos; en esta otra línea de investigación los supuestos son que la actividad laboral es un elemento valioso para el individuo en el mercado de trabajo de graduado, tanto por el desarrollo de habilidades como por el retorno del empleo de graduado. En ese sentido, mientras unas investigaciones se centran en analizar la percepción de los estudiantes sobre su participación en el empleo, otras analizan el impacto del empleo en términos de la inserción laboral en el empleo de graduado, las variables dependientes mayormente analizadas son el retorno y el tiempo entre la graduación y la inserción laboral.

Algunas de las posturas en que se fundamentan estas investigaciones son: la teoría del capital humano de la que se desprende la hipótesis general del desarrollo de mejores de competencias por la adquisición de experiencia, las cuales pueden generar mejor retorno y/o mejores salarios, al menos en el inicio de la carrera; la

teoría de la señalización, cuya principal hipótesis es que la experiencia acumulada durante los estudios puede ser un atributo positivo para los empleadores; también la teoría del capital social, en la que cabría esperar buenos resultados de la experiencia laboral debido a que los individuos generan relaciones profesionales y contactos en el mercado de trabajo (Passaretta & Triventi, 2015).

En relación a las habilidades, parece haber un consenso en la literatura en el sentido de que el empleo ayuda al estudiante a desarrollar habilidades prácticas, así como incrementar su empleabilidad, atributos de los que pueden hacer uso en futuros procesos de reclutamiento; algunos de los efectos positivos son la transferencia de habilidades, mejorar en empleabilidad, aumento de confianza en el mundo del trabajo y mejora de sus habilidades de organización y gestión del tiempo; así como el desarrollo de las habilidades blandas (Curtis, 2007; Evans et al., 2014; Watts & Pickering, 2000).

También desde la perspectiva de los estudiantes algunos beneficios del empleo son la mejora de empleabilidad, mejora de habilidades y mejora de la confianza (Curtis, 2007); así como incrementar el valor de su currículum vitae, algo específicamente importante para diferenciarse en el mercado de trabajo de graduados (Evans et al., 2014).

En la evidencia empírica, se han observado beneficios en la inserción laboral en el mercado de trabajo de graduado tanto en el salario (Cahuzac & Giret, 2001; Gleason, 1993), como en las horas y los meses de trabajo después de la graduación (Gleason, 1993), y en la probabilidad de estar empleado (Häkkinen, 2006); y también cuando se consideran conjuntamente otras variables como tipo y duración de contrato, salario y adecuación, especialmente si el empleo está relacionado con los estudios (Corominas, Villar, Saurina, & Fàbregas, 2012; Masjuan, Troiano, Vivas, & Zaldivar, 1996; Sanchez-Gelabert et al., 2017; Weiss et al., 2014). No obstante, algunas consideraciones son que estos efectos se observan sobre todo en los dos años posteriores a la graduación y los mismos disminuyen con el tiempo (Gleason, 1993; Häkkinen, 2006); además, si se considera que el empleo también aumenta el horizonte de egreso los efectos positivos en el salario se reducen y pierden significatividad (Häkkinen, 2006; Joensen, 2009).

Capítulo 2. La compaginación de estudios y trabajo en contexto

2.1. El contexto de la compaginación de estudios y trabajo

El análisis de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo en Cataluña requiere que el fenómeno se ponga en perspectiva, no sólo en relación con el conjunto del Estado español, sino también en relación con el panorama europeo e internacional. Los patrones de participación en el mercado de trabajo por parte de los estudiantes universitarios, junto con la estructura de oportunidades en sus contextos nacionales o regionales, es un primer acercamiento para comprender las motivaciones por participar en el empleo durante los estudios.

En este apartado, primero se hace un repaso del panorama internacional utilizando como materia prima los indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y posteriormente, para caracterizar el panorama europeo se hace uso de distintas versiones de los informes sobre las “Condiciones socioeconómicas de la vida de los estudiantes en Europa”, popularmente conocido como *Eurostudent*.

2.1.1. El panorama internacional

Cómo ya se había señalado anteriormente una de las principales fuentes donde es posible observar información sobre los patrones de participación en el empleo de los estudiantes es la OCDE, en el informe estadístico anual *Education at a Glance* que publica desde 1998 sobre el estado de la educación en los países miembros².

El informe sobre el estado de la educación incluye un indicador sobre la transición de la escuela al trabajo, en él se observa el porcentaje de la población, en los rangos de entre 18 y 24 años y entre 25 y 29 años, que se encuentra dentro o fuera del sistema educativo y su respectiva situación laboral. Para aquellos que se encuentran estudiando y además trabajan, distingue entre el empleo relacionado con programas de educación y empleo (por ejemplo, la educación dual en Alemania), y otros tipos de empleo. Los primeros se refieren a itinerarios laborales estructurados por las instituciones educativas; y los segundos, serían los empleos que los estudiantes inician por su cuenta, es decir arreglos privados entre el

² La excepción es el segundo año, 1999, en el que no se publicó el informe *Education at a Glance*.

empleador y el estudiante sin intermediación de la institución educativa. Precisamente el interés específico en esta tesis son las motivaciones para participar en esta especie de empleo estudiantil no previsto por las instituciones educativas. Así pues, se pone especial atención en este tipo de empleo no organizado en el itinerario educativo, que es el que podría generar incompatibilidad entre el trabajo y el estudio.

Antes de presentar las cifras en el panorama internacional conviene señalar, que los datos de la OCDE disponibles en su sitio web no permiten segmentar por el nivel educativo lo que dificulta enfocarse sólo en los estudiantes de grado, sin embargo, se toma el rango de edad de entre 18 y 24 años dado que es la edad teórica en que los individuos estarían en realizando sus estudios universitarios, algunas consideraciones sobre esta selección es que en algunos países la edad práctica es los 19 años en la medida en que se ha popularizado la práctica de esperar un año entre la enseñanza post-obligatoria y la enseñanza universitaria.

En la Tabla 1, la columna de la derecha indica la proporción de individuos empleados en educación en cada uno de los países miembros de la OCDE en el año 2017. Se observa en primer lugar como es Islandia la que destaca, en donde cerca de tres cuartas partes (72%) de los estudiantes entre 18 y 24 años participan en el mercado de trabajo. A Islandia le siguen Suiza, Australia y Holanda, países en los que aproximadamente dos tercios de los estudiantes realizan algún empleo mientras estudian, (aunque en Suiza un poco más del 50% de los estudiantes que trabajan lo hacen en empleos vinculados a programas de educación y trabajo). En países como Dinamarca y Nueva Zelanda poco más de la mitad de los estudiantes entre 18 y 24 años participan en el empleo. Se observa también, que la media de la OCDE es 32% y la de la Unión Europea un poco más baja situándose en 26%.

Por lo que se refiere a España, las cifras de la OCDE la sitúan en el último quintil con 11% de jóvenes entre 18 a 24 años participando en el mercado de trabajo. En la parte baja de la tabla también se encuentran países mediterráneos como Italia, Grecia y Portugal, estos último debajo del 10%.

En relación con el tipo de empleo, países como Suiza, Alemania y Francia destacan debido a que más de la mitad del empleo que realizan los estudiantes es en el marco de programas de educación y empleo.

Tabla 1. Situación laboral de población de 18 a 24 años en educación en porcentajes.

Indicador	Porcentaje de población por situación educativa y laboral				
Año de referencia	2017				
Edad	18-24 años				
Género	Total				
ISCED-A 2011	Todos los niveles educativos				
Situación educativa y laboral	En Educación	Empleado	En educación		Proporción de Empleados en Educación
			Programa estudio y trabajo	Empleado Otros empleos	
País					
Islandia	53.6	38.8	..	38.8	72.4
Suiza	52.8	33.1	16.9	16.1	62.6
Australia	51.6	31.8	5.7	26.1	61.7
Holanda	65.7	40.2	..	40.2	61.1
Dinamarca	62.7	34.3	..	34.3	54.7
Nueva Zelanda	37.1	20.1	..	20.1	54.2
Alemania	62.5	30.1	16.0	14.2	48.2
Canadá	50.2	23.4	..	23.4	46.5
Estados Unidos	47.0	20.7	..	20.7	44.2
Reino Unido	43.0	18.3	4.6	13.7	42.5
Austria	51.7	21.8	7.7	14.1	42.1
Noruega	50.3	20.2	0.5	19.6	40.1
Estonia	49.6	18.1	..	18.1	36.6
Israel	29.6	10.7	..	10.7	36.2
Finlandia	56.6	19.7	..	19.7	34.9
Irlanda	49.6	17.1	..	17.1	34.6
Turquía	40.7	13.7	..	13.7	33.6
OCDE - media	52.9	16.8	..	15.1	31.9
Eslovenia	69.2	21.2	..	21.2	30.6
Suecia	53.3	16.3	..	16.3	30.6
UE - 23 miembros OECD	56.6	14.8	..	13.1	26.1
México	36.8	9.6	..	9.6	26.0
Lituania	63.1	15.9	..	15.9	25.2
Letonia	52.6	12.6	..	12.6	23.9
Francia	53.5	10.7	6.4	4.3	19.9
Chile	50.3	9.3	..	9.3	18.6
Luxemburgo	65.5	10.9	..	10.2	16.7
Polonia	55.6	8.9	..	8.9	16.0
España	59.6	6.7	..	6.7	11.2
Portugal	54.4	5.3	..	5.3	9.8
Grecia	61.8	4.7	..	4.7	7.6
Bélgica	61.7	3.8	0.2	3.6	6.1
Eslovaquia	51.0	2.9	0.2	2.7	5.7
Hungría	49.3	2.8	..	2.8	5.6
Italia	53.1	2.3	..	2.3	4.4

Nota: Se han eliminado de la lista los países para los cuales no se dispone de ningún dato (Corea, Japón, República Checa y la media del G20). Al resultado original se le añade la columna de la derecha para calcular el peso proporcional de la compaginación de estudios y trabajo (Empleados*100)/En educación.

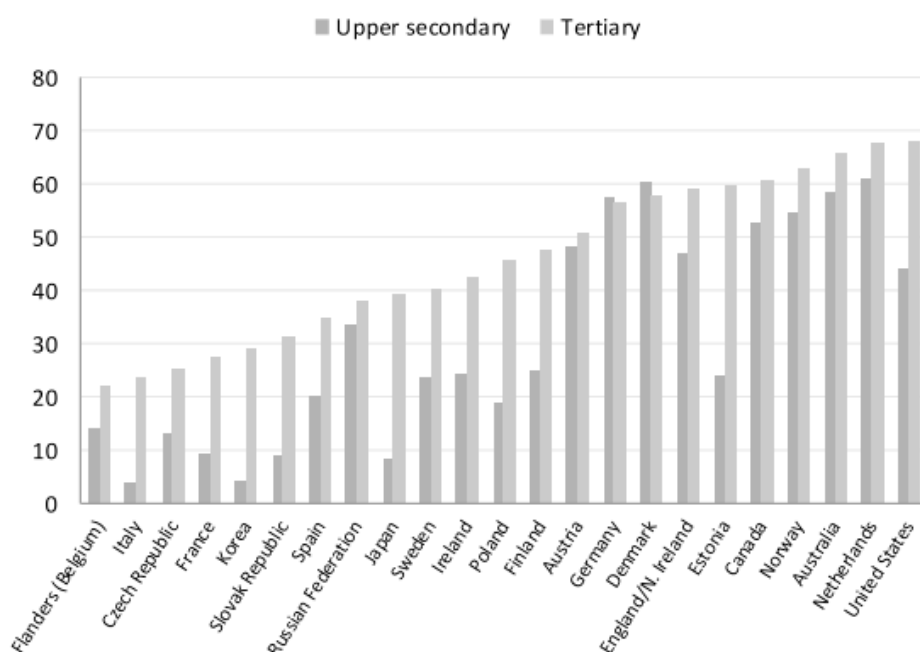
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD consultados en OECD.Stat (Septiembre, 2018).

Otro reporte de la OECD que puede ofrecer una referencia sobre la compaginación de estudios y trabajos a nivel internacional es el documento “*Working and learning: A diversity of patterns*” (Quintini, 2015) sin embargo, la población de referencia que se utiliza, son jóvenes de 16 a 29 años de 23 países/regiones donde se realizó la encuesta “*2012 Survey of Adult Skills (PIAAC)*”, por lo que no puede considerarse como un marco de referencia preciso del objeto de estudio de esta tesis, en tanto

recoge información de jóvenes que se encuentran también en niveles previos a la carrera, y por el otro lado, también puede incluir estudiantes de posgrado.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en referencia a los estudiantes en educación terciaria que trabajan, el informe ubica a España en el último tercio de la tabla de posiciones con un porcentaje de poco más de 30%. Del otro extremo de la tabla se encuentran, Estados Unidos, Holanda, Australia, Noruega y Canadá que superan el 60%; seguidos Estonia, Inglaterra e Irlanda, Dinamarca, Alemania y Austria donde el porcentaje de combinación de estudios y trabajo es superior al 50% (Figura 1).

Figura 1. Porcentajes de compaginación por nivel educativo.



Fuente: Quintini, G. (2015). Working and learning: A diversity of patterns. OECD Social, Employment and Migration Working Papers (Vol. 169). Paris.

El informe también distingue si el tipo de trabajo que realizan los estudiantes corresponde con pasantías, programas vocacionales, u otros trabajos. En este sentido se evidencia que en el Estado español la principal forma de empleo son los arreglos privados entre el estudiante y la empresa, es decir, que no se trata de experiencias laborales estructuradas por las instituciones educativas. Alrededor de 70% de estudiantes realiza este tipo empleo, porcentaje similar a los encontrados en Finlandia y Polonia. Por el contrario, Alemania, Dinamarca y Francia destacan

por ser los países donde más del 50% del empleo corresponde a experiencias organizadas como formación profesional o pasantías.

2.1.2. La compaginación de estudios y trabajo en Europa

Otra de las fuentes que ofrece información relevante sobre la compaginación de estudios y trabajo a nivel europeo son los informes sobre las condiciones socioeconómicas de la vida de los estudiantes en Europa de la red *Eurostudent*. El primer ejercicio se realizó en el año 2000 con la participación de ocho países, y a partir de 2005 se realiza periódicamente cada tres años. En cada nuevo ejercicio se han ido incorporando nuevos países, de esta manera en 2005 participaron once países, en 2008 veintitrés, veinticinco en 2011, veintinueve en 2015 y veintiocho en 2018. España participó sólo en tres ejercicios (2005, 2008 y 2011).

El informe sobre las condiciones socioeconómicas de la vida de los estudiantes recoge información específica sobre la distribución del tiempo, es decir, las horas que se dedican a actividades vinculadas con los estudios y con el empleo en una semana típica; y la extensión en el empleo de los estudiantes, si los empleos son regulares o sólo de vez en cuando durante el periodo lectivo, o si se realizan sólo en el periodo entre cursos³. Este informe resulta especialmente importante para el tema de la tesis, debido a que desde 2011 se incluyó una pregunta en la que se pide a los estudiantes que valoren diferentes razones por las cuales participan en el mercado de trabajo.

En 2008, el tercer informe de *Eurostudent* (Orr, Middendorff, & Frackmann, 2008) ya calificaba de “normal” la compaginación de estudios y trabajo en Europa, en la medida en que al menos en la mitad de los países participantes el porcentaje de estudiantes trabajando superaba el 50%. Algunas conclusiones del informe hacían referencia a que el empleo se había vuelto un elemento común y parte de los estudios para la mayoría de los estudiantes, independientemente de sus necesidades individuales. El informe también evidenció que en el extremo de los países con mayor porcentaje de estudiantes trabajando se encontraban Holanda y

³ Algunas consideraciones previas sobre los datos que se presentan a continuación es la dificultad, en algunos casos, para segmentar la muestra por nivel de estudios, la mayoría de las veces los datos se agregan y cuando se segmentan, se toma como referencia las condiciones de residencia, si los estudiantes viven o no con sus padres.

Estonia, donde dos de cada tres estudiantes participan en el mercado de trabajo; del otro extremo, se encontraba España junto con Portugal y Turquía, países en los que menos de un tercio de los estudiantes compagina estudios y trabajo. Aunque es importante señalar que los porcentajes se calcularon tomando en cuenta a los estudiantes que en la semana previa habían trabajado al menos una hora, es decir que se considera de la misma forma el empleo ocasional que el regular.

Otro aspecto en que se distinguió a España en el informe es que, junto con Portugal, Estonia y Bulgaria, los estudiantes con nivel formativo familiar bajo trabajan 1,4 veces más que los estudiantes con nivel formativo familiar más alto. España también ocupó el segundo lugar, por la importancia que las ganancias del empleo representan en relación con el ingreso total de los estudiantes. Lo anterior haría pensar que existe una estrecha relación entre el empleo y motivaciones de tipo instrumental de estricta necesidad financiera. Holanda y Estonia serían países contrarios a España en la medida en que, aunque el porcentaje de compaginación de estudios y trabajo es de los más altos, y el peso del empleo en el ingreso total de los estudiantes fue de los menores de Europa.

Tres años después en 2011, el porcentaje de estudiantes que compaginan estudios y trabajo, para la mitad de los países de *Eurostudent IV*, estaba sobre el 40%. España, vuelve a aparecer en el extremo de los países con los menores porcentajes de estudiantes que trabajan, sólo por delante de Turquía, Italia y Rumania donde el porcentaje no alcanza el 20% (Ariño & Llopis, 2011; Orr et al., 2011). El informe es consistente con el anterior y también señala la popularidad de la compaginación de estudios y trabajo tanto en estudiantes de origen social alto como de origen social bajo, aunque las tasas de participación en el empleo son más altas para los estudiantes de origen social bajo. Los autores del informe argumentan que posiblemente los estudiantes de origen social bajo trabajan regularmente para cubrir sus costos de vida, en tanto que los de origen social alto para ganar un dinero extra.

A nivel pregrado las cifras se muestran en el informe específico para España (Ariño & Llopis, 2011) en el que se observa que, un cuarto de los estudiantes de grado y licenciatura trabajaban de manera regular durante el curso y un 10% sólo trabajaba de forma ocasional. El informe señaló también que entre hombre y mujeres no

existen diferencias importantes en los patrones de participación en el empleo; pero que entre los estudiantes de origen social bajo y alto, el porcentaje de participación en el empleo regular es de 32% para los primeros y de 22% para los segundos.

El informe *Eurostudent V* (Kristina Hauschildt, Gwosc, Netz, & Mishra, 2015) muestra que, la participación en el empleo está muy extendida en casi todos los países. En más de la mitad de ellos supera el 40% y en un cuarto de los países participantes la compaginación de estudios y trabajo se encuentra por arriba del 60%. Dichos países son Irlanda, Holanda, República Checa, Estonia, Suiza, Malta, Polonia y Austria. Ya se ha dicho anteriormente que el V informe fue el primero en recoger información sobre las motivaciones de los estudiantes para trabajar. El reporte señala, que en casi dos tercios de los países la motivación más popular se relaciona con mejorar el nivel de vida; en otro tercio de los países, en cambio, la razón más común para trabajar durante el curso es la financiación de su manutención y costos de vida. También se señala que la motivación es dependiente tanto del origen educativo de los estudiantes como de su edad. En todos los países, los estudiantes con padres con niveles educativos bajos trabajan principalmente para financiar su manutención; mientras que los que los estudiantes con padres con niveles educativos altos, en la mayoría de los países, trabajan principalmente motivados para ganar experiencia laboral.

No obstante que desde 2015 España dejó de participar en la red *Eurostudent*, diferentes proyectos han intentado subsanar esta ausencia de información. A nivel de España existe la Encuesta sobre condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios (ECoViPEU) (Ariño, Llopis, & Soler, 2014)⁴; y a nivel regional la encuesta Vía Universitaria: acceso, condiciones de aprendizaje, expectativas y retornos de los estudios universitarios (Sintes Pascual, 2016), surgida de la colaboración entre de la Fundación Jaume Bofill y la *Xarxa Vives d'Universitats*. Ambas encuestas, además de recabar la participación de los estudiantes en el mercado de trabajo, les interrogan sobre las motivaciones para trabajar durante los estudios.

⁴ Aunque el informe se publicó en 2014, el trabajo de campo se realizó en 2012, un año después respecto a la última participación de España en la red Eurostudent IV.

Por lo que respecta a España, el informe de ECoViPEU señaló que 46% de los estudiantes trabajaban durante sus estudios, aunque de éstos, el 50% sólo realizaba trabajos intermitentes. En las formas de participación en el empleo, además, no se observaron diferencias entre hombres y mujeres cuando la relación se controló por rangos de edad; pero sí se observaron diferencias entre los estudiantes con diversos orígenes sociales, cuando los padres de los estudiantes tenían estudios superiores y trabajaban a tiempo completo y/o parcial, los estudiantes se dedicaban en mayor medida a tiempo completo a sus estudios. A su vez, los estudiantes con padres con empleos menos cualificados se dedicaron en mayor medida a empleos de mayor intensidad. El informe también evidencia que entre menor es el nivel de estudios de los padres mayor es la motivación de trabajar para conseguir ingresos; a su vez, mientras mayor es el nivel educativo de los padres, mayor es la motivación por tener experiencias vitales (Finkel & Barañano, 2014b).

Las cifras más recientes al contexto regional catalán corresponden al informe de Vía Universitaria sobre las universidades de los denominados Países Catalanes en España, Italia, Francia y Andorra. En él se muestra que la compaginación de estudios y trabajo es similar a países como Francia (42%), Croacia (43%), Letonia y Hungría (49%). Según las cifras de *Eurostudent V*; 47,6% de estudiantes de primer ciclo compaginan estudios y trabajo. Y similar a las cifras de ECoViPEU, el 51.6% de los estudiantes que trabajan lo hacen de forma intermitente. En Vía Universitaria, la principal motivación para compaginar estudios y trabajo de forma intermitente es “pagarme mis cosas (ocio, viajes)” y “hacer cosas prácticas o tener acceso a otras experiencias”; la principal motivación para compaginar los estudios con un empleo a tiempo parcial es, además de “pagarme mis cosas”, la “necesidad de dinero para llevar una vida independiente”; esta última es también la principal motivación de los estudiantes que compaginan sus estudios con un empleo a tiempo completo (Molina-Luque & Mayoral Arqué, 2106).

Finalmente, en el más reciente informe de *Eurostudent* (K. Hauschildt, Vögtle, & Gwosc, 2018), la participación en el empleo por parte de los estudiantes se confirma como un fenómeno amplio en la mayoría de los países europeos. Por un lado, en aproximadamente dos tercios de los países el porcentaje de compaginación de

estudios y trabajo supera el 50%, destacan Holanda (77%), Alemania y República Checa (71%), Islandia (68%) y Noruega (67%); y por otro, en más de un tercio de países el porcentaje de estudiantes que realiza un empleo de forma regular durante el periodo lectivo supera el 40%, aunque las cifras varían un poco del 42% en Noruega al 54% en Alemania. Sin embargo, también se evidencia que la compaginación de estudios y trabajo es un fenómeno menos extendido en países como Serbia, Italia, Albania, Turquía y Georgia dónde al menos 80% de los estudiantes no trabaja durante el periodo lectivo.

La creciente importancia por conocer las motivaciones de los estudiantes para trabajar durante los estudios se concreta en *Eurostudent VI*, con la publicación de un informe específico sobre las razones para trabajar, titulado “*Combining studies and paid Jobs*” (Masevičiūtė et al., 2018). En él, se señala que las motivaciones de los estudiantes para trabajar son principalmente monetarias, aunque ganar experiencia en el mercado de trabajo es asimismo bien valorada. Además, el informe permite definir perfiles de países según las principales motivaciones de sus estudiantes para compaginar estudios y trabajo. En países como Finlandia, Islandia, Letonia y Noruega alrededor de 80% de los estudiantes señala que trabajan para pagar sus costos de vida. Y más del 60% de estudiantes en Noruega, Letonia, Finlandia, Irlanda, Portugal y Malta dicen que sin trabajar no podrían permitirse estudiar. El informe también señala que las motivaciones están vinculadas con las características sociodemográficas de los estudiantes; para los más favorecidos (padres con estudios universitarios, jóvenes, transición directa a la universidad, padres con mejor situación financiera) es más común trabajar para ganar experiencia en el mercado de trabajo, y para los menos favorecidos (padres con niveles de estudios bajos y de mayor edad) es más común trabajar para pagarse sus costos de vida.

Sin embargo, en los informes de la red *Eurostudent*, las opciones de respuesta predefinidas, a partir de las cuales se generan las conclusiones sobre las motivaciones para compaginar estudios y trabajo, mantienen una desviación ya que sólo ofrecen opciones que evalúan la motivación instrumental, y dentro de esta una división entre motivaciones monetarias y no monetarias. Se omite así la dimensión expresiva que podría ser una motivación principal o secundaria y que ayudaría

comprender de mejor forma por qué los estudiantes universitarios se implican en un empleo remunerado durante sus estudios.

2.2. La compaginación de estudios y trabajo en el sistema universitario de Cataluña

Investigaciones previas en otros contextos mostraron cómo los patrones de comportamiento de los estudiantes respecto a su participación en el empleo varían según la etapa en la que se encuentran (Hovdhaugen, 2013; Lang, 2012). La participación en el empleo ocurre de diferente forma si se observa estudiantes que se encuentran al inicio, en el transcurso o al final de sus estudios universitarios. Los estudiantes de los primeros cursos se encuentran todavía en un periodo de adaptación al mundo universitario del que desconocen su resultado. En cambio, los estudiantes de cursos más avanzados han pasado por procesos de autoselección o de exclusión; es decir, que muchos han abandonado los estudios universitarios ya sea para cambiar de titulación, de universidad, o de ambas, o para generar un abandono definitivo del mundo universitario.

En ese sentido, mientras que en los primeros cursos hay estudiantes que se encuentran en una etapa de exploración de la vida universitaria, hacia los cursos finales los estudiantes se encuentran más en una etapa de cristalización. Por las características específicas de cada población, es posible esperar que las motivaciones por compaginar estudios y trabajo sean diferentes, y como consecuencia los patrones de compaginación de estudios y trabajo también podrían presentar variaciones. Cualquier intento por generar una imagen nítida sobre el fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo requiere hacer uso de distintas fuentes de información para abarcar lo que sucede tanto al inicio, como en el trayecto y hacia el final de los estudios universitarios.

En el caso de Cataluña se cuenta con cuatro bases de datos que ofrecen información valiosa sobre la participación en el empleo por parte de los estudiantes universitarios en distintos tiempos, al inicio de los estudios a través de los datos de preinscripción del *Consell Interuniversitari de Catalunya* (CIC); al final de los estudios a través de la Encuesta de inserción laboral de los titulados y tituladas de las universidades catalanas generada por la *Agència per a la Qualitat del Sistema*

Universitari de Catalunya (AQU Catalunya); y, durante el proceso de los estudios a partir de la encuesta de Vía Universitaria: acceso, condiciones de aprendizaje, expectativas y retornos de los estudios universitarios de la Fundación Jaume Bofill y la *Xarxa Vives d'Universitats*. Ésta última cobra especial relevancia para el tema de esta tesis, dado que incluye un apartado sobre las motivaciones de los encuestados para participar en el empleo. En los siguientes subapartados se exploran los patrones de compaginación de estudios y trabajo en los diferentes momentos de los estudios universitarios, el análisis de las motivaciones como tema central de esta tesis se realiza más adelante en el capítulo de resultados.

2.2.1. Compaginación en los nuevos estudiantes

El *Cosell Interuniversitari de Catalunya* (CIC) es el órgano de coordinación del sistema universitario catalán, entre cuyas funciones se encuentra gestionar las pruebas de acceso a la universidad, el proceso de preinscripción universitaria y la orientación para el acceso a la universidad. El análisis que se presenta a continuación se basa en la encuesta de preinscripción que realizan los candidatos a inscribirse en el primer curso de un grado en una de las siete universidades públicas catalanas y la Universidad de Vic. Los datos utilizados en este apartado corresponden a las cohortes que ingresaron al sistema universitario de Cataluña en los cursos 2005 (N=34,524), 2008 (N=34,964), 2011 (N=40,219) y 2014 (N=37,931).

La encuesta del CIC incluye información sobre la participación de los individuos en una actividad remunerada al momento de realizar la preinscripción, y si la intensidad del empleo está por debajo o por arriba de las 15 horas semanales.

En este apartado, primero se realiza un análisis histórico de la participación en el empleo en los nuevos estudiantes del sistema universitario catalán; y posteriormente, mediante el análisis de residuos corregidos, se analiza la relación de la participación en el empleo con variables sociodemográficas e institucionales.

2.2.1.1. Evolución de la compaginación de estudios y trabajo

El análisis de la evolución de la compaginación de estudios y trabajo en los nuevos estudiantes universitarios debe considerar las variaciones contextuales, tanto externas a la universidad como la crisis económica y la situación del mercado de

trabajo; así como los cambios en el marco institucional entre los que resaltan la introducción del Plan Boloña y la nueva política de precios. Dichas variaciones no sólo influyen en las oportunidades de los individuos, sino también en los incentivos para participar o no en el mercado de trabajo.

La revisión de las tasas de paro de la población catalana de 16 a 24 años permite observar el contexto social y del mercado de trabajo que enmarcó el acceso a los estudios universitarios de cada una de las cohortes. En ese sentido la primera cohorte de 2005 se encontraba todavía en un periodo de crecimiento económico, con una tasa de paro registrada de 15%. Para la cohorte de 2008, el contexto es diferente pues se comienzan a notar los efectos de la crisis, el paro aumenta a 17,6% a principios del año y finaliza en 26,2%. Para las cohortes posteriores, los efectos de la crisis son bastante evidentes, la tasa del paro al inicio del año se sitúa en 43,3% y finaliza con 47,6%. Finalmente, de forma general algunos autores definen el inicio del año de 2013 como el inicio de la tercera fase de la crisis en el que por primera vez desde 2008 se genera recuperación del empleo (Martínez-Celorio & Marín Saldo, 2016). Aunque para la población joven el paro es de 49,5% en el primer trimestre y de 45,9% en el cuarto trimestre del año.

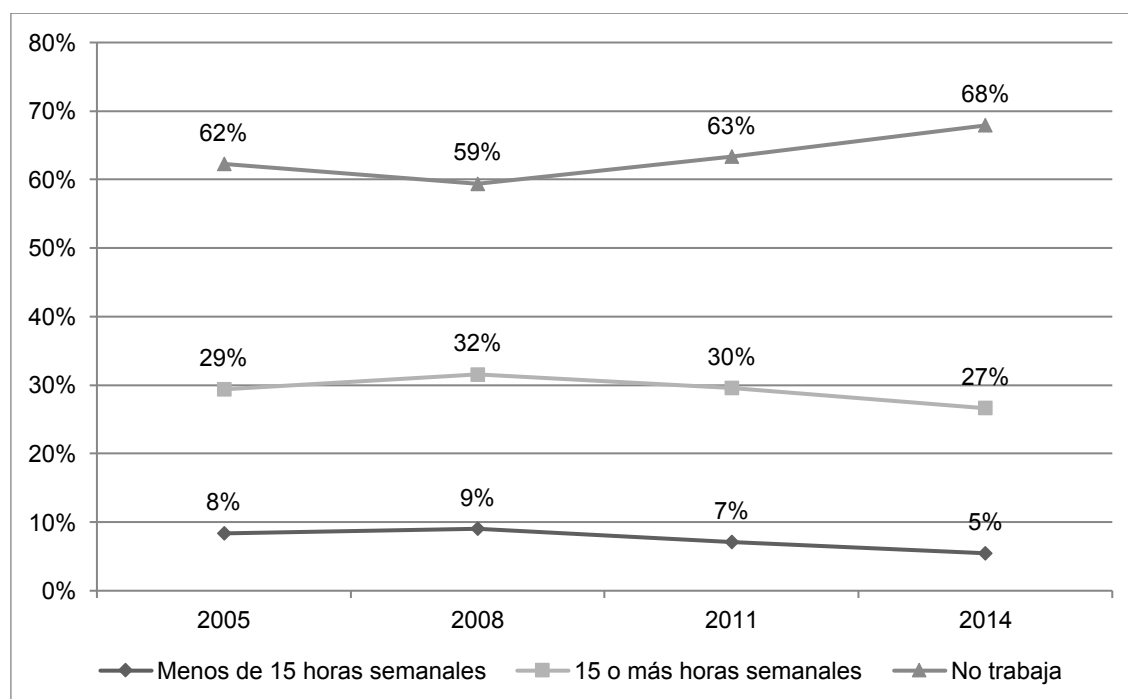
Por lo que corresponde a la introducción del Plan Boloña, el principal cambio introducido corresponde con las metodologías de docencia-aprendizaje y evaluación continuada, que hacen más necesaria la presencia del estudiante en el aula, por lo que los nuevos estudiantes podrían ver afectada su flexibilidad para la disposición del tiempo (Daza & Elias, 2013; Elias, 2008). En este sentido, la implantación progresiva del Plan Boloña que comenzó en (2008-2010) podría reflejar su impacto especialmente en la cohorte de 2014.

Otro cambio relevante en el contexto universitario catalán corresponde al aumento de las tasas universitarias hasta en un 66% en 2012 (Sacristán & França, 2013), así como la nueva política de becas (Elias & Daza, 2014; Sacristán, 2014), situación que pudo haber condicionado la participación del mercado de trabajo de los nuevos estudiantes universitarios.

En la Figura 2, se observa como en todas las cohortes analizadas la proporción de individuos que realiza un empleo con una intensidad de menos de 15 horas semanales al momento de realizar la preinscripción es menor al 10%; y alrededor

de 30% para quienes dedican al empleo 15 o más horas semanales. Sin embargo, entre los individuos que realizan la preinscripción, el grupo más grande corresponde a los que no participan en el empleo, aproximadamente 60%. Es decir, que antes de ingresar a la universidad, en general, los individuos no suelen participar en el empleo, pero cuando lo hacen se decantan por una intensidad de 15 horas o más por semana. Esto es sumamente relevante ya que como se señala más adelante, una vez iniciados los estudios universitarios, el comportamiento de los estudiantes cambia hacia una mayor participación en el empleo.

Figura 2. Evolución de la compaginación de estudios y trabajo en los nuevos universitarios de Cataluña.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CIC (2005-2014).

El análisis de la evolución permite observar también como las líneas que indican participación en el empleo tienen una inclinación positiva entre 2005 y 2008 y una inclinación negativa entre 2008 y 2014.

Esta reducción de los porcentajes de participación en el empleo, entre 2008 y 2014 coincide con el aumento del paro en la población de entre 16 y 24 años; la reducción del porcentaje de participación en el empleo entre los años 2011 y 2014 coincide además con la implementación de las nuevas metodologías del Plan Bolonia y, en el caso de la última cohorte con el incremento de las tasas de matrícula.

Cuando se añade la variable sexo al análisis histórico de la compaginación de estudios y trabajo en los nuevos universitarios de Cataluña (Tabla 2), se observa como las diferencias significativas –aunque débiles– entre hombres y mujeres han disminuido desde la cohorte de 2005, en donde las mujeres se asocian significativamente con no trabajar (9,3% vs 7,3%) y con trabajar menos de 15 horas semanales (62,8% vs 61,5%), mientras que los hombres se asocian significativamente con trabajar 15 o más horas semanales (31,2% vs 27,9%).

Tabla 2. Compaginación de estudios y trabajo por sexo.

	2005		2008		2011		2014	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Trabaja menos de 15 horas semanales	7,3%	9,3%	8,2%	9,7%	6,4%	7,6%	5,1%	5,5%
Trabaja 15 o más horas semanales	31,2%	27,9%	32,0%	31,2%	29,8%	29,5%	27,3%	26,4%
No trabaja	61,5%	62,8%	59,8%	59,1%	63,8%	62,9%	67,6%	68,0%
<i>Total</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo para todas las cohortes ($p < 0,05$). V de Cramer: 2005 [0,046], 2008 [0,027], 2011 [0,023] y 2014 [0,013]. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($> 1,96$).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CIC (2005-2014).

En las siguientes dos cohortes (2008 y 2011) las diferencias significativas entre hombres y mujeres sólo se mantienen en el empleo de menos de 15 horas a la semana teniendo una asociación positiva con las mujeres; las asociaciones significativas, en cambio, se desvanecen en las otras dos categorías. Finalmente, en la cohorte de 2014 las diferencias significativas entre hombres y mujeres desaparecen.

La pérdida de asociación significativa entre las diferentes formas de empleo y el sexo en cada nueva cohorte resalta la importancia de la participación de las mujeres en la fuerza de trabajo, incluso desde antes de comenzar los estudios universitarios.

2.2.1.2. Áreas de conocimiento

La revisión de la literatura en torno a la compaginación de estudios y trabajo ha evidenciado una variación de los patrones de participación en el empleo según el área de conocimiento de las titulaciones que cursan los estudiantes. Los autores

concluyen que ésta se explica por la mayor o menor demanda de las horas lectivas de cada titulación. Pero también, por el proceso de auto-selección de los estudiantes, por el cual, si un estudiante considera que necesitará trabajar durante los estudios, orientará su elección hacia titulaciones con menor carga de horas lectivas, que hagan la compaginación de estudios y trabajo más sencilla.

Tabla 3. Compaginación de estudios y trabajo según área de estudios.

		Artes y Humani- dades	Ciencias	Ciencias de la salud	Ciencias sociales y jurídicas	Ingeniería s	Total
2005	Trabaja menos de 15 horas semanales	9,5%	8,4%	9,7%	9,0%	6,5%	8,4%
	Trabaja 15 o más horas semanales	29,0%	19,0%	29,6%	30,9%	28,3%	29,3%
	No trabaja	61,5%	72,6%	60,7%	60,1%	65,2%	62,2%
2008	Trabaja menos de 15 horas semanales	10,7%	8,3%	9,1%	9,5%	7,5%	9,0%
	Trabaja 15 o más horas semanales	30,9%	19,9%	31,5%	33,3%	31,8%	31,6%
	No trabaja	58,4%	71,8%	59,3%	57,2%	60,7%	59,4%
2011	Trabaja menos de 15 horas semanales	7,0%	5,5%	7,6%	7,6%	6,0%	7,0%
	Trabaja 15 o más horas semanales	29,7%	24,5%	29,5%	30,8%	29,3%	29,7%
	No trabaja	63,3%	70,0%	62,9%	61,6%	64,7%	63,3%
2014	Trabaja menos de 15 horas semanales	5,1%	4,1%	5,9%	5,8%	4,4%	5,3%
	Trabaja 15 o más horas semanales	26,9%	19,4%	26,6%	28,5%	26,4%	26,9%
	No trabaja	68,1%	76,5%	67,4%	65,7%	69,2%	67,8%

Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo para todas las cohortes ($p < 0,05$). V de Cramer: 2005 [0,052], 2008 [0,057], 2011 [0,035] y 2014 [0,046]. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($>1,96$).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CIC (2005-2014).

En la Tabla 3, resaltan dos patrones de asociación significativa en las cuatro cohortes. El primero tiene que ver con el área de Ciencias y el área de Ingenierías que, en cada una de las cohortes, se asocian significativamente con la falta de

empleo. El área de Ciencias, además, mantiene a lo largo de todas las cohortes una distancia de alrededor de 10 puntos porcentuales por sobre la media. El segundo patrón que se sigue en todas las cohortes es la asociación significativa entre el área de Ciencias sociales y jurídicas, con la realización de un empleo tanto de baja como de alta intensidad.

En relación con las carreras del área de Artes y humanidades, sólo en las cohortes de 2005 y de 2008 se asocian significativamente con empleos de 15 o menos horas a la semana. En tanto que el área de Ciencias de la salud se asocia significativamente con el empleo de menos de 15 horas a la semana, tanto en 2005 como en 2014.

2.2.1.3. Origen social

Los patrones de compaginación de estudios y trabajo según el origen social de los estudiantes, podrían ofrecer pistas de las motivaciones que subyacen a la participación en el empleo en los diferentes estratos sociales. Los patrones de compaginación podrían desvelar al mismo tiempo marcos de desigualdad educativa, si la participación en el empleo implica la reducción de horas de estudio y el aumento del riesgo de fracaso académico o abandono. En la Tabla 4, la variable origen social refleja el nivel máximo de clase de los padres, que está compuesto a su vez por una combinación del nivel ocupacional y el nivel formativo de los progenitores.

El cruce de las variables participación en el empleo y origen social de los nuevos estudiantes en el sistema universitario catalán (Tabla 4) resulta significativo para cada una de las cortes que aquí se analizan (chi-cuadrado $p > 0,05$), sin embargo, se encuentran variaciones en las asociaciones significativas entre las diferentes categorías de las variables.

En la cohorte de 2005, por ejemplo, se observan asociaciones significativas entre el empleo de menos de 15 horas semanales y el origen social medio, y entre el trabajo de 15 o más horas semanales y el origen social bajo (35,3%) que se aleja 6 puntos por sobre la media, y 10 puntos porcentuales más que sus compañeros de origen social alto. En cambio, la falta de una actividad remunerada se asocia significativamente con estudiantes de origen social medio (63,7%) y alto (66,9%).

Mientras que los estudiantes de origen social medio, pero sobre todo los de origen social alto mantienen una asociación significativa con la falta de empleo en cada una de las cohortes; los estudiantes de origen social bajo mantienen su asociación significativa con el empleo de más alta intensidad en las cohortes de 2008, 2011 y 2014, en esta última, además, también con el empleo de menor intensidad.

Tabla 4. Compaginación de estudios y trabajo según origen social.

		<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>	<i>Total</i>
2005	Trabaja menos de 15 horas semanales	8,3%	8,9%	8,1%	8,4%
	Trabaja 15 o más horas semanales	24,9%	27,5%	35,3%	29,2%
	No trabaja	66,9%	63,7%	56,6%	62,4%
2008	Trabaja menos de 15 horas semanales	9,2%	9,0%	8,8%	9,0%
	Trabaja 15 o más horas semanales	26,8%	29,4%	38,8%	31,3%
	No trabaja	64,0%	61,6%	52,4%	59,6%
2011	Trabaja menos de 15 horas semanales	7,3%	6,6%	7,1%	7,0%
	Trabaja 15 o más horas semanales	25,2%	29,2%	35,6%	29,5%
	No trabaja	67,5%	64,2%	57,2%	63,4%
2014	Trabaja menos de 15 horas semanales	5,2%	4,8%	6,1%	5,3%
	Trabaja 15 o más horas semanales	24,2%	26,4%	31,1%	26,8%
	No trabaja	70,5%	68,9%	62,8%	67,9%

Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo para todas las cohortes ($p < 0,05$). V de Cramer: 2005 [0,071], 2008 [0,079], 2011 [0,067] y 2014 [0,049]. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($> 1,96$).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CIC (2005-2014).

El análisis de la evolución de la compaginación de estudios y trabajo considerando el origen social de los individuos, ha evidenciado que la participación en el empleo se ha polarizado a través de los años, con una sobre representación de los estudiantes de origen social bajo en el empleo, sea de baja o alta intensidad, y de los estudiantes de origen social más favorecido con la falta de participación en el mercado de trabajo.

Las asociaciones significativas que se establecieron entre la participación en el empleo y el origen social de los estudiantes podrían indicar que la motivación de

los estudiantes menos favorecidos para trabajar durante los estudios corresponde a una necesidad de acceso a recursos económicos. Lo anterior es sumamente importante en términos de desigualdad de oportunidades, ya que los estudiantes de clases media-alta podrían tener más facilidades para centrarse en sus estudios, lo que entre otras cosas podría explicar las mejores notas y las tasas más altas de compleción en este grupo de estudiantes –más favorecidos–, y al mismo tiempo, las tasas más elevadas de abandono en los estudiantes más desfavorecidos.

En resumen, el análisis de los patrones de participación en el mercado de trabajo ha permitido observar que las diferencias significativas por sexo han desaparecido, es decir, que hombres y mujeres participan de igual forma en el empleo al inicio de sus estudios universitarios. Se ha observado también, como el área de conocimiento de las carreras influye en los patrones de comportamiento, específicamente en la ausencia de compaginación de estudios y trabajo en las carreras del área de Ciencias e Ingenierías. Y en el área de Ciencias sociales y jurídicas en la compaginación con empleos de 15 o más horas semanales. Finalmente, con relación al origen social, la participación en el empleo se ha polarizado en cada nueva cohorte de ingreso, esto es, que los estudiantes menos favorecidos están sobre representados en la participación en el empleo, en tanto que sus compañeros de procedencia más favorecida, de origen social medio y alto, están sobre representados en la no compaginación de estudios y trabajo.

2.2.2. Compaginación en el proceso de los estudios universitarios

Conforme los estudiantes avanzan en sus estudios, se van adaptando a la cultura propia de la titulación e incorporan el correspondiente *ethos* profesional de la titulación (Kuh, 1995; Troiano, 2005). Aunque, también es posible que algunos estudiantes experimenten contradicciones entre los valores propios y los de la titulación, o bien experimenten fracaso académico y limiten su participación social y académica (una parte importante de estos estudiantes abandona sus estudios universitarios durante el primer curso). Por tanto, es posible que las poblaciones de años subsecuentes se vayan homogenizando.

Para analizar el comportamiento en el empleo de los estudiantes en diferentes etapas de su vida universitaria, se hace uso de la encuesta Vía Universitaria, elaborada por la Fundación Jaume Bofill y la *Xarxa Vives d'Universitats*. La

encuesta Vía Universitaria, realizada en el primer trimestre de 2015, condensa poco más de 20,500 respuestas de universitarios de primer y segundo ciclo, en 19 universidades del Arco Mediterráneo, y en tres distintos estados. Para los objetivos de esta tesis, el análisis a continuación sólo incluye a los estudiantes de grado de las universidades catalanas⁵ n=8,382. La base de datos se ha ponderado por sexo y edad para compensar la baja participación de ciertos colectivos, al aplicar el coeficiente de ponderación el total sufre una modificación n=7,773, y finalmente, al eliminar 23 casos sin información en la variable de modalidad de dedicación a los estudios la muestra ponderada final es de n=7750⁶.

De acuerdo con los datos de la encuesta, para el 23% de los estudiantes había transcurrido un año desde que iniciaron sus estudios actuales, para un 18% dos años, para otro 18% también tres años, para un 24% cuatro años y, finalmente, para el 17% de estudiantes habían transcurrido cinco años o más.

En relación con la participación en el empleo, esta batería de preguntas sobre las condiciones de vida de los estudiantes preguntó a los universitarios sobre sus modalidades de dedicación a los estudios, además, recabó las horas que los estudiantes dijeron dedicar al empleo (actividad remunerada) en una semana lectiva normal.

Un primer elemento a destacar es que a diferencia de los datos de preinscripción del CIC, en la encuesta de Vía Universitaria las cifras de participación en el trabajo se invierten, es decir, que la mayor proporción de estudiantes realiza algún tipo de empleo mientras estudia (Tabla 5). En este sentido, el 56,7% de entrevistados contestó que durante una semana lectiva usual compagina sus estudios con alguna forma de empleo, distribuidos de la siguiente forma: 27,3% realiza empleos de forma ocasional, 24,2% realiza empleos a media jornada, de menos de 35 horas por semana y sólo un 5,3% trabaja a tiempo completo, entre 35 y 40 horas semanales. El restante 43,3% señaló, en cambio, que durante una semana lectiva usual sólo se dedica a estudiar.

⁵ Se excluyen de la muestra los estudiantes de la *Universitat Oberta de Catalunya*, ya que se trata un perfil específico muy diferente al resto de la muestra.

⁶ Dependiendo de los análisis, la muestra de análisis sufre algunas variaciones que se indican al pie de las figuras correspondientes.

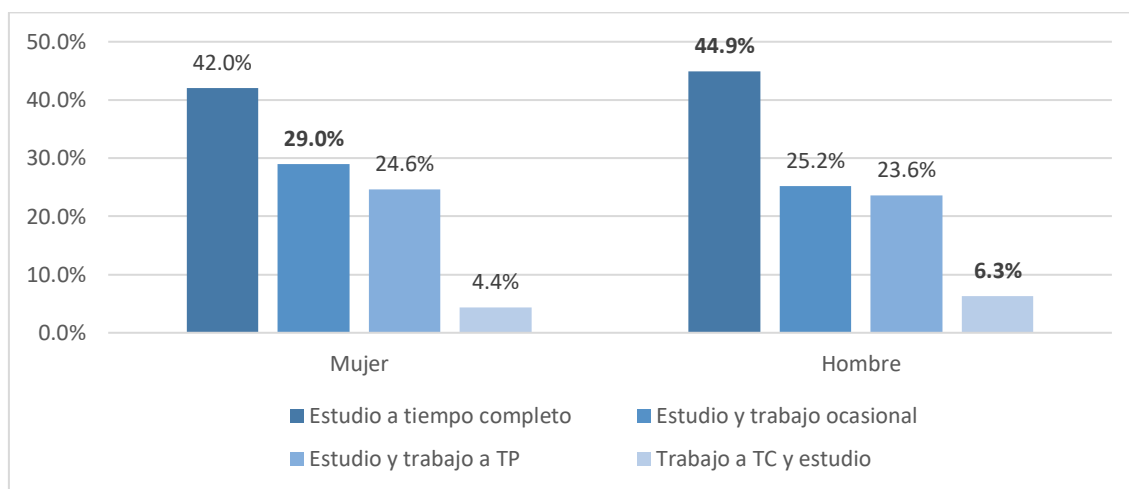
Tabla 5. Porcentajes según modalidad de dedicación a los estudios.

Modalidades de dedicación	%
Estudio a tiempo completo (sólo me dedico a estudiar)	43.3
Estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente (compagino el estudio con un trabajo ocasional)	27.3
Estudio y a demás trabajo a tiempo parcial (compagino el estudio con una jornada de menos de 35 horas semanales)	24.2
Trabajo a tiempo completo y a demás estudio (compaginas el estudio con una jornada de trabajo de 35-40 horas a la semana)	5.3
Total	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

No obstante, se aprecian algunas diferencias significativas en la forma de participación en el empleo entre hombres y mujeres (Figura 3). La primera diferencia significativa, corresponde a una sobre representación de los hombres tanto en la dedicación a tiempo completo a los estudios (45% vs 42%), como en la compaginación de los estudios con un trabajo de tiempo completo (6% vs 4%); en tanto que las mujeres se asocian significativamente con la compaginación de estudios con un empleo ocasional (29% vs 25%).

Figura 3. Modalidades de dedicación según sexo.



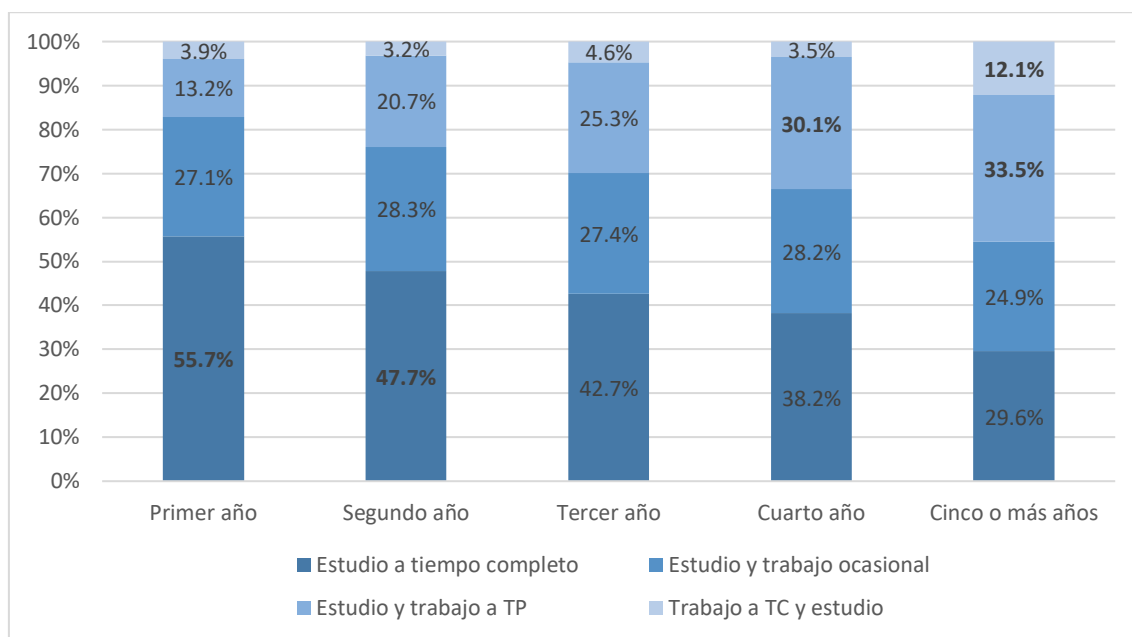
Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo ($p < 0,05$). V de Cramer: 0,061. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($>1,96$).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

De esta forma, aunque las asociaciones significativas entre el sexo y la compaginación de estudios y trabajo se desvanecieron en cada nueva cohorte de individuos en la preinscripción a la universidad (Tabla 2), cuando se considera a una población más amplia, que incluye nuevos estudiantes y estudiantes que ya tienen un recorrido en su carrera, las diferencias por sexo vuelven a parecer.

Al inicio de este subapartado, se señaló que la experiencia universitaria, en términos del tiempo que un estudiante ha recorrido en su programa educativo o ha pasado en la universidad, podría incidir en los patrones de compaginación de estudios y trabajo. La Figura 4 permite observar la distribución de las modalidades de dedicación a los estudios según el tiempo que los estudiantes han pasado en la universidad. Los estudiantes en los primeros dos años desde el inicio de sus estudios se asocian significativamente con la modalidad de estudio a tiempo completo, con porcentajes de 55,7% y 47,7%, respectivamente.

Figura 4. Modalidades de dedicación por años transcurridos desde el inicio de la titulación.



Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo ($p < 0,05$). V de Cramer: 0,140. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($>1,96$).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

Conviene recordar aquí lo observado en el apartado anterior, respecto a la cohorte que ingresó a la universidad en 2014, y cuyo porcentaje de estudiantes que no

realizaba una actividad remunerada es de 68%. Las variaciones en estas cifras se podrían explicar por el tiempo en que tuvieron lugar las encuestas. Mientras que la encuesta de preinscripción (CIC) se realiza unos meses antes de comenzar el curso universitario, la encuesta de Vía Universitaria tiene lugar una vez que los estudiantes se encuentran en el segundo semestre del curso. Esto implica que el estudiante, a partir del tiempo que ha tenido de adaptación al ambiente académico de la universidad pudo haber modificado sus preferencias y comenzado a compaginar estudios y trabajo.

Para los estudiantes que llevan tres años en la universidad no se observan asociaciones significativas con ninguna modalidad de dedicación a los estudios. En tanto que, aquellos en el cuarto año, se asocian significativamente con el empleo a tiempo parcial (30,1%). Y para aquellos que han iniciado sus estudios cinco años antes, o más, las asociaciones significativas se dan tanto con el empleo a tiempo parcial (33,5%), como con el empleo a tiempo completo (12,1%).

Al revisar diferencias por años transcurridos desde el inicio de la titulación y por sexo, sólo se observan diferencias significativas en el cuarto año, donde las mujeres se asocian significativamente con el empleo ocasional y los hombres con el estudio a tiempo completo, aunque dicha relación es débil de acuerdo con el coeficiente de contingencia (V de Cramer: 0,01), estas diferencias podrían entenderse como fruto de las desigualdades que operan en el mercado de trabajo, que ofrece, sobre todo, empleos ocasionales a las mujeres.

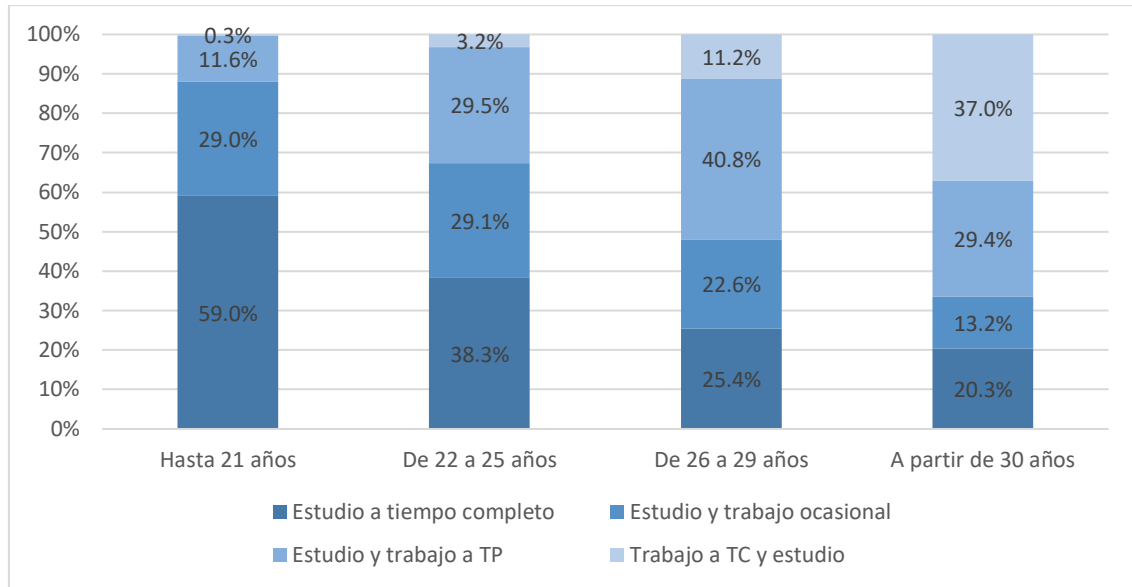
2.2.2.1. Grupos de edad

En la compaginación de estudios y trabajo, la edad parece ser una variable que afecta directamente las formas de participación en el empleo, ya que en general, conforme avanzan en edad, los individuos asumen más roles y responsabilidades.

La Figura 5 permite observar la asociación positiva entre la edad y participación en el empleo, es decir, que conforme aumenta la edad de los estudiantes aumenta también la proporción de estudiantes que participa de alguna forma en el empleo. Así, mientras sólo 41% de los más jóvenes participan en el empleo, para los de mayor edad dicho porcentaje de participación aumenta hasta 80%. Este aumento es especialmente importante en la categoría de empleo a tiempo completo que, entre los más jóvenes de hasta 21 años no alcanza un punto porcentual y, en el

grupo de a partir de 30 años es la forma de participación más popular y representa el 37%.

Figura 5. Modalidades de dedicación por grupos de edad.



Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo ($p < 0,05$). V de Cramer: 0,286.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

Esto es más claro cuando se observan las asociaciones significativas entre las categorías de las variables, el estudio a tiempo completo se asocia significativamente con el grupo de estudiantes más jóvenes de hasta 21 años, donde 59% están en esta situación, mientras que la media del conjunto de los grupos es de 43%. Estudiar y trabajar ocasionalmente se asocia significativamente tanto con el grupo más joven (29%) como en el grupo de entre 22 y 25 años (29%). Estudiar y trabajar a tiempo parcial tiene una asociación con todos los grupos de edad, excepto los más jóvenes. Y finalmente, el estudio y trabajo a tiempo completo se asocia significativamente con los dos grupos de mayor edad, de 26 a 29 años (11%) y a partir de 30 años (37%). Como ya se mencionaba anteriormente entre mayor edad se tiene suelen aumentar los roles y las obligaciones, lo que hace necesario más ingresos para hacerles frente; es lógico que los estudiantes de mayor edad participen con mayor intensidad en el empleo, aunque se encuentren todavía estudiando.

Al introducir la variable sexo en el análisis, sólo aparecen diferencias significativas en los dos grupos de edad más jóvenes (*chi-cuadrado de Pearson* $p > 0,05$). En el

grupo de hasta 21 años el empleo ocasional y a tiempo parcial se asocia con las mujeres, mientras que el estudio a tiempo completo se asocia con los hombres. En el grupo de entre 22 y 25 años, el estudio a tiempo completo se asocia significativamente con los hombres, pero también la compaginación de los estudios con un empleo a tiempo completo; y las mujeres están sobre representadas sólo en el empleo ocasional. No obstante, la fuerza de la relación es más bien débil de acuerdo con el coeficiente de contingencia (V de Cramer: 0,076 y 0,064, respectivamente).

Las diferencias por sexo en los grupos de edad más jóvenes podrían entenderse por la naturaleza del mercado laboral que es muy amplio en el sector de los servicios, generalmente feminizado, donde los empleadores favorecerían la contratación de mujeres; en tanto que los hombres estarían esperando el acceso a empleos de mayor dedicación. Por lo que se refiere a la asociación de las mujeres con el empleo ocasional, la explicación podría encontrarse en los empleos informales como el cuidado de infantes y las clases particulares, de nueva cuenta, empleos mayoritariamente feminizados que generan dicha sobre representación de las mujeres en el empleo ocasional.

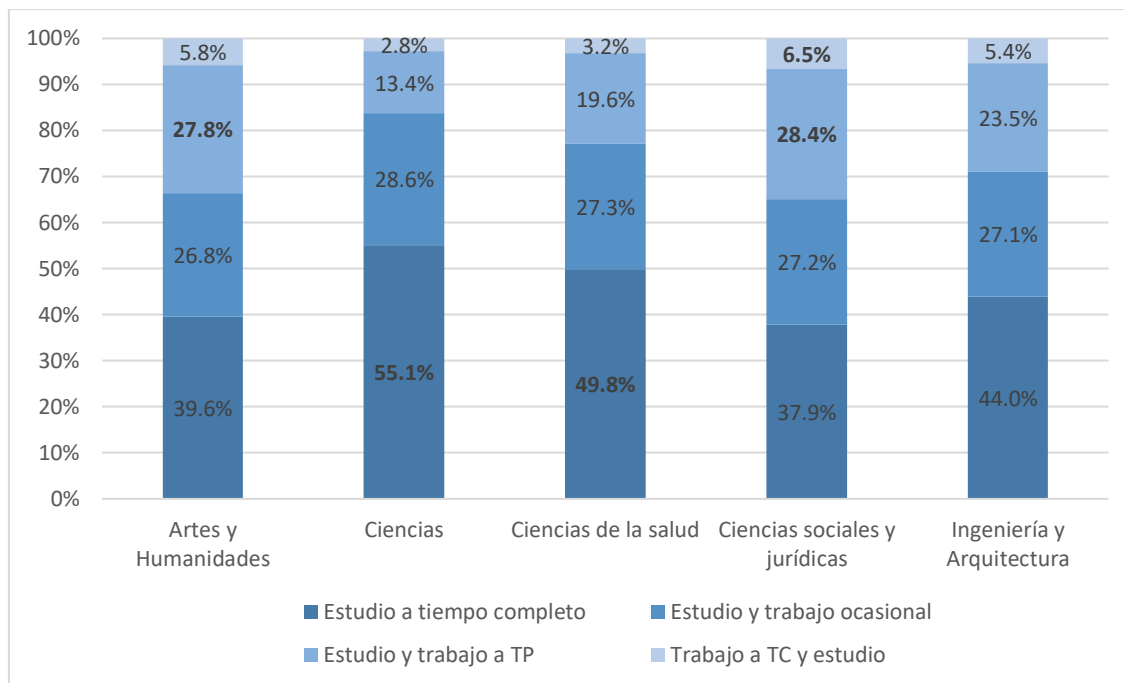
2.2.2.2. Áreas de conocimiento

Al igual que en el apartado previo, los porcentajes de compaginación de estudios y trabajo varían de acuerdo con el área de conocimiento a que se adscriben las titulaciones. En un primer momento destaca que en el área de Ciencias sociales y jurídicas y de Artes y Humanidades existe una mayor proporción de estudiantes que compaginan sus estudios con un empleo remunerado, 62,1% y 60,4%, respectivamente. Por el contrario, Ciencias, es el área de conocimiento con la menor proporción de estudiantes que realiza un empleo a la par de los estudios (44,9%), seguido por Ciencias de la salud (50,2%).

Sin embargo, también las distintas maneras de compaginar estudios y trabajo varían según las áreas de conocimiento (Figura 6). Estudiar y trabajar a tiempo parcial se asocia significativamente con las áreas de Artes y Humanidades (27,8%) y de Ciencias Sociales y Jurídicas (28,4%); esta última, además, es la única área de conocimiento que se asocia significativamente con el estudio y trabajo a tiempo

completo (6,5%). El área de Ciencias (55,1%) y de Ciencias de la salud (49,8%) se asocian significativamente con el estudio a tiempo completo.

Figura 6. Modalidad de dedicación por áreas de conocimiento.



Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo ($p < 0,05$). V de Cramer: 0,083. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($> 1,96$)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

Las diferentes categorías de compaginación de estudios y trabajo utilizadas por el CIC y por Vía Universitaria dificultan la comparación directa de los patrones o formas de compaginación de estudios y trabajo en ambas poblaciones. Partiendo de esta dificultad, se observa cómo en ambas fuentes (cohorte 2014 del CIC) coincide la asociación significativa entre la no compaginación de estudios y trabajo y el área de las Ciencias; así como la asociación significativa del área de las Ciencias sociales y jurídicas con el empleo en sus formas de mayor y menor intensidad.

Las diferencias significativas por sexo sólo aparecen en el área de Ciencias de la salud en el que compaginar estudios con un empleo a tiempo completo se asocia significativamente con los hombres, 5,2% contra un 2,3% de las mujeres (*chi-cuadrado* $p=0,016$, *V de Cramer*: 0,091); y en el área de Ciencias sociales y jurídicas donde los hombres se asocian significativamente con las categorías

extremas, estudio a tiempo completo (41,7% contra el 35,9% de las mujeres), y con el estudio y trabajo a tiempo completo (9,4% contra 5,1% de las mujeres). Las mujeres, en cambio, se asocian significativamente con el estudio y el trabajo ocasional (29,7% contra 22,4% de los hombres) (*chi-cuadrado* $p=0,000$, *V de Cramer*: 0,116).

2.2.2.3. Origen social

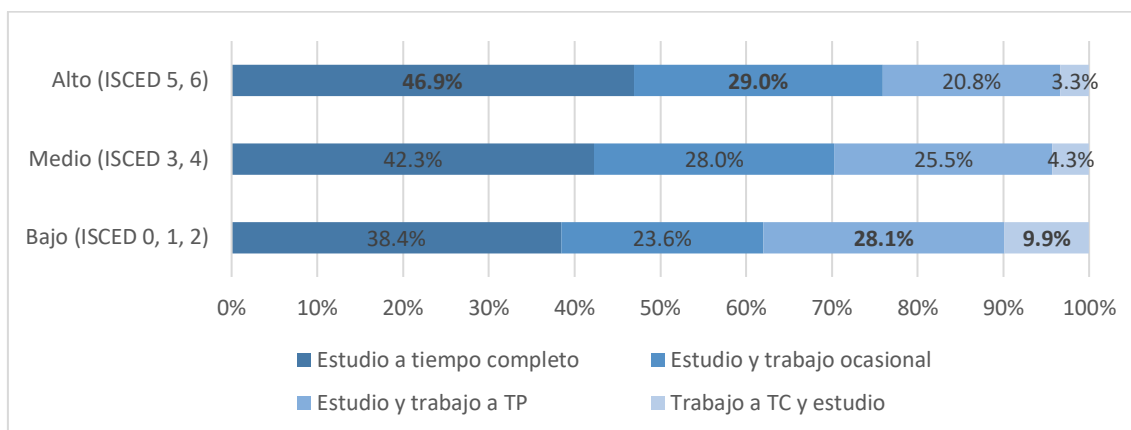
Para analizar la influencia del origen social en los patrones de compaginación de estudios y trabajo, se hace uso en este apartado de dos variables diferentes, en primer lugar el nivel educativo de los padres y, en segundo, el nivel ocupacional familiar. Cada una de las variables que se analizan a continuación ofrece información complementaria para analizar la influencia del origen social en la participación en el empleo. El nivel formativo familiar, por ejemplo, además de tener una correlación positiva con el ingreso, indicaría también el valor que se da en las familias a la combinación de estas dos actividades. En nivel ocupacional familiar, por su parte, sería un indicador de los recursos de los que dispone la unidad familiar y ofrecería indicios sobre la influencia de la situación económica de la familia en la participación en el empleo.

2.2.2.3.1. Nivel Formativo Familiar

En la relación entre las modalidades de compaginación y el nivel formativo familiar de los estudiantes se observa una asociación negativa, esto es, conforme aumenta el nivel de estudios de los progenitores, disminuye el tiempo que los estudiantes dedican al empleo. Así, mientras que 53,1% de los estudiantes con un nivel formativo familiar alto compaginan estudios y trabajo, esta cifra aumenta a 57,7% para los estudiantes con un nivel medio; y hasta el 61,6% en los estudiantes con padres con los niveles educativos más bajos (Figura 7).

Además del mayor porcentaje de estudiantes participando en el empleo cuanto menor es el nivel educativo de los padres, también se observan asociaciones significativas polarizadas. Los estudiantes con padres más educados se asocian significativamente con el estudio a tiempo completo y con el estudio y empleo ocasional; por el contrario, los estudiantes con padres menos educados se asocian significativamente con la compaginación de estudios con empleos tanto a tiempo parcial como a tiempo completo.

Figura 7. Modalidad de dedicación por nivel formativo familiar.



Nota: n=7683. Chi-cuadrado de Pearson significativo ($p < 0,05$). V de Cramer: 0,104. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($> 1,96$).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

A partir de estas asociaciones significativas la hipótesis sobre la influencia del origen social en las motivaciones para trabajar durante los estudios podría plantear que, los estudiantes de origen social más humilde tendrían una motivación de estricta necesidad financiera para trabajar durante sus estudios; esta hipótesis se contrasta empíricamente en el apartado de resultados.

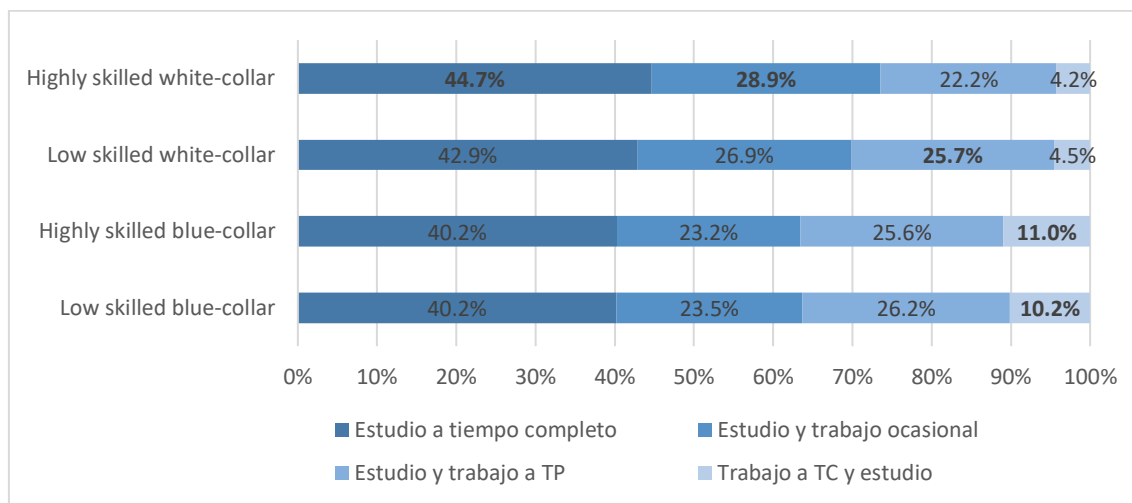
Si se añade el sexo al análisis entre las modalidades de dedicación a los estudios y el nivel formativo familiar, sólo se observan diferencias significativas en los niveles bajo y medio. En el primero las mujeres se asocian significativamente con el trabajo ocasional y los hombres con el estudio y trabajo a tiempo completo; y en el segundo, sólo se da la asociación significativa entre los hombres y el estudio y trabajo a tiempo completo. Estas diferencias entre hombres y mujeres con padres con menor nivel de estudios, respecto a la participación en el empleo, podría indicar la vigencia de los roles tradicionales asignados al hombre y a la mujer en los estratos de menor nivel educativo.

2.2.2.3.2. Nivel Ocupacional Familiar

Al igual que en el nivel formativo familiar, se observa una asociación negativa entre el nivel ocupacional familiar y la compaginación de estudios y trabajo (Figura 8). De esta forma, los hijos de trabajadores no manuales altamente cualificados se asocian significativamente con el estudio a tiempo completo (44,7%) y con el estudio y

trabajo ocasional (28,9%); los hijos de trabajadores no manuales no cualificados se asocian con la compaginación de estudios y trabajo a tiempo parcial. La categoría de mayor dedicación al empleo se asocia significativamente tanto con ser hijo de trabajadores manuales cualificados (11%) como de trabajadores manuales no cualificados (10,2%).

Figura 8. Modalidad de dedicación por nivel ocupacional familiar.



Nota: n=7066. Chi-cuadrado de Pearson significativo ($p < 0,05$). V de Cramer: 0,061. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($> 1,96$)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

Al incorporar el sexo en el análisis, es posible observar diferencias significativas, entre hombres y mujeres, en los patrones de compaginación de estudios en cada una de las categorías profesionales, exceptuando a los trabajadores manuales altamente cualificados. En este sentido, entre los hijos de los trabajadores manuales no cualificados se observa una asociación significativa entre los hombres y la compaginación de los estudios con un empleo a tiempo completo (11,6% en contra del 6,1% para las mujeres); mientras que sus compañeras se asocian significativamente con el estudio y empleo ocasional (27,7% en contra de un 18,4% de los hombres). En línea con el apartado anterior, estas asociaciones significativas podrían indicar la presencia de roles tradicionales en los estratos más bajos de la población universitaria.

Entre los hijos de trabajadores no manuales no cualificados, los hombres se asocian con el estudio a tiempo completo (49,1% vs 44,1%) y las mujeres, de nueva

cuenta con el empleo ocasional (29,2% en contra del 25% de los hombres). En los hijos de trabajadores no manuales altamente cualificados, mientras el estudio y trabajo ocasional se asocia también con las mujeres, las categorías opuestas, compaginación con un empleo a tiempo completo y estudio a tiempo completo se asocian significativamente con los hombres.

2.2.3. La compaginación de estudios y trabajo hacia el final de la universidad

Como ya se anticipó, otra fuente de datos sobre el sistema universitario catalán corresponde a la Encuesta de inserción laboral de graduados y graduadas del sistema universitario catalán (AQU Cataluña). Este ejercicio trianual que hace un seguimiento de los graduados cuatro años después de que estos finalizaron sus estudios, comenzó en 2001 (con la cohorte de graduados del curso 1997-1998). Y desde el 2005, incluyó una pregunta sobre la compaginación de estudios y trabajo durante los últimos dos años de la carrera, que recoge el tipo de jornada (tiempo completo o tiempo parcial). Sin embargo, no es posible saber con certeza la extensión de la compaginación de estudios y trabajo, la encuesta no distingue entre los estudiantes que trabajaron sólo durante 3 o 24 meses en los últimos dos años de sus estudios.

La novedad de esta fuente de información respecto a las anteriores es que también se preguntó por una valoración subjetiva sobre la relación del empleo realizado con los estudios. Esta información es relevante porque la valoración de la experiencia subjetiva de los estudiantes sobre la relación de la actividad remunerada con su área de estudios podría dar luces sobre las motivaciones que incentivan su participación en el empleo, específicamente hacia el final de la titulación. A partir de esta información se construyeron 5 categorías de compaginación de estudios y trabajo: 1) estudiante a tiempo completo (o con algún trabajo intermitente), 2) estudio y trabajo relacionado a tiempo parcial, 3) estudio y trabajo no relacionado a tiempo parcial, 4) estudio y trabajo relacionado a tiempo completo, y 5) estudio y trabajo no relacionado a tiempo completo.

Para los fines de esta tesis, los análisis se hacen a partir de la encuesta de inserción laboral de titulados de universidades públicas y privadas de 2014, que entrevistó a

la cohorte de graduados en el curso 2010-2011 ($n=16,044$). Para el análisis de la evolución se incluye sólo a la población de las universidades públicas en las encuestas de 2005, 2008, 2011 y 2014⁷.

Es necesario tener en cuenta que la muestra corresponde a los casos de éxito del sistema universitario catalán, es decir, sólo se tiene en cuenta la respuesta de los individuos que culminaron su formación universitaria. Por lo tanto, las conclusiones que se pueden obtener de este análisis difieren de las del apartado anterior, donde se encuentran estudiantes de los cuales se desconoce todavía su destino final en el sistema universitario.

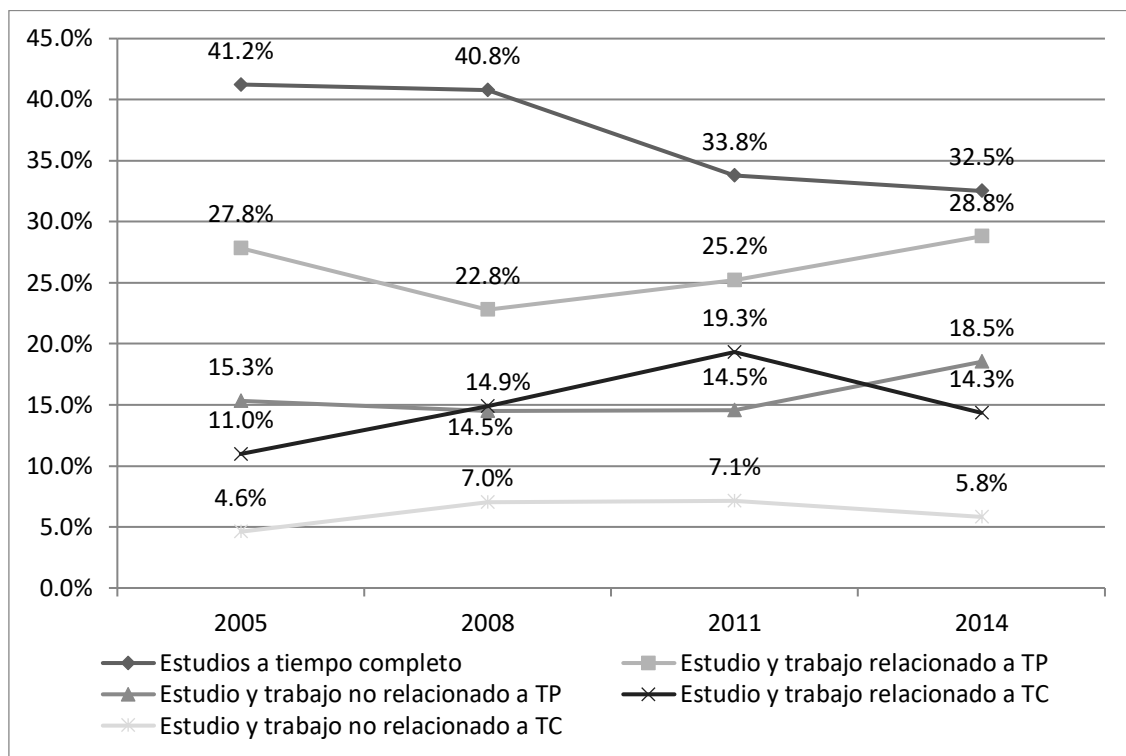
Los datos de AQU Cataluña permiten explorar la compaginación de estudios y trabajo entre los estudiantes al final de su formación universitaria, ya sea por sexo, por grupos de edad, por áreas de conocimiento y por la titularidad de las universidades.

2.2.3.1. Evolución de la compaginación de estudios y trabajo en los titulados universitarios de Cataluña

El análisis de la evolución de la compaginación de estudios y trabajo hacia el final de los estudios universitarios de los graduados catalanes (Figura 9), muestra una tendencia contraria a la observada en los nuevos universitarios catalanes (Figura 2), esto es, que la proporción de estudiantes que compaginó estudios y trabajo en los dos últimos años de la universidad ha aumentado en cada nueva cohorte. Así, mientras en 2005 son 58,8% los estudiantes que afirmaron realizar un empleo durante los últimos dos años de su carrera, para 2014 este porcentaje aumenta a 67,5%. Estas cifras son más semejantes a las del apartado anterior de acuerdo con la encuesta de Vía Universitaria.

⁷ La encuesta de inserción de graduados de las universidades catalanas sólo incluyó una muestra de las universidades privadas a partir del ejercicio de 2011.

Figura 9. Evolución de la compaginación de estudios y trabajo de los titulados en Cataluña.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AQU Cataluña (2005-2014).

Otro aspecto que destacar en el análisis de la evolución es el aumento a partir de 2008 de la compaginación de estudios con empleos relacionados a tiempo parcial en cada nueva encuesta; así, del 22,8% de 2008, se pasa al 25,2% en 2011 y al 28,8% en 2014. Por lo que se refiere a la compaginación de los estudios con un empleo a tiempo parcial no relacionado, si bien el porcentaje de alrededor de 15% se mantuvo estable entre 2005 y 2011, entre este último y 2014 también presentó un ligero aumento de cuatro puntos porcentuales.

Respecto a la compaginación de estudios con empleos a tiempo completo, se observa que el empleo relacionado que venía incrementándose en cada nueva cohorte entre 2005 y 2011 (de 11% a 19%), sufre un decremento entre 2011 y 2014 de cinco puntos porcentuales, ubicándose en 14%. El empleo no relacionado, -la forma de compaginación menos usual en todas las cohortes-, también sufre un decremento mínimo entre los dos últimos ejercicios.

El cambio en la tendencia de participación en el empleo en la última encuesta de graduados, más participación en el empleo sobre todo en empleos a tiempo parcial,

independientemente de su relación con los estudios, puede entenderse por la influencia de la crisis económica debido a que los empleos más afectados fueron precisamente los empleos a tiempo completo. Aunque, trabajos previos han señalado que el nuevo modelo educativo introducido a partir de la implementación del Plan Bolonia, al hacer más necesaria la presencia física en el aula, haría más complicado la compaginación de los estudios con los empleos a tiempo completo (Elias, Masjuan, & Sánchez-Gelabert, 2012; Sanchez-Gelabert et al., 2017).

La evolución de la compaginación de estudios y trabajo, sin embargo, presenta algunas variaciones cuando se analiza según el sexo de los entrevistados (Tabla 6). Algunos patrones que se observan a lo largo de los años es la asociación significativa entre ser mujer y estudiar a tiempo completo, pero también con compaginar los estudios con un empleo no relacionado a tiempo parcial. En tanto que ser hombre se asocia significativamente, desde 2008, con la compaginación de los estudios con empleos relacionados a tiempo parcial. Adicionalmente, en todos los años ser hombre se asocia significativamente con la compaginación con un empleo a tiempo completo relacionado y; en 2014 además, con el empleo no relacionado a tiempo completo.

Tabla 6. Evolución de compaginación de estudios y trabajo por sexo.

	2005		2008		2011		2014	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Estudio a tiempo completo	42,0%	40,1%	41,2%	37,8%	34,7%	32,4%	33,4%	31,2%
Estudio y trabajo relacionado TP	27,3%	28,7%	22,8%	24,9%	24,3%	26,6%	27,9%	30,1%
Estudio y trabajo no relacionado TP	17,3%	12,5%	16,1%	12,3%	16,7%	11,4%	21,2%	14,5%
Estudio y trabajo relacionado TC	9,1%	13,6%	13,2%	17,7%	17,2%	22,5%	12,2%	17,5%
Estudio y trabajo no relacionado TC	4,3%	5,1%	6,7%	7,4%	7,1%	7,1%	5,2%	6,7%

Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo para todos los años ($p < 0,05$). V de Cramer: 2005 [0,094], 2008 [0,084], 2011 [0,094] y 2014 [0,110]. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($> 1,96$).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AQU Cataluña (2005-2014).

Es decir, que hacia el final de los estudios las mujeres se dedican sobre todo a estudiar y cuando participan en el empleo, lo hacen en empleos no relacionados a

tiempo parcial. Por su parte, los hombres hacia el final de la titulación combinan sus estudios en mayor medida con empleos relacionados a tiempo parcial, pero también con empleos a tiempo completo, independientemente de su relación con los estudios. Estos resultados contrastan con los del primer apartado, en los que las diferencias en la compaginación de estudios y trabajo, entre hombres y mujeres, se desvanecían en cada nueva cohorte de ingreso a la universidad, hasta desaparecer en 2014 (Tabla 2). Pero se corresponden con los del apartado anterior, en el que ser mujer se asoció significativamente con el empleo ocasional (Figura 3).

Sin embargo, una vez que esta relación entre formas de compaginación y sexo se controla por las áreas de conocimiento, las diferencias significativas entre hombres y mujeres sólo se observan en las áreas de Humanidades, Sociales y Magisterio, no sucede así en las áreas de Ciencias, Salud y Arquitectura e Ingenierías. En Humanidades, por ejemplo, las mujeres están sobre representadas en la compaginación de los estudios con un empleo relacionado a tiempo parcial (25,4% vs 19%) y los hombres en la compaginación con un empleo no relacionado a tiempo completo (17% vs 10%). En Sociales, las mujeres se asocian significativamente con la compaginación con empleos no relacionados a tiempo parcial (23% vs 16%) y los hombres con empleos a tiempo completo, relacionados y no relacionados. Finalmente, en Magisterio las mujeres están sobre representadas en el estudio a tiempo completo (35% vs 28%) y los hombres, en cambio, lo están en los empleos no relacionados a tiempo completo (7% vs 3%).

El análisis de las formas de compaginación según el nivel formativo familiar de los entrevistados nos permite observar que la compaginación de estudios y trabajos tiene una influencia del origen social (Tabla 7). Así, por ejemplo, en cada una de las encuestas los estudiantes con padres más educados se asocian significativamente con el estudio a tiempo completo; a diferencia de sus compañeros con padres con el menor nivel educativo, que lo hacen con los empleos a tiempo completo, relacionados y no relacionados. Esta polarización podría implicar que los estudiantes de orígenes sociales menos favorecidos estarían trabajando con más intensidad para satisfacer necesidades financieras, mientras que sus compañeros de familias más favorecidas no tendrían dicha necesidad.

Este último argumento se vería reforzado, toda vez que, en la evolución de la compaginación de estudios y trabajo, también se observa como en los últimos dos ejercicios, los estudiantes con padres más educados también se asocian significativamente con los empleos relacionados a tiempo parcial. Esto es, que cuando deciden trabajar, lo hacen de manera estratégica en empleos que se vinculan estrechamente con sus estudios. Similares patrones se observaron en los nuevos universitarios (CIC, ver Tabla 4) y en el conjunto de ellos (Vía Universitaria, ver Figura 6) en el que los estudiantes menos favorecidos estaban sobre representados en el empleo, de alta y baja intensidad, y los más favorecidos con la dedicación a tiempo completo a los estudios.

Tabla 7. Evolución de compaginación de estudios y trabajo por nivel formativo familiar.

	2008			2011			2014		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Estudio a tiempo completo	35,2%	39,4%	46,6%	28,9%	33,5%	39,4%	27,2%	33,1%	37,2%
Estudio y trabajo relacionado TP	22,7%	25,2%	23,2%	23,3%	25,3%	27,2%	26,7%	29,8%	30,0%
Estudio y trabajo no relacionado TP	15,0%	15,6%	13,0%	15,3%	15,1%	13,3%	19,1%	18,8%	17,6%
Estudio y trabajo relacionado TC	17,2%	14,2%	12,8%	23,2%	18,9%	15,4%	18,8%	13,4%	10,8%
Estudio y trabajo no relacionado TC	9,8%	5,6%	4,4%	9,2%	7,3%	4,7%	8,2%	4,9%	4,4%

Nota: Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($> 1,96$). Chi-cuadrado de Pearson significativo para todos los años ($p < 0,05$). V de Cramer: 2008 [0,093], 2011 [0,095] y 2014 [0,100].

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AQU Cataluña (2005-2014).

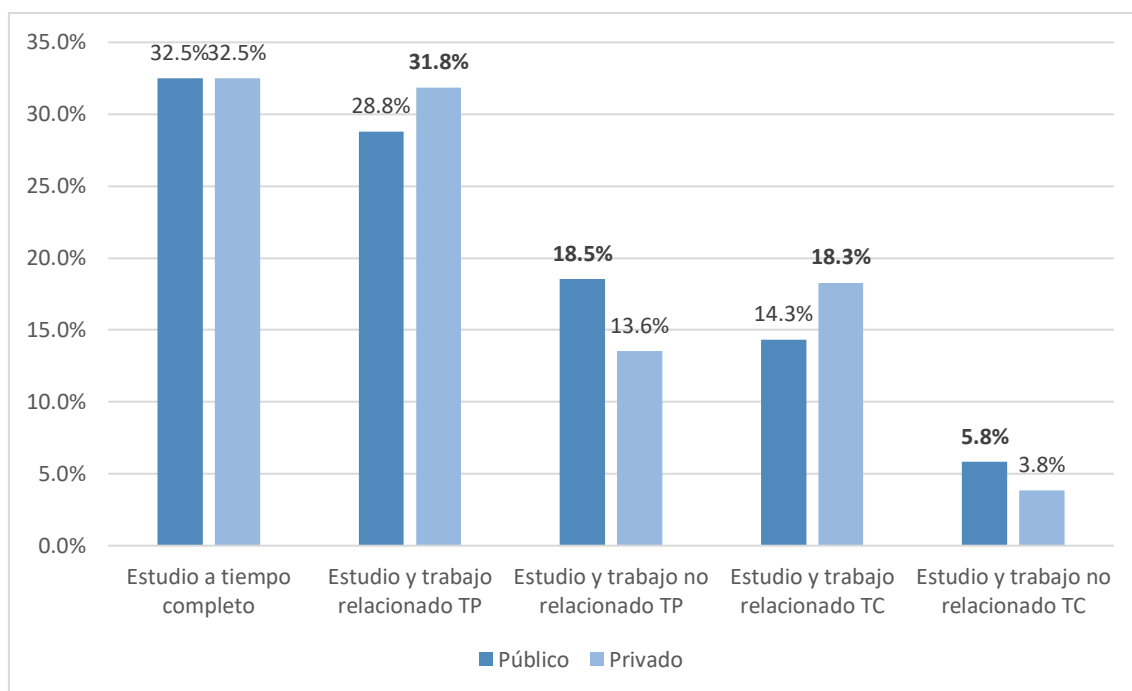
Para profundizar en las variables que podrían influir en la participación de los universitarios en el empleo, en los siguientes subapartados el análisis se centra sólo en los datos de la encuesta de inserción laboral de graduados y graduadas de las universidades catalanas de 2014, y se incluyen los datos que corresponden a las universidades privadas y los centros adscritos para comparar el fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo en el sector público y privado.

2.2.3.2. Compaginación por titularidad de las universidades: público y privado

Ya se ha mencionado que uno de los atributos de la encuesta de inserción laboral de titulados de las universidades catalanas es que, desde 2011, incluyó una muestra representativa de los graduados de las universidades privadas, en el análisis que sigue la relación de las variables está siempre controlada por la titularidad de la universidad.

De forma general, lo primero que se observa en la comparación entre los titulados de universidades públicas y privadas (Figura 10) es que en ambos sectores el porcentaje de estudiantes que indicaron realizar un empleo, en algún momento de los últimos dos años de su carrera es el mismo, 67,5%.

Figura 10. Modalidad de dedicación según titularidad de universidad.



Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo ($p < 0,05$). V de Cramer: 0,083. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($> 1,96$).

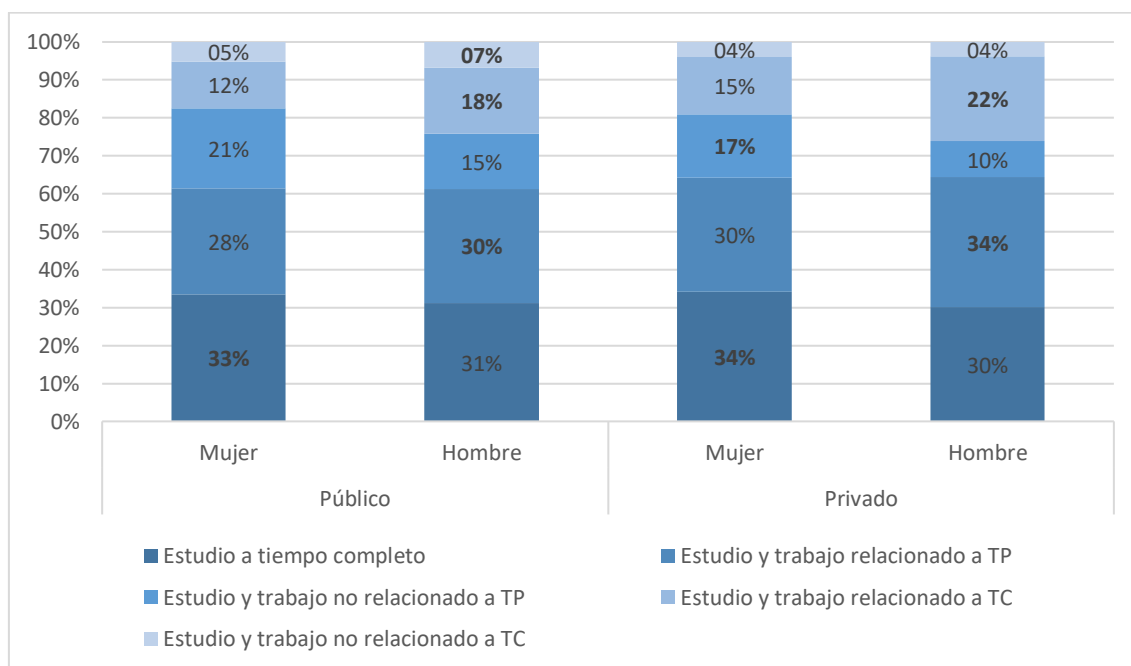
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AQU Cataluña (2014).

No obstante, se presentan diferencias significativas entre ambos grupos en las formas de compaginación. Los titulados de universidades privadas, por ejemplo, se asocian significativamente con la compaginación de estudios con empleos relacionados, tanto a tiempo completo (18,3% vs 14,3%), como a tiempo parcial

(31,8% vs 28,8%). En tanto que los titulados de universidades públicas se asocian con la compaginación con empleos no relacionados tanto a tiempo completo (5,8% vs 3,8%), como a tiempo parcial (18,5% vs 13,6%). Cuando esta relación se controla por el sexo de los entrevistados, las asociaciones significativas permanecen de la misma forma, es decir que, al introducir el sexo en el análisis, no se modifica la relación entre la compaginación de estudios y trabajo y la titularidad de la universidad.

La estrecha relación entre la compaginación de estudios con empleos relacionados, y los estudiantes de universidades privadas, podría entenderse por el perfil socioeconómico más elevado en este sector, y en el uso de una red de contactos más amplia en el mercado laboral que los coloca en empleos estrechamente relacionados con el empleo. En tanto que los estudiantes de universidades públicas carecerían en mayor medida de esta red de contactos para posicionarse en empleos relacionados.

Figura 11. Modalidad de dedicación según sexo y titularidad de la universidad.



Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo para Público y Privado ($p < 0,05$). V de Cramer: Público = 0,110; Privado = 0,138. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($> 1,96$).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AQU Cataluña (2014).

Sin embargo, tanto al interior del sector público como privado se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres (Figura 11). En el sector público las mujeres sólo se asocian significativamente con la dedicación a tiempo completo a los estudios, es decir, con la no compaginación de estudios y trabajo; mientras que los hombres están sobre representados en la compaginación de empleos a tiempo completo, tanto relacionados como no relacionados, y en el empleo relacionado a tiempo parcial. Las diferencias entre hombres y mujeres en el sector público se entenderían por la mayor percepción del riesgo de las mujeres que prefieren centrarse en los estudios para obtener el título, en línea con los hallazgos de Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert, & Daza (2017).

Por su parte, en el sector privado, las mujeres además de asociarse significativamente con la dedicación exclusiva al estudio, también lo hacen con la compaginación con empleos no relacionados a tiempo parcial, sus compañeros hombres en cambio, sólo se relacionan con el empleo relacionado, tanto a tiempo parcial como a tiempo completo.

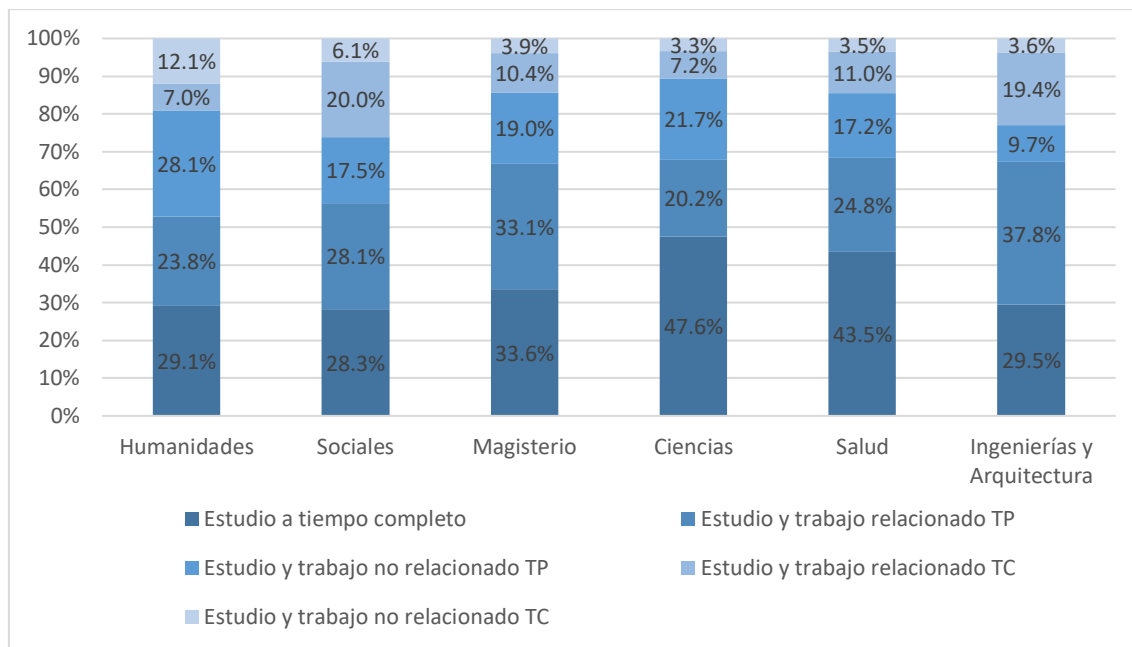
2.2.3.3. Áreas de conocimiento

Al igual que con los nuevos estudiantes (CIC) y los estudiantes en su conjunto (Vía Universitaria), en los titulados también se observan diferencias significativas en las formas de compaginar estudios y trabajo hacia la parte final de los estudios según el área de conocimiento de las titulaciones. En la Figura 12, se aprecia que la compaginación de estudios y trabajo es menos recurrente en el área de las Ciencias (52,4%) y en el área de la Salud (56,5%) que en el resto de las áreas de conocimiento donde el porcentaje oscila entre 66% y 72%.

Además de lo anterior, las áreas de conocimiento presentan ciertas asociaciones significativas con las diferentes formas de compaginar estudios y trabajo. Un primer contraste se da entre las ciencias Sociales y Magisterio. En Sociales hay sobre representación de estudiantes en el empleo a tiempo completo (26%) y; por el contrario, en Magisterio la hay en el empleo a tiempo parcial (52%). Otro contraste se da entre Humanidades e Ingenierías y Arquitectura, mientras que la primera se asocia significativamente con el empleo no relacionado (40%), la segunda se asocia significativamente con el empleo relacionado con los estudios (57%). El área de la Salud y el área de las Ciencias, se asocian significativamente con el estudio a

tiempo completo (43,5% y 47.6% respectivamente), esta última, además, se asocia significativamente con el empleo no relacionado a tiempo parcial (21.7%).

Figura 12. Compaginación por áreas de conocimiento.



Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo ($p < 0,05$). V de Cramer: 0,128.

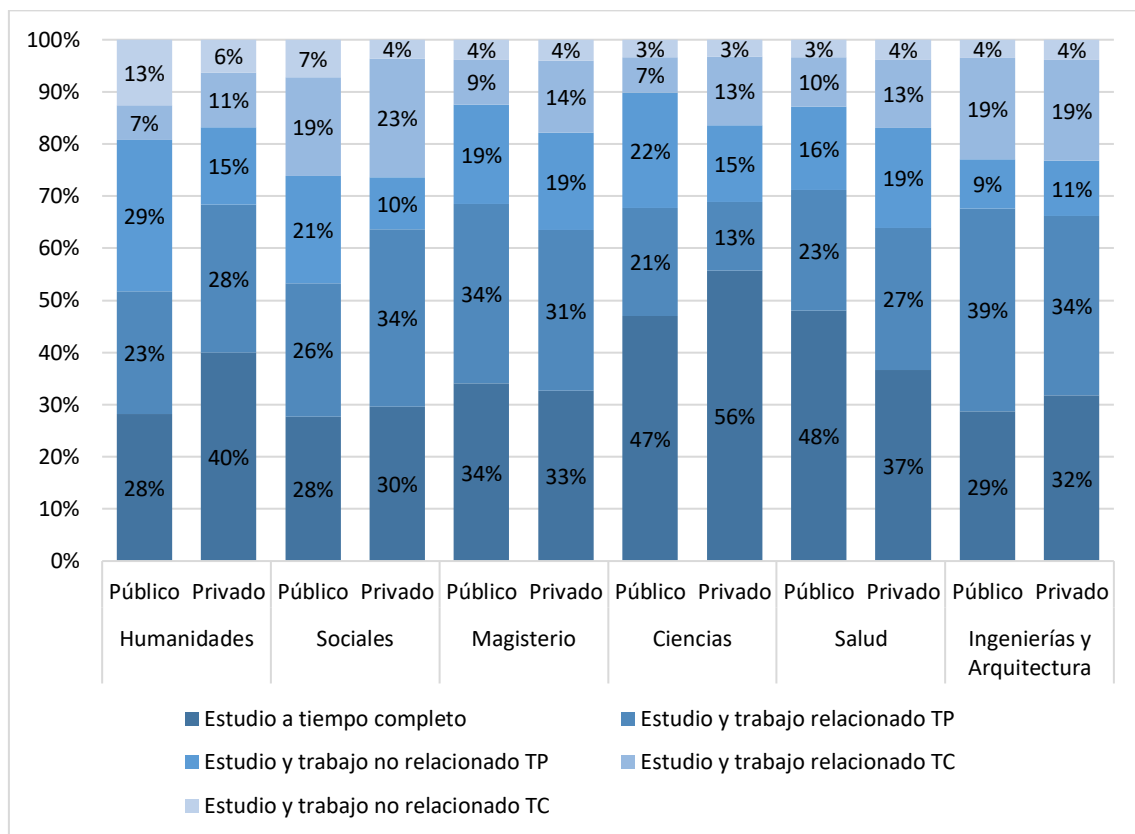
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AQU Cataluña (2014).

Si ponemos el foco en las diferencias en la compaginación entre hombres y mujeres dentro de cada una de las áreas de conocimiento, sólo se observan diferencias significativas en Humanidades, Sociales y Magisterio. En Humanidades, las mujeres se asocian con empleos a tiempo parcial relacionados y los hombres con empleos a tiempo completo no relacionados. En Sociales las mujeres compaginan sobre todo con empleos a tiempo parcial no relacionados y los hombres con empleos a tiempo completo relacionados. Finalmente, en Magisterio las mujeres están sobre representadas en el estudio a tiempo completo y los hombres en la compaginación con empleo a tiempo completo no relacionado.

La Figura 13 permite analizar las diferencias en la compaginación entre el sector público y privado controlando por las áreas de conocimiento. Se observan diferencias significativas en las áreas de Humanidades, Sociales, Magisterio y Salud en los siguientes sentidos: en la primera, los estudiantes de universidades privadas se asocian significativamente con el estudio a tiempo completo (40% vs 28%); en Sociales las diferencias se refieren a la relación del empleo con los

estudios, mientras que en universidades privadas la compaginación de estudios y trabajo se da sobre todo con empleos relacionados (a tiempo parcial 34% vs 25% y, a tiempo completo 23% vs 19%), en las universidades públicas se da con los empleos no relacionados (tiempo parcial 20% vs 10% y, tiempo completo 7% vs 4%); en Magisterio, la única asociación significativa es entre el sector privado y la compaginación de estudios con un empleo relacionado a tiempo completo; y en Salud, la universidad privada se asocia significativamente con el empleo relacionado tanto a tiempo parcial (27% vs 23%) como a tiempo completo (13% vs 9%).

Figura 13. Compaginación por áreas de conocimiento y titularidad de la universidad.



Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo para las áreas de Humanidades [0,004], Sociales [0,000] y Magisterio [0,001]. V de Cramer: Humanidades [0,104], Sociales [0,128] y Magisterio [0,094].

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AQU Cataluña (2014).

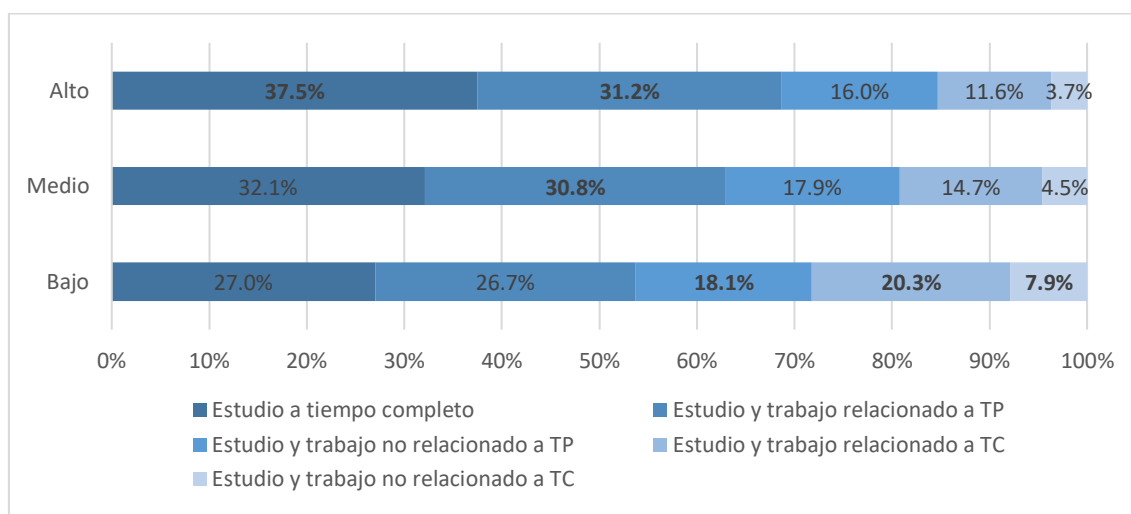
En comparación con las otras fuentes de información, los patrones más fuertes entre las áreas de conocimiento se dan en el área de las Ciencias y en el área de Sociales. La primera se asocia en todas las fuentes con el estudio a tiempo

completo, en tanto que la segunda se asocia en todas las fuentes con el empleo de alta intensidad.

2.2.3.4. Origen social

Como referencia al origen social se utiliza el nivel formativo de los padres: el nivel bajo incluye a padres con hasta estudios primarios, el nivel medio hace referencia a uno o ambos padres con estudios medios y el nivel alto a uno o ambos padres con niveles superiores de estudio. La Figura 14 evidencia una relación negativa entre el nivel de estudios de los padres y la participación en el empleo, es decir, entre más estudios tienen los padres de los titulados, menos frecuente es que hayan compaginado estudios y trabajo durante los dos últimos años de la universidad. En el nivel alto, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes que compagina sus estudios con un empleo es de 62,5%, en el nivel medio de 67,9% y en el nivel bajo de 73%.

Figura 14. Compaginación según nivel formativo familiar.



Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo ($p < 0,05$). V de Cramer: 0,107. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($> 1,96$).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AQU Cataluña (2014).

De igual forma, se observan diferencias significativas en la forma de compaginar estudios y trabajo; los estudiantes con padres con un nivel bajo de estudios se asocian significativamente con la compaginación de estudios y trabajo a tiempo completo, tanto relacionado como no relacionado, y también con la compaginación con un empleo a tiempo parcial no relacionado. En tanto que los estudiantes con

padres con niveles de estudios medio y alto se asocian significativamente con la compaginación con un empleo relacionado a tiempo parcial. Estas formas diferentes de combinar estudios y trabajo podrían indicar la presencia de motivaciones diferenciadas entre los estudiantes de diferente grupo social.

Los estudiantes con padres con menor nivel educativo estarían motivados instrumentalmente por una estricta necesidad financiera, de esta forma lo más importante sería obtener empleos con alta intensidad que aseguren un mejor ingreso, independientemente de la relación del empleo con sus estudios. Aunque, también podría darse la situación de que al tener una necesidad financiera debieran acceder a cualquier empleo, y posteriormente buscaran algo relacionado con sus estudios. Sus compañeros con familias mejor educadas podrían dilatar su ingreso al mercado de trabajo hasta encontrar una oferta acorde a sus intereses profesionales, de esta forma, su participación en empleos relacionados a tiempo parcial se relacionaría con motivaciones de instrumentales de adquisición de experiencia laboral, pero manteniendo una centralidad en los estudios universitarios.

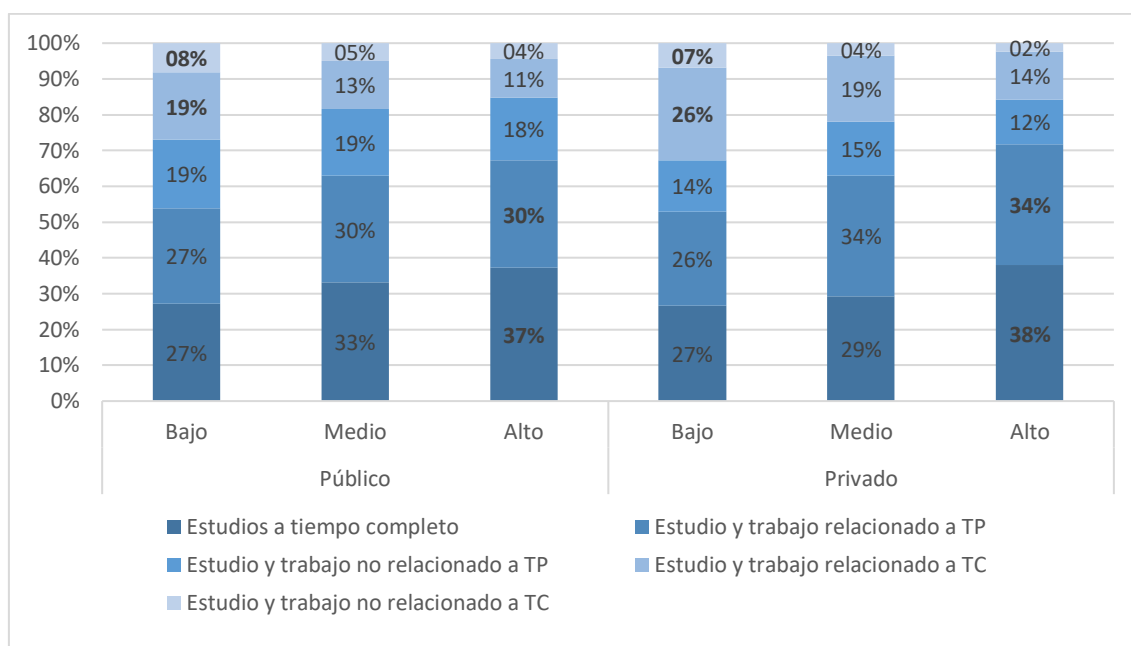
Sin embargo, es importante destacar que, en cada nivel formativo familiar, aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres. En el nivel bajo, por ejemplo, ser hombre se asocia significativamente con la compaginación con empleos a tiempo completo, independientemente de la relación con los estudios; en tanto que ser mujer se asocia con la compaginación con empleos a tiempo parcial no relacionados. En el nivel medio y alto, mientras las mujeres están sobre representadas en la compaginación con el empleo a tiempo parcial no relacionado, los hombres lo están con la compaginación de estudios con empleos relacionados, a tiempo parcial y a tiempo completo. Las mujeres de niveles bajo y medio se asocian, además, con el estudio a tiempo completo.

Estas diferencias en el comportamiento entre hombres y mujeres, podría entenderse por la mayor percepción del riesgo de las mujeres en sus elecciones universitarias (Troiano et al., 2017), que orientaría las estrategias de las mujeres a estudiar a tiempo completo para asegurarse la obtención del título. De esta forma las elecciones de empleos serían contingentes, trabajos que aseguran un ingreso y no comprometen el avance académico vinculado a motivaciones instrumentales

de acceso a dinero de bolsillo o a ganar cierta independencia en relación con los padres.

Cuando esta relación se controla por titularidad de la universidad (Figura 15), los resultados son muy similares. Tanto en lo público como en lo privado tener padres con niveles de estudios altos se asocia significativamente con la dedicación a tiempo completo a los estudios y con la compaginación de los estudios con un empleo relacionado a tiempo parcial. Mientras que tener padres con niveles de estudio bajo se asocia con la compaginación de estudios y trabajo en empleos de alta intensidad tanto relacionados como no relacionados con los estudios. Lo único que se modifica respecto al gráfico anterior es que, en ambos sectores, el nivel medio no se asocia con ninguna categoría de la variable dependiente.

Figura 15. Compaginación por nivel formativo familiar y titularidad de las universidades.



Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo para Público y Privado ($p < 0,05$). V de Cramer: Público = 0,100; Privado = 0,134. Los porcentajes resaltados indican asociaciones significativas de acuerdo con el análisis de los residuos tipificados corregidos ($> 1,96$).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AQU Cataluña (2014).

Siguiendo con la construcción de las hipótesis relacionadas con las motivaciones para compaginar estudios y trabajo; los resultados anteriores reforzarían la impresión de que la motivación por la cual trabajan los estudiantes de familias menos favorecidas es una estricta necesidad económica, tanto si se estudia en una

universidad pública o privada. Así, los estudiantes con padres menos educados buscarían los empleos de mayor intensidad o empleos a tiempo parcial sin importar la relación de este con los estudios. En cambio, los universitarios con padres de mayor nivel educativo, al compaginar estudios con un empleo relacionado a tiempo parcial, tendrían mayormente una motivación de obtener experiencia laboral relacionada, buscando una transición exitosa de la universidad al mercado laboral.

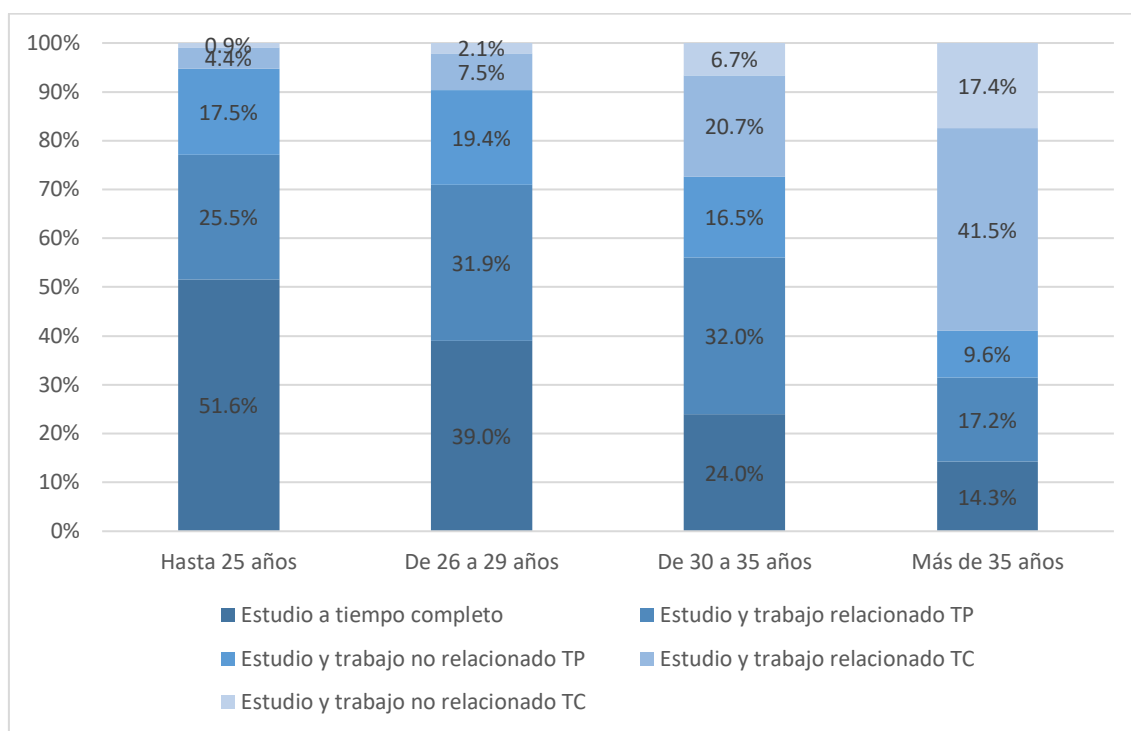
En línea con lo expuesto por Dubet (2005), estos resultados indicarían que en el nivel social alto se valora más la dedicación al estudio, pero también la dedicación al empleo, siempre que este sea en cantidades moderadas y relacionado con los estudios. Estos resultados, aunque con sus consideraciones, coinciden con los resultados correspondientes al análisis en los nuevos estudiantes universitarios (CIC), y al conjunto de ellos (Vía Universitaria).

2.2.3.5. Grupos de edad

En relación con la edad, se advierte que se trata de la edad de los titulados al momento de realizar la encuesta, por lo cual puede existir una variación de entre 3 años y medio y 4 años (según el momento en que los titulados contestaron la encuesta) respecto la edad de los estudiantes al momento de graduarse. Además la información referente a la compaginación no especifica si los estudiantes trabajaron sólo durante el penúltimo o último año, o ambos o si realizaron un empleo incluso de menor duración.

En la Figura 16 es evidente la asociación positiva entre edad y la participación en el empleo durante los últimos dos años de la titulación, de esta forma mientras que en el grupo más joven son 48,4% los estudiantes que realizan estudios y trabajo simultáneamente, entre los mayores esta cifra alcanza el 84,7%. Además de las variaciones en los porcentajes de compaginación, también se presentan variaciones en las formas de participar en el empleo en los diferentes grupos de edad, por ejemplo, entre los universitarios más jóvenes el empleo a tiempo completo solo representa un 5,3% y, en el grupo de los mayores es de 58,9%. Sin embargo, para la participación en el empleo a tiempo parcial, el porcentaje en el grupo de hasta 25 años es de 43% y en los mayores esta cifra se reduce al 26,8%.

Figura 16. Compaginación según grupos de edad.



Nota: Chi-cuadrado de Pearson significativo ($p < 0,05$). V de Cramer: 0,248.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AQU Cataluña (2014).

En la relación entre las formas de compaginación y la edad destacan las asociaciones significativas entre el estudio a tiempo completo entre los grupos de edad más jóvenes (51,6% para el grupo de hasta 25 años y 39% para el grupo de 26 a 29 años); y entre el empleo a tiempo completo, relacionado y no relacionado, con los grupos de mayor edad. Además, el grupo de 26 a 29 años también se asocia significativamente con las dos formas de empleo a tiempo parcial. Al igual que en Vía Universitaria, de forma general, la mayor intensidad de empleo durante los estudios se asocia con los universitarios de mayor edad, y en sentido inverso, la falta de participación en el empleo se asocia con los estudiantes de menor edad.

Lo anterior indicaría también diferentes motivaciones entre los estudiantes de acuerdo con su ciclo vital. algunas hipótesis señalan, por ejemplo, que los estudiantes universitarios van desarrollando una necesidad de ganar relativa independencia respecto a sus padres o cierta autonomía en sus decisiones.

Sin embargo, los patrones de participación compaginación de estudios y trabajo, no sólo obedecen a las decisiones de los individuos, sino que estas decisiones se

desenvuelven en el marco del mercado de trabajo. En el apartado anterior se expuso las formas en las que el mercado de trabajo podría condicionar tanto las oportunidades como las motivaciones de los estudiantes universitarios; en el siguiente subapartado se presenta el contexto del mercado de trabajo en el contexto catalán.

2.3. El mercado de trabajo

El estudio de la compaginación de estudios y trabajo y de las motivaciones de los estudiantes universitarios para combinar estas dos actividades, requiere un conocimiento profundo del contexto de oportunidades en el mercado de trabajo principalmente desde dos perspectivas, la de los estudiantes y sus familias.

Las condiciones del mercado de trabajo afectan tanto a los estudiantes como a sus familias; en la esfera familiar, las condiciones de trabajo de los padres, como se ha visto en los apartados anteriores, influyen en las formas de aproximación al mercado de trabajo, tanto a nivel de las motivaciones como de los tipos del empleo. Y a su vez enmarca las oportunidades a las que los estudiantes pueden acceder en el mercado de trabajo.

En este apartado se hace un repaso de cómo ha evolucionado el mercado de trabajo tanto para los jóvenes como para sus padres, y se concluye sobre las posibles implicaciones de este en las decisiones o formas de aproximación a la compaginación de estudios y trabajo. Se hace referencia al contexto más general del Estado español, y se pone especial énfasis en el contexto catalán.

2.3.1. La situación del mercado de trabajo en el Estado español

El Informe Juventud en España de 2017 (Benedicto, Echaves, Jurado, Ramos, & Tejerina, 2017) presenta, entre otras cosas, un análisis extenso de la situación del mercado de trabajo de los jóvenes españoles entre 16 y 30 años, y pone especial énfasis en observar la evolución de sus condiciones de participación en éste, comparando el periodo pre crisis y post crisis. Aunque el texto no se centra en la población específica de los estudiantes universitarios, la mayoría de los estudiantes universitarios son jóvenes y se encuentran en un rango de edad entre 18 y 30 años; por lo que el análisis de la situación de la juventud tiene una implicación directa

para los estudiantes universitarios. En este apartado se recuperan algunas conclusiones de los autores, que ofrecen un marco contextual para entender la situación de los estudiantes (en su mayoría jóvenes) y sus decisiones respecto a compaginar estudios y trabajo en un periodo post crisis económica.

Los autores señalan que desde el estallido de la crisis, hay una "progresiva pérdida de importancia relativa y de participación del colectivo juvenil en el mercado laboral" (Benedicto et al., 2017, pp. 139), al darse una caída constante de las tasas de ocupación entre los años 2006 y 2015, especialmente en los grupos de menor edad de 16 a 19 años (del 21% al 5%) y de 20 a 24 años (del 58% al 31%). Los autores también distinguen que el descenso en la tasa de ocupación en los jóvenes de menos de 24 años da pie a una estrategia de refugio en el sistema educativo, es decir que, ante las dificultades para lograr la transición al mercado de trabajo, los jóvenes deciden estudiar más y trabajar menos, aunque al mismo tiempo hay menos empleos disponibles.

En el informe se señala que en 2015 los principales sectores que emplean a los jóvenes en España son el comercio, la hostelería y la manufactura, especialmente a los menores de 24 años. Son precisamente estos sectores los que se vieron más afectados por la crisis económica, entre 2008 y 2015, la reducción de ocupación en los jóvenes de 16 a 29 años en estos tres sectores representó 1,3 millones de empleos. Sin embargo, el panorama ocupacional es distinto para los jóvenes de entre 25 y 29 años, para los que es más frecuente la ocupación en actividades profesionales. Este cambio en el tipo de ocupaciones entre los grupos de edad, se interpreta como un efecto del tiempo que se dedica a la formación, por tanto, los jóvenes de más edad están mejor formados y acceden a trabajos de mayor cualificación; pero también, a vista de los autores, confirma la popularidad de una estrategia entre los estudiantes de acceder en etapas tempranas a empleos transitorios, poco cualificados y no relacionados con sus estudios, que "funcionan como un puente hacía empleos más cualificados en el futuro" (ibíd. pp.143).

Benedicto et al. (2017) describen el mercado de trabajo juvenil como frágil e inseguro, debido a "la precariedad estructural asociada, por un lado, a la mayor incidencia de temporalidad y de empleos a tiempo parcial, por otro lado, al menor poder adquisitivo como consecuencia del menor salario percibido por el trabajo

desempeñado” (ibíd. pp. 145). En este sentido, entienden que la precarización del mercado de trabajo, contratos temporales y a tiempo parcial, ha servido a para que los estudiantes compatibilicen estudios y trabajo, especialmente los menores de 25 años. En relación con el poder adquisitivo, aunque reconocen que el colectivo juvenil siempre ha estado por debajo del resto de la población, hacen énfasis en el efecto de la crisis económica en el descenso del salario anual medio.

El otro aspecto definitorio del mercado de trabajo juvenil es la tasa de desempleo, que ha crecido exponencialmente durante el periodo de crisis, en efecto, los jóvenes han sido el colectivo que más ha sufrido la falta de ocupación, especialmente los más jóvenes; para el grupo más joven de entre 16 y 19 años, la tasa de paro aumentó entre 2008 y 2013 de 29% a más de 70%, y para el grupo de 20 a 24 años, en el mismo periodo, la tasa de desempleo aumentó del 15% a poco más del 50% (ibíd.). No obstante, los autores también reconocen algunas diferencias territoriales de la tasa de desempleo en las diferentes comunidades autónomas, en Cataluña, por ejemplo, la tasa de paro para 2015 es de 42,3% seis puntos porcentuales por debajo de la tasa nacional.

Ahora bien ¿de qué forma, las condiciones actuales del mercado de trabajo podrían afectar las decisiones de los estudiantes universitarios para compaginar estudios y trabajo? De acuerdo con el breve repaso en los párrafos anteriores, los estudiantes universitarios (en su mayoría jóvenes) ante la destrucción de empleo y las dificultades para realizar una transición al mercado de trabajo decidirían dedicar mayor tiempo al estudio; al mismo tiempo, la precarización del mercado de trabajo, reflejada en el aumento de la oferta de empleos a tiempo parcial y temporales, ofrecería posibilidad a los estudiantes para la compaginación de estas dos actividades.

2.3.2.El contexto catalán del mercado de trabajo

La crisis económica de 2008 supuso un cambio en la configuración del mercado de trabajo y en la dinámica de las relaciones laborales en general. Antes de inicio de la crisis se habían creado 5 millones de empleos entre el año 2000 y 2007 en España (Merino Llorente, Somarriba Arechavala, & Negro Macho, 2012). En Cataluña, se señala un crecimiento del empleo entre 2003 y 2007 de 21%, con los

obreros cualificados y poco cualificados como principales protagonistas, para los que representó el 42% (Martínez-Celorrío & Marín Saldo, 2012).

Martínez-Celorrío et al. (2016) distinguen tres fases en la crisis económica, la primera de las cuales comprende el periodo entre la segunda mitad de 2008 y el verano de 2011, a la que llaman “estallido de crisis y gran depresión”; en Cataluña, en este periodo, se destruyen más de medio millón de empleos de todas las categorías laborales, exceptuando a los profesionales técnicos y superiores. De acuerdo con los autores, los más afectados fueron los obreros cualificados y no cualificados para los que la destrucción del empleo representó 55%, especialmente aquellos en el sector de la construcción, la industria y los servicios no quiniarios.

La segunda fase, llamada “austeridad y gran recesión”, abarca desde finales del año 2011 hasta inicios del año 2014, en este periodo el paro alcanza el 24,4% en abril en Cataluña, pero en España alcanza el 27%; la destrucción de empleo desde 2008 en Cataluña casi alcanza los ochocientos mil empleos, afectando sobre todo a los perfiles menos educados, 66% corresponde a individuos con nivel educativo básico o inferior.

Finalmente, la tercera fase descrita por los autores, “débil recuperación y grandes desigualdades”, inicia en el año 2014, en este año el paro baja a 19,1% en Cataluña y a 23,7% en España, los más beneficiados serían los jóvenes entre 26 y 35 años con un mínimo de educación profesional y superior a quienes se dirigen el 53% de las ofertas de empleo, lo que implica la creación hasta 2015 de poco más de cien mil nuevos empleos.

El nuevo panorama del mercado de trabajo en Cataluña se caracteriza por la precarización y la polarización de los puestos de trabajo; de los empleos creados en 2015, el 87% son temporales, 39% a tiempo parcial y 35% con temporalidad máxima de un mes, además, 60% corresponde a ocupaciones con salarios bajos y 30% a empleos con salarios altos (Martínez-Celorrío & Marín Saldo, 2016). Al mismo tiempo, los autores destacan que los únicos sectores en los que se creó empleo entre 2007 y 2014 fueron en primer lugar los servicios sociales, después en hotelería y restauración, seguido de la educación y formación, investigación e innovación y, agricultura.

De nueva cuenta conviene reflexionar ¿cómo las nuevas condiciones del mercado de trabajo en Cataluña afectan las decisiones de los estudiantes para compaginar estudios y trabajo? Ya se había mencionado anteriormente que el cambio en las condiciones del mercado de trabajo afectó tanto al mercado juvenil, expuesto en el apartado previo, como al mercado de trabajo de los padres de los universitarios. Por un lado, la destrucción de empleo fue mucho más severa para aquellos individuos con niveles educativos más bajos, es decir que a partir de 2008 el contexto de los padres de los estudiantes cambió, pero más específicamente para los estudiantes con padres con niveles educativos bajos. Al mismo tiempo la tasa de paro aumento exponencialmente, en especial para los más jóvenes. En el periodo de recuperación débil a partir de 2014, la tasa de paro se estabiliza, pero la configuración del mercado de trabajo no es igual, el empleo que se recupera es precario, con salarios bajos, temporal y flexible (Martínez-Celorrío & Marín Saldo, 2016).

Estas nuevas condiciones del mercado de trabajo implicarían por un lado la limitación del apoyo familiar al que los estudiantes tendrían acceso, por las condiciones del empleo de sus padres, especialmente aquellos grupos en los que la destrucción del empleo fue importante. Estas condiciones se agravarían todavía más si se considera que paralelamente, las políticas de austeridad desde el gobierno central y de las comunidades autónomas, implicaron la modificación de la financiación de la educación superior, tanto en los precios de la matrícula (Sacristán, 2014; Vera Sacristá, 2017) como en el acceso a las becas (Elias & Daza, 2014) también marcaron nuevas reglas en la educación. A su vez, en el periodo de “débil recuperación”, la nueva configuración del mercado de trabajo con empleos precarios -flexibles y temporales- crea una nueva oferta asequible de ser cubierta por los estudiantes universitarios, en tanto que les permite continuar estudiando y al mismo tiempo acceder a un ingreso económico, que podría ser limitado en las familias, o en todo caso contribuir al gasto diario.

2.4. El costo de los estudios universitarios

Son diversas las evidencias empíricas que relacionan el trabajo durante los estudios a la necesidad de hacer frente a los costos vinculados a los estudios

universitarios, específicamente en los sistemas de educación superior en el que las tasas de matrícula son elevadas.

En el estado español son las comunidades autónomas las que tienen competencias para fijar los precios públicos de la matrícula universitaria. En este sentido en los últimos años el precio de la matrícula universitaria, en el periodo de crisis, ha transitado de una financiación mayoritariamente pública a una financiación compartida entre los estudiantes y sus familias.

El costo real de los estudios universitarios se define tanto por el costo de la matrícula universitaria como de la oferta de ayudas públicas (y/o privadas) a la que los universitarios pueden tener acceso. En los apartados siguientes se brinda una descripción del panorama de la financiación del sistema universitario español y catalán, y de las ayudas a las que los estudiantes pueden tener acceso. El apartado finaliza con una reflexión sobre las posibles implicaciones de este específico contexto en las motivaciones de los estudiantes universitarios por trabajar durante los estudios.

2.4.1. Las tasas de matrícula

La estructura actual de la financiación de las universidades públicas en el estado español y en Cataluña, de forma general, son producto del efecto de la crisis económica de 2008, y de la introducción en 2012 del Real Decreto-ley 14/2012, del 20 de abril titulado “de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo”, en cuya justificación se citaba que se trataba de “medidas encaminadas a la consecución del equilibrio presupuestarios” e “imprescindibles para cumplir con la senda consolidación fiscal fijada por el compromiso de reducción de déficit de la Unión Europea” (BOE, 2012).

En el citado real decreto-ley 14/2012, se establece que son las comunidades autónomas quienes fijarán el precio de la matrícula dentro de los límites establecidos por la Conferencia General de Política Universitaria (CGPU). La nueva ley señala que corresponde a los estudiantes universitarios, a partir de las tasas de matrícula, asumir el costo equivalente a entre 15% y 25% de total del costo de la enseñanza universitaria.

Una modificación importante corresponde a la variación de precios de los créditos inscritos en las posteriores matriculaciones, esto es, para la segunda matriculación (o primera repetición de una asignatura) el estudiante cubrirá entre el 30% y 40% del costo. En tanto que para la tercera inscripción de los créditos corresponde a los estudiantes pagar entre el 65% y el 75% del costo total, y finalmente, a partir de la cuarta matriculación de los créditos, el porcentaje que el estudiante debe de pagar oscila entre el 90% y 100%. Este cambio implica pues, una penalización al bajo rendimiento de los estudiantes.

La nueva legislación también permitió a las comunidades autónomas fijar variaciones en los precios de las enseñanzas, ya que estos tienen que estar vinculados al costo de provisionalidad (Escardíbul Ferrá, Perez-Esparrells, De La Torre García, & Morales Sequera, 2017). Aunque en Cataluña los precios de las titulaciones ya obedecían a las distintas clasificaciones; hasta el curso 2007-08 había cuatro precios diferentes, un año después se añadió un quinto nivel más caro, para el curso 2010-11 los niveles se redujeron a tres unificando ciertos niveles al alza (Sacristán & França, 2013).

La introducción de la nueva normatividad devino en un elevado incremento de precios especialmente en los grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo costo aumentó más del 30% (36.2% en el límite inferior y 33.4% en el límite superior) para la primera inscripción de los créditos. Sin embargo, para las posteriores matriculaciones los incrementos entre el curso 2010-11 son del 85% respecto a la primera matriculación y en el curso 2012-13 el incremento de un crédito matriculado por tercera ocasión fue de hasta 257% respecto a la primera inscripción (Escardíbul Ferrá et al., 2017).

El Observatorio del Sistema Universitario señala que entre 2009 y 2012 se producen dos dinámicas diferentes en la financiación de la educación superior, por un lado, una caída en el porcentaje del presupuesto de las universidades catalanes proveniente de las transferencias de las administraciones públicas en un 45% y, por otro lado, la subida de los precios pagados por los estudiantes en un 47%. Además, se señala la dificultad para conocer el costo total de la enseñanza universitaria puesto que los gastos de la universidad no sólo incluyen docencia sino también investigación. Sin embargo, a partir de las horas medias que un profesor

dedica a la docencia, estimó que los estudiantes pasaron de cubrir 21,6% del costo de la docencia en 2008 al 41,6% en 2012 (Espuelas et al., 2015).

El aumento en el costo de los estudios podría haber modificado la composición de las titulaciones al aumentar el riesgo en los estudiantes de clase baja. En su tesis doctoral, Torrents (2017) encuentra que entre 2008 y 2014 se reduce el peso relativo de ciertos colectivos que habían sido protagonistas de la expansión educativa en las décadas previas, esto es, mujeres, estudiantes de edades avanzadas, que acceden por la vía profesional y de origen social bajo; en sus propias palabras "el resultado es una universidad con menos matrícula y con estudiantes más tradicionales, un freno evidente al proceso de expansión y a la democratización del alumnado universitario de los años 80 y 90" (pp. 367). A similares conclusiones llegaron Elias y Daza (2014) al comparar la composición social de las titulaciones en dos universidades catalanas antes y después de la introducción del nuevo sistema de precios universitarios.

En este sentido Torrents (2017) identifica la compaginación de estudios y trabajo como una de las estrategias de las que hacen uso los estudiantes de clase baja para reducir el riesgo, además, señala que es una forma de hacer frente al sentimiento de deuda de los estudiantes respecto a sus padres; y distingue que para los estudiantes de clases altas, el trabajo durante los estudios obedece más a un complemento para ganar independencia que a una estrategia de reducción del riesgo. Además, señala que entre 2008 y 2011 aumentó el porcentaje de estudiantes jóvenes de la vía académica (procedentes de bachillerato) que al comenzar la universidad realizaban algún empleo remunerado (de 14,5% a 20,8%), lo que identifica como un factor estructural de la crisis económica por la menor disposición de recursos en las familias.

Otro estudio, también en el contexto catalán, identificó que entre el último curso antes de la nueva política de becas, y el primer curso con los nuevos precios, se redujo el porcentaje de estudiantes que al inicio de sus estudios compaginaron estudios y trabajo (-2,6%); las investigadoras señalan como posibles hipótesis que además de la reducción del empleo por la coyuntura económica, los estudiantes pueden experimentar miedo a suspender y tener que pagar precios todavía más

elevados por lo que probablemente deciden no trabajar e invertir mayor tiempo en los estudios (Elias & Daza, 2014).

2.4.2. Apoyos y ayudas financieras para la educación

Al mismo tiempo que se introdujo la nueva política de precios para los estudios universitarios, la Generalitat de Cataluña introdujo un nuevo esquema de acceso a becas. Las denominadas becas “Equidad” se presentaron como el mecanismo para reducir el impacto del aumento de precios debido al real decreto-ley 14/2012. A partir de la clasificación del nivel de renta de las familias de los estudiantes, es posible acceder a una reducción entre el 50% y el 10% del precio por crédito, en los créditos matriculados por primera vez. De acuerdo con Elias y Daza (2014) las becas equidad supusieron que el aumento promedio del precio por créditos entre el curso 2011-12 y 2012-13, antes y después de la entrada en vigor del real decreto-ley 14/2012 fuera de 37,5% en lugar del 66,6%.

Sin embargo, el nuevo esquema de becas no se aplica de forma automática, los estudiantes primero deben de solicitar un certificado que acredita el tramo en el que se encuentran; la normativa establece que, si el estudiante es ubicado en el tramo de menor renta, tiene la obligación de solicitar la beca del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, siempre y cuando cumpla con los requisitos académicos; para los estudiantes que son ubicados en el tramo de mayor renta no es posible acceder a las becas equidad, sino solamente al pago fraccionado de la matrícula establecido por cada universidad.

Cuando se piensa en cómo el acceso a las becas o la solicitud de estas puede influir en las motivaciones de los estudiantes para compaginar sus estudios con un empleo remunerado, es necesario tener en consideración la imperfección en los tiempos del sistema de becas. La imperfección que aquí se cita, corresponde a los tiempos entre la solicitud de la beca, la asignación y el inicio del curso para el cual se solicitó la beca. Las becas son asignadas después de que los estudiantes han abonado las tasas de matrícula y sólo una vez que las ayudas han sido concedidas las universidades reembolsan la cuantía correspondiente en función de la reducción otorgada a cada estudiante. Esto implica que los estudiantes aún si reciben la beca deben hacer frente al gasto total de la matrícula, por lo que podrían optar por la compaginación de estudios y trabajo como medio para acceder a los recursos.

Esto conlleva a otro problema, pues la participación en el mercado de trabajo del estudiante para hacer frente a las tasas de matrícula del curso antes de recibir la beca, podrían modificar el tramo al que será asignado en el curso siguiente (es necesario recordar que la asignación del tramo según el ingreso del hogar se hace con la información del año anterior) y la disposición de recursos proveniente de la beca. Es decir, no es claro que el sistema de becas sea un mecanismo que desincentive la participación en el mercado de trabajo, y la configuración actual podría, incluso, incentivar a los estudiantes a buscar recursos para hacer frente al adelanto del precio de la matrícula en un trabajo remunerado.

2.5. Conclusiones

Los apartados previos han permitido poner en perspectiva el fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo. De esta forma se ha evidenciado como la participación en el mercado de trabajo es un fenómeno muy extendido en el contexto global. Conviene recordar aquí que, como se señaló anteriormente, algunos autores consideran que esta tendencia global obedece a cambios en las formas de concebir y estructurar la vida juvenil y estudiantil, esto es, una forma diferente de posicionarse con relación al mundo laboral y universitario (Ariño et al., 2008; Dubet, 2005; Kivinen & Nurmi, 2003; Mäkinen et al., 2004; Munro, 2011; Picard et al., 2011).

Sin embargo, también se ha hecho evidente que existen algunas diferencias entre países, por ejemplo, las mayores tasas de participación en el mercado de trabajo se presentan en países anglosajones y del norte de Europa; y en el lado opuesto se encuentran los países del sur de Europa como España, Italia y Grecia. Además, se observó que, en España, el 70% de los empleos corresponde a arreglos privados entre los empleadores y los estudiantes mientras que en países como Alemania, Suiza y Francia más del 50% de los empleos se correspondía a experiencias organizadas por los programas académicos.

También se exploraron los patrones de compaginación de los universitarios en el contexto catalán en diferentes momentos de la experiencia universitaria, en el comienzo, en el proceso y en la etapa final; para lo cual se utilizaron diferentes fuentes disponibles para Cataluña. Los datos creados a partir de la encuesta de

preinscripción del CIC han permitido conocer cómo son los patrones de participación en el empleo en los nuevos universitarios. El análisis de dichos patrones muestra que, al inicio de la etapa universitaria, la proporción de estudiantes que participa en el empleo ha venido disminuyendo en cada cohorte desde 2008 hasta situarse en 32% en la última cohorte analizada de 2014; además, que el empleo más común es el de intensidad de 15 horas o más a la semana. Se ha observado también cómo han desaparecido las diferencias significativas por sexo; en tanto que las diferencias por origen social se han polarizado, el origen social alto se vincula con la falta de empleo, mientras que los estudiantes de origen social bajo se asocian significativamente con el empleo de alta y baja intensidad. Y con relación a las áreas de conocimiento se observó como en las Ciencias sociales y jurídicas los nuevos estudiantes realizan sobre todo empleos tanto de alta como de baja intensidad y en las Ciencias de la salud, sobre todo, empleos de baja intensidad.

En el análisis del proceso, se ha utilizado la encuesta de Vía Universitaria, que abarca una extensa muestra de universitarios de todos los cursos. Cuando se considera al conjunto de los universitarios, el 57% de ellos participa de alguna forma en el mercado de trabajo. Sin embargo, se observaron diferencias por cursos, los estudiantes más avanzados se asocian con los empleos de mayor intensidad, y los estudiantes de los primeros cursos, tal como sugerían los datos del CIC, se asociaron con la dedicación a los estudios a tiempo completo; y por edad, a mayor edad mayor proporción de empleo de mayor intensidad. Por lo que se refiere al origen social, los datos muestran de nueva cuenta una polarización que implica que los estudiantes con padres con niveles educativos bajos están sobre representados en las categorías de empleo de mayor intensidad, y sus compañeros con padres de mayores niveles educativos se asocian con el estudio a tiempo completo y con el empleo ocasional. De nueva cuenta, al considerar al conjunto de los universitarios, el empleo de mayor intensidad, tiempo parcial y tiempo completo se asocia con las Ciencias sociales y jurídicas, y el empleo a tiempo parcial con las Artes y Humanidades; Ciencias y Salud, en cambio, se asocian con la dedicación a tiempo completo al estudio.

En el análisis de la etapa final, se utilizaron los datos de la encuesta de inserción de graduados y graduadas de las universidades catalanas. En la evolución de la compaginación de estudios y trabajo en la etapa final, se observó un aumento de la participación en empleos a tiempo parcial y una disminución de los empleos a tiempo completo. Se observaron también diferencias en las formas de participación en el empleo según el sexo de los individuos, ser mujer se asocia significativamente con el empleo a tiempo parcial no relacionado y ser hombre con el empleo a tiempo completo. Las diferencias en la participación en el empleo también se observan por la titularidad de las universidades, los estudiantes de universidades privadas realizan sobre todo empleos relacionados con sus estudios, al contrario de los estudiantes de universidades públicas. En relación con el origen social, se observa también una polarización, estudiantes con niveles bajos se asocian con el empleo a tiempo completo y los de origen social alto al estudio a tiempo completo o con empleos relacionados a tiempo parcial. Y en relación con la edad se observó una asociación positiva de ésta y la intensidad de la participación en el empleo.

Para entender estos patrones de participación en el mercado de trabajo por parte de los estudiantes del sistema universitario catalán, se hizo un repaso de su contexto de oportunidades tanto a nivel del mercado de trabajo como de los cambios recientes en el sistema universitario, específicamente a la financiación de los estudios universitarios. Las decisiones de los universitarios por compaginar estudios y trabajo se dan en un contexto de relativa recuperación post crisis económica de 2008, con creación de empleo, sobre todo de empleo precario y en el sector de los servicios, lo que ha facilitado el acceso de los estudiantes. Al mismo tiempo se ha observado como las condiciones estructurales han afectado no sólo a los estudiantes sino también a sus padres sobre todo aquellos de categorías laborales bajas en donde más se destruyó el empleo, por lo que probablemente han visto limitada la disposición de recursos provenientes de las familias. El otro espectro, los cambios en el sistema de financiación de la educación superior; las recientes reformas introducidas en el periodo de crisis económica han trasladado los costos de los estudios cada vez más hacia las familias, y si bien los dispositivos de ayuda han servido para que los incrementos no sean tan elevados especialmente para las familias más humildes, as formas de operar de los mismos siguen generando paradojas.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Aproximación al objeto de estudio

En los capítulos previos, la revisión de la literatura ha permitido observar que la investigación acerca de la compaginación de estudios y trabajo en estudiantes universitarios ha centrado sus análisis en los efectos del trabajo, tanto en los resultados académicos como en los de inserción laboral. Sin embargo, a pesar del creciente interés de organismos internacionales y de los diferentes sistemas de educación por tener una mejor comprensión del fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo no se ha prestado la suficiente atención a las motivaciones de los estudiantes por trabajar.

Por lo mismo, el estado actual del conocimiento sobre las motivaciones de los universitarios para compaginar estudios y trabajo resulta limitado, sobre todo porque dicho conocimiento se ha construido generalmente de forma indirecta, a partir de la interpretación de correlaciones entre el origen social y los patrones de participación en el empleo. El resultado en la mayoría de las ocasiones es una simplificación de las motivaciones para participar en el empleo, las investigaciones suelen asumir que los estudiantes trabajan por motivaciones de tipo instrumental, y que estas pueden ser de dos tipos: monetarias (manutención, dinero de bolsillo, autonomía) y no monetarias (experiencia laboral y empleabilidad). Se ignora así otra dimensión importante de las motivaciones como lo es la expresiva. Hay una necesidad de concebir el fenómeno en su complejidad, considerando al abanico de posibilidades tanto instrumentales como expresivas, que podrían enriquecer las conclusiones a hasta el momento.

En este sentido, se ha evidenciado tanto en la revisión de las investigaciones previas como en el contexto del fenómeno, una simplificación del fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo que se ha visto reflejada en el diseño de las encuestas que intentan recoger las motivaciones de los universitarios por trabajar. La mayoría de las veces las respuestas predeterminadas en los cuestionarios tienen una desviación que captura casi exclusivamente las motivaciones instrumentales, ignorando la diversidad en la dimensión expresiva. Esto es especialmente importante cuando, por otro lado, algunas investigaciones hablan de las recientes transformaciones sociales (Picard et al., 2011; Swanson et al., 2006) que modifican tanto las formas de articulación entre lo juvenil y lo estudiantil (Dubet,

2005; McInnis, 2001), como las formas de vinculación de los estudiantes con sus estudios (Ariño et al., 2008; Mäkinen et al., 2004).

Es en este contexto que la presente tesis intenta contribuir al conocimiento amplio y profundo sobre las motivaciones por las que los estudiantes universitarios deciden compaginar estudios y trabajo. Se considera indispensable poner en el centro de la investigación las motivaciones y las formas de aproximación de los universitarios a sus empleos. Asimismo, se considera que el conocimiento de las formas de aproximación al mercado de trabajo desde las motivaciones contribuirá a la comprensión la naturaleza de las relaciones entre participación en el trabajo y resultados, académicos o laborales. Así mismo, es necesario generar conclusiones con base en el análisis directo de las motivaciones para superar las conclusiones realizadas de forma indirecta hasta el momento.

Es en este sentido que la pregunta inicial que ha guiado este trabajo es **¿cómo se construyen las motivaciones por compaginar estudios y trabajo?** De la pregunta más general, se desprenden otras más específicas que intentan añadir elementos a la comprensión del fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo. Una de estas preguntas más específicas para intentar acercarse a la comprensión de las formas de aproximación a la compaginación de estudios y trabajo, es: **¿cómo son los patrones de compaginación de estudios y trabajo en perspectiva longitudinal?** y en seguida **¿cuáles son las motivaciones de los estudiantes para compaginar estudios y trabajo?**

En todo el trabajo de investigación interesa tomar una perspectiva desde la desigualdad de oportunidades, por lo que otras preguntas importantes sobre la influencia del origen social en las decisiones y motivaciones por compaginar estudios y trabajo son: **¿cómo influye el origen social en la aproximación a la compaginación de estudios y trabajo?** y **¿cómo son las motivaciones para trabajar a la par de los estudios en los estudiantes de diferente origen social?** Hay un especial interés en identificar posibles procesos de desigualdad de oportunidades en la forma en que los diferentes grupos sociales se aproximan al empleo.

Sin embargo, estos estudiantes acceden al empleo en un contexto institucional, que estructura la experiencia estudiantil de forma diferenciada en cada área de

conocimiento. Además, cada área de conocimiento tiene su propia cultura institucional con normas y valores que van configurando un perfil profesional en los estudiantes. En este sentido otra pregunta es **¿cómo influye la titulación en la forma en que los estudiantes se aproximan a la compaginación de estudios y trabajo?**

Esta tesis pone el foco en el individuo, del cual se intenta conocer sus racionalidades para compaginar estudios y trabajo en un contexto de oportunidades específico del cual se resalta la clase social y la pertenencia a una titulación de cierta área de conocimiento. Entender las aproximaciones de los estudiantes al empleo y las motivaciones de los estudiantes por compaginar estudios y trabajo representan un hueco en el conocimiento que hace falta cubrir.

3.2. Objetivos de la investigación

1. Identificar patrones longitudinales de compaginación de estudios y trabajo de los universitarios catalanes.

Como se ha observado, la mayoría de las aproximaciones a los patrones de compaginación se hace desde fuentes transversales, por lo que se pierde la extensión de la participación en el empleo en el tiempo. Una primera aproximación a las motivaciones para trabajar durante los estudios, pasa por dibujar los patrones de compaginación de estudios y trabajo de forma longitudinal. Se espera así contribuir a la complejidad del fenómeno de la compaginación al analizar la extensión del trabajo en un horizonte temporal que incluye periodos preuniversitarios y post universitarios.

Este primer objetivo intenta responder a la pregunta:

- **¿cuál es la extensión de la compaginación de estudios y trabajo en los estudiantes universitarios?**

Se pretende, además, utilizar una técnica novedosa en las ciencias sociales como lo es el análisis de secuencias que permite generar tipologías longitudinales de acuerdo con los comportamientos de compaginación de estudios y trabajo de los individuos.

2. Poner en el centro del análisis de la compaginación de estudios y trabajo las motivaciones de los estudiantes

En el segundo objetivo plantea la necesidad de cubrir un hueco en la literatura que, como se evidenció anteriormente, la aproximación a las motivaciones de los estudiantes por compaginar estudios y trabajo se ha hecho casi siempre de forma tangencial y con base en las correlaciones entre variables socioeconómicas y los patrones de participación en el empleo, o de las probabilidades de participación en el mercado de trabajo según el origen social de los estudiantes.

Las preguntas que se plantean en este objetivo son:

- **¿cuáles son los perfiles de los estudiantes según las diferentes motivaciones por las que trabajan?**
- **¿cómo se distribuyen los diferentes perfiles motivacionales por grupos sociales y por áreas de conocimiento?**
- **¿cuáles son los patrones de compaginación de estudios y trabajo según el perfil motivacional de los estudiantes?**

3. Comprender las formas de aproximación al empleo de los estudiantes de diferente origen social y diferente contexto universitario desde las motivaciones.

Este objetivo responde a la necesidad de comprender las formas de aproximación al empleo y las motivaciones de los estudiantes para compaginar estudios y trabajo, se trata de comprender las distintas intencionalidades o distintas racionalidades de los universitarios. Se presta especial atención a la percepción de los estudiantes sobre sus estudios universitarios, su adaptación a la dinámica estudiantil-universitaria, a su percepción en relación con su familia, sobre el mercado de trabajo y finalmente, a la influencia de otros agentes; más adelante en este apartado, se presenta el modelo de análisis y se hace una descripción detallada de la forma en que en esta tesis se decide analizar las motivaciones para trabajar en los universitarios.

Las preguntas vinculadas a este objetivo son entonces:

- **¿cuáles son las diferentes racionalidades o intencionalidades de los estudiantes por compaginar estudios y trabajo?**

- **¿cómo influye el origen social en las formas de aproximación a la compaginación de estudios y trabajo?**
- **¿cómo influye el área de conocimiento de la titulación en las formas de aproximación de estudios y trabajo?**

4. Identificar posibles procesos de inequidad educativa en las formas de aproximación al mercado de trabajo y en las motivaciones por trabajar durante los estudios.

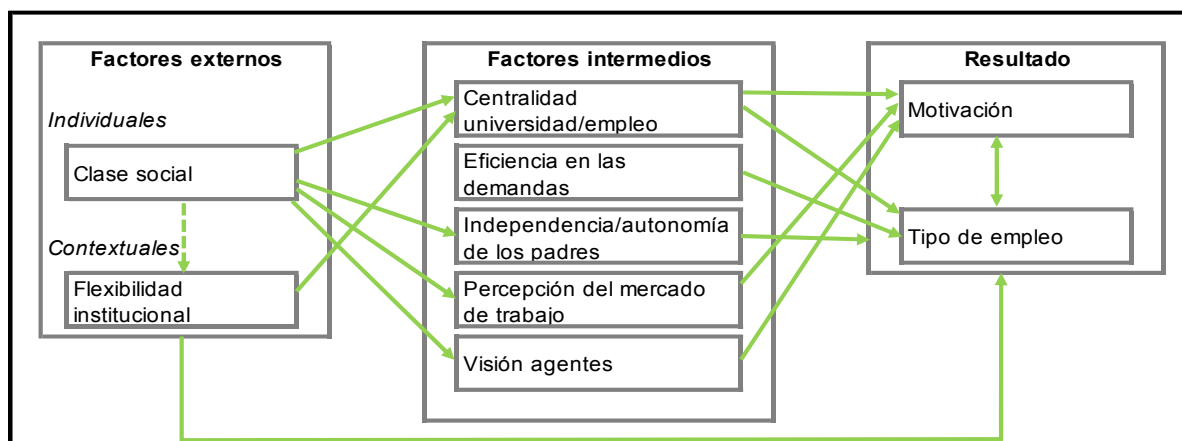
Con este objetivo se intenta contribuir al conocimiento sobre las desigualdades educativas en la universidad. En ese sentido tiene singular importancia observar las formas de aproximación al mercado de trabajo o, mejor dicho, a la compaginación de estudios y trabajo de los universitarios por parte de los diferentes grupos sociales. Algunas preguntas que se intentan responder son:

- **¿si las formas de aproximación a la compaginación de estudios y trabajo entre estudiantes de diferente clase social suponen inequidad educativa?**
- **¿qué papel juega la institución educativa como marco que regula la experiencia estudiantil para evitar la desigualdad de oportunidades?**

3.3. Modelo de análisis

Para analizar la aproximación de los estudiantes al mercado de trabajo, así como sus motivaciones para trabajar y las características del empleo se ha diseñado el siguiente modelo de análisis (Figura 17). Del lado izquierdo se encuentran los factores externos: clase social y flexibilidad institucional, las dos principales variables sobre las que esta tesis intenta conocer su influencia sobre las formas de aproximación al mercado de trabajo (resultado). Sin embargo, para comprender la influencia de estas variables externas, se incluyen cinco factores intermedios que la literatura sugirió relevantes en el análisis de las formas de aproximación al mercado de trabajo.

Figura 17. Modelo de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

Dado que en el capítulo primero de esta tesis ya se hizo referencia a las posibles formas en que operan los factores externos del modelo de análisis, en los subsecuentes párrafos, se presta más atención a los factores intermedios del modelo de análisis.

3.3.1. Factores externos

En la primera parte del modelo de análisis (primer recuadro de lado izquierdo), la flecha discontinua dentro del recuadro izquierdo indica la influencia de la clase social en la decisión de estudiar una u otra titulación con características específicas; si bien el análisis de esta relación escapa a los objetivos de esta tesis, no se ignora que al analizar la relación entre la flexibilidad institucional y los factores intermedios, y con los resultados, la influencia previa de la clase social, está presente. El primer apunte importante es la consideración de que algunas titulaciones atraen en mayor o menor medida a cierto tipo de estudiantes. Algunos autores señalan, por ejemplo, que existe un proceso de autoselección por parte de los individuos al elegir la titulación a estudiar (Troiano & Elias, 2014; Van De Werfhorst et al., 2003).

La percepción de la relativa facilidad o dificultad para poder trabajar en cada una de las titulaciones sería un elemento relevante al momento de elegir qué estudiar. De esta forma, si el estudiante valora que habrá de trabajar durante sus estudios, su elección se orientará hacia el abanico de posibilidades de titulaciones en las que percibe facilidad para compaginar estudios y trabajo. Al mismo tiempo que dentro de la titulación existiría cierta retroalimentación, en el sentido de que la forma de

comportarse de la mayoría, compaginar con un empleo o no, reforzaría las percepciones de los individuos sobre la relativa facilidad/dificultad y/o conveniencia de trabajar durante los estudios.

3.3.1.1. Clase social

Ahora bien, en el marco teórico de esta tesis se presentaron diferentes conclusiones a las que algunos autores han llegado sobre la influencia del origen social en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo. La mayoría de las investigaciones situaron a los estudiantes más humildes como motivados por una necesidad financiera, guiados por un sentimiento de deuda hacia sus padres o estudiantes forzados a trabajar. De forma opuesta, se sugirió que los estudiantes más favorecidos trabajan para mantener un estilo de vida, poner en práctica los conocimientos adquiridos, adquirir experiencia laboral o estudiantes que eligen trabajar (Dubet, 2005; Hovdhaugen, 2013; Langa, 2003). Respecto al tipo de empleo, se señaló también, que los estudiantes más favorecidos tendrían mayor margen de maniobra para ser selectivos con el empleo que realizan (Weiss et al., 2014) y trabajarían en empleos de menor intensidad (Choi, 2017; Finkel & Barañano, 2014a) en comparación con sus compañeros más humildes. Además de que los estudiantes más favorecidos expresarían mayor diversidad de motivaciones para trabajar (Beerkens et al., 2010).

De acuerdo con el modelo de análisis de esta tesis, la clase social tiene una influencia sobre cuatro de los cinco factores intermedios. Si bien existe literatura que señala que los individuos tienen una percepción diferenciada sobre sus propias capacidades, esta se expresa sobre todo en la selección del tipo de carreras a estudiar, de tal forma que los estudiantes que finalmente han ingresado a una titulación ya han valorado que son capaces de hacer frente a las demandas de la titulación. Es por esta razón que en el modelo de análisis sólo se centra en analizar la influencia de la autopercepción de los individuos sobre sus capacidades en las formas de aproximarse a la compaginación de estudios y trabajo.

3.3.1.2. Flexibilidad institucional

El marco teórico de la tesis también advirtió que cada área de conocimiento, en general, y cada titulación en particular, poseen una determinada cultura institucional. También, que la cultura institucional se ve reforzada por la

homogeneidad de los estudiantes como consecuencia de los procesos de autoselección que operan en el acceso a la educación superior (si bien existe diversidad en el perfil de los estudiantes en la universidad, esta población es más homogénea a nivel de las titulaciones precisamente por la autoselección). Esto hace que los estudiantes encuentren una retroalimentación en las creencias y preferencias por las formas de vivir la experiencia universitaria; y posiblemente también en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

Además, las motivaciones para compaginar estudios y trabajo también se verían influenciadas por la organización de las titulaciones, concretamente por la distribución de las horas lectivas (Navarro & Planas, 2013), es decir, que las horas de trabajo estarían limitadas por los horarios de las clases (Vickers et al., 2003). En efecto, algunos investigadores señalan que la organización de ciertas titulaciones hace pensar que algunas estructuras académicas no están pensadas para que los estudiantes puedan compaginar estudios y trabajo (Llosada et al., 2005). Existe un cierto consenso alrededor de la idea de que en ciertas áreas de estudio es más fácil combinar estas dos actividades que en otras; y en que los estudiantes adaptan su comportamiento de estudio a los requerimientos de la carrera (Fernex & Lima, 2011).

En resumen, algunas titulaciones por el tipo de estudiantes que atraen y por su organización de las horas lectivas podrían estar incentivando en mayor o menor medida a los estudiantes a compaginar estudios y trabajo. Además, la cultura institucional y la orientación más o menos profesional de los estudios podría incentivar a los estudiantes a elegir ciertos tipos de experiencias laborales.

3.3.2. Factores intermedios

Los factores intermedios son dimensiones derivadas de la revisión de la literatura, que de forma recurrente se señalaron como elementos importantes a tomar en cuenta en el análisis del fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo. Es decir, que representa un intento por sintetizar las aportaciones de investigaciones previas para analizar las formas de aproximación a la compaginación de estudios y trabajo, así como las motivaciones para trabajar durante los estudios.

3.3.2.1. Centralidad universidad-empleo

Para conocer las motivaciones de los estudiantes para compaginar estudios y trabajo, es necesario conocer cómo valoran los universitarios tanto los estudios y la universidad, como el empleo que realizan; a esta dimensión se le ha denominado centralidad universidad-empleo. La centralidad en el empleo se define como “el grado general de importancia que el empleo tiene en la vida de un individuo en un momento determinado” (Oliver, 2006); en el mismo sentido entonces, la centralidad en la universidad es la importancia que los estudios tienen en la vida de los estudiantes, también en un momento determinado. En el modelo de análisis también se recoge la posible influencia de la clase social de los individuos, así como de las características de su titulación en la valoración que los estudiantes hacen de la universidad (y de sus estudios) así como del empleo.

En la revisión de la literatura algunos autores sugirieron que la participación en el mercado de trabajo por parte de los estudiantes universitarios reflejaba una pérdida de compromiso con la universidad o la emergencia de compromisos flexibles con la misma (Ariño et al., 2008; McInnis, 2001); un aumento en las actividades prioritarias de los estudiantes que compiten con las demandas de la universidad, entre las cuales se incluye el empleo. Es decir, que se han generado perspectivas diferentes del lugar que ocupa la experiencia universitaria en la vida de los estudiantes (McInnis, 2001; Moreau & Leathwood, 2006). Y que los estudiantes modifican su comportamiento e implicación con la universidad pero también sus formas y estrategias de estudio, de acuerdo con sus maneras de concebir la relevancia de los estudios universitarios en su momento biográfico concreto (Mäkinen et al., 2004).

En este sentido, los estudiantes que compaginan estudios y trabajo conceden una relevancia concreta a los estudios universitarios en sus biografías; pero de la misma forma, en tanto que los estudiantes trabajan, también manifiestan una importancia puntual acerca de sus trabajos en momentos concretos. En esta tesis se considera que, en el caso de los estudiantes que trabajan, hay una tensión entre la centralidad en el trabajo y la centralidad en la universidad; el resultado de esta tensión se reflejaría en las decisiones de participación e implicación tanto en los estudios como

en el empleo, en las características de los empleos realizados y en las motivaciones para trabajar durante los estudios.

Cuando la centralidad en el trabajo es alta el trabajo ocupa una parte central en la vida de los estudiantes en oposición a los estudios, y por lo tanto, hay mayor implicación en el empleo, es decir, el empleo actual es la mayor fuente de satisfacción y afrontar los desafíos de esa actividad central se vuelve una prioridad (Oliver, 2006). En el sentido opuesto, cuando hay una centralidad en la universidad, los estudios se vuelven la mayor fuente de satisfacción por lo que la implicación en los estudios es mayor, en oposición con la implicación en el empleo. Es decir, que hay estudiantes con una marcada centralidad en la universidad, estudiantes con una marcada centralidad en el empleo y estudiantes con un balance entre centralidad en la universidad y centralidad en el empleo.

El modelo de análisis considera que para comprender las motivaciones para trabajar es necesario distinguir cómo son las valoraciones de los estudiantes tanto de la posición de los estudios como del empleo en sus vidas, es decir, ¿qué actividad resulta más relevante y es fuente de mayores satisfacciones y desafíos?

Sin embargo, los hallazgos empíricos evidencian así mismo, que la centralidad universidad-empleo se ve afectada tanto por el origen social de los estudiantes como por la flexibilidad institucional de las titulaciones. De forma resumida, se ha sugerido que las familias de origen social alto tienden a valorar más los estudios por lo que es probable que sus hijos manifiesten una centralidad hacia la universidad y por consecuencia sus motivaciones por el empleo sean motivaciones contingentes, como por ejemplo el acceso a un dinero de bolsillo; por el contrario en las familias de origen social bajo, en tanto sus condiciones financieras familiares son más desfavorables y se tiende a la búsqueda una transición rápida al mercado de trabajo, es razonable pensar que su centralidad estará sobre todo en el empleo en contraposición a los estudios.

La flexibilidad institucional de las titulaciones influye en la centralidad universidad-empleo en tanto que a partir de la organización de las horas lectivas marcan la extensión de la presencia de los estudiantes en clase y el tiempo disponible para dedicarse al empleo (entre otras cosas). Es de esperar que en las titulaciones de menor flexibilidad que demandan mayor número de horas presenciales los

estudiantes tendrán en mayor medida una centralidad en la universidad. En cambio, en las titulaciones con mayor flexibilidad y con menor demanda de horas presenciales los estudiantes tendrían mayor tiempo para dedicar al empleo, y por lo tanto una centralidad en el empleo.

3.3.2.2. Eficiencia en las demandas

La eficiencia en las demandas se refiere a la percepción de los estudiantes sobre sus propias capacidades para hacer frente a las demandas de la universidad, o el aprendizaje de lo que otros autores han denominado el oficio del estudiante (Ariño et al., 2008). En el contexto actual en el que las probabilidades de acceso a los estudios superiores han aumentado, el obstáculo para muchos de los universitarios es aprender el oficio del estudiante y permanecer en la universidad.

En este sentido, se considera que la evaluación que el estudiante realiza sobre cómo ha adquirido el oficio de estudiante (diferentes oficios de estudiante como diferentes titulaciones hay en la universidad) influye en sus preferencias para participar en el mercado de trabajo durante los estudios. El modelo de análisis indica que la autopercepción del estudiante sobre sus capacidades para hacer frente a las demandas de la universidad influye en la forma de aproximarse a la compaginación de estudios y trabajo, específicamente sobre el tiempo que se dedicará al empleo; sin embargo, no prevé una influencia de la percepción de la eficiencia en las demandas sobre las motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

Lo importante es conocer la valoración del estudiante respecto a las demandas de la universidad y cómo eso puede influir en la decisión de dedicar un tiempo a otras actividades como el empleo o, en qué momento de su trayectoria universitaria comenzar a compaginar estudios y trabajo. Se espera que una valoración positiva de su eficiencia a las demandas de la universidad abra la puerta a la posibilidad de dedicar mayor tiempo al empleo y que la compaginación inicie antes. Algunas investigaciones encontraron por ejemplo que los estudiantes de primer año, por ejemplo, tienen menor capacidad para organizar sus estudios y un conocimiento menor sobre la universidad, comparados con los estudiantes de último año (Dolton et al., 2003); también, que pueden experimentar falta de experiencia para combinar

y gestionar efectivamente las demandas del empleo (Broadbridge & Swanson, 2005).

Tomando en cuenta que los estudiantes han elegido su titulación después de valorar que son capaces para hacer frente a las demandas de la misma; este trabajo de investigación se centra en conocer la influencia de la autopercepción de eficiencia a las demandas de la universidad sobre el tipo de empleo con el que se compaginan los estudios. Se intenta conocer *¿cuál es la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades para hacer frente a las demandas de la universidad? y ¿cómo se relaciona esta autopercepción con su participación en el empleo y en la intensidad de dedicación al mismo?*

3.3.2.3. Independencia autonomía de los padres

De acuerdo con la revisión de la literatura sobre compaginación de estudios y trabajo, el deseo de independencia y autonomía de los padres está ampliamente presente entre los estudiantes que trabajan con independencia de su posición social (Barke et al., 2000; Cahuzac & Giret, 2001). En general, los estudiantes buscan con el trabajo minimizar la subordinación respecto a sus padres (Lucas & Lammont, 1998); sin embargo, obtener cierta autonomía respecto a sus padres se vuelve especialmente importante cuando se percibe incertidumbre sobre el futuro en cuanto al horizonte para alcanzar la completa emancipación (Llosada et al., 2005).

Según el modelo de análisis, la decisión de compaginar estudios y trabajo (que implica una motivación y un empleo con determinadas características) se ve influenciada por el deseo de independencia-autonomía de los estudiantes respecto a sus padres, que a pesar de ser general y estar presente en los diferentes grupos de estudiantes puede manifestarse de diferente forma según su origen social.

Al analizar esta dimensión se intenta conocer si *¿los estudiantes catalanes expresan una necesidad de ganar independencia de sus padres? ¿cómo se vincula este deseo de independencia de sus padres de acuerdo con su clase social de procedencia y cómo influye en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo?*

3.3.2.4. Percepción del mercado de trabajo

El modelo de análisis también contempla la percepción sobre la situación del mercado de trabajo como una dimensión que ayuda a comprender las motivaciones para compaginar estudios y trabajo. En el primer capítulo de esta tesis se señaló que el mercado de trabajo también afecta de forma subjetiva las formas de aproximación al mercado de trabajo. En ese sentido, se recuperaron dos aportaciones que vinculan la participación de los estudiantes en el empleo con percepciones negativas de la situación del mercado laboral, aunque cada aportación señala la presencia de diferentes motivaciones.

Por un lado, se espera que los estudiantes ante la percepción de menores tasas de retorno modifiquen su comportamiento respecto a los estudios y dediquen menor tiempo a estudiar y mayor tiempo al ocio o al empleo remunerado, para mejorar sus condiciones presentes (Levy-Garboua, 1976), es decir que se vincula a motivaciones de acceso a dinero de bolsillo. Por otro lado, ante la falta de certeza sobre sus carreras, los estudiantes desarrollan preferencias por participar en el mercado de trabajo, para mostrar que pueden participar con éxito en el empleo y demostrar más competitividad que sus compañeros que no trabajan y mejorar su empleabilidad (Hall, 2010; Tomlinson, 2008), es decir, que se vincula a motivaciones de adquisición de experiencia.

El modelo de análisis también señala que la clase social del estudiante ejerce una influencia en sus percepciones sobre el mercado de trabajo. En este sentido, se espera que los estudiantes de clase media-alta expresen una percepción más favorable del mercado de trabajo en función de sus experiencias familiares; en cambio, se espera que los estudiantes de clase baja tengan una percepción menos favorable del mercado de trabajo (Oliver, 2006; Tomlinson, 2007).

Al analizar este factor interno se intenta conocer *¿cuál es la percepción de los estudiantes sobre el mercado de trabajo?, y ¿cómo se relaciona la percepción del mercado de trabajo con las motivaciones para compaginar estudios y trabajo?*

3.3.2.5. Visión de agentes externos

El último factor intermedio en el modelo de análisis corresponde a la visión de los agentes externos, esto es, grupos de referencia de los estudiantes con los cuales

comparten valores y creencias sobre determinados aspectos vitales. Algunas investigaciones en el campo de la psicología señalaron que las decisiones no se toman en contextos aislados, sino que los estudiantes tienen que desarrollar narrativas que sea aceptadas y entendidas por sus pares y familia y por las expectativas sociales de su entorno (Ulriksen, Holmegaard, & Madsen, 2013).

Son tres los agentes externos que tendrían influencia en las motivaciones de los estudiantes para trabajar. El primero corresponde al grupo de amigos fuera de la universidad, el segundo se refiere al grupo de amigos en universidad, y el tercero a la familia.

Se intenta conocer *¿cuál es la influencia de los grupos de referencia en las motivaciones de los universitarios por compaginar estudios y trabajo?* Pero también como lo señala el modelo de análisis *¿si esta influencia de los grupos de referencia es diferente de acuerdo con la clase social del estudiante?*

3.4. Pregunta de investigación e Hipótesis

3.4.1. Pregunta de investigación

La pregunta inicial que ha guiado el trabajo de investigación es:

- ¿Cómo se construyen las motivaciones de los estudiantes por compaginar estudios y trabajo?
 - ¿cómo son los patrones de compaginación de estudios y trabajo en perspectiva longitudinal?
 - ¿cuáles son las motivaciones de los estudiantes para compaginar estudios y trabajo?

Y con relación a la equidad:

- ¿cómo influye el origen social en la aproximación a la compaginación de estudios y trabajo?
- ¿cómo son las motivaciones para trabajar a la par de los estudios en los estudiantes de diferente origen social?

En la construcción de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo, interesa analizar la influencia institucional específicamente la flexibilidad, es decir, la organización de las titulaciones; en ese sentido la pregunta que se formula es:

- ¿cómo influye la titulación en la forma en que los estudiantes se aproximan a la compaginación de estudios y trabajo?

3.4.2. Hipótesis

3.4.2.1. Sobre la extensión del empleo

H.1. Los itinerarios de compaginación de estudios y trabajo de los estudiantes universitarios comienzan antes de ingresar a la universidad.

H.2. El origen social condiciona las trayectorias de compaginación de estudios y trabajo de los estudiantes universitarios:

H.2.1. Los estudiantes de origen social bajo tienen trayectorias de compaginación de estudios y trabajo más largas

H.2.2. Los estudiantes de origen social medio y alto tienen trayectorias de compaginación de estudios y trabajo más cortas

3.4.2.2. Sobre las motivaciones y tipo de empleo

H.3. Los estudiantes trabajan por motivaciones instrumentales, por motivaciones expresivas o, por una combinación de motivaciones instrumentales y expresivas.

H.3.1. Las motivaciones instrumentales son: de estricta necesidad financiera, de acceso a dinero de bolsillo o para mantener un estilo de vida, de adquisición de experiencia laboral, y de obtención de autonomía y/o independencia de los padres

H.3.2. Las motivaciones expresivas son: de desconexión de la universidad y de interacción social.

H.4. La clase social influye en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

H.4.1. Los estudiantes de clase media-alta expresan principalmente motivaciones instrumentales, específicamente de adquisición de experiencia laboral y de acceso a dinero de bolsillo

H.4.2. Los estudiantes de clase trabajadora expresan principalmente motivaciones instrumentales, específicamente de estricta necesidad financiera

H.4.3. Las motivaciones expresivas están sobre todo en los estudiantes de clase media-alta.

H.5. La clase social influye en la elección del tipo de empleo con el que se compaginan los estudios.

H.5.1. Los estudiantes de clase media-alta realizan empleos de baja intensidad.

H.5.2. Los estudiantes de clase trabajadora realizan empleos de mayor intensidad.

H.6. La flexibilidad institucional influye en la motivación instrumental de adquisición de experiencia laboral.

H.6.1. En titulaciones de mayor flexibilidad hay mayor presencia de la motivación instrumental de adquisición de experiencia laboral.

H.6.2. En titulaciones de menor flexibilidad hay menor presencia de la motivación instrumental de adquisición de experiencia laboral.

H.7. La flexibilidad institucional influye en las preferencias de los estudiantes por los tipos de empleo con los cuales compaginan sus estudios.

H.7.1. En titulaciones con menor flexibilidad los estudiantes participan en empleos de menor intensidad.

H.7.2. En titulaciones con mayor flexibilidad los estudiantes participan en empleos de mayor intensidad.

3.4.2.3. Sobre los factores intermedios del modelo de análisis

- *Sobre la centralidad universidad-empleo.*

H.8. Hay estudiantes que tienen una marcada centralidad en la universidad, estudiantes con una marcada centralidad en el empleo y estudiantes con centralidad tanto en el empleo como en la universidad

H.9. La centralidad universidad-empleo varía de acuerdo con la clase social de procedencia.

H.9.1. La centralidad en la universidad estará, sobre todo, en estudiantes de clase media-alta.

- H.9.2. La centralidad en el empleo estará, sobre todo, en estudiantes de clase trabajadora.
- H.10. La centralidad universidad-empleo varía por la flexibilidad de la titulación.
- H.10.1. La centralidad en la universidad estará más presente en estudiantes de titulaciones menos flexibles.
- H.10.2. La centralidad en el empleo estará más presente en estudiantes de titulaciones más flexibles.
- H.11. La centralidad universidad-empleo influye en los tipos de empleo que los estudiantes realizan.
- H.11.1. La centralidad en la universidad se relaciona con la elección de trabajos de baja intensidad y sin relación con los estudios
- H.11.2. La centralidad en el empleo se relaciona con empleos de alta intensidad y con relación con los estudios
- H.12. La centralidad en la universidad influye en las motivaciones por compaginar estudios y trabajo.
- H.12.1. La centralidad en la universidad, en estudiantes de clase trabajadora, se relaciona con las motivaciones instrumentales de estricta necesidad financiera y de adquisición de experiencia laboral
- H.12.2. La centralidad en la universidad, en estudiantes de clase media-alta, se relaciona con una motivación instrumental de ahorro.
- H.12.3 La centralidad en la universidad se relaciona con motivaciones expresivas de interacción social y desconexión de la universidad.
- H.13. La centralidad en el empleo se relaciona con motivaciones expresivas de gusto por la actividad en sí misma.
- *Sobre la eficiencia en las demandas.*
- H.14. El grado de eficiencia en las demandas incide en el tipo de empleo.
- H.14.1. La percepción de un alto grado de eficiencia se relaciona con empleos de alta intensidad.
- H.14.2. La percepción de un bajo grado de eficiencia se relaciona con empleos intermitentes (dedicación de baja intensidad).
- *Sobre la necesidad de independencia/autonomía respecto a los padres.*

- H.15. La necesidad de independencia/autonomía de los padres está presente tanto en estudiantes de clase trabajadora como en estudiantes de clase media-alta.
- *Sobre la percepción del mercado de trabajo.*

H.16. La clase social del estudiante influye en la percepción del mercado de trabajo.

H.16.1. La percepción del mercado de trabajo es más positiva en estudiantes de clase media-alta.

H.16.2. La percepción del mercado de trabajo es más negativa en estudiantes de clase trabajadora.

H.17. La percepción negativa de la situación del mercado laboral se vincula con motivaciones instrumentales por compaginar estudios y trabajo.

H.17.1. La percepción negativa de la situación del mercado laboral se relaciona con una motivación de acceso a dinero de bolsillo.

H.17.2. La percepción negativa de la situación del mercado laboral se relaciona con una motivación de adquisición de experiencia laboral.
 - *Sobre la visión de los agentes externos.*

H.18. La visión de los agentes externos, amigos dentro y fuera de la universidad y la familia, ejerce una influencia en las motivaciones de los estudiantes para compaginar estudios y trabajo.

H.19. La influencia de la familia en las motivaciones es diferente según la clase social.

H.19.1. Las familias de clase media-alta valoran de mejor forma la dedicación de tiempo completo a los estudios por lo que manifestarán inconformidad ante la participación en el empleo de sus hijos.

H.19.2. Las familias de clase trabajadora valoran de mejor forma el empleo por lo que se manifestarán más conformes con la participación en el empleo de sus hijos.

3.5. Diseño de la investigación

Para la contrastación empírica de las hipótesis y por la naturaleza del objeto de estudio, se ha propuesto utilizar una aproximación mixta al objeto de estudio, que por sus características podría ubicarse dentro de los diseños mixtos de tipo II que

describen Verd y López (2008). Los diseños de tipo II son secuenciales, los diferentes tipos de datos son recogidos en eventos sucesivos, el objetivo de estos diseños es que los datos recogidos en el primer momento sirvan para mejorar los datos en el segundo momento tanto a nivel de obtención como analítico (*ibíd.*). En el caso de este trabajo de investigación, primero tienen lugar los métodos cuantitativos y enseguida los métodos cualitativos. Por un lado, la aproximación cuantitativa, contempla la utilización de diferentes bases de datos para analizar las trayectorias de compaginación de estudio y trabajo desde una perspectiva longitudinal, y posteriormente, se hace una aproximación a las motivaciones para compaginar estudios y trabajo a partir de la creación de una tipología. La aproximación cualitativa, por su parte incluye la realización de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de diferentes titulaciones y el posterior análisis temático de éstas. La aproximación cualitativa en esta tesis toma especial importancia, ya que como se ha mencionado anteriormente, existe en las bases de datos cuantitativas un sesgo hacia las motivaciones instrumentales.

3.5.1. Aproximación cuantitativa

El grueso de las aproximaciones cuantitativas al fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo se realiza a partir de datos transversales, por lo que muchas veces es imposible conocer los patrones de compaginación de estudios y trabajo en perspectiva longitudinal. En este trabajo de investigación se considera importante, para generar conclusiones sobre las motivaciones de los estudiantes por compaginar estudios y trabajo, observar el fenómeno en su dimensión longitudinal.

Se considera que las motivaciones por compaginar estudios y trabajo se pueden comprender mejor si se conocen las experiencias de compaginación de estudios y trabajo de los estudiantes universitarios desde sus etapas previas de estudio. En este sentido, dado el carácter de los datos que ofrece la Encuesta a la Juventud de Cataluña (EJC, 2017), se considera que el análisis de secuencias ofrece una forma de aproximación comprensiva de las características del empleo estudiantil, además es una técnica novedosa en ciencias sociales, y que está ganando bastante popularidad entre los investigadores por su aproximación holística a las trayectorias de los individuos. Si bien, conocer las trayectorias de compaginación de estudios y

trabajo puede dar pistas sobre las motivaciones de los estudiantes universitarios por compaginar estudios y trabajo, la EJC se limita a preguntar, independientemente, sobre los itinerarios educativos y ocupacionales de los jóvenes.

Aunque el análisis de secuencias permite una aproximación diferente a los patrones de compaginación de estudios y trabajo y puede ofrecer pistas sobre las motivaciones de los estudiantes, no es una aproximación directa a ellas. Para aproximarse al conocimiento de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo en los estudiantes universitarios, se utilizan los datos generados por la Encuesta de Vía Universitaria a partir de la cual se emplea un análisis de componentes principales, para resumir las valoraciones de los universitarios sobre diferentes razones para trabajar y posteriormente se realiza un análisis de clúster. El resultado es una tipología de estudiantes de acuerdo con sus motivaciones para trabajar durante los estudios.

En los apartados siguientes se describen de forma breve las técnicas de análisis empleadas en la presente tesis; seguido, de una descripción de las bases de datos utilizadas.

3.5.1.1. Análisis de secuencias

El análisis de secuencias tiene su origen en las ciencias biológicas, específicamente en el estudio de ADN. El uso del análisis de secuencias en ciencias sociales, utilizando el método de correspondencias óptimas (*optimal matching*, OM) fue introducido por Abbott y Forrest (1986), con el artículo titulado “*Optimal Matching Methods for Historical Sequences*” (Métodos de correspondencias óptimas para secuencias históricas) publicado en la *The Journal of Interdisciplinary History*.

Desde la introducción del análisis de secuencias en las ciencias sociales, su uso se ha extendido sobre todo en el contexto anglosajón, sin embargo, recientemente ha ganado popularidad en el contexto español-catalán, específicamente para el estudio de trayectorias y/o itinerarios educativos (García & Valls, 2018; Julià Cano, 2018; Merino, García, & Valls, 2018; Sanchez-Gelabert, Elias, & Daza, 2015) y trayectorias laborales (Verd, Yepes, & Vacchiano, 2016; Yepes, 2016, 2018).

En el análisis de secuencias, una secuencia consiste en una concatenación de estados o eventos finitos, representados por diferentes caracteres alfanuméricos (a este conjunto de caracteres se le denomina alfabeto). El análisis de correspondencias óptimas analiza la concatenación de los estados o eventos de los diferentes individuos y permite calcular métricamente las similitudes entre los pares de secuencias o entre o parte de ellas. Una de las bondades del análisis de correspondencias óptimas es que permite analizar las secuencias en su totalidad.

El análisis de correspondencias óptimas emplea una serie de operaciones: inserción, eliminación y sustitución (cada una de las cuales implica un costo diferente), para calcular el costo de edición para convertir o transformar una secuencia en otra. El resultado de estas operaciones es una distancia óptima, es decir, la solución con el menor número de operaciones para transformar una secuencia en otra; en palabras de Abbott y Forrest, “la distancia debería ser una función del mínimo número de estas operaciones elementales para poder lograr la transformación” (Abbott & Forrest, 1986., pp. 479).

El cómputo de las distancias se expresa en una matriz simétrica de distancias, con tantas filas y columnas como secuencias sometidas al análisis existan. En ella se observan los costos de convertir cada una de las secuencias en cada una de las otras secuencias del análisis; de forma que en el medio de la matriz se observa una diagonal con distancias con valor de cero, ya que para convertir una secuencia en sí misma no se requiere realizar operación alguna. Las distancias entre las diferentes secuencias se utilizan después para crear conglomerados de secuencias (análisis de clúster) más similares, es decir, cuyos costos para transformarse una en la otra, son menores.

El uso del análisis de correspondencias óptimas en ciencias sociales, de acuerdo con sus promotores, es una estrategia exploratoria que permite encontrar patrones que pueden utilizarse en posteriores análisis como variables dependientes o independiente (Abbott & Tsay, 2000). Una de las características destacadas del análisis de correspondencias óptimas consiste en que permite visualizar los eventos o estados medios, entre el inicio y final de la secuencia, que en otros métodos suelen ser invisibilizados al centrarse solamente en el origen y el destino, en los estados iniciales y finales.

Las críticas al uso del análisis de correspondencias óptimas en ciencias sociales con datos temporales han venido desde la estadística ortodoxa que señala la ilegitimidad del método en tanto la clasificación de las secuencias no se basa en modelos probabilísticos. En respuesta a estas críticas, Abbott y Tsay señalan, que en todas las ciencias se ha utilizado y se sigue utilizando métodos de clasificación más descriptivos que causales, es decir, basados en atributos más que en mecanismos causales (Abbott & Tsay, 2000).

Otra crítica al uso del análisis de correspondencias óptimas consiste en la cuestión de por qué utilizar precisamente estos métodos descriptivos, cuando se dispone de métodos estadísticos como el análisis de evolución histórica. Como se señaló anteriormente, Abbott y Tsay (2000), defienden que una de las principales razones para utilizar el análisis de correspondencias óptimas en datos temporales es debido a que, a diferencia del análisis de evolución histórica, éste permite analizar las secuencias de diferentes eventos como un todo.

De esta forma, el análisis de correspondencias óptimas en series secuenciales se presenta a sí mismo como un método que sirve para descubrir, en tanto que el análisis más estadístico de evolución histórica sirve para justificar, es decir, que “el análisis de correspondencias óptimas tiene como objetivo encontrar fenómenos sociales regulares para pensar acerca de ellos. El análisis de evolución histórica presume un modelo formado de sociedad y causalidad social, y desea probar un modelo en los datos” (Abbott & Tsay, 2000., pp. 27).

Para el análisis de secuencias de estados educativos y ocupacionales (la naturaleza de los datos se explica en el apartado correspondiente a las bases de datos) se hace uso del programa informático R (R Team Core, 2018) con el paquete TraMineR (Gabadinho, Ritschard, Studer, & Muller, 2010), adicionalmente se hace uso del paquete *cluster* (Maechler et al., 2018), para agrupar las secuencias más similares.

3.5.1.2. Análisis de componentes principales y análisis de conglomerados

Una aproximación cuantitativa más directa sobre las motivaciones de los estudiantes universitarios catalanes para trabajar durante sus estudios se realiza mediante el análisis de componentes principales y posteriormente el análisis de

conglomerados o clasificación, lo que permite generar una tipología de estudiantes de acuerdo con sus motivaciones por compaginar estudios y trabajo.

Ambas técnicas, aunque diferentes, se complementan a sí mismas y usualmente son utilizadas en conjunto en el marco metodológico más amplio de la construcción tipológica. Ambas técnicas tienen en común su interés y utilidad en la reducción de la complejidad de los datos, la primera centrada en las variables y la segunda en los individuos. A manera de resumen, el análisis de componentes principales busca establecer interrelaciones entre un conjunto de variables observadas y definir nuevas dimensiones que sinteticen la representación de la realidad social; el análisis de clasificación por su parte, busca unir a grupos homogéneos de individuos de acuerdo con características sociales, usualmente a partir de estas nuevas dimensiones (López-Roldán & Fachelli, 2016).

El análisis de componentes principales es uno de los procedimientos estadísticos clasificados dentro del análisis factorial que se desarrolló a principios del siglo XX desde la psicología en el marco del estudio de la inteligencia humana. López-Roldán y Fachelli (2016) definen el análisis de componentes principales como “un método algebraico / estadístico que trata de sintetizar y dar una estructura a la información contenida en una matriz de datos” (pp. 13). Para lograrlo se intenta replicar esa matriz en un espacio vectorial tratando de encontrar dimensiones o ejes, componentes o factores sin que se pierda la varianza total, que los nuevos componentes sean independientes entre sí, y que cada uno tenga una contribución importante en la explicación de la varianza total (*ibidem*).

El análisis de componentes principales consiste en una serie de cuatro etapas. La primera es la selección de las variables originales, en esta tesis, como se explica más adelante las variables originales son las valoraciones que los individuos realizan sobre diferentes razones para compaginar estudios y trabajo. La primera etapa incluye asimismo el análisis de la matriz de correlaciones con el objetivo de encontrar interrelaciones entre las diferentes variables. La segunda etapa, es la extracción de los componentes y el cálculo de la varianza explicada para cada uno de ellos; posteriormente corresponde decidir el número de factores o componentes a extraer. La tercera etapa es la interpretación de los nuevos componentes en función de la correlación con las variables originales, en ésta existen estrategias

disponibles para mejorar la interpretación de los resultados, en la presente tesis, se utiliza el método de rotación ortogonal varimax. Finalmente, en la cuarta etapa se calculan las puntuaciones en los nuevos factores para los individuos.

El análisis de componentes principales no es un recipiente sin fondo en el que se pueden incluir cualquier cantidad de variables con la intención de reducirlas; en cambio, la elección de las variables originales que se someten al análisis debe obedecer a un modelo de análisis previamente determinado. Se trata pues, de una técnica que permite una especie de diálogo entre la realidad empírica y el investigador para dotar de sentido las nuevas dimensiones de acuerdo con referencias teóricas. Los nuevos factores o componentes generados se utilizan posteriormente para realizar un análisis de conglomerados y obtener grupos homogéneos de individuos, en esta tesis el objetivo es identificar grupos similares de estudiantes según sus motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

El análisis de conglomerados (*cluster analysis*), es una técnica de análisis multivariante que tiene como objetivo generar clases de individuos más similares dentro de la clase (y más diferentes entre clases) en relación a ciertas variables, que pueden ser medidas de atributos sociales, por ejemplo, en esta tesis las motivaciones para compaginar estudios y trabajo. Para lograr las clases en el conjunto de datos, la técnica de análisis de conglomerados utiliza medidas de proximidad: de similitud o de disimilitud; y posteriormente mediante diferentes métodos de clasificación genera las clases.

De acuerdo con la literatura consultada y por la naturaleza de los datos, en esta tesis, el análisis de clasificación se realiza a partir de los nuevos factores creados en el análisis de componentes principales. La medida de proximidad utilizada es la distancia euclídea al cuadrado y el método de clasificación es el método jerárquico de Ward (de mínima pérdida de inercia). El uso de los nuevos factores es recomendado para el análisis de conglomerados, en tanto permite tener métricas similares para cada una de las variables, son homogéneas y comparables, y tienen una importancia proporcionada (López-Roldán & Fachelli, 2015).

Los métodos jerárquicos de clasificación generan diferentes agrupaciones de individuos que es posible representar gráficamente a partir de un dendrograma; en un inicio, cada individuo es su propio grupo y en cada etapa del análisis se van

agrupando primero los individuos y después los grupos más similares hasta que al final todos los individuos forman parte de un mismo conglomerado. El método Ward de mínima pérdida de inercia “es un proceso progresivo de agregación de las unidades/grupos de manera que en cada etapa se unan aquellos dos elementos que supongan la mínima pérdida de inercia (o varianza), es decir, que junte los dos grupos que hagan disminuir menos la varianza entre los grupos” (López-Roldán & Fachelli, 2015., pp. 34). El método de clasificación no ofrece una solución óptima de clases, sino que sólo se limita a calcular la inercia *intra* e *inter* grupos en cada nueva etapa de conglomeración, sin embargo, la literatura recomienda que ante un aumento importante de la inercia o varianza entre etapas es preferible mantener la clasificación de la etapa anterior. Es pues, tarea del investigador determinar qué solución de clases elegir, según el aumento de inercia o varianza y el marco teórico. Una vez presentadas las principales técnicas de análisis que se utilizan desde la aproximación cuantitativa al objeto de estudio, corresponde profundizar en las fuentes de información en las cuáles son aplicadas dichas técnicas.

3.5.1.3. Bases de datos

En la aproximación cuantitativa a la realidad social, las fuentes de información consisten en grandes cantidades de datos usualmente muestrales que intentan representar la realidad del total de la población. En este trabajo de investigación, la población está representada por los universitarios catalanes que compaginan estudios y trabajos; para lo cual se dispone de dos conjuntos de bases de datos muestrales que recogen información de la realidad catalana. La primera de ellas es la Encuesta a la Juventud de Cataluña (EJC17) que recoge información longitudinal sobre los itinerarios educativos y ocupacionales de los jóvenes, a partir de la cual se realiza el análisis de secuencias; y la segunda corresponde a la Encuesta de Vía Universitaria que recoge valoraciones a diferentes razones para trabajar, con cuyos datos se realiza el análisis de componentes principales y análisis de conglomerados.

3.5.1.3.1. Encuesta a la Juventud de Cataluña

Los antecedentes de la encuesta a la juventud de Cataluña se remontan a 1985 cuando se realizó el primer ejercicio, sin embargo, es sólo a partir de 2002 que ha pasado a formar parte de la estadística oficial de la *Generalitat de Catalunya*, por

lo que su implementación actual cuenta con la cooperación del Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat). Algunas características de esta fuente de información son la representación territorial, por lo que ofrece una imagen completa de los distintos territorios de la Comunidad Autónoma. Además, desde 2012 ofrece una representación de la comunidad con nacionalidad extranjera (*Enquesta a la joventut de Catalunya 2017. Principals resultats estadístics*, 2017).

La Encuesta a la juventud de Cataluña de 2017, representa la séptima edición de este ejercicio que, como parte de la estadística oficial es responsabilidad del Departamento de trabajo, asuntos sociales y familiares mediante el Observatorio Catalán de la Juventud de la Agencia Catalana de la Juventud (*ibíd.*).

Entre la batería de preguntas que incluye la encuesta, para esta tesis resultan de particular interés, además de las relacionadas con la información sociodemográfica de los individuos, las correspondientes a las trayectorias educativas y ocupacionales de los jóvenes catalanes, ya que a partir de estas es posible reconstruir los itinerarios de compaginación de estudios y trabajo de los jóvenes desde que tienen 15 años o desde que llegaron a Cataluña si lo hicieron a mayor edad. Concretamente la encuesta recoge hasta 10 eventos educativos y hasta 10 eventos ocupacionales desde que los jóvenes tienen 15 años (o desde que llegaron a Cataluña si lo hicieron en edades mayores); en los eventos ocupacionales, además, se incluye en cada uno, una actividad ocupacional secundaria. Para cada evento educativo y ocupacional, se registra una fecha de inicio y final, lo que permite calcular la longitud de cada evento y posteriormente combinar la información educativa y ocupacional para cada mes desde que los jóvenes tienen 15 años. Con la concatenación de los eventos educativos y ocupacionales de cada mes, se obtienen las secuencias que representan los itinerarios de compaginación de estudios y trabajo de los jóvenes catalanes. Estas secuencias son las que se someten al análisis de correspondencias óptimas desarrollado en el apartado anterior.

La encuesta de a la Juventud de Cataluña de 2017 se conformó por una muestra de 3,423 individuos entre los 15 y 34 años (Tabla 8). El muestreo es bietápico por conglomerados, cuya primera capa es el tamaño del municipio y la segunda capa

corresponde a los jóvenes a entrevistar. El margen de error de la encuesta es de 1,78% con una confianza de 95,5%.

Tabla 8. Número de personas de 15 a 34 años a entrevistar según ámbito territorial, por tamaño del municipio.

Ámbito territorial	Tamaño del municipio				Total
	Hasta a 2.000 h.	De 2.001 a 10.000 h.	De 10.001 a 50.000 h.	Más de 50.000 h.	
<i>Àmbit metropolità</i>	-	69	228	789	1.086
<i>Comarques gironines</i>	41	85	196	56	378
<i>Camp de Tarragona</i>	41	77	115	166	399
<i>Terres de l'Ebre</i>	49	150	183	-	382
<i>Ponent i Alt Pirineu i Aran</i>	76	127	61	126	390
<i>Comarques centrals</i>	32	183	107	79	401
<i>Penedès</i>	23	94	213	57	387
Total	262	785	1.103	1.273	3.423

Fuente: *Enquesta a la joventut de Catalunya 2017. Principals resultats estadístics.* (2017). Barcelona.

Para los análisis de esta tesis, en tanto que el objeto de estudio es la compaginación de estudios y trabajo en estudiantes universitarios, se creó una submuestra utilizando dos criterios de inclusión. El primero corresponde a tener historial de estudios universitarios, es decir, que para ser parte de la submuestra, el joven tuvo que haber reportado en algún momento de su itinerario educativo haber realizado estudios superiores sin importar el resultado de los mismos; el segundo criterio de inclusión corresponde a la edad de los jóvenes, con tal de tener suficiente información de sus itinerarios educativos y ocupacionales, sólo se incluyó a los jóvenes encuestados en el rango de edad de 25 a 34 años. Se limitó la inclusión también a los jóvenes llegados a Cataluña después de los 15 años y que por lo tanto no se disponía de información completa de sus itinerarios formativos y ocupacionales. La submuestra que se utiliza en esta tesis quedó conformada por 616 individuos, en la Tabla 9 se presentan algunas estadísticas descriptivas.

Tabla 9. Estadísticas descriptivas de la submuestra.

Sexo	<i>n</i>	%	% Válido
Hombre	254	41,2	41,2
Mujer	362	58,8	58,8
Grupo de edad	<i>n</i>	%	% Válido
25 a 29 años	325	52,8	52,8
30 a 34 años	291	47,2	47,2
Nivel ocupacional de los padres	<i>n</i>	%	% Válido
Gerentes	24	3,9	4,7
Técnicos y profesionales	221	35,9	43,0
Obreros cualificados	262	42,5	51,0
Ocupaciones elementales	7	1,1	1,4
Total	514	83,4	100,0
<i>Perdidos</i>	<i>102</i>	<i>16,6</i>	
Nivel educativo de los padres	<i>n</i>	%	% Válido
Primarios o inferiores	117	19,0	19,8
Estudios secundarios	184	29,9	31,1
Estudios superiores	290	47,1	49,1
Total	591	95,9	100,0
<i>Perdidos</i>	<i>25</i>	<i>4,1</i>	
Total	616	100,0	

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta a la Juventud de Cataluña (2017).

Una vez presentada esta fuente de información, cabe realizar una aclaración respecto su alcance, ya que el análisis de los itinerarios de educativos y ocupacionales es una aproximación indirecta que ofrece pistas sobre las motivaciones de los estudiantes para trabajar durante sus estudios en perspectiva longitudinal. La aproximación directa a las motivaciones para compaginar estudios y trabajo, se hace a partir de la Encuesta de Vía universitaria, que recaba información específica sobre este aspecto y la cual se describe a continuación. Sin embargo una aproximación más profunda a las motivaciones se realiza con metodología cualitativa.

3.5.1.3.2. Encuesta Vía Universitaria: acceso, condiciones de aprendizaje, expectativas y retornos de los estudios universitarios.

La encuesta Vía universitaria (2015), producto de la colaboración entre la Fundación Jaume Bofill y la *Xarxa Vives d'Universitats* (Red Vives de Universidades), surge como un intento para alinearse internacionalmente con la generación periódica de indicadores sobre las condiciones de vida de los estudiantes que se realizan en otros países europeos y anglosajones; y al mismo tiempo como un intento para paliar la ausencia de la participación del Estado

español en la red *Eurostudent* desde el cuarto informe (2008-2011) por la política de recortes (Ariño & Sintés, 2016).

Como instrumento para generar indicadores sobre las condiciones de vida de los estudiantes, la encuesta de Vía Universitaria se basa en el trabajo previo creado a partir del proyecto ECoViPEU, Encuesta de condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios de 2011, así como de los referentes europeos, como la red *Eurostudent* y el francés, Observatorio de la vida del estudiante, e internacionales como la americana *National Survey of Student Engagement* (*ibid.*)

En Vía Universitaria se recoge información sobre cuatro principales ejes temáticos: 1) desigualdad entre el estudiantado universitario, 2) trayectoria, 3) diversidad del estudiante y, 4) el principio de autonomía. El cuestionario, por su parte, se organiza en cuatro bloques: 1) Acceso y trayectoria universitaria (estudios actuales, acceso a la universidad, trayectoria universitaria y expectativas iniciales respecto a la universidad); 2) Prácticas de estudio (prácticas de estudio y resultados, y régimen de dedicación al estudio); 3) Vida cotidiana (condiciones de vida y participación cultural y social en la universidad; y 4) Valoración de las expectativas de futuro (valoración de la experiencia universitaria, expectativas futuras y movilidad internacional) (Soler Julve, 2016).

Para los objetivos de esta tesis, toma especial interés el segundo bloque, que incluye los regímenes de dedicación, esto es, cómo se definen los estudiantes, como estudiantes a tiempo completo, estudiantes con trabajos intermitentes, estudiantes con trabajo a tiempo parcial o trabajadores a tiempo completo que además estudian. Pero sobre todo, las valoraciones que los estudiantes realizan (entre un rango de totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo) de diferentes razones predefinidas para participar en el mercado de trabajo

La encuesta se dirigió a los estudiantes de primer y segundo ciclo de 19 universidades miembros de la *Xarxa Vives d'Universitats*, con sede de 3 países (España, Francia y Andorra)⁸ cuyo común denominador es la presencia de la lengua y cultura catalana. La recolección de los datos se realizó por medio de un

⁸ En octubre de 2018 en la *Xarxa Vives d'Universitats* participaron 22 universidades de cuatro países del arco mediterráneo (España, Francia, Andorra e Italia).

cuestionario autocompletado por internet (método CAWI), con la posibilidad de responderse en castellano, catalán, francés e inglés. La tasa de respuesta de la encuesta de Vía Universitaria es de 6,2%, lo que corresponde a 20,512 individuos. Sin embargo, para los efectos de esta tesis se seleccionó una submuestra de los estudiantes universitarios del sistema catalán en modalidad presencial de primer ciclo. La muestra a la que se refiere este trabajo de investigación corresponde a n=8,382 estudiantes de universidades catalanas públicas (*Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu i Fabra y Universitat Rovira i Virgili*); y privadas (*Universitat Ramon Llull, Universitat Abat Oliba y Universitat de Vic*). A la submuestra se aplican criterios de ponderación por sexo y edad, además de que se eliminan casos sin información en el régimen de dedicación a los estudios. Una vez aplicado el factor de ponderación, y suprimidos los casos sin información (23), la submuestra total es de n=7750 individuos.

3.5.2. Aproximación cualitativa

La aproximación cualitativa al estudio de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo conforma la parte más robusta del análisis en este trabajo de investigación. La aproximación cualitativa resulta especialmente importante por que como se evidenció en el contexto de la compaginación de estudios y trabajo en Cataluña, desde la aproximación cuantitativa, las encuestas tienden a mostrar una desviación hacia las opciones predefinidas relacionadas con las motivaciones de índole instrumental: monetarias y no monetarias; descartando que la participación en el mercado de trabajo pueda estar relacionada con motivaciones de naturaleza expresivas. En esta tesis se considera que, para conocer las motivaciones de los universitarios para trabajar durante los estudios, es necesario partir de un marco que no limite *a priori* las posibles respuestas de los individuos, sino más bien que permita al individuo expresar sin limitaciones su experiencia en la combinación de estas dos actividades.

Las únicas limitaciones tienen que ver con las dimensiones expresadas en el modelo de análisis que la revisión de la literatura sugirió como elementos importantes en la comprensión de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo. De esta forma, la aproximación cualitativa en esta tesis consiste en un

análisis temático de entrevistas semiestructuradas, mismas que se describen a continuación. Posteriormente, se presenta el proceso de construcción de la muestra cualitativa y la selección de los individuos que finalmente participaron en la investigación. Finalmente, se presenta una breve descripción de la forma en que se desarrolló el trabajo de campo para la recolección de los datos cualitativos.

3.5.2.1. Análisis temático cualitativo

En la aproximación cualitativa a las motivaciones de los estudiantes universitarios por compaginar estudios y trabajo, se emplea el análisis temático cualitativo con siguiendo una aproximación deductiva. De acuerdo con Braun, Clarke, Braun, & Clarke (2016), esto supone que el análisis temático está guiado por el interés teórico o analítico del investigador; la aproximación deductiva, además, ofrece mayor detalle sobre ciertos aspectos de los datos (*ibíd.*)

El análisis temático con una aproximación deductiva resulta especialmente útil cuando el investigador parte de ciertos conocimientos sobre el objeto de estudio a partir de las aportaciones de investigaciones previas en la revisión de la literatura, es decir, que el investigador no se enfrenta a un objeto de estudio o fenómeno social desconocido del todo, sino que intuye un cierto funcionamiento (plasmado en el modelo de análisis) y en función de esta intuición diseña el cuestionario, dirige el proceso de análisis y reducción de la información y finalmente redacta el reporte de investigación.

En el estudio de las motivaciones por compaginar estudios y trabajo, el corpus de literatura académica ofrece ciertas conclusiones y hallazgos sobre las dimensiones que podrían interactuar e influir en la aproximación al mercado de trabajo por parte de los estudiantes universitarios. El modelo de análisis presentado con anterioridad delimita las dimensiones de interés en este trabajo de investigación, de manera que el análisis temático permite utilizar este punto de partida y guiar tanto el diseño del cuestionario como el análisis de las entrevistas y la redacción de los resultados.

En el caso de esta tesis, los temas corresponden a los “factores internos” y los “resultados” expresados en el modelo de análisis. Para investigar cada una de estas dimensiones, se diseñó una serie de batería de preguntas que formaron parte del guion de entrevista. La técnica de recolección de información cualitativa se seleccionó en concordancia con el análisis temático cualitativo, se trata de la

técnica de entrevista semiestructurada sobre la cual se profundiza en el siguiente apartado.

3.5.2.2. Entrevista semiestructurada

La aproximación cualitativa a la realidad social dispone de una gran variedad de técnicas de recolección de datos cualitativos que van desde la recolección de material visual, audiovisual, etnografía, observación participativa, grupos de discusión y diversos tipos de entrevistas. Sin embargo, por el tipo de análisis que se propone en esta tesis, la técnica considerada más apropiada es la entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada es una técnica intermedia entre los extremos de la entrevista abierta por un lado y la entrevista estructurada por el otro. La entrevista semiestructurada, se basa en un guion diseñado por el investigador en función de los temas de interés; se espera que en todas las entrevistas se cubran los mismos temas para poder comparar las respuestas de los individuos. Sin embargo, a diferencia de la entrevista más estructurada, a pesar de tener un guion base, se permite la desviación del guion según lo requiera el curso de la entrevista.

3.5.2.3. Diseño de la muestra cualitativa

La selección de los entrevistados se realizó en función de un muestreo tipológico o estructural. Los factores externos del modelo de análisis, clase social y flexibilidad institucional, son las variables fundamentales para segmentar la muestra y generar los tipos teóricos que se desea entrevistar. De esta forma se seleccionaron estudiantes de clase trabajadora y clase media alta y, estudiantes de titulaciones menos flexibles y titulaciones con mayor flexibilidad. Se añadió además una tercera variable para segmentar la población en relación con su avance en los estudios universitarios: inicio de la carrera (primer y/o segundo cursos) o final de la carrera (tercer y/o cuarto cursos).

En este punto es importante señalar que no se consideró la variable sexo como una tercera variable para segmentar la muestra, debido a que en la revisión de la literatura no se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la compaginación de estudios y trabajo. De igual manera, en el Capítulo 2, cuando se presenta la compaginación de estudios y trabajo en Cataluña, no se observan

diferencias significativas entre hombres y mujeres. No obstante, en la muestra final existe cierto balance de ambos sexos.

La flexibilidad institucional se definió a partir de dos indicadores, el primero de los cuales corresponde a los porcentajes de compaginación de estudios y trabajo, y el segundo a la organización y programación de las horas lectivas. Se consideró titulaciones flexibles a aquellas donde el porcentaje de compaginación es mayor y cuya programación de horas lectivas es menor y los estudiantes pueden optar por realizarlas por la mañana o por la tarde. Por el contrario, se consideró titulaciones menos flexibles a aquellas con menores porcentajes de compaginación de estudios y trabajo y cuya programación de horas lectivas es más extensa y los estudiantes tienen que estar presentes, durante algunas semanas lectivas, tanto por la mañana como por la tarde.

La clase social de los entrevistados se definió en función de la combinación de información sobre el nivel de estudios, el nivel ocupacional y el nivel de ingresos de los padres, que además de identificar los atributos individuales de los padres del estudiante, también señalan la situación relacional de ventaja o desventaja de las familias de los entrevistados con el mercado de trabajo y el contexto de oportunidades (Goldthorpe, 2012). Aunque debido que la literatura sobre la compaginación de estudios y trabajo señala que los ingresos familiares son una de las variables determinantes en las razones de los estudiantes por trabajar durante sus estudios, en la clasificación social de los individuos se le dio más importancia al nivel de ingresos. Cuando los ingresos de los padres fueron altos, a pesar de tener niveles de estudios bajos se les consideró como clase media-alta, cuando los ingresos de los padres eran bajos, pero tenían niveles de estudios superiores se consideraron de igual forma de clase media-alta. Cuando los padres tenían ingresos bajos y niveles educativos bajos se les consideró como clase trabajadora.

El primer paso en la selección de los entrevistados fue distinguir las áreas de estudio con mayor y menor porcentaje de compaginación de estudios y trabajo. Para tener una información más precisa se tomó como referencia los datos de la encuesta de Inserción laboral de graduados y graduadas de las universidades catalanas de 2014 (AQU Cataluña) debido a que en su diseño cuida la representatividad a nivel de las titulaciones. Los datos de AQU Cataluña en 2014

señalan que el área de estudios donde más porcentaje de estudiantes compagina sus estudios con un empleo⁹ es el área de Sociales (71,7%), en el extremo opuesto se encuentra el área de Ciencias, con el menor porcentaje de compaginación de estudios y trabajo (54,2%).

En el siguiente paso consistió en la delimitación del campo de estudio, que en este caso corresponde a la Universidad Autónoma de Barcelona. De esta forma, se analizaron los porcentajes de compaginación de estudios y trabajo de las titulaciones específicas de las áreas de las Ciencias Sociales y de las Ciencias para seleccionar aquellas con porcentajes similares al del conjunto de las titulaciones; al mismo tiempo, se analizaron los horarios de las titulaciones para determinar el grado de flexibilidad de éstas en función de la organización de las horas lectivas.

En el área de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona se seleccionaron dos titulaciones con porcentaje de compaginación de estudios y trabajo es similares al porcentaje del conjunto del área de las Ciencias sociales (71% y 72%). Los horarios de las titulaciones también reflejan mayor flexibilidad en la medida en que se encuentran concentrados o por la mañana o por la tarde, con pequeñas variaciones: por la mañana de 9:00 am a 12:00 pm o de 8:30 am a 2:30 pm y, por la tarde de 4:30 pm a 7:30 pm o de 3:00 pm a 9:00 pm.

En el área de Ciencias en la Universidad Autónoma de Barcelona, se seleccionaron tres titulaciones cuyos porcentajes de compaginación de estudios y trabajo varían entre 35,6% y 59%. Sin embargo, todas ellas son titulaciones poco flexibles, en la medida en que la organización de las horas lectivas incluye la participación en prácticas de laboratorio que se realizan en horarios opuestos a los de las clases regulares, de esta forma si las clases son por la mañana, algunas semanas las prácticas se realizarán en horario vespertino, y cuando las horas lectivas se realizan principalmente por la tarde, algunas semanas del curso las prácticas se realizarán en horario matutino. De forma general, en los primeros cursos las horas lectivas se realizan por la tarde de 3:00 pm a 7:00 pm y cuando hay prácticas estas se realizan

⁹ Es necesario recordar que en AQU Cataluña, la compaginación de estudios y trabajo se refiere a si el estudiante realizó algún empleo remunerado en cualquier momento en los dos últimos años de sus estudios.

por la mañana entre 9:00 am y 1:00 pm; en los últimos cursos sucede de forma inversa, las clases se realizan por la mañana y las prácticas por la tarde.

En relación con el grado de avance en los estudios, los estudiantes matriculados en el primero y/o segundo cursos se consideraron estudiantes en la parte inicial de su carrera, y los estudiantes matriculados en el tercero y cuarto cursos se consideraron estudiantes en la parte final de sus estudios.

3.5.2.4. Trabajo de campo

Una vez definidas las áreas de las ciencias y el conjunto de titulaciones, se intentó llegar a la mayor población de referencia posible, por un lado se recurrió al apoyo de la oficina de difusión de la Universidad Autónoma de Barcelona para que enviase un correo electrónico a los estudiantes invitándolos a participar en el estudio y rellenar un pequeño formulario en línea. Por otro lado, se visitaron las aulas de algunos grupos, tanto de los primeros como de los últimos cursos, para explicar la finalidad de la investigación e invitarlos a completar un cuestionario en línea, en algunos casos los profesores de las asignaturas ayudaron publicando el enlace del cuestionario en el campus virtual de la asignatura.

El cuestionario en línea (Anexo B: Cuestionario) tuvo como finalidad recabar la información sociodemográfica de los estudiantes, así como si participaban o no en el mercado de trabajo, para posteriormente preseleccionar los perfiles de interés para las entrevistas, de acuerdo con el muestreo tipológico señalado en el apartado anterior, es decir, perfiles de estudiantes matriculados en titulaciones poco flexibles y más flexibles, en los primeros y últimos cursos de las titulaciones y, de clase trabajadora y de clase media-alta.

En el cuestionario en línea, después de ofrecer su información sociodemográfica y en caso de que se encontraran compaginando estudios y trabajo, se les pidió su consentimiento para contactarlos posteriormente para realizar una entrevista. Para incentivar su aceptación a participar en las entrevistas, se ofreció la participación en un sorteo de un cupón de 50 € en una tienda de artículos deportivos entre quienes finalmente fueran entrevistados. La primera etapa del trabajo de campo se realizó entre marzo y mayo de 2016, y la segunda etapa entre mayo y junio de 2017. En la primera etapa 104 estudiantes contestaron el cuestionario y en la segunda sólo 49. De los 153 estudiantes que respondieron el cuestionario, sólo 88 dijeron

realizar un trabajo remunerado a la par de sus estudios; y de estos sólo 55 aceptaron ser contactados para participar en una entrevista.

De estos 55, 38 estaban matriculados en titulaciones con mayor flexibilidad: 25 en la parte final de sus estudios y 13 en la parte inicial; 25 mujeres y 13 hombres; 22 de clase trabajadora y 16 de clase media alta. Finalmente, se logró entrevistar a 15 estudiantes. Dos entrevistados más, no estuvieron entre quienes contestaron el cuestionario en línea, sino que se obtuvieron mediante la base de datos de otro proyecto ya que sus perfiles cumplían los requisitos para participar en el estudio. Otros 17 estudiantes estaban matriculados en titulaciones poco flexibles: 13 se encontraban en la parte final de sus estudios y 4 en la parte inicial; 9 fueron mujeres y 8 hombres; 6 de clase trabajadora y 11 de clase media alta. Las entrevistas logradas fueron 11, y una más se consiguió utilizando la técnica bola de nieve.

En total, se realizaron 29 entrevistas semiestructuradas (Tabla 10) con duración media aproximada de 40 minutos. Como se observa en la misma Tabla 10, no fue posible entrevistar al perfil de estudiante de clase trabajadora de titulaciones con menor flexibilidad en el inicio de la carrera.

Tabla 10. Diseño de la muestra cualitativa: Matriz teórica y empírica

		Flexibilidad Institucional			
		Mayor flexibilidad (horarios concentrados: mañana o tarde)		Menor flexibilidad (horarios extendidos: mañana y tarde)	
		Inicio carrera	Final carrera	Inicio carrera	Final carrera
Clase social	Trabajadora	4	7	0	4
	Media-Alta	2	4	4	4
Total		6	11	4	8

Fuente: elaboración propia.

En total fueron 36 estudiantes de titulaciones con menor flexibilidad en la parte inicial de sus estudios los que respondieron el cuestionario en línea, de los cuales sólo 10 dijeron realizar algún empleo, y sólo 4 aceptaron ser contactados posteriormente y sólo un estudiante tenía el perfil de clase trabajadora. Sin embargo, no fue posible concretar un momento para la entrevista.

Algunas posibles explicaciones para la baja participación de este perfil específico de estudiantes son:

- a) La infrarrepresentación de estudiantes de clase trabajadora en las titulaciones del área de las ciencias;
- b) La limitación en la disposición del tiempo, por la combinación de estudiar carreras con horarios extendidos y al mismo tiempo dedicar tiempo a un empleo remunerado, y;
- c) El hecho de estar en la parte inicial de los estudios supone una etapa de adaptación al nuevo contexto educativo, lo que aunado a la limitación en la disposición del tiempo desincentivaría a los estudiantes de participar en las entrevistas;
- d) Las entrevistas se llevaron a cabo en la parte final del curso, por lo que los estudiantes que debido a la participación en el empleo u otros factores experimentaron dificultades, probablemente en este momento del curso ya han abandonado los estudios.

Después de recoger la información correspondiente a su situación socioeconómica y laboral, se contactó a los perfiles seleccionados directamente a sus teléfonos portátiles, primero por medio de mensajes y después de llamadas para agendar el día, la hora y el lugar de las entrevistas. A todos los estudiantes contactados se les dio la opción de elegir el lugar de la entrevista entre las instalaciones de la universidad, algún lugar cercano a su domicilio o en los alrededores de sus espacios de trabajo. La intención fue aumentar la comodidad de los individuos y organizar la entrevista en función de sus propios tiempos y necesidades, al mismo tiempo reducir el gasto de recursos económicos o tiempo. La mayoría de los estudiantes optó por ser entrevistado en las instalaciones de la universidad, la mayoría tuvieron lugar en las cafeterías de las facultades, aunque una más se realizó por teléfono ante la imposibilidad de concretar un día específico y para no perder al individuo, y una más se realizó en los alrededores del espacio del trabajo del entrevistado.

En todas las entrevistas se comenzó con unos comentarios informales para romper el hielo y generar un ambiente de confianza entre el entrevistado y el entrevistador. En un momento posterior se describió de forma resumida cómo se llevaría a cabo la entrevista para limitar el estrés o la ansiedad en las respuestas de los entrevistados; y se preguntó por su consentimiento para grabar la entrevista

explicando la intención de hacer una transcripción de estas para el posterior análisis del texto. En todo momento se hizo énfasis en la anonimización de sus datos y el restrictivo uso de las grabaciones únicamente para los propósitos de la tesis doctoral.

3.6. Operacionalización

Variable	Dimensión	Sub dimensión	Indicador	Fuente
Clase Social	Cultural		Nivel formativo familiar	Cuestionario pre entrevista
	Ocupacional		Nivel Ocupacional familiar	Cuestionario pre entrevista
	Económica		Nivel de Ingresos familiar	Cuestionario pre entrevista
Flexibilidad institucional			Horas lectivas	Web UAB
			Porcentaje de compaginación	AQU Catalunya
Centralidad Universidad / Empleo	Centralidad en la universidad		Percepción universidad	Entrevista P2, P3, P4, P28, P29
			Tareas y horas de dedicación	Entrevista P1, P2, P15, P16, P28, P29
	Centralidad en el empleo		Percepción de empleo	Entrevista P15, P16, P28, P29
			Tareas y horas de dedicación	Entrevista P1, P2, P15, P16, P28, P29
Eficiencia en las demandas	Dificultad titulación		Percepción de dificultad	Entrevista P5, P13, P14, P23
	Adaptación a los estudios		Percepción sobre el grado de dificultad para responder a las demandas de la Universidad y el Trabajo.	Entrevista P15, P16
Independencia / autonomía de los padres			Motivación independencia padres	Entrevista P9, P10, P16, P17

Percepción del mercado de trabajo	Inserción laboral		Percepción de facilidad o dificultad en la inserción	Entrevista P18, P19
	Necesidad y utilidad del empleo		Percepción de necesidad y/o utilidad del empleo	Entrevista P13
Visión entorno		Familia	Comentarios padres	Entrevista P20, P21
		Amigos	Comentarios amigos	Entrevista P22
		Compañeros	Comentarios compañeros	Entrevista P25, P26, P27
Motivación	Instrumental	Estricta necesidad financiera	Dirección del gasto Otros ingresos	Entrevista P6, P9, P10, P11, P12, P17
		Dinero de bolsillo		
		Independencia de los padres		
		Adquisición de experiencia	Relación con los estudios	Entrevista P9, P10, P16
Expresiva	Interacción social		Entrevista P6, P9, P10, P11, P12, P17	
	Desconexión de la universidad			
Tipo de empleo	Intensidad		Horas semanales	Entrevista P1
			Relación con los estudios	Cuestionario pre entrevista

Capítulo 4. Resultados

4.1. Compaginación de estudios y trabajo desde una perspectiva longitudinal

Hasta ahora, las fuentes de datos que se han utilizado para analizar los patrones de compaginación de estudios y trabajo corresponden a encuestas transversales que, si bien reflejan los compartimentos de los estudiantes en cuanto al empleo en el momento de la entrevista, no logran capturar el movimiento y extensión de su participación en el empleo. Los datos transversales tampoco permiten observar si los universitarios que trabajan son individuos familiarizados con las exigencias del mercado de trabajo, en tanto que su participación en el empleo pudo haber comenzado años antes de iniciar sus estudios universitarios.

En línea con el primer objetivo de esta tesis *identificar patrones longitudinales de compaginación de estudios y trabajo* como una primera aproximación a las motivaciones de los universitarios para trabajar, es que en este apartado se hace uso de fuentes de datos longitudinales que permitan observar la extensión en el tiempo de la participación en el empleo, así como la influencia de la experiencia de compaginación en niveles preuniversitarios.

En este sentido, es que se formularon las siguientes hipótesis:

H.1. Los itinerarios de compaginación de estudios y trabajo de los estudiantes universitarios comienzan antes de ingresar a la universidad.

H.2. El origen social condiciona las trayectorias de compaginación de estudios y trabajo de los estudiantes universitarios:

H.2.1. Los estudiantes de origen social bajo tienen trayectorias de compaginación de estudios y trabajo más largas

H.2.2. Los estudiantes de origen social medio y alto tienen trayectorias de compaginación de estudios y trabajo más cortas

Para contrastar las hipótesis anteriores se hace uso de los datos de la Encuesta a la Juventud de Cataluña (EJC17, 2017) realizada por el Observatorio Catalán de la Juventud que recoge, de forma retrospectiva, información sobre los itinerarios educativos y ocupacionales (entre los 15 y 34 años) de los jóvenes (n=3423) desde

que estos cumplieron 15 años, o en su caso desde su llegada a Catalunya si es que lo hicieron con mayor edad. De manera que, al combinar ambos itinerarios es posible observar la compaginación de estudios y trabajo de los individuos a través de los diferentes niveles educativos.

Para los análisis de este apartado se selecciona una submuestra (n=616) con los jóvenes nacidos o llegados a Cataluña a los 15 años o antes, que en el momento de ser entrevistados tenían entre 25 y 34 años, y dijeron haber estado en algún momento en la universidad, independientemente de su resultado, es decir, sin importar si obtuvieron el título o no; algunos de estos individuos en el momento de la entrevista todavía se encontraban realizando estudios universitarios.

La EJC17, recoge hasta diez eventos educativos y ocupacionales con sus respectivas fechas de inicio y final, siendo la fecha de inicio del primer evento educativo la fecha en que los individuos cumplieron 15 años. Para los eventos ocupacionales, se incluye tanto la actividad principal como la actividad secundaria. Para conocer las trayectorias de compaginación de estudios y trabajo, primero se computan las distancias en meses de cada evento educativo y ocupacional (así como las distancias entre eventos educativos y eventos ocupacionales), y se asigna a cada uno de los meses el estado que corresponde con el evento expresado por el individuo. Para el caso de los eventos ocupacionales, el estado asignado es una combinación entre la actividad principal y secundaria. En segundo lugar, se concatenan los eventos educativos y ocupacionales separadamente, junto con las distancias entre los eventos. Y, en tercer lugar, se combina la información de los itinerarios educativos y ocupacionales de cada mes, para finalmente obtener los itinerarios de compaginación de estudios y trabajo.

Los itinerarios de compaginación de estudios y trabajo en los jóvenes catalanes son secuencias de caracteres que se someten al análisis de correspondencias óptimas (*optimal matching*), y posteriormente se clasifican mediante el análisis de clasificación (*cluster analysis*). El análisis de secuencias se realiza en el programa informático R, con el paquete TraMineR (Gabadinho et al., 2010), adicionalmente se hace uso del paquete *Cluster* (Maechler et al., 2018), para agrupar las secuencias más similares.

4.1.1. Itinerarios de compaginación de estudios y trabajo

Para distinguir las transiciones entre los diferentes niveles educativos y la compaginación o no de los estudios con el empleo, se asignaron colores diferentes para cada estado. En este caso, se ha asignado un par de colores similares para cada nivel educativo, en cada par el color más claro indica periodos de tiempo en los que los entrevistados sólo se dedicaron a estudiar, en tanto que los colores más oscuros indican periodos de tiempo en los que los entrevistados combinan sus estudios con un empleo.

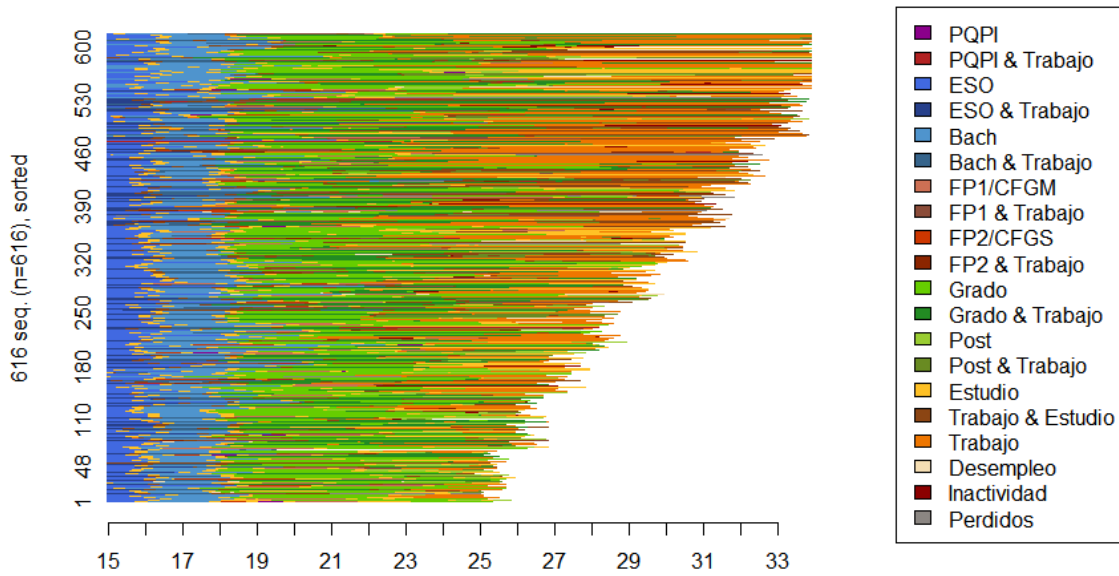
Los pares de colores abarcan desde la “preparación de pruebas de acceso, escuela taller de adultos, PQPI¹⁰ o similar” (PQPI) hasta el “postgrado”, que integra postgrado o máster, MIR, CAP, FIR¹¹ y doctorado. Aunque en ciertos casos y para ciertos periodos no fue posible distinguir el nivel de estudio específico por falta de información en los itinerarios educativos, la información contenida en el itinerario ocupacional permitió distinguir si los entrevistados, en cierto momento, sólo estudiaban o si compaginaban estudios y trabajo. Además de los niveles educativos, también se distinguen como estados, el desempleo (cuando, además, no se realizan estudios), inactividad y, finalmente, algunos itinerarios muestran en ciertos periodos valores perdidos.

En la Figura 18 cada pequeña línea horizontal representa el itinerario de un individuo desde que tiene 15 años hasta su edad en el momento de la entrevista. Las secuencias individuales están ordenadas por edad por lo que las secuencias en la parte superior, que corresponden a individuos con 34 años al momento de la entrevista, son más largas que aquellas en la parte inferior, que corresponden a individuos con 25 años al momento de contestar el cuestionario.

¹⁰ *Programa de Qualificación Professional Inicial*: actualmente PFI (programas de formación e inserción) son programas voluntarios de formación “pensados para jóvenes entre 16 y 21 años que han dejado la educación secundaria obligatoria, y no siguen estudios en el sistema educativo ni participan en ninguna acción formativa” (Generalitat de Catalunya, 2018).

¹¹ Se trata de programas de formación en especialización en ciertas disciplinas posteriores al grado, a excepción del CAP, que es indispensable para que los graduados de cualquier área puedan ejercer la enseñanza en la educación secundaria. Sus siglas hacen referencia a: MIR, Médico Interno Residente; CAP, Certificado de Aptitud Pedagógica, y, FAR, Farmacéutico Interno Residente.

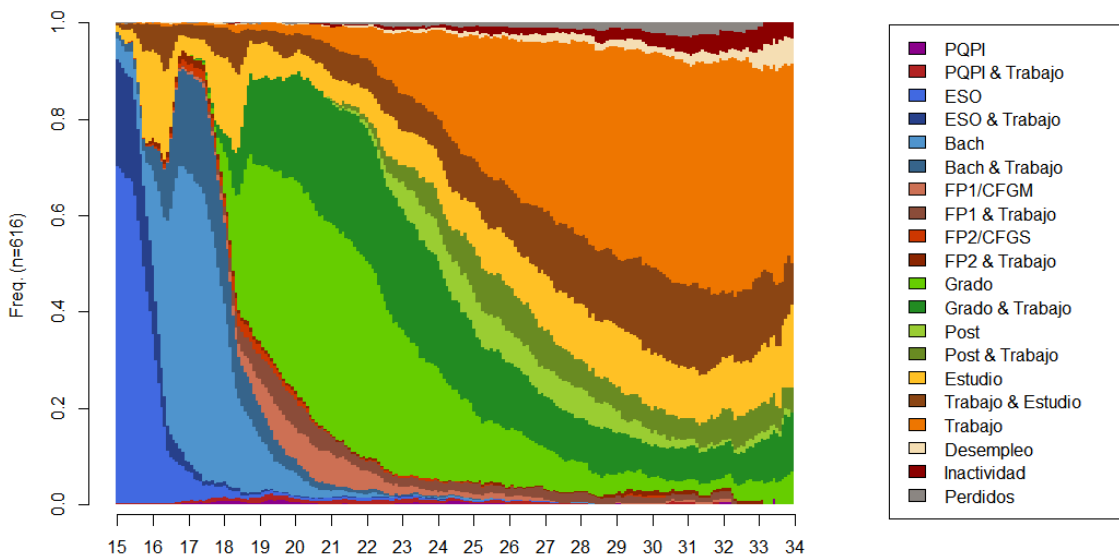
Figura 18. Secuencias individuales.



Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

Sin embargo, una mejor forma de apreciar el peso específico de cada estado en un tiempo determinado es la distribución de los estados transversalmente (Figura 19), que agrupa los estados similares en cada unidad de tiempo, en este caso meses. Para ofrecer una mejor lectura, en la Figura 19, el eje horizontal sólo señala una división cada 12 meses, siendo el primer mes aquél en el que los individuos cumplieron 15 años.

Figura 19. Distribución transversal.



Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

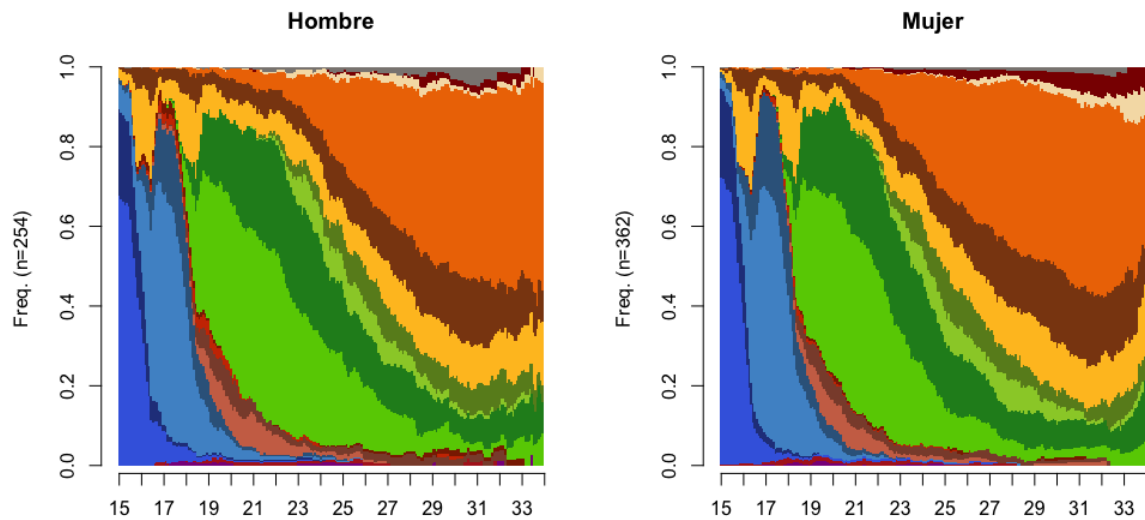
De esta forma, en la Figura 19, comenzando por el lado izquierdo, el primer par de azules corresponde a la Educación secundaria obligatoria (ESO), el color azul más claro representa la proporción de individuos que sólo se dedicaron a estudiar, y el color azul oscuro representa al porcentaje de entrevistados que además de estudiar compaginaban sus estudios con alguna actividad remunerada. El siguiente par de azules corresponde al Bachillerato (Bach), el color más claro corresponde a la proporción de individuos que indicó sólo dedicarse a los estudios y, por el contrario, el color más oscuro, señala la compaginación de los estudios de bachillerato y algún tipo de empleo.

Con la misma lógica, el siguiente par de colores salmón corresponden a los Ciclos formativos, de grado medio y superior. El primer par de verdes corresponde a los grados, licenciaturas o/y diplomaturas y el segundo par de verdes corresponde al postgrado. Los colores, amarillo y marrón, son el par de colores asignados a las situaciones en las que el nivel educativo específico no pudo distinguirse por falta de información en los eventos educativos. El amarillo indica que el individuo sólo se dedicaba a estudiar y el marrón señala la compaginación de estudios y trabajo. En la base del gráfico se observa apenas una franja de colores púrpuras, estos hacen referencia a la “preparación de las pruebas de acceso, escuela taller de adultos, PQPI o similar”.

Para situaciones que forman parte de los itinerarios educativos y ocupacionales pero que no son parte central del análisis de esta tesis, se asignaron otra serie de colores: el color naranja indica que únicamente se trabaja, el beige el desempleo (si además no se estudia), el rojo la inactividad y el gris los valores perdidos.

Al generar dos gráficos de las distribuciones transversales por sexo (Figura 20) no se observan diferencias relevantes respecto a la compaginación de estudios y trabajo (colores oscuros en cada uno de los pares).

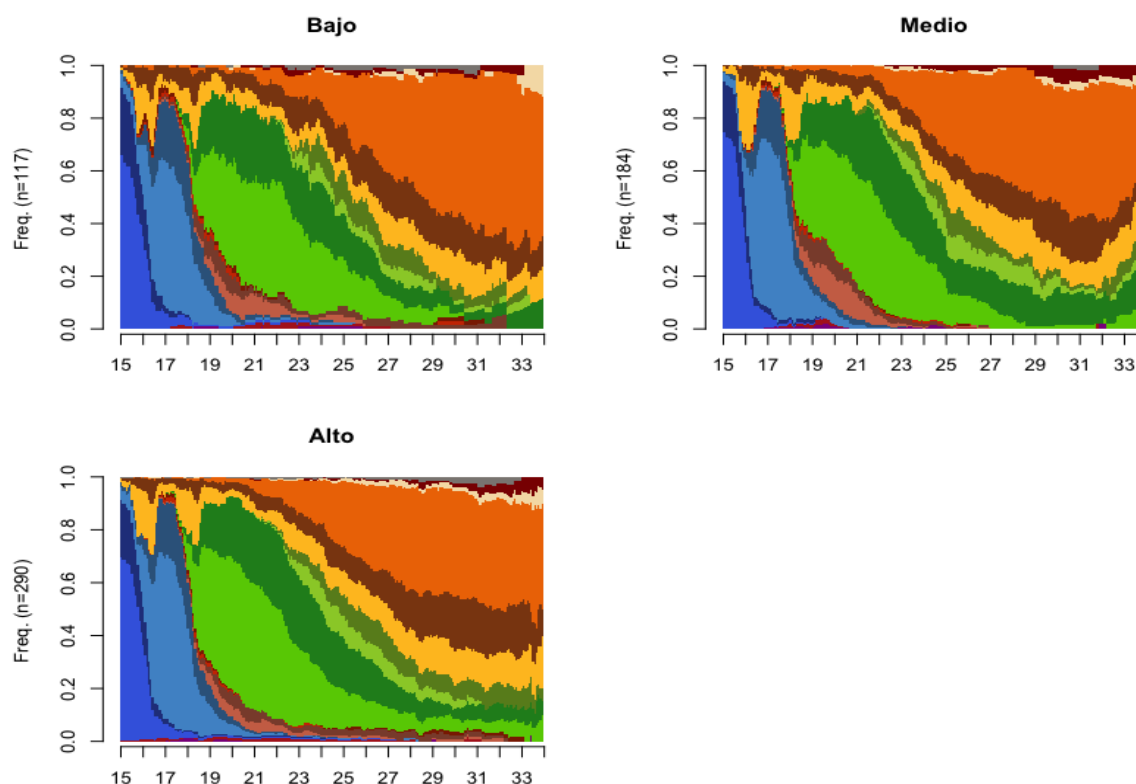
Figura 20. Distribuciones transversales por sexo.



Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

Otra visualización importante corresponde a la distribución transversal por el nivel formativo familiar (Figura 21) como indicador de origen social. Las diferencias más relevantes entre los tres grupos es lo sinuoso de las franjas para los individuos con padres menos educados, lo que indicaría la inestabilidad de los itinerarios. Esto es, que entre una unidad de tiempo y otra (meses) se presentan bastantes cambios, indicando probablemente dificultades para mantener una estabilidad probablemente por contratos cortos en el empleo. Por el contrario, en el nivel alto, las franjas mantienen sus límites constantes, lo que indicaría mayor estabilidad en los itinerarios educativo-ocupacionales. Otro elemento contrastante entre los individuos con nivel formativo familiar bajo y alto, es que los primeros realizan sus transiciones hacia el mercado laboral mucho más rápido que los segundos; así lo indica la franja anaranjada que en el primer gráfico aumenta considerablemente a partir de los 27 años, mientras que en los segundos se mantiene constante.

Figura 21. Distribución transversal por el nivel formativo familiar.



Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

Los gráficos anteriores han permitido observar que, aunque el peso del estudio a tiempo completo es mayor, desde la educación secundaria obligatoria y el bachillerato existe un peso importante de la compaginación de estudios y trabajo. La Tabla 11 permite observar de forma más precisa los tiempos medios que se pasa en un determinado estado según distintas variables sociodemográficas. Al sumar los tiempos medios de cada grupo en los estados que implican la compaginación de estudios y trabajo, no se observan diferencias importantes por sexo. En cambio, por nivel formativo familiar se observa que los individuos cuyos padres tienen niveles formativos bajos, en su itinerario educativo, en promedio pasan 7 meses más combinando estudios y trabajo, que los individuos con padres con nivel educativo alto y 10 meses más que aquellos con padres con niveles medios. Finalmente, en relación con el grupo de edad, como es de esperarse, aquellos con mayor edad han pasado más tiempo compaginando estudios y trabajo, sencillamente porque al tener mayor edad tienen un recorrido más amplio por el sistema educativo.

Tabla 11. Tiempos medios (en meses) en cada estado por sexo, nivel formativo familiar y grupo de edad.

<i>Estados</i>	Sexo		Nivel formtivo familiar			Edad	
	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>25-29</i>	<i>30-34</i>
PQPI	0.43	0.32	0.42	0.64	0.20	0.39	0.34
PQPI & Trabajo	0.89	1.03	1.29	0.44	1.06	0.51	1.48
ESO	10.00	9.97	9.62	9.54	10.24	10.67	9.21
ESO & Trabajo	3.64	3.33	4.02	3.18	3.48	3.13	3.82
Bach	16.60	16.55	15.47	16.76	17.02	15.99	17.22
Bach & Trabajo	5.83	7.04	7.50	5.97	6.56	5.93	7.23
FP1/CFGM	4.01	3.32	3.62	4.42	2.63	4.36	2.76
FP1 & Trabajo	3.91	3.57	4.71	3.45	3.67	2.59	4.95
FP2/CFGS	1.50	0.67	1.17	1.10	0.72	1.23	0.78
FP2 & Trabajo	1.35	0.61	1.38	0.54	0.91	0.40	1.48
Grado	34.83	30.11	31.17	30.76	33.97	31.86	32.28
Grado & Trabajo	24.33	23.86	23.62	25.05	24.37	21.38	27.04
Post	4.69	4.92	3.79	5.62	4.99	5.02	4.60
Post & Trabajo	5.79	5.83	6.69	5.23	6.14	4.21	7.60
Estudio	15.50	15.81	14.69	16.70	15.48	15.51	15.87
Trabajo	27.72	29.33	32.91	30.52	25.97	14.38	44.62
Trabajo & Estudio	14.07	14.55	17.82	13.08	13.81	7.59	21.90
Desempleo	1.50	1.02	0.92	0.98	1.32	0.81	1.67
Inactividad	0.73	1.99	1.62	1.80	0.93	0.78	2.23
Perdidos	1.74	0.78	1.34	0.14	1.21	0.55	1.88
<i>Total compaginación</i>	<i>59.81</i>	<i>59.82</i>	<i>67.03</i>	<i>56.94</i>	<i>60.00</i>	<i>45.74</i>	<i>75.50</i>

Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

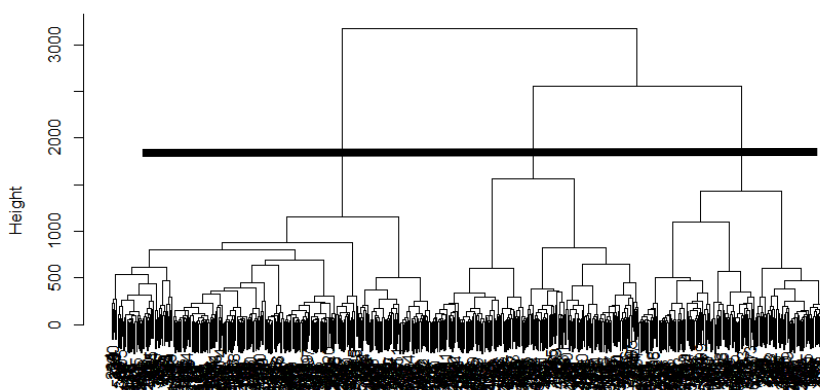
4.1.2. Trayectorias de compaginación de estudios y trabajo

Un análisis más interesante respecto a la compaginación de estudios y trabajo desde una perspectiva longitudinal es la clasificación de los itinerarios educativo-ocupacionales (o secuencias) a partir del análisis de sus similitudes. De esta forma es posible definir empíricamente tipos de trayectorias educativo-ocupacionales, o trayectorias de compaginación de estudios y trabajo.

El análisis de las similitudes entre itinerarios o secuencias se realiza a partir de calcular los costos de convertir una secuencia en otra, a partir de operaciones de inserción, eliminación o sustitución de los elementos de la secuencia. Posteriormente se computan las distancias de correspondencias óptimas (*optimal matching distances*), es decir, el costo mínimo de convertir una secuencia en otra. Las distancias de correspondencias óptimas se utilizan después para agregar las secuencias más similares mediante el método de clasificación Ward; y el número de grupos se decide utilizando el dendrograma de agnes (Figura 22).

En la Figura 22, la estructura del dendrograma sugiere que la mejor solución a la agrupación de las secuencias es generar tres conglomerados; las características de cada uno de éstos se analizan más adelante.

Figura 22. Dendrograma de agnes (método Ward).



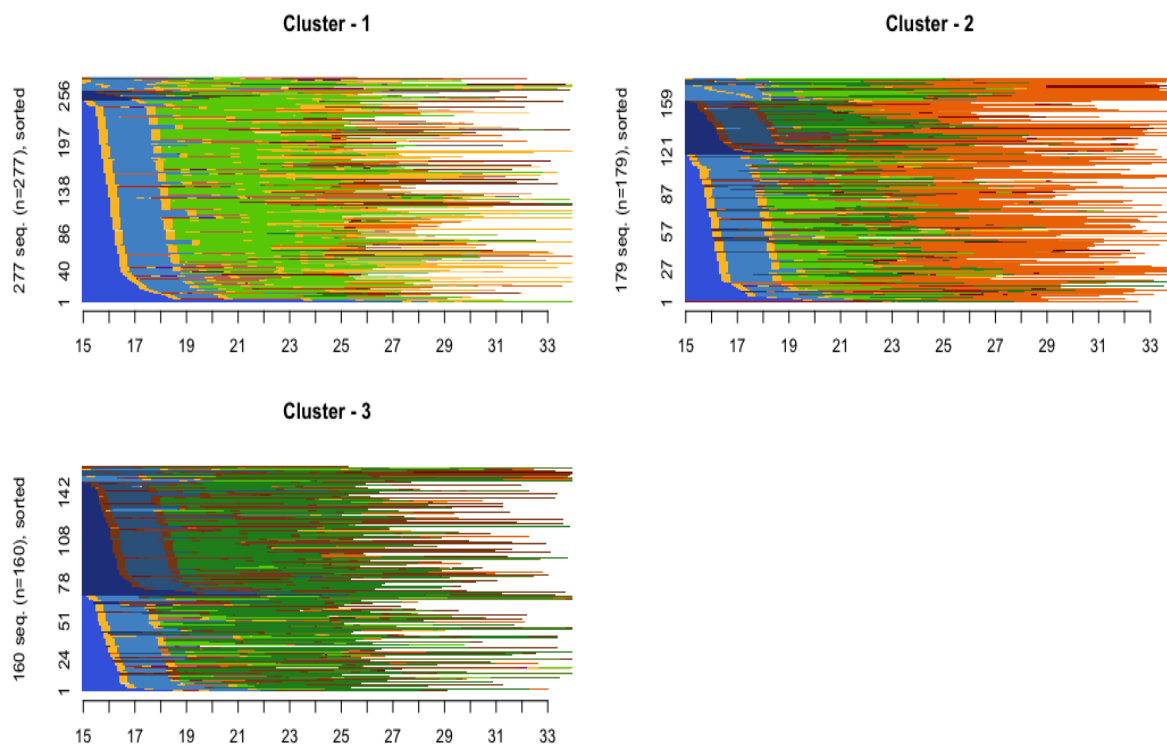
Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

Al igual que se hizo anteriormente, el primer gráfico (Figura 23) corresponde a la representación de las secuencias individuales por cada conglomerado, es decir, que cada línea horizontal representa el itinerario de un individuo desde que tenía 15 años hasta su edad en el momento de responder el cuestionario. En este caso, además, las secuencias están ordenadas por el inicio (parte izquierda de las secuencias), lo que permite una primera aproximación a la caracterización de los conglomerados.

Así, por ejemplo, en el primer conglomerado el color predominante es el verde claro, lo que indica que se trata en gran medida de individuos todavía realizando sus estudios sin compaginar apenas sus estudios con un empleo, ni en los estudios universitarios ni en los niveles previos. El conglomerado dos, en cambio se distingue por que los individuos mayormente han realizado su transición de la escuela al trabajo, por lo que en el gráfico resalta más el color naranja; se aprecia también, un subgrupo de secuencias que antes de realizar su transición tuvieron itinerarios de compaginación de estudios y trabajo tanto en la universidad como en los niveles previos. En el tercer conglomerado, de igual forma que el primer conglomerado, se trata de individuos que todavía se encuentran realizando sus estudios, sin embargo, la diferencia radica en que el color verde que destaca es más oscuro, lo que indica la compaginación de estudios y trabajo. En este

conglomerado, además, se observan con un peso importante itinerarios de compaginación de estudios y trabajo en niveles previos a la universidad.

Figura 23. Secuencias individuales por clúster.



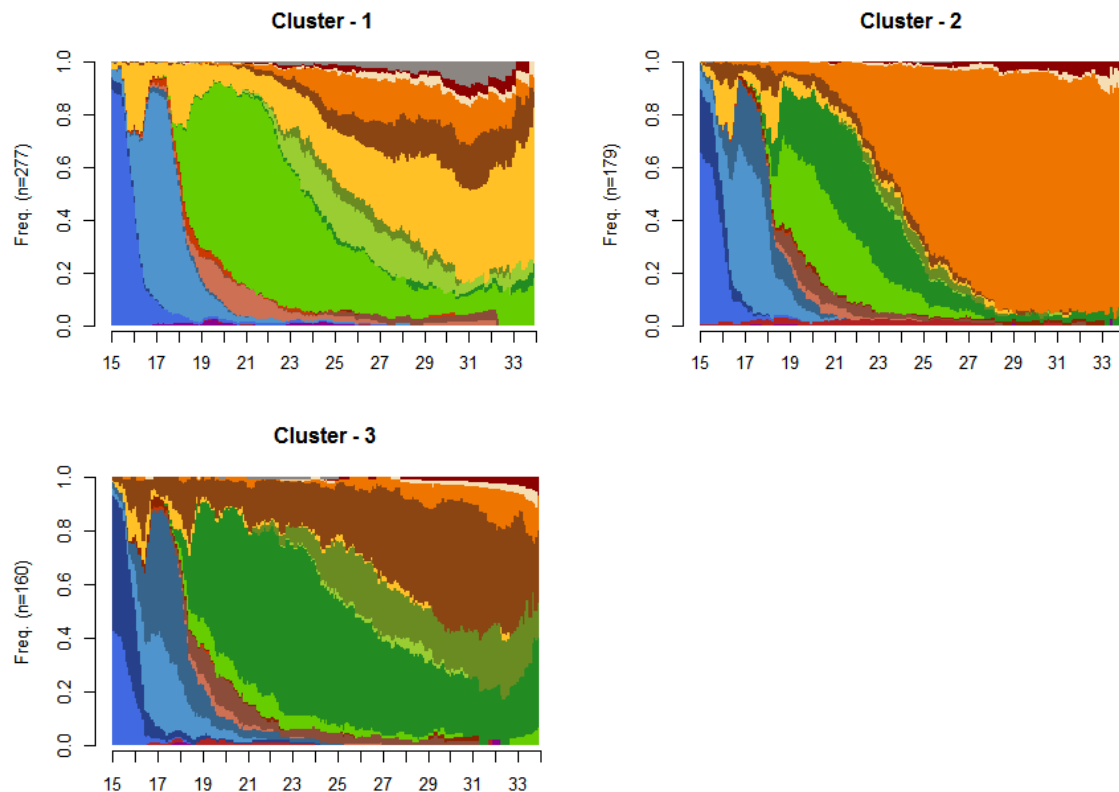
Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

La Figura 24 contiene la distribución transversal de las secuencias para cada uno de los tres conglomerados. Lo que permite apreciar de mejor forma el peso de cada estado en cada unidad de tiempo desde que los individuos tienen 15 años. De esta forma es posible también, confirmar las primeras conclusiones realizadas en el párrafo anterior.

El primer conglomerado, corresponde a trayectorias largas y de dedicación casi exclusiva a los estudios, y agrupa al 45% de los individuos. Se caracteriza por una transición entre los niveles educativos, con una mínima compaginación de estudios y trabajo, evidenciada por el predominio de los colores claros que indican la dedicación exclusiva a los estudios; sobre todo en los niveles preuniversitarios. No obstante, este primer conglomerado también tiene periodos en los que la compaginación de estudios y trabajo es más evidente. A partir de los 25 años la franja color marrón aumenta, aunque por la falta de información no se puede

apreciar el nivel educativo específico en que la compaginación tuvo lugar; y el color verde oscuro en el nivel de postgrado comienza a notarse.

Figura 24. Distribución transversal por conglomerados.



Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

El segundo conglomerado agrupa al 29% de los entrevistados, y se observa que desde la educación secundaria obligatoria hay cierta compaginación de estudios y trabajo. Se trata de trayectorias de transición de la escuela al trabajo, denotada en el gráfico correspondiente por la predominancia del color naranja en la parte derecha; así como de un peso marginal del postgrado. Es decir, que el segundo grupo corresponde a trayectorias de estudio con moderada compaginación de estudios y de rápida transición al mercado de trabajo.

El tercer conglomerado, por su parte, incluye al restante 26%, se caracteriza, en contraposición con el primero, por un predominio de los colores oscuros que denotan la compaginación de estudio y trabajo en los diferentes niveles educativos. En este grupo, alrededor de la mitad de los individuos participan en un empleo cuando se encuentra en la escuela secundaria obligatoria y en el bachillerato; y en

los estudios de grado la participación en el empleo tiene un peso predominante. Se trata de trayectorias largas de estudios, y de compaginación de estudios y trabajo.

Por las características de las secuencias de los individuos contenidas en cada conglomerado se ha decidido llamar a los primeros “estudiosos” en tanto que las trayectorias que han seguido han sido de dedicación casi exclusiva a los estudios; a los segundos “transición estudio-trabajo” ya que las trayectorias se caracterizan fundamentalmente por la dedicación sólo al empleo y estudios universitarios cortos; y a los terceros “estudiantes-trabajadores” ya que han seguido trayectorias de compaginación de estudios y trabajo tanto en el nivel universitario como en los niveles preuniversitarios.

Tabla 12. Tiempos medios por conglomerados.

<i>Estados</i>	<i>Cluster 1 Estudiosos</i>	<i>Cluster 2 Transición estudio-trabajo</i>	<i>Cluster 3 Estudiantes- trabajadores</i>
PQPI	0.66	0.13	0.12
PQPI & Trabajo	0.09	2.35	0.96
ESO	13.49	8.90	5.11
ESO & Trabajo	0.65	3.58	8.18
Bach	21.43	15.30	9.57
Bach & Trabajo	0.99	8.25	14.24
FP1/CFGM	6.16	1.54	1.48
FP1 & Trabajo	1.45	4.49	6.74
FP2/CFGS	1.97	0.31	0.14
FP2 & Trabajo	0.25	1.62	1.27
Grado	54.26	20.41	6.64
Grado & Trabajo	1.53	25.52	61.41
Post	9.59	0.57	1.32
Post & Trabajo	3.07	3.29	13.38
Estudio	28.32	6.76	3.77
Trabajo & Estudio	7.77	6.32	34.73
Trabajo	9.58	80.15	4.11
Desempleo	1.34	1.45	0.74
Inactividad	1.46	2.28	0.57
Perdidos	2.35	0.14	0.30
<i>Total compagianción</i>	<i>15.82</i>	<i>55.42</i>	<i>140.91</i>

Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

Las diferencias entre los tres grupos se pueden observar también en la Tabla 12, que presenta el tiempo medio, en meses, que cada grupo pasa en los diferentes estados. De esta forma, mientras los “estudiosos” apenas pasan medio mes en el

empleo durante la ESO, para los “estudiantes-trabajadores” esta cifra es de 8 meses. En el bachillerato, el tiempo que los primeros dedican al empleo es de un mes y los segundos, por su parte dedican en promedio al empleo 14 meses. Esta diferencia es mucho más notoria en los estudios de pregrado, donde los “estudiosos” dedican en promedio un mes y medio al empleo, en tanto que los individuos que han realizado su “transición estudio-trabajo” compaginan estudios y trabajo en promedio 25 meses y medio, y los “estudiantes-trabajadores” lo hacen durante 61 meses. La suma total de meses en que se compaginó estudios y trabajo es de casi 16 meses para los “estudiosos”, 55 meses para el grupo “transición estudio-trabajo” y de 141 meses para los “estudiantes-trabajadores”.

En cuanto a las características sociodemográficas de cada grupo (Tabla 13), destaca que, salvo la edad, ni el sexo, ni el nivel formativo de los padres son variables que condicionen la membresía a alguno de los grupos. Con relación a la edad, el grupo de mayor edad se asocia significativamente con el clúster 2, los que han hecho la “transición estudio-trabajo”, mientras que el grupo de menor edad se asocia significativamente con el clúster 1, de los “estudiosos”.

Tabla 13. Caracterización de los conglomerados.

	Cluster 1 Estudiosos	Cluster 2 Transición estudio- trabajo	Cluster 3 Estudiantes trabajadores	
Sexo <i>ns</i>				
Hombre	46.1%	27.2%	26.8%	100.0%
	42.2%	38.5%	42.5%	41.2%
Mujer	44.2%	30.4%	25.4%	100.0%
	57.8%	61.5%	57.5%	58.8%
Edad *** <i>V de Cramer = 0,326</i>				
De 25 a 29 años	57.2%	15.7%	27.1%	100.0%
	67.1%	28.5%	55.0%	52.8%
De 30 a 34 años	31.3%	44.0%	24.7%	100.0%
	32.9%	71.5%	45.0%	47.2%
NFF <i>ns</i>				
Bajo	42.7%	33.3%	23.9%	100.0%
	18.9%	22.8%	17.9%	19.8%
Medio	44.0%	29.3%	26.6%	100.0%
	30.7%	31.6%	31.4%	31.1%
Alto	45.9%	26.9%	27.2%	100.0%
	50.4%	45.6%	50.6%	49.1%

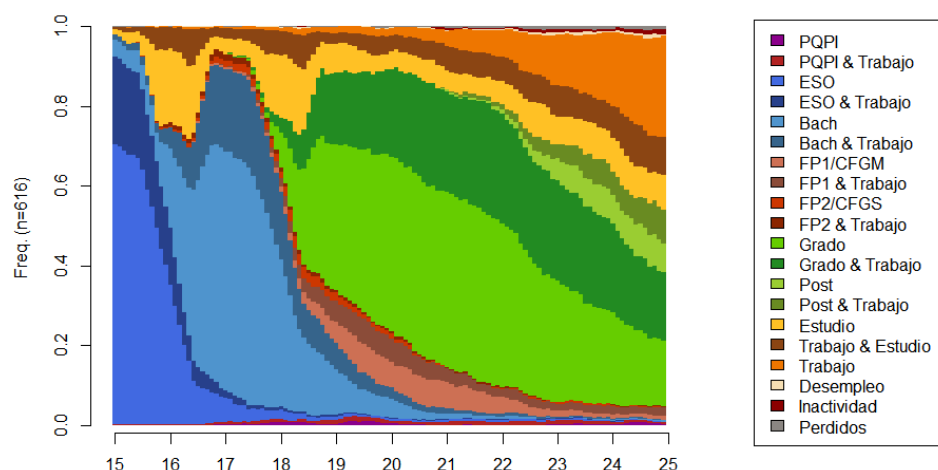
Nota: ns: prueba de Chi-cuadrado no significativa $p > 0,05$; *** prueba de Chi-cuadrada significativa $p < 0,00$.

Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

4.1.2.1. Trayectorias de compaginación de estudios y trabajo entre los 15 y 25 años

En los tipos de trayectorias descritos anteriormente, el segundo se definió por que los individuos habían transitado al mercado de trabajo, más que por la compaginación de estudios y trabajo. Una forma de reducir el efecto de la transición en la conglomeración de las secuencias es limitar el análisis de los itinerarios al periodo comprendido entre los 15 y 25 años para todos los sujetos. La distribución transversal de las secuencias de los individuos en este periodo se puede observar en la Figura 25.

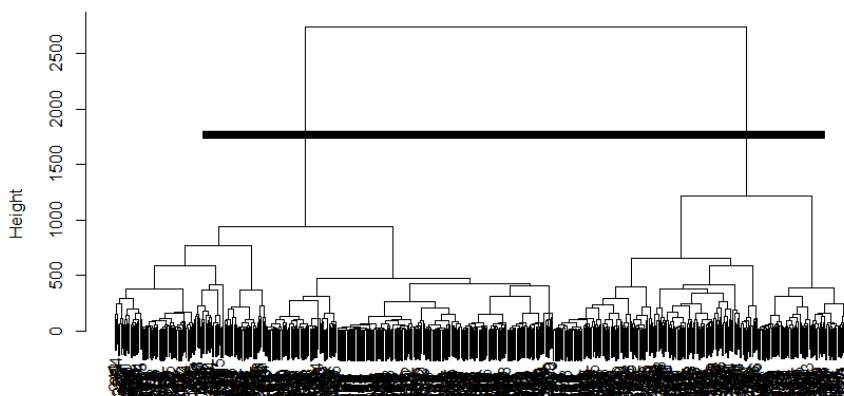
Figura 25. Distribución transversal para el periodo entre 15 y 25 años.



Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

Después de computar la nueva matriz de costos y las nuevas distancias de correspondencias óptimas, el nuevo dendrograma de agnes que utiliza el método de clasificación Ward (Figura 26) sugiere que la mejor solución es agrupar las secuencias en dos conglomerados. El primer conglomerado agrupa al 60% de los individuos mientras que el segundo agrupa al 40% restante.

Figura 26. Dendrograma de agnes (método Ward).



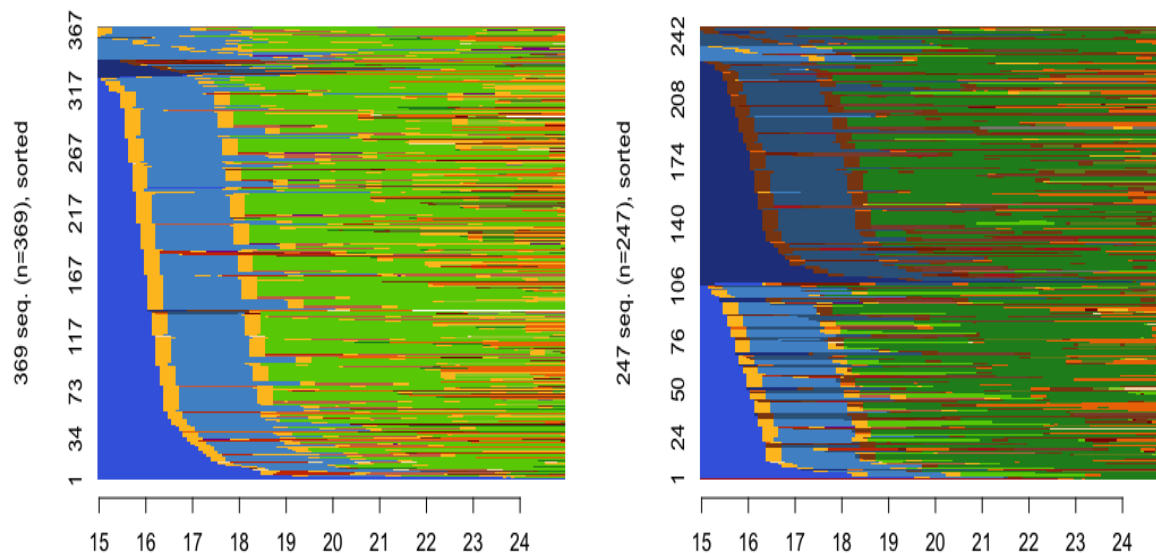
Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

Las secuencias individuales ordenadas por el inicio se muestran en la Figura 27 y permiten una primera aproximación a la comprensión de las trayectorias educativo-ocupacionales de los uiversitarios durante 10 años a partir de que cumplieron 15 años. En el gráfico izquierdo, la predominancia de colores claros indican que la combinación del estudio y el empleo no está presente en los itinerarios de los individuos. En el gráfico derecho, por su parte, el predominio de los colores oscuros, fundamentalmente el verde, señala la presencia de compaginación de estudios y trabajo en los itinerarios de los individuos. Al ordenar las secuencias individuales por el inicio se observa claramente que poco más de la mitad de los estudiantes comienza su experiencia de compaginación de estudios y trabajo desde la escuela secundaria obligatoria.

El primer conglomerado agrupa al 60% de los individuos y como se señaló anteriormente concentra los itinerarios de dedicación casi exclusiva a los estudios, en donde el empleo tiene un peso mínimo. Se trata, como en el apartado anterior, de trayectorias de dedicación casi exclusiva a los estudios y más semejantes a la imagen de los estudiantes tradicionales o “estudiosos”. El segundo conglomerado, corresponde al restante 40% de los individuos y agrupa a los itinerarios en los que la compaginación de estudios y trabajo tiene un peso importante en los estudios universitarios, pero el peso de la compagiación de estudios y trabajo es importante desde la escuela secundaria obligatoria, el bachillerato y los ciclos formativos; se trata de trayectorias de compginación de estudios y trabajo, es decir, de “estudiantes trabajadores”. Esta diferencia en la participación en el empleo entre los grupos es tan grande que, mientras el primero pasa de media 7 meses

compaginando estudios y trabajo; el segundo pasa de media 91.5 meses compaginando estudios y trabajo.

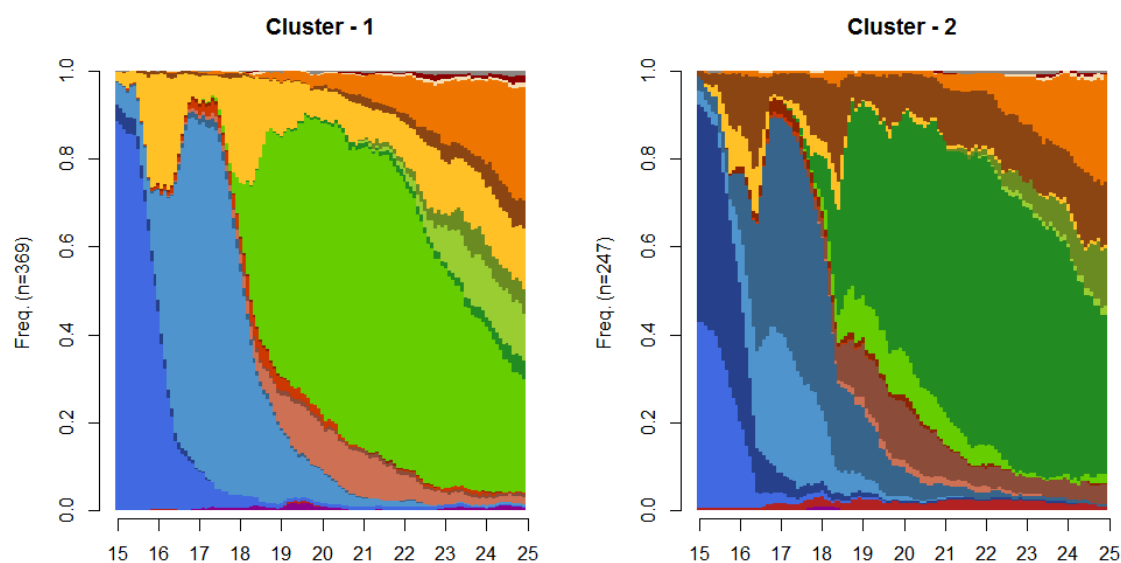
Figura 27. Secuencias individuales por conglomerado, periodo entre los 15 y 25 años.



Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

Las distribuciones transversales, que permiten observar el peso de los estados por unidades de tiempo (meses) de los dos nuevos conglomerados se pueden observar en la Figura 28.

Figura 28. Distribución transversal por conglomerados, periodo entre 15 y 25 años.



Fuente: Elaboración propia con datos de la EJC (2017).

En cuanto a la composición de los conglomerados, aunque proporcionalmente hay más hombres en el grupo de los “estudiosos” y más mujeres en el grupo de los “estudiantes trabajadores”, estas diferencias no son significativas. Lo mismo sucede con el nivel formativo familiar, en donde la proporción de individuos con padres con niveles medios y bajos es ligeramente superior en el grupo de los “estudiantes trabajadores”, en tanto que los individuos con padres con mayor nivel educativo son ligeramente más en el grupo de los “estudiosos”, pero estas diferencias tampoco son significativas.

El análisis de secuencias para los itinerarios educativos y ocupacionales ha permitido observar que, en su conjunto, los itinerarios educativo-ocupacionales se agrupan en dos trayectorias, las cuales se diferencian, no sólo por la forma de vivir la experiencia universitaria, sino también por la forma de vivir la experiencia preuniversitaria. De un lado están las trayectorias con bastante peso del empleo en la universidad, pero también durante la ESO, el bachillerato y los ciclos formativos. Y del otro lado, se encuentran las trayectorias de dedicación casi exclusiva a los estudios, tanto en la universidad como en los niveles previos.

Retomando las hipótesis que se plantearon al inicio, las evidencias empíricas soportan parcialmente la hipótesis H.1., la cual señala que los itinerarios de compaginación de estudios y trabajo comienzan antes de ingresar a la universidad. En este sentido, al analizar los itinerarios de compaginación de los individuos particularmente entre los 15 y 25 años, estos se agruparon en dos trayectorias distintas, las trayectorias de los “estudiosos” y las trayectorias de “los estudiantes-trabajadores”. Para el cincuenta por ciento de estos últimos sus itinerarios de compaginación de estudios y trabajo iniciaron desde la ESO. Es decir, que para una parte importante de los estudiantes que trabajan, la compaginación de estudios y trabajo forma parte de su estilo de vida desde antes de ingresar a la universidad.

La segunda hipótesis (H.2.) señaló la influencia del origen social en las trayectorias de compaginación de estudios y trabajo: trayectorias de compaginación más largas en estudiantes de origen social bajo (H.2.1.) y más cortas en estudiantes de origen social medio y alto (H.2.2.). Las evidencias empíricas, sin embargo, no soportan esta hipótesis ya que no existe una asociación significativa entre el origen social y las trayectorias de compaginación de estudios y trabajo. Esto confirmaría que el

fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo es un fenómeno popular para estudiantes de diferentes grupos sociales; además refuerza la hipótesis de que las diferencias en la compaginación de estudios y trabajo se relacionan con las motivaciones para trabajar.

No obstante, una de las limitaciones de este análisis es la imposibilidad de vincular la compaginación de estudios y trabajo con los contextos sociales o culturales y con las diferentes motivaciones ya que los entrevistados no son de una misma cohorte y además, existe una amplia distancia entre los años de nacimiento de los individuos que varían entre 1983 y 1992, esto es que, el conjunto de individuos ha realizado sus itinerarios educativos y ocupacionales en diferentes contextos sociales, económicos e institucionales en los mismos periodos de edad.

Otra limitación, es que los datos sobre las ocupaciones pasadas, al ser generales, no permiten distinguir la intensidad de horas que los estudiantes dedicaban en cada periodo al empleo en los niveles preuniversitarios; en el nivel universitario, además, no permite saber cuál era la relación de éste con sus estudios, lo que podría ser un indicativo de las motivaciones por las cuales los estudiantes compaginan estudios y trabajo.

Por el contrario, la riqueza de este análisis reside en la posibilidad de observar las trayectorias típicas de itinerarios educativos y ocupacionales de los universitarios desde los niveles previos, y evidenciar que una parte importante de los estudiantes que trabajan durante sus estudios universitarios, comenzaron sus trayectorias de compaginación de estudios y trabajo antes de los estudios universitarios. Estos resultados implican que, para comprender las motivaciones por compaginar estudios y trabajo en los universitarios, es necesario considerar la experiencia laboral previa a la universidad.

4.2. Motivaciones para compaginar estudios y trabajo

La revisión de la literatura sobre la participación en el mercado de trabajo de los universitarios catalanes ha evidenciado la necesidad de poner en el centro del análisis del fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo las motivaciones de los universitarios, en la medida en que la mayoría de las investigaciones sólo tocan de forma tangencial este aspecto y mayormente derivan conclusiones sobre

las motivaciones a partir de las correlaciones entre variables sociodemográficas y los patrones de participación en el empleo. Por ejemplo, la relación entre el origen social y la intensidad a los estudios permitía suponer que para los estudiantes de origen social bajo las motivaciones para trabajar tienen que ver con el acceso a recursos económicos debido a una necesidad financiera; y la relación entre el tipo de empleo y los estudios indicaba motivaciones estratégicas por parte de los estudiantes de origen alto, que se dedican sobre todo a estudiar a tiempo completo, pero cuando trabajan lo hacen sobre todo en empleos relacionados y de intensidad media.

Pero también, el análisis de los itinerarios y trayectorias de compaginación de estudios y trabajo en el subapartado anterior, al no encontrar diferencias significativas entre los diferentes grupos sociales, sugirió precisamente que las diferencias podrían darse en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo. De esta forma, se intenta cumplir con el segundo objetivo de esta tesis, *poner en el centro del análisis de la compaginación de estudios y trabajo las motivaciones de los estudiantes* que, en la literatura existente suelen estar relegadas a segundos planos.

Las hipótesis que se contrastan en este apartado son las siguientes (Figura 29):

H.3. Los estudiantes trabajan por motivaciones instrumentales; por motivaciones expresivas; o por una combinación de motivaciones instrumentales y expresivas.

H.3.1. Las motivaciones instrumentales son: de estricta necesidad financiera, de acceso a dinero de bolsillo o para mantener un estilo de vida, de adquisición de experiencia laboral, y de obtención de autonomía y/o independencia de los padres

H.3.2. Las motivaciones expresivas son: de desconexión de la universidad y de interacción social.

H.4. La clase social influye en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

H.4.1. Los estudiantes de clase media-alta expresan principalmente motivaciones instrumentales, específicamente

de adquisición de experiencia laboral y de acceso a dinero de bolsillo

H.4.2. Los estudiantes de clase trabajadora expresan principalmente motivaciones instrumentales, específicamente de estricta necesidad financiera

H.4.3. Las motivaciones expresivas están sobre todo en los estudiantes de clase media-alta.

H.5. La clase social influye en la elección del tipo de empleo con el que se compaginan los estudios.

H.5.1. Los estudiantes de clase media-alta realizan empleos de baja intensidad.

H.5.2. Los estudiantes de clase trabajadora realizan empleos de mayor intensidad.

H.6. La flexibilidad institucional influye en la motivación instrumental de adquisición de experiencia laboral.

H.6.1. En titulaciones de mayor flexibilidad hay mayor presencia de la motivación instrumental de adquisición de experiencia laboral.

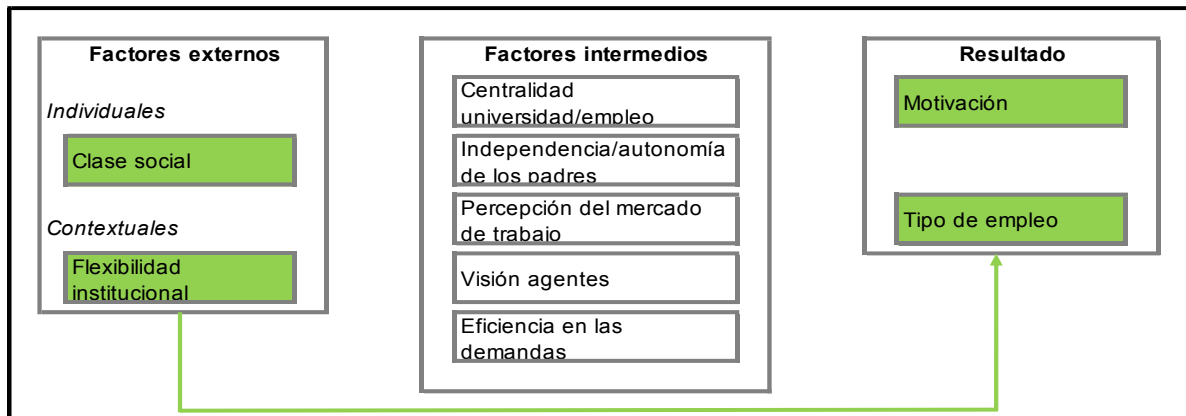
H.6.2. En titulaciones de menor flexibilidad hay menor presencia de la motivación instrumental de adquisición de experiencia laboral.

H.7. La flexibilidad institucional influye en las preferencias de los estudiantes por los tipos de empleo con los cuales compaginan sus estudios.

H.7.1. En titulaciones con menor flexibilidad los estudiantes participan en empleos de menor intensidad.

H.7.2. En titulaciones con mayor flexibilidad los estudiantes participan en empleos de mayor intensidad.

Figura 29. Modelo de análisis: relación entre factores externos y motivaciones y tipo de empleo.



Fuente: Elaboración propia.

Para contrastar estas hipótesis, en línea con el diseño de tipo mixto tipo II expresado en el capítulo de metodología. Primero se hace uso del análisis cuantitativo para construir una tipología empírica con base en las motivaciones para compaginar estudios trabajo y posteriormente, se hace uso del análisis de las entrevistas cualitativas para enriquecer la información que, como se ha venido señalando suelen tener una desviación hacia la recolección del aspecto instrumental de las motivaciones, monetarias y no monetarias, ignorando o simplificando el aspecto expresivo.

4.2.1. Perfiles motivacionales

Para definir los perfiles motivacionales de los estudiantes catalanes que trabajan, se hace uso de los datos recabados en la encuesta Vía Universitaria (2015), específicamente un apartado pide a los estudiantes que compaginan estudios y trabajo que valoren la importancia que les merecen seis razones (Tabla 14) para trabajar a la par de sus estudios, (en un rango entre uno “muy poca importancia” y cinco “mucho importancia”)¹².

¹² Pregunta original en la encuesta de Vía Universitaria: “¿qué importancia te merecen las razones siguientes para trabajar mientras estudias?”

Tabla 14. Motivaciones para compaginar estudios y trabajo en Vía Universitaria.

Ítem en el cuestionario	Motivación asociada
Necesito dinero para llevar una vida independiente (vivienda, transporte, etc.).	Instrumental: Independencia de los padres, Estricta necesidad financiera.
Necesito dinero para financiar los estudios.	Instrumental: Estricta necesidad financiera.
Tengo ganas de hacer alguna cosa práctica, de tener otras experiencias.	Expresiva.
Quiero ganar dinero para poderme pagar mis cosas (ocio, viajes, etc.).	Instrumental: Dinero de bolsillo.
Así me preparo para la futura profesión, representa una cualificación complementaria.	Instrumental: Adquisición de experiencia.
Mejoro las posibilidades de ser contratado en el futuro gracias al hecho de hacer relaciones y contactos.	Instrumental: Adquisición de experiencia.

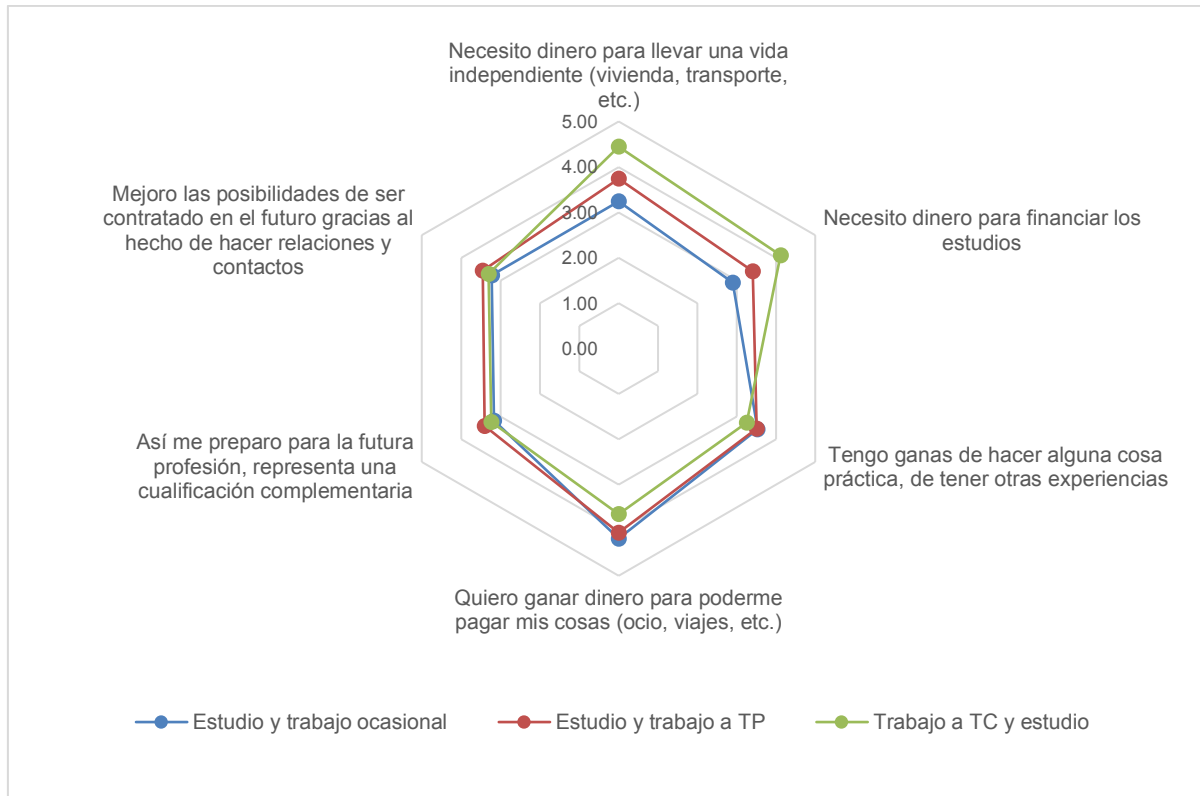
Fuente: elaboración propia.

De las razones predefinidas que los entrevistados necesitan valorar se observa que hay una desviación hacia respuestas vinculadas con motivaciones instrumentales. Las primeras dos razones, por ejemplo, responderían a motivaciones instrumentales específicamente de estricta necesidad financiera, según se definió en el marco teórico de la tesis; la segunda además con una motivación instrumental de independencia de los padres; la cuarta razón hace referencia a una motivación instrumental de acceso a dinero de bolsillo; y las dos últimas razones hacen referencia a una motivación instrumental de adquisición de experiencia laboral. Del lado de las motivaciones expresivas sólo se encuentra la tercera razón que se refiere al hecho de disfrutar hacer la actividad en sí misma.

En la Figura 30 se puede apreciar la valoración media de las razones para compaginar estudios y trabajo según la modalidad de dedicación a los estudios. En primer lugar, resalta que las razones vinculadas con una necesidad financiera, llevar una vida independiente y financiar los estudios, son valoradas con mayor importancia por los estudiantes que realizan un empleo a tiempo completo. Para los estudiantes que realizan un empleo ocasional o a tiempo parcial, en cambio, la razón valorada con la mayor importancia es ganar dinero para poder financiar ocio viajes, etc. Las razones relacionadas con el mercado de trabajo, mejorar la

empleabilidad y ganar experiencia laboral son valoradas de forma similar por los diferentes grupos de estudiantes.

Figura 30. Valoración media de las razones para trabajar por modalidad de dedicación a los estudios.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

Cómo se adelantó en la presentación de la metodología, se hace uso de las técnicas: análisis de componentes principales (ACP) y análisis de clasificación (ACL) para generar una tipología de los estudiantes de acuerdo con sus motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

Así, el primer paso para creación de una tipología empírica de motivaciones para compaginar estudios y trabajo consiste en reducir las variables originales (razones para trabajar) para lo cual se realiza un análisis de componentes principales (ACP). En el primer ensayo de reducción de dimensiones ($KMO=,629$) las variables originales se agruparon alrededor de dos ejes, que logran una varianza total explicada de 63,5%. El primero de los ejes, o componentes, es definido principalmente por los ítems de las razones relacionadas con una mejor preparación profesional y una mejora de empleabilidad, y en segundo lugar por el ítem que indica deseo de hacer cosas prácticas. El segundo eje se define por los

ítems que implican razones de estricta necesidad financiera, llevar una vida independiente y financiar los estudios. En este ejercicio el ítem relacionado con la razón de ganar dinero para viajes y ocio no contribuye a la conformación de ninguno de los ejes.

En este punto es necesario recordar que, en el marco teórico de la tesis, se distingue un corpus importante de investigaciones en las que se evidencia la existencia de otro componente, que se construye alrededor de una motivación dirigida al acceso al ocio, es decir, que gran parte de los estudiantes que trabajan lo hacen precisamente para tener dinero de bolsillo que les permita hacer frente a los pequeños gastos diarios, así como un mínimo ahorro para acceder a actividades de ocio. A partir de este supuesto, se realizó de nuevo el análisis de componentes principales y se forzó a una solución de tres ejes. Con esta nueva solución (KMO=,629) la varianza total explicada aumenta a 78,81%, un aumento considerable. La contribución de los ítems originales a los nuevos componentes, se observan en la matriz de componente rotado (Tabla 15).

Tabla 15. Matriz de componente rotado.

	Componente		
	1	2	3
Necesito dinero para llevar una vida independiente (vivienda, transporte, etc.).	,016	,877	,103
Necesito dinero para financiar los estudios.	-,009	,855	-,167
Tengo ganas de hacer alguna cosa práctica, de tener otras experiencias.	,717	-,132	,275
Quiero ganar dinero para poderme pagar mis cosas (ocio, viajes, etc.).	,136	-,033	,968
Así me preparo para la futura profesión, representa una cualificación complementaria.	,909	,040	,007
Mejoro las posibilidades de ser contratado en el futuro gracias al hecho de hacer relaciones y contactos	,888	,082	,031

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

Los primeros dos factores se mantienen de la misma forma que en el primer análisis, la diferencia es que el ítem que en antes no contribuía con mucho peso en los primeros dos factores, ahora se separa y pasa a definir el tercer factor. Se logra así mantener la relación entre los datos empíricos y lo expuesto en el marco teórico.

Con la reserva de que los ítems no logran recoger la diversidad de las motivaciones expresivas.

Por la contribución de los ítems originales a los nuevos factores, se les denomina de la siguiente forma:

1. Factor profesional, condensa el deseo de mejorar profesionalmente y mejorar la empleabilidad futuro, pero también de hacer algo práctico.
2. Factor de necesidad económica, condensa una estricta necesidad financiera para llevar una vida independiente, y/o para financiar los estudios.
3. Factor de acceso al ocio, condensa el deseo ganar un dinero de bolsillo para acceder a experiencias de ocio, viajes, etc.

A partir de estos factores, se realizó un análisis de clasificación para agrupar a los individuos en función de su posición respecto a los nuevos factores (método de conglomeración de Ward con distancia euclidiana al cuadrado). Según el análisis de los coeficientes en el historial de conglomeración, se calculan las diferencias primeras (velocidad) y las diferencias segundas (aceleración) para definir la solución óptima de conglomerados (López-Roldán & Fachelli, 2015), en este caso corresponde a cuatro grupos.

Tabla 16. Distribución de los grupos y puntuación media en los ítems originales.

	n	%	Necesito dinero para llevar una vida independiente (vivienda, transporte, etc.)	Necesito dinero para financiar los estudios	Tengo ganas de hacer alguna cosa práctica, de tener otras experiencias	Quiero ganar dinero para poderme pagar mis cosas (ocio, viajes, etc.)	Así me preparo para la futura profesión, representa una cualificación complementaria	Mejoro las posibilidades de ser contratado en el futuro gracias al hecho de hacer relaciones y contactos
Grupo 1	1717	40%	4.59	4.45	3.60	4.47	3.50	3.61
Grupo 2	441	10%	4.44	4.50	<u>2.30</u>	<u>1.85</u>	<u>2.25</u>	<u>2.29</u>
Grupo 3	1211	28%	2.68	2.03	4.22	4.23	4.19	4.18
Grupo 4	935	22%	<u>2.40</u>	<u>1.93</u>	2.95	4.21	<u>2.15</u>	<u>2.21</u>
Total	4305	100%	3.56	3.23	3.50	4.08	3.27	3.33

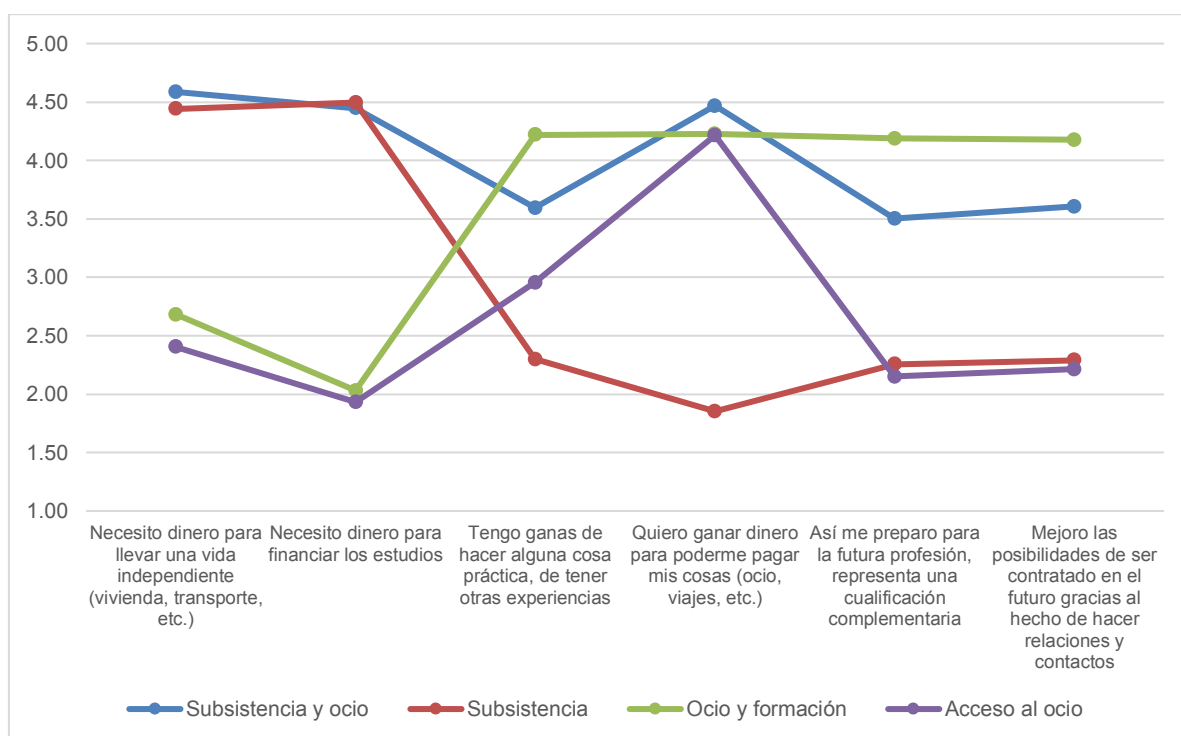
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

La Tabla 16 muestra el tamaño de los cuatro grupos, así como las puntuaciones medias para cada uno de los ítems originales, se resaltan las puntuaciones que están por encima (sombreado) y por debajo (subrayado) de la media; y más adelante en la Figura 31, las puntuaciones medias están representadas de forma gráfica para una mejor lectura.

El primer grupo, que es también el más grande, concentra a 40% de los individuos. Este grupo se distingue por tener puntuaciones muy elevadas en los ítems que hacen referencia a una estricta necesidad económica, pero también el ítem que indica importancia del empleo para acceder al ocio. Por la forma en que este grupo puntúa en los ítems originales se puede decir que es un grupo de estudiantes motivados por “subsistencia y ocio” para trabajar durante sus estudios.

El segundo grupo, que al mismo tiempo es el más pequeño, sólo concentra al 10% de los individuos. Se distingue por puntuaciones altas en los ítems que indican estricta necesidad económica, especialmente en la necesidad de financiar los estudios; y, contrario al primer grupo, en el resto de los ítems puntúa por debajo de la media, teniendo la puntuación más baja el ítem referente al acceso al ocio. En este sentido, se trataría de estudiantes con una motivación exclusiva de “subsistencia” para compaginar estudios y trabajo.

Figura 31. Puntuación media de los tipos en los ítems originales de la pregunta sobre razones para trabajar.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

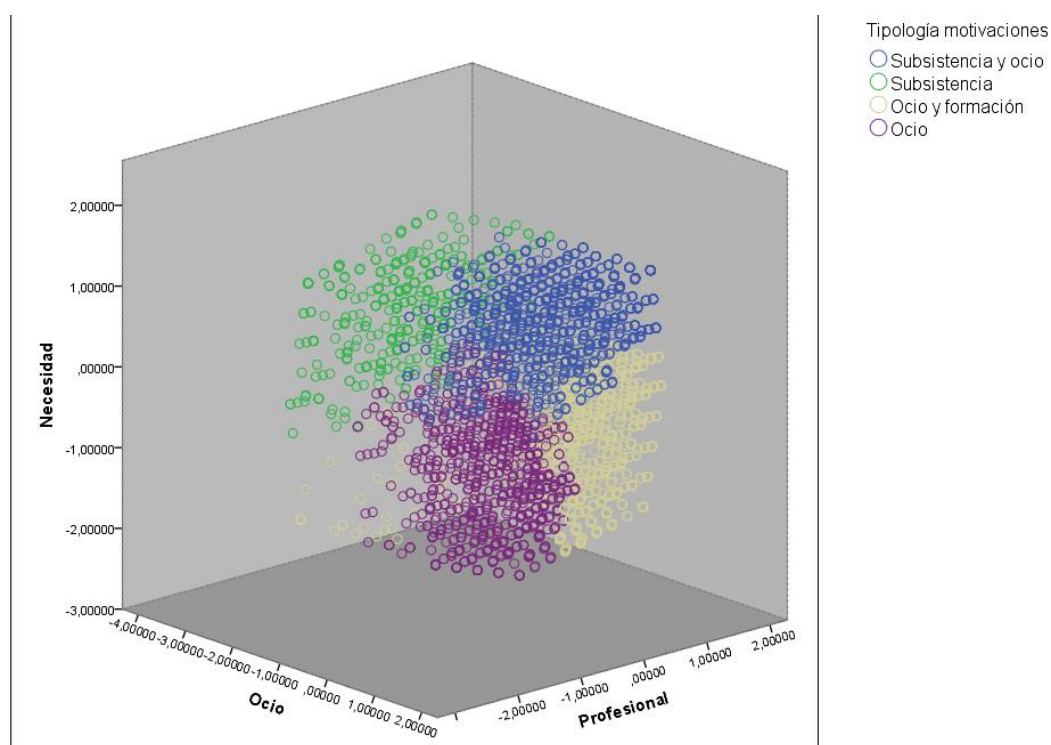
El tercer grupo, se conforma por el 28% de los individuos, y presenta la puntuación más alta en el ítem que valora el acceso a actividades de ocio, así como en el ítem que valora realizar algo práctico, pero también en los ítems que indican deseos de

preparación profesional y mejora de empleabilidad. Al mismo tiempo este grupo tiene puntuaciones por debajo de la media en los ítems que indican estricta necesidad financiera. Es decir, que se trata de un grupo motivado por el deseo de acceder al ocio y al mismo tiempo con una orientación al futuro, al que podemos denominar motivados por “ocio y formación” para trabajar durante sus estudios.

Finalmente, el cuarto grupo que se conforma por el 22% restante, se caracteriza por puntuar sobre la media únicamente en el ítem que indica la importancia del acceso al ocio para trabajar durante los estudios; en todos los demás ítems originales, este grupo puntúa por debajo de la media. En este sentido, se trata de un grupo motivado fundamentalmente por el “acceso al ocio”.

Sin embargo, una representación más clara de los grupos se obtiene al observar su posición respecto a los ejes creados a partir del análisis de componentes principales: necesidad, ocio y profesional. La Figura 32 muestra la posición de los grupos en el espacio tridimensional, mientras que en la Figura 33 las posiciones se presentan en espacios bidimensionales.

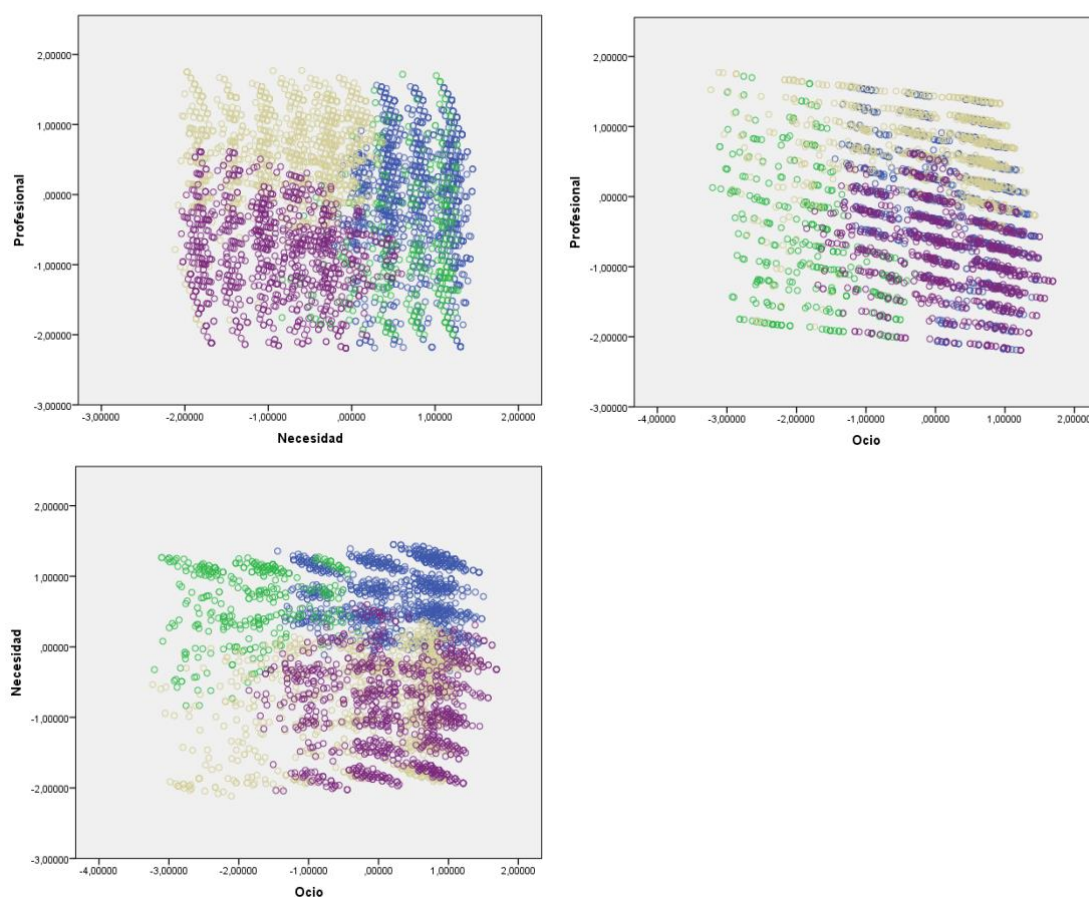
Figura 32. Ubicación de los grupos respecto a los tres ejes.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

En la Figura 33, la ubicación de los grupos respecto a los ejes profesional y necesidad, permiten distinguir claramente a los estudiantes motivados por “acceso al ocio” (púrpura), que se encuentran en el cuadrante inferior izquierdo, es decir, que puntúan bajo en la necesidad y en el interés profesional. En la parte superior izquierda se encuentra el grupo de estudiantes motivados por “ocio y formación”. Y en la parte derecha, sobrepuestos, los grupos motivados por “subsistencia” y “subsistencia y ocio”, que obtienen puntuaciones positivas respecto al factor necesidad. La diferencia entre estos dos grupos se observa en el tercer par de factores, de necesidad y ocio, pues ambos se encuentran en la parte superior, que remarca la necesidad económica, y las diferencias se dan en el eje del ocio en el cual unos se encuentran en la parte izquierda con valores negativos (“subsistencia”), y los otros en la parte derecha del eje con valores positivos (“subsistencia y ocio”).

Figura 33. Ubicación de los grupos por pares de ejes.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

El segundo gráfico en la Figura 33, permite observar la ubicación de los grupos respecto al par de ejes profesional y ocio, en el cual se observa como tres grupos

puntúan de forma positiva en el eje ocio. Precisamente, uno de los hallazgos importantes en esta tipología es que la importancia del acceso al ocio en tres de los tipos, lo que indicaría que para los estudiantes aquello que sucede fuera de los límites de la vida universitaria, también es parte importante de las condiciones de la vida estudiantil, o dicho de otra forma que la vida estudiantil no se limita a aquello que sucede en los límites de la institución educativa.

Sin embargo, es también relevante que independientemente del deseo de acceso al ocio, el 50% de estudiantes tienen una motivación de estricta necesidad financiera, ya sea que trabajan para poder pagarse los estudios y/o mantener una vida independiente, lo que podría indicar procesos de desigualdad educativa.

Una vez definida la tipología de motivaciones para trabajar durante los estudios, es necesario caracterizar a los tipos en función de sus modalidades de dedicación; variables sociodemográficas, como el sexo, la edad y clase social; pero también en función de variables institucionales, como el área de conocimiento de los estudios que realizan y el tiempo transcurrido desde que han iniciado la titulación.

4.2.1.1. Caracterización de los perfiles motivacionales para compaginar estudios y trabajo

La caracterización de los cuatro tipos de motivaciones para compaginar estudios y trabajo se hace con base a la información de la Tabla 17. En la caracterización de las tipologías, se omite la referencia a la variable sexo dado que la distribución en cada tipo es similar a la del conjunto de la muestra, es decir, en torno al 55% y 57% de mujeres y entre el 45% y 43% de hombres. Y la relación entre los tipos motivacionales y la clase social también se analiza más adelante.

El primer tipo, los estudiantes motivados a trabajar por “subsistencia y ocio”, son sobre todo estudiantes de mayor edad, que se encuentran en los grupos de edad de 26 a 29 años (20,7%) y a partir de 30 años (12,4%). Se trata de estudiantes que iniciaron sus estudios hace cinco o más años (23,2%). Que estudian principalmente en carreras de las áreas de las Artes y Humanidades (9,8%) y de Ciencias sociales y Jurídicas (44%). Estos estudiantes compaginan sus estudios sobre todo con empleos a tiempo parcial (46,6%) y a tiempo completo (13,3%).

Tabla 17. Características de la tipología de motivaciones.

	Subsistencia y ocio	Subsistencia	Ocio y formación	Acceso al ocio
Sexo				
Mujer	57.3%	57.6%	55.4%	55.4%
Hombre	42.7%	42.4%	44.6%	44.6%
<i>Total</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
Edad				
Hasta 21 años	18.3%	11.6%	31.6%	41.7%
De 22 a 25 años	48.6%	36.3%	58.3%	49.2%
De 26 a 29 años	20.7%	24.0%	7.0%	6.4%
A partir de 30 años	12.4%	28.1%	3.1%	2.7%
<i>Total</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
Clase social				
Media-Alta	68.1%	61.9%	82.8%	81.9%
Trabajadora	31.9%	38.1%	17.2%	18.1%
<i>Total</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
Años desde el inicio de la titulación				
Primer año	17.3%	16.9%	16.5%	21.4%
Segundo año	17.6%	15.5%	14.6%	18.9%
Tercer año	17.5%	19.1%	19.7%	17.8%
Cuarto año	24.4%	23.2%	29.6%	24.9%
Cinco y más años	23.2%	25.3%	19.5%	17.1%
<i>Total</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
Áreas del conocimiento				
Artes y Humanidades	9.8%	10.4%	7.8%	6.8%
Ciencias	6.9%	8.8%	6.4%	10.3%
Ciencias de la salud	14.6%	17.6%	10.3%	18.3%
Ciencias sociales y jurídicas	44.0%	38.5%	44.2%	36.8%
Ingeniería y Arquitectura	24.7%	24.7%	31.3%	27.8%
<i>Total</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
Modalidad de estudio				
Estudio y trabajo intermitente	40.2%	29.3%	51.1%	67.5%
Estudio y trabajo a TP	46.6%	50.1%	44.5%	29.9%
Trabajo a TC y estudio	13.3%	20.6%	4.4%	2.6%
<i>Total</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

El segundo tipo, los estudiantes que trabajan por una motivación de “subsistencia”, presentan características similares a los del primer tipo. También son estudiantes más adultos, en los grupos de edad de 26 a 29 años (24%) y en el de a partir de 30 años (28,1%). Se trata de estudiantes que iniciaron sus estudios hace cinco o más años (25,3%). Y principalmente del área de Ciencias de la Salud (17,6%). Los estudiantes motivados a trabajar por “subsistencia” también compaginan sus estudios con empleos a tiempo parcial (50%) y a tiempo completo (20,6%).

El tercer tipo de estudiantes, que trabajan motivados por “ocio y formación”, contrario a los tipos anteriores, son principalmente los más jóvenes en los grupos de edad de hasta 21 años (31,6%) y, sobre todo, en el grupo de 22 a 25 años (58,3%). Se trata de estudiantes que iniciaron sus estudios hace cuatro años (29,6%). Y principalmente, del área de conocimiento de Ingeniería y arquitectura (31,3%). Los motivados a trabajar por una combinación de “ocio y formación” compaginan sus estudios, sobre todo, con empleos intermitentes (51,1%).

Por último, el tipo de estudiantes cuya motivación para trabajar es el “acceso al ocio” son principalmente los más jóvenes en el grupo de edad de hasta 21 años (41,7%). Se trata de estudiantes, sobre todo, en carreras de las áreas de conocimiento de Ciencias (10,3%) y de Ciencias de la Salud (18,3%). Los estudiantes motivados por “acceso al ocio” compaginan sus estudios principalmente con empleos intermitentes (67,5%).

La creación de la tipología de motivaciones, ha permitido por un lado observar que alrededor del 50% de los individuos tienen una motivación de estricta necesidad financiera a la que se ha denominado de “subsistencia”, esto quiere decir que trabajan fundamentalmente para poder pagar los estudios y/o tener una vida independiente, no obstante para la mayor parte de estos individuos el empleo también es importante puesto que ofrece acceso a un dinero de bolsillo para el gasto diario y para el acceso al ocio. Precisamente el ocio ha sido un elemento que está presente en tres de los cuatro tipos que se describieron.

No obstante, la tipología creada tiene una limitación ya que, por la naturaleza de los ítems predefinidos, presenta una desviación hacia las motivaciones instrumentales. De esta forma, se hace necesario recurrir a la riqueza de los discursos de los estudiantes para ahondar en el abanico de posibilidades

motivacionales por las que los universitarios deciden participar en el mercado de trabajo, especialmente para intentar captar el aspecto expresivo de las motivaciones para trabajar durante los estudios.

4.2.2. Las motivaciones en los discursos de los estudiantes

Una de las principales razones que fundamentó este análisis de tipo cualitativo sobre las motivaciones de los estudiantes es, tal y como se resaltó en el marco teórico, el escaso número de investigaciones que intentan aproximarse a los sentidos que los estudiantes le dan a su participación en el mercado de trabajo. En este sentido, el apartado siguiente intenta dar respuesta a la pregunta más amplia ¿cuáles son las motivaciones de los estudiantes universitarios por trabajar durante sus estudios?, y si, ¿las motivaciones de los estudiantes de nuestra muestra corresponden con las motivaciones que reportaron investigaciones previas en diferentes contextos?

Es importante señalar que las razones que los estudiantes ofrecen para trabajar a la par de sus estudios distan de ser un campo sencillo. Parte de la complejidad en el análisis de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo radica en que algunos de los estudiantes se encuentran realizando más de un empleo, cada uno de los cuales tiene diferentes atributos. Son precisamente los atributos del empleo (naturaleza de la actividad realizada, retribución económica, condiciones en las que se realiza el empleo), lo que en algunos casos determina que los estudiantes le atribuyan motivaciones instrumentales o expresivas.

4.2.2.1. Motivaciones instrumentales

En este apartado se pone el foco sólo en observar las motivaciones instrumentales que expresaron los estudiantes entrevistados, aquellas asociadas con la obtención de recompensas más allá de la actividad en sí misma. Se intenta diseccionar la multiplicidad de razones que los estudiantes atribuyen a su participación en el empleo. Al analizar lo expresado por los estudiantes en las entrevistas, se observa que, si bien los entrevistados refieren motivaciones que van en línea con las motivaciones que se distinguieron en el marco teórico, los entrevistados también refieren otro tipo de motivaciones que no se reportaron en investigaciones previas.

Así, algunos entrevistados señalaron motivaciones de estricta necesidad financiera, es decir, que el empleo es una actividad indispensable para poder realizar sus estudios; como se refleja en las siguientes citas:

“tenía que trabajar para estudiar y no, a parte ya tenía trabajos ya tenía gente me llamaba. (...) Si quieres tener tus propios gastos te toca trabajar.” (E1SOCIALES, CT).

“Yo necesitaba que fuera de mañanas por el trabajo, o sea si al final me tenía, no me la pago entera la universidad, pero sí que tengo que pagar la universidad, necesito trabajar.” (E15SOCIALES, CT).

“No tuve otra opción de empezar a trabajar, fue por necesidad, no por gusto (...) pagarme los estudios y poder pagarme el día a día, el alquiler del piso y todo lo que hago. Porque no tengo otros ingresos.” (E10SOCIALES, CMA).

Otros entrevistados expresaron motivaciones de acceso a dinero de bolsillo, es decir que el objetivo es la consecución de un ingreso mediante la actividad remunerada, a partir del cual pueden mantener un estilo de vida. Se trata más de un gasto cotidiano que de un gasto con objetivos a mediano o largo plazo concretos, salvo por el deseo de algunos de adquirir un automóvil. Las siguientes citas son un ejemplo de cómo se expresa este tipo de motivación instrumental en los individuos de nuestra muestra. Los entrevistados señalan cómo lo más importante del empleo es el dinero que obtienen del mismo el cual les permite, entre otras cosas, tener mayor vida social al salir de fiesta, ir a cenar, realizar viajes o comprar artículos como ropa o gastar en un coche.

“El dinero (*es lo más importante*) porque ya cada vez estoy más cansado de dar clases, uf, tengo unas ganas de dejarlo. Las clases, entonces yo considero más importante quizá a nivel monetario (...). Y el dinero que gano de las clases, pues mi vida social, ir a tomar algo, salir de fiesta, ir a algún restaurante etcétera, poquito más.” (E7CIENCIAS, CT).

“(un motivo es) el monetario porque es el último año de la carrera, vamos a hacer el viaje de fin de curso, hay muchos gastos, vale mucho dinero y yo no quería que mis padres me lo pagaran, así que yo quería buscarme algo que sí o sí me permitiera pagarme a mí, a mí gusto el viaje que yo quisiera. (...) el dinero este lo voy a gastar, y he gastado una parte en viajes, el viaje de final de curso, también hice un viaje a Madrid hace un mes, me lo dejo para viajes.” (E7CIENCIAS, CT).

“Pues para poder tener yo mis, o sea, para que no hacer pagar a mis padres los gastos que tengo yo fuera de casa y de la universidad y todo eso.” (E12SOCIALES, CT).

“O sea si yo quiero quedar, quiero salir de fiesta, si tal, necesito ingresos, pero bueno también lo encuentro normal, tengo veinte años y no puedo vivir del cuento, o sea, tengo que hacer algo, vamos. Y siempre pienso, va (...) es el dinero, es el dinero, que, si no, no puedes salir de fiesta, es venga (...) el dinero que, si no, no puedes hacer nada, si no, no puedes comer en la uni siquiera, ¿sabes?, es como que va todo muy atado. Entonces es como va (...) es igual, en plan organízate mejor, sino en plan cuando se vayan ya te quedas estudiando hasta tarde, da igual (...), es el dinero. O sea, el dinero eh vamos, si no.” (E3CIENCIAS, CMA).

“Todo mundo si trabaja es para conseguir un salario un dinero para luego poder pagarte el coche, para poder ir de, hacer actividades de ocio con la novia o con los amigos. (...) Ahora tengo un coche nuevo, yo me estoy pagando, con lo que gano yo me estoy pagando el coche, bueno una parte, luego me pago la gasolina para venir aquí a la autónoma, que tengo que venir en tren, no sé, más o menos lo que gano me lo gasto también pues para pues, para mi si tengo que salir de fiesta algún

fin de semana pues para no tener que pedir a los padres. (...). Si tenemos que hacer un viaje, yo con el dinero que gano, pues me lo gasto en eso, si tenemos que ir al cine, pues en el cine.” (E2SOCIALES, CMA).

“Pues para ganar dinero, pero para mí, o sea para mis gastos, y bueno también para no pedirle siempre a mis padres. (...). El dinero que yo gano, es para mí, o sea, bueno básicamente porque así tengo algo yo también en la tarjeta ¿no?, y si me voy sola a algún lado, o algún día ellos no están, no les da tiempo de darme dinero, yo es lo que tengo. (...) ahora bueno la mayoría de dinero lo quiero intentar ahorrar, porque quiero comprarme un coche. O al menos pagar cosas del coche, como gasolina, seguros.” (E12CIENCIAS, CMA).

La motivación de obtención de independencia y/o autonomía de los padres también está presente en los entrevistados. Esta motivación está estrechamente vinculada a la motivación anterior en el sentido de que el gasto también permite acceso a un dinero de bolsillo y a un estilo de vida, no obstante, el énfasis en los discursos de los entrevistados está en la nueva relación que los mismos pueden establecer con sus padres a partir del acceso a un ingreso. Precisamente las siguientes citas muestran el deseo de generar distancia respecto a sus progenitores para la toma de sus propias decisiones. En ese sentido se observa la valoración que hacen del ingreso en tanto la autonomía que ganan.

“para empezar a darte cuenta de lo que es el dinero y también porque si tu trabajas empezar también a tener un poquito de autonomía y de autosuficiencia económica.” (E5CIENCIAS, CT).

“En mi casa siempre nos han educado que hay que ser autónomos, entonces si tú quieres algo pues te lo pagas tú, los estudios sí que es más especial, podríamos decir, porque mis padres quieren que estudiemos, entonces nos ayudan si no podemos, pero claro, todos los demás gastos, todo me lo intento financiar yo entonces necesito el dinero; es el principal motivo por el que trabajo.” (E8SOCIALES, CT).

“Con el bar, principalmente económico, porque es una, me absorbe muchísimo tiempo de fines de semana y todo eso, entonces lo que me motiva es en plan, bueno, me estoy, voy a ser independiente económicamente gracias a esto.” (E4CIENCIAS, CMA).

“Pues obtener una autosuficiencia económica y no depender de mis padres, y para tener libertad y poder gastarme en lo que yo quiera mi dinero y no sé, (...) no querer depender más de mis padres, o a tener más dinero para hacer viajes, para salir.” (E6CIENCIAS, CMA).

“No depender tanto de mis padres porque con 22, 23 años ya pues, claro tú quieres, tienes unos gastos de salir de tal y además es eso para comenzar un poco a independizarte de ellos, ¿no? Pero tampoco obtener una renta para independizarme totalmente, sino un poco para mis gastos.” (E6SOCIALES, CMA).

“Mi principal motivo... Poder, lo que te he dicho antes, poder hacer lo que quiera con mi dinero, y no pedírselo a nadie, no dar explicaciones a nadie de lo que hago con mi vida. (...). A ver estoy a gusto, no voy sin ganas a trabajar tampoco, pero lo más importante es el dinero.” (E18SOCIALES, CMA).

El marco teórico también ofreció elementos para considerar que la relación con los progenitores es un elemento motivacional presente en la mayoría de los estudiantes, de tal forma que se consideró un factor intermedio en el modelo de análisis, por lo que lo relacionado con este elemento se desarrolla en un apartado separado. En este punto sólo es necesario señalar que en la relación con los

progenitores se observó también, en algunos entrevistados, una motivación de ayuda a los padres.

La motivación de adquisición de experiencia laboral también aparece entre nuestros entrevistados. Algunos estudiantes distinguen que si trabajan es también para ganar experiencia laboral, se observa en los entrevistados cierta intuición del funcionamiento del mercado de trabajo, y en ese sentido, señalan que tener experiencia laboral les posicionará de mejor forma una vez que hayan finalizado la universidad.

“En un futuro también veo que en un futuro es muy interesante que puede dar mucha ayuda, mucha ayuda, ya terminar una carrera habiendo hecho experiencia, teniendo publicaciones, presentaciones orales, haciendo docencia en universidad, como un poco más preparado o más, poco más encaminado que la mayoría, eso también es un motivo.” (E1CIENCIAS, CT).

“Me daba la oportunidad de meterme en el mundillo de la empresa. (...). Coger experiencia. Experiencia es lo mejor que hay, porque ahora mismo, encontrar experiencia en este mercado laboral, tal y como lo vemos, no es bastante viable. (...) porque si necesitase dinero te diría, ah trabajo desde los quince años, pero no, el dinero no, no es la principal, para mí en mi caso, claro, hay gente que tendrá otro caso o tienen mala situación o riesgosa y puede ser que lo necesiten, pero yo no, no es mi caso.” (E4SOCIALES, CT).

“ahora a pesar de cobrar mucho menos decidí ser becaria para ir cogiendo experiencia, de cara a cuando salga la carrera no tener que empezar ahora, o sea, cuando ya no esté estudiando nada no tener que empezar a ser becaria. (...) el objetivo es hacer currículum, es decir, que vean que tengo experiencia, que responsabilidad, que soy comprometida. (...) ahora estoy en el departamento de compras, busco pues el financiero o en contabilidad o algo sí, para tocar varios ámbitos y que también se vea.” (E8SOCIALES, CT).

“Sobre todo tener algo de experiencia para poder ponerlo en el currículum después, para que las empresas vean que ¡tengo algo! aunque sea el comercial ¿no? (...) y sobre todo experiencia, es que las dos cosas, sí, pero si hubiese encontrado, si hubiese habido manera que no me pagasen pues lo hubiese cogido también, pero claro si te pagan, mejor” (E6SOCIALES, CMA).

Además de las motivaciones que se distinguieron en el marco teórico, es decir, las motivaciones por compaginar estudios y trabajo que se han reportado anteriormente, los estudiantes de nuestra muestra también expresaron una motivación de ahorro. Está motivación está vinculada con proyectos a mediano y largo plazo. En las citas siguientes, por ejemplo, se observa cómo los estudiantes expresan que el dinero ahorrado se destinará a la financiación de movilidades académicas, o para los estudios de posgrado.

“Al final hicimos un acuerdo en qué yo este dinero me lo guardaba o bien para pagarme un máster, o bien para formación. (...). Un poco de formación, de idiomas por ejemplo me lo he gastado en idiomas, en cursos.” (E1CIENCIAS, CT).

“Una cosa pactada con mis padres que me dijeron que ese dinero lo fuera acumulando en una cuenta y, así cuando llegue el momento que quiera hacer un máster pues lo podíamos sacar de allí y ellos no tendrían que darlo como de golpe, prefieren pagarme como el día a día y que cuando llegue ese

momento, que saben que va a llegar, pues los 10 mil euros del máster pues que estén ahí y que no los tengan que sacar ellos de una tanda que les duele más.” (E11SOCIALES, CT).

“O sea yo con lo que he estado trabajando, con lo que he estado ahorrando, pretendía hacer unas prácticas y he estado mandando mails, y buscando, y en principio puede ser, ya he hecho entrevistas para hacer prácticas fuera, pero estas prácticas no son remuneradas.” (E4CIENCIAS, CMA).

“Este verano que me voy fuera a hacer prácticas me he guardado todo un trocito de todo lo que estoy ahorrando, me he guardado un trocito para irme ahí y que mis padres no tengan que desembolsar la vida y media.” (E3CIENCIAS, CMA).

“Cuando supe que me iba de Erasmus, fue vale, necesito dinero. El año que viene me voy de Erasmus y me voy de Erasmus a (...) el país más caro de la Unión Europea ahora mismo, y lo que aquí me cuesta, bueno no, al revés, lo que allí me va a costar un mes de piso, aquí son dos o tres meses de piso, entonces no puedo pretender que mis padres me lo paguen todo.” (E2CIENCIAS, CMA).

“Estoy trabajando básicamente para ahorrar porque me voy de Erasmus el curso que viene. (...) la necesidad de tener que ahorrar, me voy a (...), la quinta ciudad más cara de mundo, el apartamento es muy caro, la comida es muy cara y me estoy preparando, mi padre me puede ayudar, pero tengo que ahorrar.” (E5SOCIALES, CMA).

Si bien las motivaciones que se observaron en estudios previos estuvieron presentes en los estudiantes de nuestra muestra. También se observaron otro tipo de motivaciones que tienen que ver con proyectos académicos de mediano y largo plazo. Esto es importante en la medida en que el empleo más que una desvinculación del mundo universitario que señalaban algunos autores, en el sentido de falta de compromiso o *engagement* (McInnis, 2001), podría decirse que es una nueva forma de compromiso con la experiencia universitaria. Se observaron también motivaciones instrumentales de ayuda a los padres que serán desarrolladas en un apartado propio, al considerarse a la vez un factor interno en el modelo de análisis.

4.2.2.2. Motivaciones expresivas

En la revisión de la literatura, se observó que las motivaciones para trabajar durante los estudios también pueden ser de tipo expresivo, aunque estas motivaciones fueron reportadas en menor medida. De la misma forma que en apartado anterior, en nuestra muestra, los entrevistados reportaron motivaciones expresivas de desconexión de la universidad y de interacción social, en línea con las motivaciones destacadas en el marco teórico; pero también reportaron motivaciones expresivas relacionadas con el gusto por realizar la actividad misma.

En efecto, algunos estudiantes distinguieron que trabajar es importante pues permite desconectar del mundo universitario. Se evidencia en las citas recuperadas

a continuación una necesidad de realizar una actividad diferente a las vinculadas al mundo universitario.

“Y también eh, no sé por qué, pero me relaja mucho trabajar, desconecto totalmente de todo lo que es el mundo universitario de todo lo que es otras aficiones que tengo, desconecto totalmente.” (E1SOCIALES, CT).

“Para desconectar, aunque parezca que no pero mi trabajo me sirve para desconectar. Y para sentirme realizada, muy realizada. (...). O sea, al final es mi forma de desconectar de sentir que todo va bien, y de poder transmitirle a la gente, de sacar eso de ti que necesitas que reciban los demás.” (E15SOCIALES, CT).

“Creo también que el trabajo es desconectar de toda la rutina de que te trae la universidad.” (E7SOCIALES, CT).

“Es una forma también pues de no olvidarme, de recuperar y de poder recontactar con el (*instrumento musical*) una vez a la semana, aquí en Barcelona no tengo (...), pues me voy a la casa del niño que sí que tiene, tocamos un poco los dos.” (E2CIENCIAS, CMA).

“El trabajo me gusta por el hecho de llegar a casa y olvidarte y hasta el día siguiente, o en mi caso hasta la semana siguiente, no volver a pensar: tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro. (...) Valoro que sea tan diferente a lo que yo hago hasta ahora, o sea a la universidad y al mundo de aquí de Barcelona, es otro mundo es otro pueblo súper pequeño, me ayuda a desconectar (...), desconectar bastante, sobre todo la desconexión.” (E2CIENCIAS, CMA).

“Básicamente, o sea no es económico, sí que es algo que me va bien, lo que obtengo económico pues me va bien; pero es algo que me gusta y que me ayuda también a salir de mi rutina de todas las semanas, (...) me ayuda a desconectar un poco.” (E13SOCIALES, CMA).

Respecto a la interacción social, también es un elemento motivacional que se encuentra en los discursos de algunos de los entrevistados. El empleo para algunos es una puerta a interacciones sociales que consideran valiosas, en tanto que se trata de personas con las que comúnmente, fuera del empleo, no interactúan.

“Es que es muy fácil; después salgo de fiesta con las mismas amigas del trabajo, somos cinco chicas, salimos de fiesta juntas (...), los cocineros son más amigos que cocineros en el restaurante, son súper amigos míos, las camareras, la jefa (...) llevo tantos años en el restaurante que ya es como una parte de mí, ¿no?, también mi jefa es como mi segunda madre.” (E2CIENCIAS, CMA).

“He tenido tanta vida social por los trabajos, aquí en la universidad es muy difícil, la gente es muy cerrada.” (E10SOCIALES, CMA).

“(...) y luego la gente, todo el mundo me cayó súper bien y, quizá la motivación para quedarme fue más la gente que el trabajo.” (E10CIENCIAS, CMA).

Los estudiantes de nuestra muestra además de señalar la desconexión y la interacción social como motivaciones expresivas también destacaron un gusto por realizar la actividad misma. En las siguientes citas, se observa cómo los entrevistados están centrados en destacar su “pasión” por las actividades que realizan dentro del empleo; hacen hincapié en un elemento vocacional de sus empleos y en que podrían seguir haciendo la actividad, aunque no cobraran lo mismo o cobraran menos; algunos de los entrevistados, de hecho, realizaban ya la actividad antes de que la misma se convirtiera en un empleo remunerado.

“Yo cuando comencé a estudiar la carrera quería trabajar donde estoy trabajando ahora, como mi sueño era trabajar donde estoy trabajando ahora (...) pero sobre todo porque me gusta. No hice esta carrera por hacer algo sino al revés (...) quería hacer esto e hice esta carrera para poder hacerlo.” (E1CIENCIAS, CT).

“Bueno el principal motivo para trabajar es porque me gusta, porque, menos en lo que, el trabajo que hago yo siempre digo que trabajo, pero muy entrecomillado, porque, es trabajo porque está remunerado, pero también es parte de, es parte, de es un trabajo muy vocacional. O sea, se llama trabajo por eso, porque tú haces una actividad y te pagan por ella, pero bueno mi principal motivación es vocacional, pura y dura, o sea es porque me gusta el deporte.” (E5CIENCIAS, CT).

“Siempre me ha gustado dinamizar actividades y de promover cosas, que se hagan cosas, que tiren las cosas *pa* delante, y que la gente proponga una cosa y se la hagas posible ¿sabes? Porque mucha gente propone cosas, pero dice dónde voy, qué hago, a quién me tengo que dirigir ¿sabes? Pues yo estoy, soy la pieza esa que permite pues *nexa* (sic) las cosas y decir pues mira haz esto, ve aquí, este documento te lo consigo por aquí, has esto, todo eso. De manera que no quede en una simple idea que luego se borra, sino que salga hacia adelante si es buena.” (E8CIENCIAS, CT).

“La principal motivación es seguir manteniendo el nivel que estamos dando, (...) y que aprendan y que se diviertan y nada más (...) pues las niñas, que estén bien, que estén a gusto, que vengan a entrenar con una sonrisa, que no sea pesado, porque son realmente muchas horas y mucha dedicación también para ellas, sí, tampoco son muy grandes, están entre quinto y sexto de primaria y es un deporte que bastante duro. (...) me lo tomo como mi trabajo que realmente me gusta, podría hacer más horas, podría cobrar lo mismo porque, me da igual, porque me implico a ello, porque me apasiona, no tengo mucha relación entre salario y horas, porque es algo que me gusta, voy porque quiero, y lo que me llena día a día.” (E7SOCIALES, CT).

“Me gustó mucho, o sea, hablo inglés, hablé francés, catalán y castellano, allí lo hago todo, las camareras que trabajan allí nos llevamos muy bien, hemos hecho un poco de vínculo, y el dinero extra siempre va bien.” (E2CIENCIAS, CMA).

“Dar clases, a mí me gusta mucho, o sea no sé, me, o sea ayudas a alguien, no sé, alguien que igual necesita más horas y tal, yo me lo paso bien. Claro es que yo no estaba necesitada, a mí, si necesito dinero sí que me lo dan mis padres, pero no sé, me lo propusieron y lo vi bien, o sea no es que hubiera una motivación de necesidad o no sé. (...). Pues para no perder el (*el idioma*), como hay pocas series en (*el idioma*) y pelis así interesantes tampoco, pues la verdad es que me ha ayudado a mantener un poco el (*idioma*) en general, y más por mí que por el dinero, la verdad.” (E10CIENCIAS, CMA).

Según se advirtió en la revisión de la literatura pareciera que las motivaciones expresivas para compaginar estudios y trabajo son más bien limitadas entre el estudiantado, en cambio, la mayoría de las investigaciones previas reportan que los estudiantes trabajan por motivaciones de tipo instrumental. Sin embargo, después de revisar los discursos de nuestros entrevistados, se observa que las motivaciones expresivas están muy presentes, y que además de corresponderse con las motivaciones reportadas en investigaciones previas (desconexión de la universidad e interacción social), también se distingue como motivación por trabajar, el gusto por realizar la actividad en sí misma. En este punto es importante señalar, que a pesar de que las motivaciones expresivas, son recurrentes en las respuestas de los estudiantes para compaginar estudios y trabajo, las mismas no son consideradas como opciones de respuesta en las encuestas que intentan

aproximarse a la comprensión del fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo.

Tabla 18. Recuento de la aparición de los de las motivaciones en las respuestas de los entrevistados.

Motivaciones	Apariciones
Instrumentales	
Necesidad financiera	
Estricta necesidad financiera	6
Acceso a dinero de bolsillo	15
Autonomía y/o independencia de los padres	15
Adquisición de experiencia laboral	
	11
<i>Ahorro*</i>	6
<i>Ayuda a padres*</i>	9
Expresivas	
Desconexión de la universidad	5
Interacción social	3
<i>Gusto por la actividad en sí misma*</i>	16

Nota: * Tipos de motivaciones que no coinciden con las señaladas en el marco teórico de la tesis.

Fuente: Elaboración propia.

Como sumario de las motivaciones que se identificaron en los discursos de los estudiantes entrevistados, la Tabla 18 muestra los diferentes tipos de motivaciones, incluyendo aquellas que no coinciden con los hallazgos de investigaciones previas, así como las apariciones que fue posible observar en el discurso de los entrevistados.

4.2.2.3. La multidimensionalidad de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo

Si bien la creación de la tipología de estudiantes basada en las motivaciones para trabajar permitió observar que las motivaciones de los estudiantes son complejas y que combinan diferentes elementos, esto se hace más evidente con el análisis de las entrevistas, que cómo se ha observado previamente ofrecen un mayor abanico de motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

En los discursos de los estudiantes entrevistados es posible observar una multiplicidad de motivaciones para participar en el mercado de trabajo, algunas de ellas pueden catalogarse como motivaciones principales, las que detonaron el empleo o que son el motivo fundamental para continuar en el mismo; y motivaciones secundarias, las que contribuyen a explicar la participación en el

empleo. Mientras que las motivaciones principales surgen en las entrevistas de forma rápida cuando los entrevistados son cuestionados directamente por sus razones para trabajar. Las motivaciones secundarias requieren un poco más de reflexión, y están más relacionadas con la reinterpretación de las decisiones a partir de la experiencia de compaginar estudios y trabajo.

La Tabla 19 presenta un resumen de los individuos entrevistados conforme si sus motivaciones principales y secundarias son de índole instrumental o expresivas. Se observa que mientras unos realizan empleos principalmente por una motivación expresiva y de forma secundaria motivaciones instrumentales (10), para otros las motivaciones principales son instrumentales y las motivaciones expresivas tienen un papel secundario (7). Sin embargo, hay otros estudiantes cuyas motivaciones para trabajar son sólo de índole instrumental (12), en cambio, no se encontró estudiantes que expresaran sólo motivaciones de tipo expresivo para realizar un empleo a la par que los estudios.

Tabla 19. Resumen de motivaciones para trabajar durante los estudios por clase social.

Clase social	Motivaciones			
	Principal expresiva y secundaria instrumental	Principal instrumental y secundaria expresiva	Sólo instrumentales	Sólo expresivas
Trabajadora	6	3	6	0
Media-alta	4	4	6	0
total	10	7	12	0

Fuente: Elaboración propia

Las casillas de estudiantes que realizan empleos sólo por motivos expresivos se encuentran vacías, en gran medida porque, como se verá más adelante, aquellos cuyas motivaciones principales son expresivas también son capaces de atribuir motivaciones instrumentales a sus empleos. Por ejemplo, un entrevistado que trabaja como becario en un centro de investigación señala que su motivación principal, la que detonó el empleo y que justifica la continuación en el mismo es una motivación fundamentalmente expresiva:

“yo cuando comencé a estudiar la carrera quería trabajar donde estoy trabajando ahora, como mi sueño era trabajar donde estoy trabajando ahora. (...). No hice esta carrera por hacer algo sino al revés, quería hacer esto e hice esta carrera para poder hacerlo.” (E1CIENCIAS, CT).

Sin embargo, el estudiante también es consciente que el tipo de empleo que realiza le ofrece otros beneficios instrumentales en su futura carrera profesional, lo que también señala, es un motivo para trabajar.

“en un futuro también veo que en un futuro es muy interesante que puede dar mucha ayuda, mucha ayuda, ya terminar una carrera habiendo hecho experiencia, teniendo publicaciones, presentaciones orales, haciendo docencia en universidad, como un poco más preparado o más, poco más encaminado que la mayoría, eso también es un motivo.” (E1CIENCIAS, CT).

De forma inversa, los estudiantes que trabajan principalmente por motivaciones instrumentales también señalan motivaciones expresivas secundarias vinculadas a su empleo. En el siguiente ejemplo, un entrevistado, señala como trabajar era un requisito indispensable para poder estudiar, es decir, realiza el empleo por una motivación instrumental de estricta necesidad financiera, sin embargo, también reconoce que el empleo le ofrece la posibilidad de desconectar del mundo universitario, es decir, existe también una motivación expresiva.

“tenía que trabajar para estudiar y no, a parte ya tenía trabajos ya tenía gente me llamaba. (...) . Y también eh, no sé por qué, pero me relaja mucho trabajar, desconecto totalmente de todo lo que es el mundo universitario de todo lo que es otras aficiones que tengo, desconecto totalmente.” (E1SOCIALES, CT).

Si bien las motivaciones instrumentales y expresivas no son excluyentes, se ha observado que mientras un grupo importante de estudiantes refirieron una combinación de ambas, otro grupo importante sólo expresó motivaciones instrumentales. En tanto que no se observaron estudiantes guiados únicamente por motivaciones expresivas, probablemente porque a pesar de que el detonante de la actividad remunerada es una motivación meramente expresiva, las consecuencias del acceso a un ingreso ofrecen una reinterpretación de las razones por las que se continúa trabajando. Para ilustrar lo anteriormente dicho, la siguiente cita trata de un estudiante que indicó dedicarse a la misma actividad desde que se encontraba en la ESO, aunque la misma no era remunerada, de tal forma que cuando se le interroga por los motivos para realizar la actividad señala que:

“Ah, porque siempre me ha gustado dinamizar actividades y de promover cosas, que se hagan cosas, que tiren las cosas *pa* delante, y que la gente proponga una cosa y se la hagas posible.” (E8CIENCIAS, CT).

No obstante, que la actividad se convirtió en empleo hasta el tercer curso, también señala una motivación instrumental de ayuda a los padres.

“Pues también, ayudo, ya ayudo ¿no? De forma a la mejor indirecta, bueno también directa, pagándome el transporte, pero bueno también pago algunas cosas, las compras, me miro otras ofertas de cosas de luz o teléfono de cosas que se pueden ahorrar en la casa ¿sabes? Y cuando se

necesita alguna de esto, pues no me importa dejarla, dejar pasta ¿sabes? (...). Por ejemplo, que quiero ir de fiesta a algún sitio, o alguna cosa así con los amigos o algún viaje, bueno todo eso me lo pago yo.” (E8CIENCIAS, CT).

Lo anterior también se observa en los entrevistados que realizaban actividades de ocio recurrentes desde la infancia, mismas que más adelante se convierten en empleo, el detonante es una motivación expresiva, pero el acceso a un ingreso ofrece la posibilidad de acceso a bienes de consumo, ocio, etc., de tal forma que las motivaciones se reinterpretan como instrumentales, por ejemplo, trabajar para tener acceso a dinero de bolsillo.

El hecho de que los elementos expresivos estén presentes en buena parte de los discursos de los entrevistados parece indicar que a pesar de las constricciones económicas que pudieran tener, los estudiantes son selectivos con el empleo que realizan. De forma que al tiempo que satisfacen necesidades financieras, en el sentido amplio del término, algunos optan por actividades que al mismo tiempo se pueden disfrutar, sea por la actividad misma, la interacción social o porque ofrece ser algo completamente distinto al mundo académico-universitario y desconectar de este al menos por un momento.

Conviene aquí retomar las hipótesis que se refirieron a las motivaciones por compaginar estudios y trabajo. La H.3. señalaba que los estudiantes trabajan tanto por motivaciones instrumentales o expresivas o por una combinación de ambas, es decir, que las motivaciones instrumentales o expresivas no eran excluyentes; y las sub-hipótesis H.3.1 y H.3.2. señalaban que las motivaciones instrumentales y expresivas de los estudiantes catalanes corresponderían con las motivaciones que se señalaron en el marco teórico.

Con referencia a la hipótesis H.3., la creación de los tipos motivacionales (aunque creados sobre una serie de ítems que tiene una desviación hacia la captura de las motivaciones instrumentales) permitió observar que los estudiantes que compaginan estudios y trabajo lo hacen por motivaciones compuestas, en este caso se observó la combinación de motivaciones de tipo instrumental. Sin embargo, el análisis de sus discursos permitió observar que las motivaciones instrumentales y expresivas no son excluyentes. Se evidenció que los estudiantes tienen motivaciones principales, las que detonan el empleo y motivaciones secundarias, casi siempre reinterpretaciones que surgen con la experiencia en el trabajo; y que

estas motivaciones pueden ser tanto instrumentales como expresivas. Sin embargo, también se señaló que no se identificó a estudiantes que sólo trabajen por motivaciones expresivas, probablemente porque, aunque la motivación que detonó el empleo es expresiva, también identifican otros beneficios del empleo que a posteriori se convierten en motivaciones para continuar trabajando. De esta manera la H.3. sólo se puede aceptar parcialmente en la medida en que no hay perfiles de estudiantes sólo motivados expresivamente.

La sub-hipótesis H.3.1 también se acepta parcialmente en la medida en que además de las motivaciones instrumentales reportadas por investigaciones previas, en los discursos de los estudiantes también aparecieron otras motivaciones instrumentales; se trata de la motivación de ahorro y de la motivación de ayuda a los padres. Sucede lo mismo con la sub-hipótesis H.3.2. que se refiere a las motivaciones expresivas, sólo se puede aceptar parcialmente ya que se observaron otras motivaciones expresivas además de la motivación de interacción social y la motivación de desconexión de la universidad; se trata de la motivación de gusto por la actividad en sí misma.

4.2.3. Clase social y compaginación estudios y trabajo

Analizar la vinculación entre las motivaciones para compaginar estudios y trabajo y la clase social de los individuos se vuelve indispensable en un contexto donde la participación en el mercado de trabajo se ha popularizado y las desigualdades entre estudiantes de diferente grupo social podrían darse precisamente por las motivaciones que guían su aproximación al empleo.

En este sentido, la Tabla 20 muestra la relación entre la clase social de los estudiantes y los perfiles motivacionales a partir del análisis de los residuos tipificados corregidos.

Tabla 20. Clase social y tipos motivacionales.

		Subsistencia y ocio	Subsistencia	Ocio y formación	Acceso al ocio	Total
Clase social * [0,184]						
	n	1058	247	912	698	2915
Media-Alta	%	36.3%	8.5%	31.3%	23.9%	100.0%
	rc	-7.6	-6.2	7.4	5.5	
	n	495	152	189	154	990
Trabajadora	%	50.0%	15.4%	19.1%	15.6%	100.0%
	rc	7.6	6.2	-7.4	-5.5	
Total	n	1553	399	1101	852	3905
	%	39.8%	10.2%	28.2%	21.8%	100.0%

Nota: ** $p \leq 0,01$ para la prueba chi-cuadrado. Entre corchetes se muestra el valor de la V de Cramer como intensidad de la relación entre las variables. Los porcentajes sombreados señalan asociaciones significativas (residuos tipificados corregidos mayores a 1,96) entre las categorías de las variables.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

El análisis de los residuos corregidos evidencia que los estudiantes de clase trabajadora están sobre representados en los perfiles motivacionales “subsistencia y ocio” (50% vs 36,3%) y “subsistencia” (15,4% vs 8,5%), esto es, perfiles motivacionales que reflejan una estricta necesidad financiera, aunque es importante destacar que 50% de los estudiantes de clase baja también señalaron el acceso al ocio como un elemento motivacional importante. En tanto que sus compañeros de clase media-alta se encuentran sobre representados en los tipos motivacionales “ocio y formación” (31,3% vs 19,1%) y acceso al ocio (23,9% vs 15,6%). Sin embargo, cuando la relación entre clase social y tipos motivacionales se controla por los grupos de edad, se observa que las asociaciones significativas se mantienen de la misma forma sólo entre los grupos más jóvenes, en cambio entre los grupos de mayor edad, entre 26 y 30 años y a partir de 30 años las diferencias significativas entre las categorías de las variables desaparecen.

4.2.3.1. Las motivaciones por compaginar estudios y trabajo en los discursos de los estudiantes de clase trabajadora

Al analizar las motivaciones por compaginar estudios y trabajo de los entrevistados de clase trabajadora (Tabla 21) se observa que la motivación de una estricta necesidad financiera, como se definió en el marco teórico, está presente sólo en

cinco de los entrevistados: E8CIENCIAS, E1SOCIALES, E8SOCIALES, E15SOCIALES y E16SOCIALES. En estos entrevistados que expresan una motivación de estricta necesidad financiera, llama la atención que esta sólo sea una motivación principal para uno ellos, mientras para los otros cuatro se trata de una motivación secundaria.

Los estudiantes de clase trabajadora en los que se distinguieron motivaciones de estricta necesidad financiera dirigen su ingreso, entre otras cosas, a aspectos básicos como las tasas de matrícula, transporte y ayuda a la economía familiar. En las siguientes citas los estudiantes con motivaciones de estricta necesidad financiera indican cómo distribuyen su ingreso.

“(…) pagándome el transporte, pero bueno también pago algunas cosas, las compras, me miro otras ofertas de cosas de luz o teléfono de cosas que se pueden ahorrar en la casa ¿sabes? Y cuando se necesita alguna de esto, pues no me importa dejarla, dejar pasta ¿sabes?” (E8CIENCIAS, CT).

“(…) en la matrícula, gastos de transporte, ropa para mí, porque, yo alquiler no pago porque vivo con mis padres, comida tampoco pago y nada más y el resto es para mí, todo.” (E1SOCIALES, CT).

“lo estoy dejando en la cuenta por si acaso me quitan la beca, porque he empezado a trabajar, a lo mejor me quitan la beca de la renta, no lo sé, porque hay una que va por el dinero anual ingresado en la familia, entonces al yo trabajar a lo mejor sí que supera el baremo y me quitan esa beca, entonces por si acaso lo tengo ahí. Y si no, pues ahí se quedará para futuros, lo que sea.” (E16SOCIALES, CT).

“yo sí que necesito el dinero para poder estudiar incluso para hacer mi vida, me pueden ayudar mis padres con mis estudios, pero claro no me pueden estar ayudando siempre. En mi casa siempre nos han educado que hay que ser autónomos, entonces si tú quieres algo pues te lo pagas tú, los estudios sí que es más especial, podríamos decir, porque mis padres quieren que estudiemos, entonces nos ayudan si no podemos, pero claro, todos los demás gastos, todo me lo intento financiar yo entonces necesito el dinero; es el principal motivo por el que trabajo, sino (...). o sea, lo que me llegué va para la matrícula, si no me llega me ayudan mis padres. Por ejemplo, ahora que, claro en dos meses, tres, tengo que hacer la matrícula otra vez, pero claro este año ya estoy viendo que no estoy ahorrando nada, (...), pero si ganara más, sí que me iría ahorrando para la matrícula, pero sí que me van a tener que ayudar mis padres.” (E8SOCIALES, CT).

“Yo necesitaba que fuera de mañanas por el trabajo, o sea si al final me tenía, no me la pago entera la universidad, pero sí que tengo que pagar la universidad, necesito trabajar. (...) para poder pagar todo lo de... bueno el tren, la gasolina (...), todos los libros que aquí te hacen, claro no sólo es la carrera, al final tienes que pagar un montón, una burrada de material muy *heavy*, las comidas si te quedas a estudiar, es todo. (...) el material que tengo que comprar, comidas el transporte, que últimamente vengo más en coche y así, sino en la *T-Jove* del tren y así, y lo mismo intento guardar algo para dedicar a hacer algún viaje, algún voluntariado, que normalmente hago uno al año.” (E15SOCIALES, CT).

Tabla 21. Estudiantes de clase trabajadora: Motivaciones y empleos.

Entrevistado	Sexo	Motivaciones principales y secundarias	Motivaciones específicas	Empleos
E1CIENCIAS	H	Principal: expresiva Secundaria: instrumental	Expresiva: Gusto Instrumental: Experiencia laboral, Ahorro	Becario Centro Investigación
E5CIENCIAS	H	Principal: expresiva Secundaria: Instrumental	Expresiva: Gusto Instrumental: Independencia de los padres	Entrenador deportivo
E7CIENCIAS	H	Solo instrumental	Instrumental: Dinero de bolsillo Instrumental: Dinero de bolsillo, Experiencia laboral	Clases particulares Becario Investigación
E8CIENCIAS	H	Principal: expresiva Secundaria: instrumental	Expresiva: Gusto Instrumental: Dinero de bolsillo, Ayuda a padres, Estricta necesidad financiera.	Clases particulares Becario Colaboración UAB
E1SOCIALES	H	Principal: instrumental Secundaria: expresiva	Instrumental: Estricta necesidad financiera Expresiva: Desconectar de la universidad	Ámbito de la construcción
E3SOCIALES	M	Solo instrumental	Instrumental: Experiencia laboral, Dinero de bolsillo, Independencia de los padres, Ayuda a padres	Atención a clientes compañía de seguros
E4SOCIALES	H	Solo instrumental	Instrumental: Experiencia laboral	Prácticas PUE
E7SOCIALES	M	Principal: expresiva. Secundaria: instrumental	Expresiva: Gusto, Desconectar de la universidad Instrumental: Independencia de los padres, Ayuda a padres.	Entrenadora deportiva
E8SOCIALES	M	Solo instrumental	Instrumental: Experiencia laboral, Estricta necesidad financiera, Independencia de los padres, Ayuda a padres.	Becaria Departamento de aprovisamiento
E9SOCIALES*	M	Principal: expresiva Secundaria: instrumental	Expresiva: Gusto, Aprendizaje. Instrumental: Experiencia laboral	Becaria Departamento de fianzas
E11SOCIALES	M	Solo instrumental	Instrumental: Experiencia laboral, Ahorro	Prácticas Departamento de marketing
E14SOCIALES	M	Principal: instrumental. Secundaria: expresiva	Instrumental: Dinero de bolsillo Instrumental: Dinero de bolsillo, Ayuda a padres, Experiencia laboral. Expresiva: Gusto	Clases particulares Camarera
E16SOCIALES	M	Principal: instrumental. Secundaria: expresiva	Expresiva: Gusto. Instrumental: Estricta necesidad financiera, Ayuda a padres. Expresiva: Gusto.	Clases particulares Profesor academia privada
E15SOCIALES	M	Principal. expresiva. Secundaria: instrumental	Expresiva: Gusto, Desconectar de la universidad. Instrumental: Independencia padres, Estricta necesidad financiera. Expresiva: Gusto.	Entrenadora deportiva Coordinadora de área en club deportivo
E12SOCIALES	H	Sólo instrumentnal	Instrumental: Dinero de bolsillo, Ayuda a padres.	Repartidor de comida

Nota: * Estudiante que trabajó durante la parte final de sus estudios, pero en el momento de la entrevista había optado por dejar de trabajar y se encontraba en proceso de búsqueda de empleo.

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, para otros estudiantes de clase trabajadora, aunque no expresaron una motivación de estricta necesidad financiera, se observa que en la dirección de su gasto toman en consideración la situación económica del seno familiar. Como se observa en las siguientes citas, unos expresan la posibilidad de apoyar en el costo de la matrícula o en poner a disposición su ingreso en caso de que sus padres

lo necesitaran. En las últimas dos citas, además, la dirección del gasto es el ahorro para un proyecto de largo plazo, fruto de la negociación entre los estudiantes y sus padres.

“si tengo que ayudar para pagar la universidad, para lo que sea, son cosas que yo puedo ayudar en casa.” (E3SOCIALES, CT).

“además ayudo en casa económicamente. (...) yo corro con mis gastos, mis padres sólo me pagan pues el teléfono, la universidad y cuatro cosas más, contadas. Eh, yo me pago todo lo ocio, y si mi madre a veces va un poco apurada de dinero pues coge de mis ahorros y no pase nada, o sea, me lleva años pagando a mí las cosas, pues yo le voy a pagar ahora lo que necesite.” (E14SOCIALES, CT).

“pago de mi coche, gasolina, ropa, móvil y poca cosa más, tema comida, agua, bueno electricidad, tema de la casa se encargan mis padres, pero el coche es mío lo empecé a pagar yo, lo terminaré de pagar yo y bueno, gastos personales básicamente, la matrícula también me hago cargo yo, si necesito alguna clase particular, me encargo yo, todo lo que sea para mi me encargo yo, les quito el peso a mis padres.” (E7SOCIALES, CT).

“una cosa pactada con mis padres que me dijeron que ese dinero lo fuera acumulando en una cuenta y, así cuando llegue el momento que quiera hacer un máster pues lo podíamos sacar de allí y ellos no tendrían que darlo como de golpe.” (E11SOCIALES, CT).

“Al final hicimos un acuerdo en qué yo este dinero me lo guardaba o bien para pagarme un máster, o bien para formación. Un poco de formación, de idiomas por ejemplo me lo he gastado en idiomas, en cursos.” (E1CIENCIAS, CT).

Lo anterior indicaría que, a pesar de interpretar su experiencia motivacional en un sentido diferente a las motivaciones de estricta necesidad financiera, las condiciones socioeconómicas de la familia de origen actúan en la dirección del gasto. Los estudiantes son conscientes de su situación económica y de la de sus familias y actúan en consecuencia una vez que deciden trabajar y tienen acceso a un ingreso monetario.

El aspecto más llamativo en las motivaciones por compaginar estudios y trabajo en los entrevistados de clase trabajadora es la presencia de motivaciones de carácter expresivo, tanto principales como secundarias. Lo que indica que, a pesar de las constricciones financieras dado su origen familiar, los entrevistados ejercen su agencia para realizar actividades que encuentran de alguna forma estimulantes. El caso más representativo es un estudiante, sin historial de acceso a becas, además de tener un padre recibiendo la prestación por desempleo y una madre sin historial de empleo remunerado, que ilustra la su situación familiar de la siguiente forma:

“(Mi padre) pues, en, estuvo, mira, es que, ehm, cerró la empresa de construcción y bueno con todo este *boom* pues le ha tocado. Entonces no sé, estuvo un año me parece, luego entró en una reinserción laboral, que es como una agencia pero es municipal, que busca trabajo a la gente así que está parada, y estuvo trabajando unos seis meses, cambió de trabajo ahora estaba limpiando, pero claro son contratos rotatorios, porque hay mucha gente que va pasando por ahí, entonces claro, se acaba y los contratos que ha encontrado, luego han desaparecido porque, no sé, no eran lo que

más se adecuaba a él, y ahora está ahí en eso de estar solicitando, se ha anotado a la bolsa de empleo y todo, pero no.

Mi madre es ama de casa, también se encarga mucho de los abuelos, porque no lo están pasando muy bien tampoco los abuelos, y claro mi padre con mi abuela todo el día y mi madre también con mi otra abuela, todo el día desde que, también es un poco así sabes, de que si encontraran trabajo sí que lo cogerían porque es fundamental ¿sabes? Pero que por otra parte también tienen esa responsabilidad de estar con ellos.” (E8CIENCIAS, CT).

Aun en este contexto desfavorable, si bien realizó clases particulares desde que cursaba la ESO (como muchos otros estudiantes de clase trabajadora y de clase media-alta), señala cómo también desde la ESO participaba constantemente en la organización de eventos sin que dicha actividad fuera remunerada, y cómo sólo al inicio del tercer curso la misma se volvió remunerada, cuando una compañera le recomendó que mirara las becas de colaboración de la propia Universidad.

“(…) siempre me ha gustado dinamizar actividades y de promover cosas, que se hagan cosas, que tiren las cosas *pa* delante, y que la gente proponga una cosa y se la hagas posible ¿sabes? (...) este año he empezado aquí esta actividad. Pero ya desde la ESO hacía ya cosas de estas, eh, haciendo o eventos de festivales de música, por ejemplo, cosas de *Sant Jordi* también, actividades sí.

Pues mira me enteré porque, una compañera me dijo: oye mira que aquí, a ti que te gusta esto de mover actividades y todo esto, hay una opción de que puedas aquí en la universidad participar en esto, siendo dinamizador de actividades, y le digo, ah mira pues lo voy a mirar.” (E8CIENCIAS, CT).

En el caso de los otros estudiantes cuya principal motivación es expresiva, su empleo también se vincula con actividades de ocio recurrentes desarrolladas durante su infancia, o adolescencia que se convirtieron después, en oportunidades laborales. De esta forma, dos estudiantes señalan que desde antes de ingresar a la universidad se desempeñan como entrenadoras deportivas de actividades de ocio recurrentes que desarrollaron durante su infancia.

“realmente el, mi ocio y trabajo van juntos, a mí me encanta (*la actividad deportiva*), siempre había jugado (...) y ahora trabajo como entrenadora y como coordinadora metodológica de un club. (...) es más que nada porque me gusta. (...) a mí siempre, desde los tres o cuatro años me ha gustado mucho y por tres lesiones tuve que dejarlo. Entonces mi única vía fue, bueno después de cada operación sí que intenté jugar, pero en la última ya dije que mejor aparcarlo porque si no, me iba a traer problemas más graves que el hecho de no poder jugar (*la actividad deportiva*). Y pues la vía que vi para poder continuar en ese ámbito fue ser entrenadora, entonces me titulé en eso, le dediqué horas a aprender eso y como realmente lo que me gusta es (*la actividad deportiva*), pues también me gustaba esa parte, y ya que yo no puedo disfrutar, pues hacer que otros lo puedan disfrutar.” (E15SOCIALES, CT).

“me lo tomo como mi trabajo que realmente me gusta podría hacer más horas, podría cobrar lo mismo porque, me da igual, porque me implico a ello, porque me apasiona, no tengo mucha relación entre salario y horas, porque es algo que me gusta, voy porque quiero, y lo que me llena día a día. (...). yo (*practicaba la actividad deportiva*) y bueno, una entrenadora que tuve me propuso sacarme el título de entrenadora, le dije que sí y a la temporada siguiente ella me contrató para entrenar a dos o tres grupos y poco a poco he ido creciendo y avanzando en cada grupo y hasta aquí. (...). Yo (*entrenaba*) y trabajaba a vez a los 16 años.” (E7SOCIALES, CT).

Y otro estudiante, se desempeña como entrenador deportivo de una actividad de ocio recurrente que había suspendido durante el bachillerato y el inicio de sus estudios universitarios debido a la incompatibilidad con los horarios; es sólo hacia el final de la carrera, cuando los horarios son más flexibles que decide volver a realizarla.

“el principal motivo para trabajar es porque me gusta, porque, menos en lo que, el trabajo que hago yo siempre sigo que trabajo, pero muy entrecorrido, porque, es trabajo porque está remunerado, pero también es parte de, es parte, de es un trabajo muy vocacional. O sea, se llama trabajo por eso, porque tú haces una actividad y te pagan por ella, pero bueno mi principal motivación es vocacional, pura y dura, o sea es porque me gusta el deporte, me gustan los niños y me gusta eso. (...) Siempre he estado vinculado, porque yo de hecho empecé jugando (*la actividad deportiva*) a los siete años, lo dejé precisamente, yo como jugador lo dejé al empezar bachillerato (...). Los dos primeros años de carrera tampoco hice nada, entonces el año pasado se cambiaban los horarios, y tercero y cuarto ya hacían clase por la mañana, entonces ya me volvieron a quedar las tardes libres y entonces, no volví al sitio de donde venía, sino que fui a otro club.” (E7SOCIALES, CT).

Los otros dos estudiantes con una motivación principal expresiva se encuentran en empleos relacionados con su carrera, ambos señalan que el mismo les permite vincular los aspectos teóricos de los estudios, con la parte práctica o más operativa.

“Siempre me ha gustado trabajar y estudiar, no es una cosa que, yo siempre he querido trabajar y estudiar porque, para mí trabajar le da sentido a los estudios, (...) el conocimiento es muy bonito pero tienes que saber aplicarlo, (...) creo que trabajar y estudiar enriquece mucho a la persona, como experiencia personal, no ya como, como lo que dice personal y profesional es, creo que enriquece mucho a la persona.” (E9SOCIALES, CT).

“Me estaba un poco desencantando de la carrera y que la única forma de continuar la carrera era dándole un poco de una visión práctica a las cosas, y esa visión práctica era trabajando. (...). Yo cuando comencé a estudiar la carrera quería trabajar donde estoy trabajando ahora, como mi sueño era trabajar donde estoy trabajando ahora (...) primero son que me gusta, sobre todo que me gusta. Pero sobre todo porque me gusta. No hice esta carrera por hacer algo sino al revés (...) quería hacer esto e hice esta carrera para poder hacerlo.” (E1CIENCIAS, CT).

El análisis de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo en estudiantes de clase trabajadora nos permite observar que si bien algunos estudiantes trabajan motivados por una estricta necesidad financiera (cinco de quince así lo expresaron) y dirigen su gasto a aspectos básicos como el pago de la matrícula y el transporte, no es la motivación predominante entre los estudiantes. Como se observa en la Tabla 21, las motivaciones instrumentales de acceso a dinero de bolsillo y de experiencia laboral también están presentes en este grupo de entrevistados, sin embargo, destaca la extendida presencia de motivaciones expresivas, lo que indicaría la actuación de la agencia de los estudiantes de clase trabajadora para realizar un empleo afín a sus intereses aún a pesar de sus constricciones familiares.

4.2.3.2. Las motivaciones por compaginar estudios y trabajo en los discursos de los estudiantes de clase media-alta

El análisis de las motivaciones de los estudiantes de clase media alta (Tabla 22) permite advertir la extensa presencia de una motivación de acceso a dinero de bolsillo, seguida de una motivación de adquisición de experiencia laboral. En ese sentido, se observa también cómo el gasto de los estudiantes de este grupo social está dirigido a la satisfacción de necesidades de consumo diarias, más que a aspectos básicos como sí sucede con sus compañeros de clase trabajadora.

Algunos de los estudiantes de clase media-alta que expresaron una motivación de acceso a dinero de bolsillo, señalan que el detonante de la actividad laboral fueron los padres que restringieron deliberadamente el dinero al que solían tener acceso para el gasto diario antes del ingreso a los estudios universitarios; de esta forma el empleo se vuelve imprescindible para mantener un estilo de vida que tenían en las etapas previas a la universidad. Lo anterior se evidencia en la siguiente cita, en la que una estudiante narra cómo su motivación para trabajar es para compensar las limitaciones financieras que sus padres le han impuesto.

“Dinero. Dinero, dinero, porque bueno, eso mis padres me han dicho eso, para estudiar te damos lo que quieras, pero *pa* todo lo demás te apañas tu solita, como mucho te daremos dinero para ir al cine y ya, y una vez al mes y punto. O sea, si yo quiero quedar, quiero salir de fiesta, si tal, necesito ingresos, pero bueno también lo encuentro normal, tengo veinte años y no puedo vivir del cuento, o sea, tengo que hacer algo, vamos.” (E3CIENCIAS, CMA).

En los discursos de los estudiantes de clase media-alta resalta cómo el dinero se vuelve un medio para mantener o incrementar su estilo de vida. Un estilo de vida que incluye las salidas con amigos, cenas fuera de casa, ir de fiesta, ir al cine y en algunos casos, además, para la adquisición de un vehículo particular o para el mantenimiento de éste. Se trata pues, de gastos que no son imprescindibles para la continuidad en la universidad. Las siguientes citas retratan la dirección del gasto de los estudiantes de este grupo social.

“el dinero que he ganado en el último mes, me he pagado el billete a Menorca con los de mi clase, quiero irme a comprar ropa, quiero unas bambas, unas deportivas nuevas y para pagarme el gimnasio. (...). Los caprichos me los pago yo, sí que tengo el dinero del trabajo para caprichos, para salir.” (E2CIENCIAS, CMA).

“normalmente en ir a comer y cenar con amigos, en viajes en tren al pueblo, porque mi novio está allí y pues los fines de semana que mis padres no bajan, bajo yo; y pues lo típico, si necesito unos zapatos, pues me los compro de eso; si yo que sé, en cosas.” (E13SOCIALES, CMA).

“yo la verdad es que me he pagado bastantes cosas que igual no debería, entre comillas, en plan, pues de material, no sé qué, tal excursión o tal viaje, me intento pagar yo ¿sabes? Y luego pues

obviamente pues en fiestas, el típico, regalos así en grupo, se te va el dinero, eh también he estado ahorrando bastante, pero sobre todo eso, en plan ocio, por así decirlo.” (E10CIENCIAS, CMA).

“La mayoría de dinero lo quiero intentar ahorrar, porque quiero comprarme un coche. O al menos pagar cosas del coche, como gasolina, seguros.” (E12CIENCIAS, CMA).

“Ahora tengo un coche nuevo, yo me estoy pagando, con lo que gano yo me estoy pagando el coche, bueno una parte, luego me pago la gasolina para venir aquí a la autónoma, que tengo que venir en tren, no sé, más o menos lo que gano me lo gasto también pues para, pues, para mí, si tengo que salir de fiesta algún fin de semana pues para no tener que pedir a los padres (...); si tenemos que hacer un viaje, yo con el dinero que gano, pues me lo gasto en eso, si tenemos que ir al cine, pues en el cine.” (E2SOCIALES, CMA).

“en facturas, del móvil, por ejemplo, luego pues para tomarte alguna cosa, el ticket de autobús, el ticket de transporte también me lo pago, si me tengo que comprar un móvil, un portátil. Bueno salir, si quiero tomar algo lo que sea, luego también a veces colaboro con ONGs.” (E6SOCIALES, CMA).

“bueno en gasolina, cenas con los amigos, salir de fiesta de vez en cuando, los cafés que me tomo aquí en la universidad. Y en verano sí que me gasté parte del dinero con mis cosas no, con tabaco, con comidas con los amigos, para salir de fiesta.” (E11CIENCIAS, CMA).

La dirección del gasto para unos estudiantes de clase media-alta también incluye el ahorro para cooperar en la financiación de experiencias de movilidad académica, tanto Erasmus como prácticas no remuneradas en el extranjero.

“Estoy trabajando básicamente para ahorrar porque me voy de Erasmus el curso que viene. (...) la necesidad de tener que ahorrar, me voy a (...) la quinta ciudad más cara de mundo, el apartamento es muy caro, la comida es muy cara y me estoy preparando, mi padre me puede ayudar, pero tengo que ahorrar.” (E5SOCIALES, CMA).

“Cuando supe que me iba de Erasmus, fue vale, necesito dinero. El año que viene me voy de Erasmus y me voy de Erasmus a (...) el país más caro de la Unión Europea ahora mismo, y lo que aquí me cuesta, bueno no, al revés, lo que allí me va a costar un mes de piso, aquí son dos o tres meses de piso, entonces no puedo pretender que mis padres me lo paguen todo.” (E2CIENCIAS, CMA).

“este verano que me voy fuera a hacer prácticas me he guardado todo un trocito de todo lo que estoy ahorrando, me he guardado un trocito para al irme ahí y que mis padres no tengan que desembolsar la vida y media.” (E3CIENCIAS, CMA).

“O sea yo con lo que he estado trabajando, con lo que he estado ahorrando, pretendía hacer unas prácticas y he estado mandando mails, y buscando y en principio puede ser, ya he hecho entrevistas para hacer prácticas fuera, pero estas prácticas no son remuneradas.” (E4CIENCIAS, CMA).

Tabla 22. Estudiantes de clase media-alta: Motivaciones y empleos.

Entrevistado	Sexo	Motivaciones principales y secundarias	Motivaciones específicas	Empleos
E2CIENCIAS	M	Principal: expresiva. Secundaria: instrumental.	Expresiva: Gusto Expresiva: Desconectar de la universidad, Interacción social Instrumental: Ahorro, Experiencia laboral	Clases particulares música Camarera
E3CIENCIAS	M	Sólo instrumental	Instrumental: Dinero de bolsillo, Ahorro.	Clases particulares
E4CIENCIAS	H	Principal: instrumental. Secundaria: expresiva.	Expresiva: Gusto Instrumental: Dinero de bolsillo, Independencia de los padres Instrumental: Independencia de los padres, Ahorro, Ayuda a padres. Expresiva: Gusto	Clases particulares Camarero
E6CIENCIAS	H	Sólo instrumental	Instrumental: Dinero de bolsillo Instrumental: Independencia de los padres, Dinero de bolsillo.	Clases particulares Camarero
E2SOCIALES	H	Principal: instrumental. Secundaria: expresiva.	Instrumental: Dinero de bolsillo, Experiencia laboral, Independencia de los padres Expresiva: Gusto. Instrumental: Experiencia laboral.	Empresa familiar (Contabilidad) Entrenador deportivo
E5SOCIALES	M	Sólo instrumental	Instrumental: Dinero de bolsillo Instrumental: Ahorro.	Clases particulares Camarera
E6SOCIALES	M	Sólo instrumental	Instrumental: Experiencia laboral, Dinero de bolsillo, Independencia de los padres.	Comercial en empresa
E10SOCIALES	M	Principal: instrumental. Secundaria: expresiva.	Instrumental: Estricta necesidad financiera, Experiencia laboral. Expresiva: Gusto, Interacción social.	Becaria Departamento de contabilidad Becaria Administrativa Recepcionista en hotel Seguridad en eventos deportivos Clases particulares
E9CIENCIAS	M	Principal: instrumental. Secundaria: expresiva.	Instrumental: Independencia de los padres (emancipación). Expresiva: Gusto.	Técnico de laboratorio
E13SOCIALES	M	Principal: expresiva. Secundaria: instrumental.	Expresiva: Gusto, Desconectar de la universidad. Instrumental: Dinero de bolsillo.	Árbitro actividad deportiva
E10CIENCIAS	M	Principal: expresiva. Secundaria: instrumental.	Expresiva: Gusto. Instrumental: Independencia padres. Expresiva: Gusto, Interacción Social. Instrumental: Independencia de los padres.	Clases particulares (idioma) Promoción/Publicidad
E12CIENCIAS	M	Principal: expresiva. Secundaria: instrumental.	Expresiva: Gusto. Instrumental: Dinero de bolsillo, Independencia de los padres.	Entrenadora deportiva
E18SOCIALES	M	Sólo instrumental	Instrumental: Dinero de bolsillo, Independencia de los padres.	Restaurant comida rápida
E11CIENCIAS	H	Sólo instrumental	Instrumental: Independencia de los padres, Ayuda a padrdes. Instrumental: Dinero de bolsillo, Independencia de los padres.	Camarero Clases particulares

Fuente: Elaboración propia.

Pero también, entre los entrevistados de clase media-alta, se encuentran excepciones respecto a lo señalado en los párrafos anteriores. Es decir, aquellos estudiantes cuyo ingreso se dirige a aspectos más básicos. Se trata, en las dos primeras citas, de estudiantes que se encuentran emancipadas; y en la tercera, un

estudiante cuya familia se encuentra en un momento coyuntural, con un padre que acaba de incorporarse de nuevo al empleo, después de un tiempo cobrando el subsidio de desempleo y una hermana que ha dejado de trabajar para concentrarse en la culminación de su proyecto final de carrera.

“No tuve otra opción de empezar a trabajar, fue por necesidad, no por gusto. (...), bueno pagarme los estudios y poder pagarme el día a día, el alquiler del piso y todo lo que hago. Porque no tengo otros ingresos (...); alquiler del piso, de la habitación, el transporte que utilizo, tiempo libre pues en las fiestas que salgo con los amigos, en los estudios.” (E10SOCIALES, CMA).

“Un trabajo que me gusta y que me, como que me daba, o sea, que me independicé estando a media jornada, y podía vivir bien y pagar mi alquiler y comer (...), entonces, es un trabajo que ya me da una independencia, que ya me da un poco de estabilidad.” (E9CIENCIAS, CMA).

“Gran parte de lo que gasto es ayudando en casa, porque tengo que ayudar en casa. (...) en plan para pagar cosas o sea comida, cuando no se llega a final de mes o lo que sea, dependo un poco de las necesidades de ese mes, hay algún mes que he tenido que pagar los suministros, alguna vez que es para comida, lo que sea. El resto que gasto más es sobre todo en viajar si puedo, o sea ahorro para viajar en verano y allí es cuando gasto más y durante el curso mi mayor *despesa* es cuando, es cuando hago algo con mis amigos, salir a cenar, o salir de fiesta algún día, pero normalmente son gastos de bajo perfil.” (E4CIENCIAS, CMA).

La motivación de adquisición de experiencia laboral sólo está presente en cuatro de los entrevistados. Sin embargo, es importante distinguir, el contraste que se da en esta motivación entre los estudiantes de diferente clase social. Mientras que los estudiantes de clase trabajadora que expresan esta motivación realizan empleos relacionados con sus estudios, los de clase media-alta que expresan esta motivación realizan empleos que no están relacionados con su área de estudio. En la siguiente cita, una estudiante que realiza un empleo de camarera señala que suele incluir esta experiencia en su currículum pues considera que el hecho de compaginar estudios y trabajo es un atributo que los empleadores pueden valorar.

“En mi currículum, por ejemplo, cuando he tenido que mancar mi currículum (...) yo lo pongo, trabajar, yo creo que es algo que te aporta pues, a decir, pues mira estoy estudiando y a la vez trabajo los fines de semana. Aunque sea trabajando de camarera, yo creo que es importante por el hecho de una constancia.” (E2CIENCIAS, CMA).

En otro caso, un estudiante señala como puede haber una transferencia de las habilidades que desarrolla en su empleo de entrenador deportivo con las habilidades requeridas en su área de estudio.

“ahora mismo, yo lo cojo todo como una experiencia como ir mejorando, lo de entrenador me está sirviendo también pues para saber cómo hablar a los niños, los niños también tienen días que están más tontos, otro que se les puede hablar mejor, claro, eso también quieras o no, es lo mismo que en un jefe, en un día le puedes hablar de una manera a un trabajador o de otra manera, también saber planificar, bueno ahora hay más faena o no, hay que machacar más o no, eso también, esta, me sirve también para ser de feje, no es lo mismo pero más o menos para ir cogiendo una base, también fue una de las razones porque cogí esto.” (E2SOCIALES, CMA).

Lo anterior insinuaría la capacidad de los estudiantes de clase media-alta para transferir habilidades de un campo a otro aun cuando no existe una relación aparente, o la capacidad de añadir valor curricular a las experiencias de trabajos no relacionadas, al incluirlas en sus currículums como elementos que los distinguen de los estudiantes que no trabajan. Aunque también, podría ser que los estudiantes de clase trabajadora al tener una mayor percepción del riesgo en la inserción laboral prefieren trabajos relacionados por sobre cualquier otro tipo de experiencia no relacionada.

Con relación a las motivaciones de tipo expresivo en los discursos de los estudiantes de clase media-alta. En el análisis de las entrevistas se observó que sólo cuatro estudiantes expresaron trabajar por una motivación principalmente expresiva. Al igual que sus compañeros de clase social trabajadora, los empleos que realizan son derivados de una actividad de ocio recurrente, o actividades extracurriculares que realizaron, o bien desde la infancia, o bien desde la adolescencia. De esta forma, los estudiantes destacan la importancia de la actividad en sí misma; unas de ellas vinculadas a actividades deportivas y otra a los estudios de música.

“Estudiar el (*instrumento*) me encantaría, pero me lo estoy dejando para cuando termine, tengo pensado volver a ponerme con el (*instrumento*). Mmm es una forma también pues de no olvidarme, de recuperar y de poder recontactar con el (*instrumento*) una vez a la semana, aquí en Barcelona no (...), pues me voy a la casa del niño que sí que tiene (...), tocamos un poco los dos.” (E2CIENCIAS, CMA).

“Dar clases, a mí me gusta mucho, o sea no sé, me, o sea ayudas a alguien, no sé, alguien que igual necesita más horas y tal, yo me lo paso bien. Claro es que yo no estaba necesitada, a mí si necesito dinero sí que me lo dan mis padres, pero no sé, me lo propusieron y lo vi bien, o sea no es que hubiera una motivación de necesidad o no sé. (...). Pues para no perder el (*idioma*), como hay pocas series (...) y pelis así interesantes tampoco, pues la verdad es que me ha ayudado a mantener un poco el (*idioma*) en general, y más por mí que por el dinero, la verdad.” (E10CIENCIAS, CMA).

“Llevo toda mi vida (*practicando el deporte*), y más o menos hago, cinco horas a la semana, y antes hacía más, pero por horarios de universidad y tal, las he reducido un montón y hago solo cinco horas, y más o menos son lunes, martes y viernes, y los sábados. (...) bueno a mí me gusta mi trabajo, ¿no?, y por qué no sé, porque es algo que es mío, que me lo gano yo.” (E12CIENCIAS, CMA).

El análisis de los discursos de los estudiantes de clase media-alta ha permitido observar que la motivación más extendida es la motivación de acceso a dinero de bolsillo, seguido de la motivación de adquisición de experiencia laboral y motivaciones expresivas. Además, que la dirección del gasto intenta mantener un estilo de vida que incluye salir a cenar, ir de fiesta, comprar ropa. Aunque algunos de ellos también se encontraban ahorrando para proyectos académicos que

incluían la movilidad académica. Para los estudiantes en los que se identificó, además, una estricta necesidad financiera y cuya dirección del gasto consistía en aspectos básicos (alquiler de vivienda, manutención, matrícula) correspondía a estudiantes emancipados o viviendo un momento coyuntural.

4.2.3.2.1. Clase social y tipo de empleo

Además de la influencia de la clase social en las motivaciones, el modelo de análisis sugirió una relación entre la clase social y el tipo de empleo, específicamente en la intensidad (horas por semana) con la que los estudiantes trabajan mientras estudian. Si bien, en Capítulo 2, durante la presentación del contexto de la compaginación de estudios y trabajo en Cataluña, se pudo observar una asociación entre el origen social, y los patrones de compaginación de estudios y trabajo.

Por ejemplo, en el momento de solicitar su ingreso a la universidad los estudiantes de origen social medio y alto se asociaron con la dedicación a tiempo completo a los estudios, en tanto que sus compañeros de origen social bajo se asociaron significativamente con realización de empleos tanto de alta como de baja intensidad. También se observaron asociaciones significativas en el mismo sentido cuando se consideró a los estudiantes de los diferentes cursos; los estudiantes de origen social bajo se encontraban sobre representados en la compaginación de estudios y trabajo, tanto con empleos a tiempo parcial como con empleos a tiempo completo, y los de origen social alto con estudios a tiempo completo y con la realización de empleos intermitentes. Finalmente, entre los graduados que compaginaron estudios y trabajo, también se observó que los estudiantes de origen social bajo están sobre representados en empleos de mayor intensidad (a tiempo completo) que los estudiantes de origen social medio y alto (a tiempo parcial).

En este sentido, con relación a los empleos de los estudiantes de nuestra muestra cualitativa, en la Tabla 23 se pueden observar los tipos de empleos de los estudiantes de clase media alta y en la Tabla 24 los de los estudiantes de clase trabajadora. Se considera que la dedicación es de alta o baja intensidad en función de las horas totales que un estudiante dedica al empleo, pues como se ha observado muchos de los entrevistados compaginan sus estudios con más de una actividad remunerada. En este sentido, se han definido que un estudiante se dedica al empleo con baja intensidad cuando el total de horas por semana no supera las

20 horas. En cambio, un estudiante se dedica al empleo con alta intensidad cuando supera en total las 20 horas por semana.

En la Tabla 23, se observa que los estudiantes de clase media-alta se dedican sobre todo al empleo con una baja intensidad. Se destaca además que ocho de ellos se encuentren realizando, a la vez, más de un empleo; la combinación entre ser profesor de clases particulares y desempeñarse al mismo tiempo como camarero es la situación más extendida en este grupo de estudiantes.

Tabla 23. Dedicación al empleo. Estudiantes de clase media-alta.

Entrevistado	Sexo	Empleo (s)	Dedicación
E2CIENCIAS	M	Clases particulares música Camarera	Baja intensidad
E3CIENCIAS	M	Clases particulares	Baja intensidad
E4CIENCIAS	H	Clases particulares Camarero	Baja intensidad
E6CIENCIAS	H	Clases particulares Camarero	Baja intensidad
E2SOCIALES	H	Empresa familiar (Contabilidad) Entrenador deportivo	Baja intensidad
E5SOCIALES	M	Clases particulares Camarera	Baja intensidad
E6SOCIALES	M	Comercial en empresa	Alta intensidad
E10SOCIALES	M	Becaria Departamento de contabilidad Becaria Administrativa Recepcionista en hotel Seguridad en eventos deportivos Clases particulares	Alta intensidad
E9CIENCIAS	M	Técnico de laboratorio	Alta intensidad
E13SOCIALES	M	Árbitro actividad deportiva	Baja intensidad
E10CIENCIAS	M	Clases particulares (idioma) Promoción/Publicidad	Baja intensidad
E12CIENCIAS	M	Entrenadora deportiva	Baja intensidad
E18SOCIALES	M	Restaurant comida rápida	Alta intensidad
E11CIENCIAS	H	Camarero Clases particulares	Alta intensidad

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 24 se puede observar como son ligeramente más los estudiantes de clase trabajadora con dedicación al empleo de alta intensidad (8) que los que tienen una dedicación al empleo de baja intensidad (7). Además, permite observar como los estudiantes cuya dedicación es de alta intensidad se encuentran realizando empleos como becarios o prácticas remuneradas; se trata de empleos regulares que generalmente requieren una dedicación de al menos 20 horas por semana.

Tabla 24. Dedicación al empleo. Estudiantes de clase trabajadora.

Entrevistado	Sexo	Empleo (s)	Dedicación
E1CIENCIAS	H	Becario Centro Investigación	Alta intensidad
E5CIENCIAS	H	Entrenador deportivo	Baja intensidad
E7CIENCIAS	H	Clases particulares Becario Investigación	Baja intensidad
E8CIENCIAS	H	Clases particulares Becario Colaboración UAB	Baja intensidad
E1SOCIALES	H	Ámbito de la construcción	Baja intensidad
E3SOCIALES	M	Atención a clientes compañía de seguros	Alta intensidad
E4SOCIALES	H	Prácticas PUE	Alta intensidad
E7SOCIALES	M	Entrenadora deportiva	Alta intensidad
E8SOCIALES	M	Becaria Departamento de aprovisamiento	Alta intensidad
E9SOCIALES*	M	Becaria Departamento de fianzas	Alta intensidad
E11SOCIALES	M	Prácticas Departamento de Marketing	Alta intensidad
E14SOCIALES	M	Clases particulares Camarera	Alta intensidad
E16SOCIALES	M	Clases particulares Profesor academia privada	Baja intensidad
E15SOCIALES	M	Entrenadora deportiva Coordinadora de área en club deportivo	Baja intensidad
E12SOCIALES	H	Repartidor de comida	Baja intensidad

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que con los estudiantes más favorecidos, algunos de los estudiantes de clase trabajadora compaginan más de un empleo con sus estudios, en este caso se trata de cinco estudiantes, cuatro de los cuales se desempeñan entre otras actividades como profesores de clases particulares.

En este punto se retoman las hipótesis H.4. y H.5. que indicaban una influencia de la clase social en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo, y en el tipo de empleo. Así, después del análisis de la relación entre la clase social y las motivaciones para compaginar estudios y trabajo es posible aceptar la hipótesis H.4., la clase social sí influye las motivaciones para trabajar durante los estudios, aunque las evidencias empíricas tanto cuantitativas y cuantitativas ofrecen resultados contrastantes en relación con algunas sub-hipótesis.

Así, se acepta la sub-hipótesis H.4.1. ya que se observó una asociación significativa entre los estudiantes de clase media-alta y los tipos motivacionales “ocio y formación” y “acceso al ocio”, es decir, con motivaciones instrumentales de adquisición de experiencia y de acceso al ocio; además en los discursos de los estudiantes de clase media-alta la motivación más extendida es la motivación de

acceso a dinero de bolsillo, seguido de la motivación de adquisición de experiencia laboral y en tercer lugar motivaciones expresivas.

En cambio, se rechaza la sub-hipótesis H.4.2. debido al contraste entre los resultados de las diferentes aproximaciones. Si bien en la aproximación cuantitativa se observó una asociación significativa entre los estudiantes de clase trabajadora y los tipos motivacionales de “subsistencia” y “subsistencia y ocio”, es decir con motivaciones de estricta necesidad financiera y de acceso al ocio. En la aproximación cualitativa, se observó que la motivación instrumental de estricta necesidad financiera es más bien limitada, en cambio, la motivación instrumental de acceso a dinero de bolsillo, así como las motivaciones expresivas, están más extendidas entre los estudiantes de clase trabajadora. Es importante recordar la limitación de la aproximación cuantitativa para reflejar el aspecto expresivo de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

En este sentido, también se rechaza la sub-hipótesis H.4.3. debido a que las motivaciones expresivas están más extendidas en los estudiantes de clase trabajadora que en los de clase media-alta.

Además del contraste de las hipótesis, el análisis de las entrevistas permitió observar dos hallazgos importantes. El primero corresponde a las diferencias en los significados de la motivación instrumental de estricta necesidad financiera entre los dos grupos de estudiantes. De esta forma, en los estudiantes de clase trabajadora se vincularon con situaciones económicas familiares desfavorables; mientras que en los estudiantes de clase alta se vinculó con procesos de emancipación o situaciones familiares coyunturales. El segundo corresponde a la dirección del gasto que, en los entrevistados de clase trabajadora, independientemente de sus motivaciones, suele contemplar la situación familiar; en cambio, en sus compañeros de clases más acomodadas, el gasto es más personal y se dirige a mantener un estilo de vida o a la cofinanciación de proyectos académicos de corto plazo.

Con relación a los tipos de empleo, se acepta la hipótesis H.5., pues se observa una relación clara entre los tipos de empleo y el origen social de los estudiantes. Al mismo tiempo por el sentido de esta relación se aceptan las sub-hipótesis H.5.1. y H.5.2. en la medida en que se observaron asociaciones significativas entre los

estudiantes de origen social medio y alto y la compaginación con empleos de baja intensidad, así como entre los estudiantes de origen social bajo y la compaginación los empleos de alta intensidad.

4.2.4. Flexibilidad institucional y compaginación de estudios y trabajo

Además de la influencia de la clase social en las motivaciones, el otro gran punto de interés de esta tesis consiste en el análisis de la flexibilidad institucional, es decir, cómo las formas en las que se estructura la experiencia académica influyen en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo. La revisión de la literatura permitió advertir que las titulaciones, como espacios sociales, generan normas y valores sociales compartidas por los individuos que ahí convergen; una especie de *ethos* profesional que los estudiantes van internalizando conforme avanzan en la carrera (Troiano, 2005). Se destacó también en el marco teórico que, en la decisión de qué titulación estudiar, se hace presente un mecanismo de autoselección por parte de los estudiantes. En ese sentido, los estudiantes de clase trabajadora optarían por titulaciones con una vinculación más clara hacía el mercado de trabajo, lo que les permitiría reducir el riesgo percibido, situación que no estaría presente en los estudiantes de clase media-alta (Triventi, 2013; Troiano & Elias, 2014). Es decir, por la orientación y organización de las titulaciones, estas podrían atraer en mayor o menor medida a un grupo específico de estudiantes, guiados por motivaciones similares, más instrumentales o más expresivas. Lo que, a su vez, generaría una especie de retroalimentación en los individuos por vivir la experiencia universitaria de una cierta forma, entre lo que se destaca la participación o no en el mercado de trabajo y las motivaciones para ello.

En la Tabla 25 se muestran las asociaciones entre las diferentes áreas de conocimiento y los tipos motivacionales. En ella se destaca la relación significativa entre las carreras de Artes y Humanidades y de Ciencias sociales y jurídicas con la motivación de “subsistencia y ocio”, 45,3% y 41,9%, respectivamente. Otra relación significativa se da entre el área de conocimiento de Ciencias con la motivación de “acceso al ocio” (29%). Las carreras de Ciencias de la salud se asocian de forma significativa tanto con la motivación de “acceso al ocio” (27,4%) como con la

motivación de “subsistencia” (12,5%). Finalmente, en Ingenierías y arquitectura la relación significativa se da con la motivación de “ocio y formación” (32,3%).

Tabla 25. Áreas de conocimiento y tipos motivacionales.

		Subsistencia y ocio	Subsistencia	Ocio y formación	Acceso al ocio
Áreas del conocimiento * [0,075]					
Artes y Humanidades	%	45.3%	12.3%	25.2%	17.2%
	rc	2.2	1.4	-1.3	-2.2
Ciencias	%	35.6%	11.8%	23.6%	29.0%
	rc	-1.6	0.9	-1.9	3.3
Ciencias de la salud	%	40.1%	12.5%	20.0%	27.4%
	rc	0.1	2	-4.9	3.7
Ciencias sociales y jurídicas	%	41.9%	9.4%	29.7%	19.0%
	rc	2.3	-1.6	1.9	-3.6
Ingeniería y Arquitectura	%	36.2%	9.3%	32.3%	22.2%
	rc	-3	-1.3	3.7	0.5
	<i>Total</i> %	39.9%	10.3%	28.1%	21.7%

Nota: * $p \leq 0,01$ para la prueba Chi-cuadrado. Entre corchetes se muestra el valor de la V de Cramer como intensidad de la relación entre las variables. Los porcentajes sombreados señalan asociaciones significativas (residuos tipificados corregidos mayores a 1,96) entre las categorías de las variables.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Vía Universitaria (2015).

Es necesario destacar, que estas asociaciones entre las categorías específicas de las variables podrían explicarse por la autoselección que hacen los estudiantes cuando eligen la titulación a estudiar, es decir, si un estudiante prevé que necesitará trabajar durante sus estudios, intentará elegir una carrera que le permita hacerlo en función de sus necesidades. Así, por ejemplo, la asociación entre los estudiantes de Artes y Humanidades y de Ciencias sociales y jurídicas con el tipo motivacional de “subsistencia y ocio”, podría entenderse dado que previamente estos estudiantes evaluaron que, de acuerdo con su condición o necesidades económicas, estudiar dichas titulaciones les permitiría combinar estudios y trabajo de mejor forma, que si hubiesen elegido otra titulación.

En tanto que la mayor o menor flexibilidad de las titulaciones atraería en mayor o menor medida a cierto tipo de estudiantes guiados por motivaciones similares, más instrumentales para los estudiantes de clase trabajadora, y más expresivos para los estudiantes de clases media-alta; se esperaría que precisamente la influencia

de la flexibilidad institucional en las motivaciones estuviera relacionada específicamente con la motivación instrumental de la adquisición de experiencia.

4.2.4.1. Las motivaciones por compaginar estudios y trabajo en los discursos de los estudiantes de titulaciones con mayor flexibilidad

Entre las titulaciones que estudian los estudiantes de nuestra muestra cualitativa, las titulaciones más flexibles son también las que tienen una orientación más bien hacia el mercado de trabajo y permiten trabajar, por lo que presentan una sobre representación de estudiantes de clase trabajadora (procesos de autoselección). De esta forma, se podría esperar que quienes eligieron cursar esta titulación lo hayan hecho guiados por una motivación más instrumental por los estudios (para lograr un acceso rápido al mercado de trabajo), y por lo tanto expresarían motivaciones de adquisición de experiencia laboral para compaginar estudios y trabajo. Aquellos estudiantes que ingresaron a las titulaciones guiados principalmente por motivaciones expresivas se verían influenciados sobre la forma de vivir la experiencia universitaria, tanto por los valores y normas sociales compartidas por el grupo mayoritario de estudiantes, como por el *ethos* profesional de la titulación.

Al revisar las motivaciones por compaginar estudios y trabajo que expresaron los estudiantes que cursan titulaciones con mayor flexibilidad, se observa que hasta nueve de ellos expresaron una motivación de adquisición de experiencia laboral. Resalta también cómo los empleos que desempeñan estos estudiantes están estrechamente relacionados o bien con los estudios que realizan, o bien con el área en la que proyectan trabajar.

Las siguientes citas, son las más representativas sobre las motivaciones de adquisición de experiencia laboral. En ellas se observa cómo los estudiantes consideran que la mejor forma de ser competitivos en el mercado laboral es a partir de conseguir experiencia laboral mientras realizan sus estudios. El diagnóstico de los entrevistados coincide en la percepción de que la experiencia laboral se vuelve un requisito para acceder al trabajo de graduado y, que obtener experiencia cuando ya se han terminado los estudios resulta más difícil. Los estudiantes también resaltan en sus narrativas la limitación de puestos de trabajo, de ahí que una forma

de distinguirse es acumulando experiencia para que su currículum resulte más atractivo a los empleadores.

“Me daba la oportunidad de meterme en el mundillo de la empresa. Coger experiencia. Experiencia es lo mejor que hay, porque ahora mismo, encontrar experiencia en este mercado laboral, tal y como lo vemos, no es bastante viable.” (E4SOCIALES, CT).

“Pero ahora a pesar de cobrar mucho menos decidí ser becaria para ir cogiendo experiencia, de cara a cuando salga la carrera no tener que empezar ahora, o sea, cuando ya no esté estudiando nada no tener que empezar a ser becaria. (...) el objetivo es hacer currículum, es decir, que vean que tengo experiencia, que responsabilidad, que soy comprometida. (...). Salía de la carrera sin nada de experiencia, o sea siendo camarera, pero ¿siendo camarera? Pues puedo ser muy despabilada y que la gente vea que has trabajado desde los 15 años, claro, pero en el sector no te da ningún prestigio ni experiencia entonces tendría que empezar de cero y entonces dije no, prefiero empezar de cero ahora.” (E8SOCIALES, CT).

“Veo que el mercado laboral ahora mismo, como hay muchísima competencia, también te exigirán muchísimo, a la hora de contratar, (...) a la hora de contratar están, creo que las empresas están muy exigentes en este momento, también porque hay mucha competencia en el mercado laboral y siempre te van a pedir más y te van a pedir que hayas hecho mil cosas que tengas mil idiomas y si puedes cumplirlo pues mejor. Y sobre todo por el tema de la experiencia, sales de la carrera y no tienes experiencia y yo sí que tengo experiencia ahora mismo y eso es algo con lo que creo que juego con ventaja.” (E9SOCIALES, CT).

“Al final tu currículum es tal, tu currículum aumenta o mejora simplemente y entonces todo hace, yo por ejemplo me quiero enfocar más a la (...) y cuanto más trabaje en el ámbito mejor lo va a ser.” (E15SOCIALES, CT).

“sobre todo tener algo de experiencia para poder ponerlo en el currículum después, para que las empresas vean que ¡tengo algo! aunque sea el comercial ¿no? (...) y sobre todo experiencia, es que las dos cosas, sí, pero si hubiese encontrado, si hubiese habido manera que no me pagasen pues lo hubiese cogido también, pero claro si te pagan mejor.” (E6SOCIALES, CMA).

“para coger experiencia para luego hacer cosas mayores, o sea, tú tienes que tener una base para luego ir aumentando, es como una pirámide, tú tienes que tener una base, sin esa base tú no puedes llevar una gran multinacional, tú tienes que empezar desde cero, ir haciendo las cosas más básicas, si no sabes hacer las cosas más básicas no puedes hacer las cosas complejas (...), yo trabajo, ya para experiencia, para que luego esos cuatro sitios que haya de trabajo como piden mucha experiencia y tener un careto de eso, yo poder optar a ese sitio de trabajo o lo que sea porque yo tengo experiencia” (E2SOCIALES, CMA).

4.2.4.2. Las motivaciones por compaginar estudios y trabajo en los discursos de los estudiantes de titulaciones con menor flexibilidad

Entre los estudiantes que se encuentran cursando titulaciones con menor flexibilidad, la motivación de adquisición de experiencia laboral es muy limitada, y sólo es expresada por cuatro entrevistados. Sin embargo, de estos cuatro estudiantes, dos se encuentran realizando empleos estrechamente vinculados con su área de estudio, empleos que requieren de mayor dedicación, mientras que otros dos se encuentran realizando empleos que son muy distintos al contenido de sus estudios.

Otro aspecto importante radica en que la motivación de adquisición de experiencia laboral en los estudiantes de titulaciones menos flexibles aparece sólo como una motivación secundaria. Es decir, que los estudiantes atribuyen una motivación de adquisición de experiencia, sólo una vez comenzada la actividad laboral, pero cuya motivación principal fue distinta. Para tres de los entrevistados se trató de una motivación principal expresiva y para uno más una motivación instrumental de acceso a dinero de bolsillo.

En las citas siguientes se puede apreciar precisamente, como en los estudiantes de titulaciones con menor flexibilidad, cuando expresan una motivación de adquisición de experiencia laboral, la misma aparece de forma secundaria.

“Yo me lo paso bien, es un dinero fácil, rápido. No tiene nada que ver relacionado con, con (*mi carrera*), yo lo sé. Pero es... suficiente de (*mi carrera*) tengo ya, de momento en la universidad. (...) En mi currículum, por ejemplo, cuando he tenido que mandar mi currículum (...) yo lo pongo, trabajar, yo creo que es algo que te aporta pues, a decir, pues mira estoy estudiando y a la vez trabajo los fines de semana. Aunque sea trabajando de camarera, yo creo que es importante por el hecho de una constancia.” (E2CIENCIAS, CMA).

“me pareció original ya la entrevista, y luego la gente, todo el mundo me cayó súper bien y, quizá la motivación para quedarme fue más la gente que el trabajo (...) siempre, en cierto modo te la exigen, entonces era también una oportunidad, es una buena oportunidad siempre pues para adquirir experiencia, ponerlo en el currículum, sobre todo eso, el currículum porque es lo que se miran, ¿tienes experiencia?” (E10CIENCIAS, CMA).

“Pero sobre todo porque me gusta. No hice esta carrera por hacer algo sino al revés (...) quería hacer esto e hice esta carrera para poder hacerlo. (...). En un futuro también veo que en un futuro es muy interesante que puede dar mucha ayuda, mucha ayuda, ya terminar una carrera habiendo hecho experiencia, teniendo publicaciones, presentaciones orales, haciendo docencia en universidad, como un poco más preparado o más, poco más encaminado que la mayoría.” (E1CIENCIAS, CT).

“Un segundo motivo a nivel profesional de crearme currículum, pero eso sería un poco más falso en el sentido de decir que donde estoy trabajando ahora, no sé corresponde tanto con la línea que yo voy a seguir investigando en el futuro. Entonces a nivel profesional pues sí que verán que yo soy un chico que ha trabajado nueve meses en un laboratorio, etcétera, con lo cual, lo que eso conlleva, pero a nivel práctico dirán, pero es un ámbito completamente diferente al nuestro así que yo a priori el principal motivo por el que lo hacía era por el dinero.” (E7CIENCIAS, CT).

El análisis de las entrevistas ha permitido observar cómo en las titulaciones más flexibles, hay una presencia más extendida de la motivación instrumental de adquisición de experiencia laboral y la misma ocupa un lugar principal entre los entrevistados. En cambio, en los estudiantes de titulaciones con menor flexibilidad, la motivación de adquisición de experiencia laboral está menos extendida y en los casos en los que aparece, lo hace como una motivación secundaria.

4.2.4.2.1. Flexibilidad institucional y tipo de empleo

Antes se analizó la influencia de la clase social en el tipo de empleo que los estudiantes realizan, observando la intensidad de horas que los estudiantes dedican a actividades remuneradas durante la semana. Y si bien se ha señalado que unas titulaciones suelen atraer en mayor o menor medida a cierto grupo de estudiantes, por lo que podría resultar tautológico el análisis de la influencia de la clase social y de la flexibilidad institucional sobre los tipos de empleo. Aquí, el foco del análisis son las formas de organización de la experiencia estudiantil, es decir, la cantidad de tiempo libre de que los estudiantes disponen para dedicarlo, entre otras actividades, al empleo remunerado; y cómo esto influye en la forma de compaginar estudios y trabajo, en empleos de alta o de baja intensidad.

Justo en el Capítulo 2 durante la presentación del contexto de la compaginación de estudios y trabajo en Cataluña se pudo observar que hay ciertas áreas del conocimiento que se asocian significativamente con formas específicas de compaginación de estudios y trabajo. Haciendo un repaso breve, se observó que al momento de hacer la solicitud a la universidad los estudiantes de Ciencias sociales y jurídicas realizan empleos tanto de alta como de baja intensidad (aunque aquí el umbral es 15 horas de trabajo semanales) y los de Ciencias de la salud empleos de baja intensidad. Al considerar al conjunto de los universitarios, los de Ciencias sociales y jurídicas realizan sobre todo empleos a tiempo parcial y tiempo completo, los de Artes y Humanidades empleos a tiempo parcial. Y para los titulados que compaginaron estudios y trabajo, en ciencias Sociales realizaron sobre todo empleos a tiempo completo; en Magisterio empleos a tiempo parcial, en Ciencias también a tiempo parcial (pero solo empleos relacionados); en Ingeniería y arquitectura y en Humanidades tanto a tiempo parcial como a tiempo completo, la diferencia se presentó en la relación con los estudios.

Con relación a los estudiantes de nuestra muestra cualitativa, las formas de dedicación al empleo remunerado se pueden observar en la Tabla 26 para los estudiantes en titulaciones con mayor flexibilidad y en la Tabla 27 para los estudiantes de titulaciones con menor flexibilidad. De igual forma que cuando se analizó la relación entre clase social y tipo de empleo, la intensidad baja indica una

dedicación al trabajo de hasta 20 horas semanales y la intensidad alta indica una dedicación que supera las 20 horas semanales.

En la Tabla 26, se observa que en los estudiantes de nuestra muestra inscritos en titulaciones de mayor flexibilidad (menor cantidad de horas lectivas y horarios comprimidos) su dedicación al empleo es sobre todo de alta intensidad. Concretamente, son diez (de un total de 17) entrevistados los que tienen una dedicación al empleo de alta intensidad. Estos empleos de alta intensidad suelen ser relacionados con los estudios que los estudiantes cursan, o con las áreas en las que los estudiantes desean desarrollarse en el futuro. A continuación, se recuperan algunas citas sobre cómo las condiciones de las titulaciones, que limitan más o menos la disposición de tiempo libre, influyen sobre las preferencias de intensidad en la dedicación al empleo.

Tabla 26. Dedicación al empleo. Estudiantes en titulaciones con mayor flexibilidad.

Clase social	Entrevistado	Sexo	Dedicación	Empleo
CMA	E2SOCIALES	H	Baja intensidad	Empresa familiar (Contabilidad) Entrenador deportivo
	E5SOCIALES	M	Baja intensidad	Clases particulares Camarera
	E6SOCIALES	M	Alta intensidad	Comercial en empresa Becaria Departamento de contabilidad
	E10SOCIALES	M	Alta intensidad	Becaria Administrativa Recepcioista en hotel Seguridad en eventos deportivos Clases particulares
	E13SOCIALES	M	Baja intensidad	Árbitro actividad deportiva
	E18SOCIALES	M	Alta intensidad	Restaurant comida rápida
	E1SOCIALES	H	Baja intensidad	Ámbito de la construcción
	E3SOCIALES	M	Alta intensidad	Atención a clientes compañía de seguros
	E4SOCIALES	H	Alta intensidad	Prácticas PUE
	E7SOCIALES	M	Alta intensidad	Entrenadora deportiva
CT	E8SOCIALES	M	Alta intensidad	Becaria Departamento de aprovisamiento
	E9SOCIALES*	M	Alta intensidad	Becaria Departamento de fianzas
	E11SOCIALES	M	Alta intensidad	Prácticas Departamento de Marketing
	E14SOCIALES	M	Alta intensidad	Clases particulares Camarera
	E16SOCIALES	M	Baja intensidad	Clases particulares Profesor academia privada
	E15SOCIALES	M	Baja intensidad	Entrenadora deportiva Coordinadora de área en club deportivo
	E12SOCIALES	H	Baja intensidad	Repartidor de comida

Fuente: Elaboración propia.

Los entrevistados en titulaciones con mayor flexibilidad, coinciden en que el tiempo libre del que disponen es bastante, y que una de las formas de ocuparlo es precisamente, participando en empleos remunerados.

“yo creo que aquí lo único bueno en esta, en mi facultad, son el horario que tenemos, son tres horas al día eso te facilita mucho, muchísimo que puedes hacer otras cosas, no sólo trabajar sino otras actividades, en el tiempo libre que tienes, porque tienes mucho tiempo libre, tres horas de clase es muy poco al día.” (E10SOCIALES, CMA).

“Acabamos clases a las 2 y media y yo empiezo a las 4 y media, entonces sí que no tengo que saltarme clases y no llego tarde a ningún lado. Entonces, eso está bien. Incluso si fuera al revés, o sea, si yo estudiara por la tarde de 3 a 9, sí que sí me dieran posibilidad de trabajar por la mañana, de 8 y media a 1, así que tampoco tenía ese problema de voy a llegar tarde, tengo que salir antes, entonces tampoco veo un horario de, muy difícil.” (E16SOCIALES, CT).

“necesito hacer cosas ¿no?, o sea, soy una persona que a mí no me gusta estar parada, no me gusta no hacer nada, entonces estoy todo el día ocupada. Estoy en las mañanas en la uni, en la tarde trabajando, me voy para el cardio, hago inglés, hago no sé qué. Estoy todo el día que no estoy en mi casa prácticamente y me gusta y vivo así, no sé, estoy acostumbrada, entonces yo no podría estarme todas las tardes, qué en mi casa sin hacer nada, necesitaría buscar para hacer cosas, y ¿qué sería? pues buscarme un trabajo porque qué hago, ¿me voy al gimnasio, me voy a...quedo con mis amigos? No sé, mis amigos también tienen cosas que hacer por las tardes, ¿no? No voy a estar todo el día en la calle allí. Claro, entonces también es eso, que por mí misma sí que lo necesito.” (E3SOCIALES, CT).

Parecería pues, que estas titulaciones están diseñadas para que los estudiantes puedan compaginar estudios y trabajo. Es de resaltar que la dedicación de baja intensidad está presente sobre todo en los entrevistados más jóvenes, que se encuentran al inicio de su carrera, como se analiza más adelante, los estudiantes más jóvenes se encontrarían en un periodo de adaptación a los estudios.

Por su parte, en la Tabla 27, los entrevistados cursando titulaciones con menor flexibilidad (mayor cantidad de horas lectivas y horarios extendidos de mañana y tarde) tienen una dedicación, sobre todo de baja intensidad con excepción de dos entrevistados. Los empleos más comunes que realizan estos entrevistados son como profesor de repaso y/o como camareros. Se trata de empleos flexibles que les permiten hacer frente a las demandas de la universidad, sobre las cuales coinciden en que son demasiado elevadas.

Las siguientes citas resumen el sentir de los estudiantes en titulaciones menos flexibles respecto a las condiciones de sus estudios y a la complejidad de poder compaginar estudios y trabajo.

“Supongo que también por el hecho del plan Bolonia, o yo qué sé por qué debe ser, pero ponen un nivel, un volumen de trabajos, informes, prácticas, con las prácticas más los exámenes, tengo

asignaturas que tienen cinco parciales, sabes, entonces tu coges el calendario y cada semana tengo uno, desde, yo qué sé, este semestre tuvimos el primer mes más tranquilo y a partir del primer mes cada semana tenemos como mínimo un examen, menos esta semana que no hemos tenido ninguno. Entonces claro, si tienes que esta con esto, con los trabajos cada asignatura tiene como mínimo dos trabajos por semestre, más las prácticas, más tener que trabajar y todo eso pues es complicado, es complicado, y a veces hay que sacar horas, pues como sea.” (E4CIENCIAS, CMA).

“Al menos en mi carrera, yo que estoy en la carrera de ciencias nadie puede compaginarse, al menos, no sé otras, pero (...) yo no sé nadie de ningún curso que se pueda compaginar un trabajo que te permita, que te permita sustentarte a ti mismo y quizá ya no digamos la carrera, si no la mitad, porque es que te exige mucho, te exigen mucho, tienes prácticas de laboratorio, tienes muchos trabajos.” (E7CIENCIAS, CT).

Tabla 27. Dedicación al empleo. Estudiantes en titulaciones poca flexibilidad.

Clase social	Entrevistado	Sexo	Dedicación	Empleo
CMA	E2CIENCIAS	M	Baja intensidad	Clases particulares música Camarera
	E3CIENCIAS	M	Baja intensidad	Clases particulares
	E4CIENCIAS	H	Baja intensidad	Clases particulares Camarero
	E6CIENCIAS	H	Baja intensidad	Clases particulares Camarero
	E9CIENCIAS	M	Alta intensidad	Técnico de laboratorio
	E10CIENCIAS	M	Baja intensidad	Clases particulares (idioma) Promoción/Publicidad
	E12CIENCIAS	M	Baja intensidad	Entrenadora deportiva
	E11CIENCIAS	H	Baja intensidad	Camarero Clases particulares
	E1CIENCIAS	H	Alta intensidad	Becario Centro Investigación
CT	E5CIENCIAS	H	Baja intensidad	Entrenador deportivo
	E7CIENCIAS	H	Baja intensidad	Clases particulares Becario Investigación
	E8CIENCIAS	H	Baja intensidad	Clases particulares
				Becario Colaboración UAB

Fuente: Elaboración propia.

Una estudiante relata cómo ante tales condiciones, son precisamente los arreglos del empleo los que permiten finalmente, que la compaginación de estudios y trabajo sea posible con una dedicación de alta intensidad. En este caso específico, además, se trata de una estudiante que ha decidido abandonar los estudios para dedicarse a tiempo completo al empleo.

“Entonces yo he tenido la suerte de que por la parte de la universidad se dificulta, y por la parte de mi trabajo me han dejado un poco, venir cuando quiera, entre comillas no, era como, yo tengo que hacer 20 horas semanales, pues en este mes en total tengo que hacer 88 horas, igual un mes he hecho 100 y un mes he hecho 30. Porque sabes he ido haciendo menos y luego he ido compensando.” (E9CIENCIAS, CMA).

Resulta interesante destacar como un estudiante con una dedicación de baja intensidad, considera que la actividad que realiza no tiene el nivel de empleo y que

de hecho las condiciones de la titulación no permiten la compaginación de estudios y trabajo.

“Y es que es verdad, yo casi no trabajo, o sea es que yo no considero que ir los domingos a mediodía a poner allí los platos sea mucho, para nada. O sea, trabajar sería pues un chico que hace ocho años que se está sacando la carrera en biotecnología que sí que está en un laboratorio y que se coge dos asignaturas cada año, y las suspende, eso es un trabajo, no considero, no se puede, no se puede compaginar.” (E2CIENCIAS, CMA).

Ahora se retoman las hipótesis que hacían referencia a la influencia de la flexibilidad institucional tanto en las motivaciones por compaginar estudios y trabajo (H.6.), como en los tipos de empleo (H.7.). Respecto a la hipótesis H.6., si bien en el análisis entre las áreas de estudio y los tipos motivacionales, el tipo motivacional de “ocio y formación” que se define, entre otras motivaciones, por la motivación instrumental de adquisición de experiencia sólo se asoció significativamente con el área de las Ingenierías y Arquitectura, es decir titulaciones con menor flexibilidad. Sin embargo, el análisis de las entrevistas ha permitido observar cómo en las titulaciones más flexibles hay una presencia más extendida de la motivación instrumental de adquisición de experiencia laboral y además la misma ocupa un lugar principal entre los entrevistados, confirmando así la sub-hipótesis H.6.1. En cambio, en los estudiantes de titulaciones con menor flexibilidad la motivación de adquisición de experiencia laboral está menos extendida y en los casos en los que aparece lo hace como una motivación secundaria, por lo que también se confirma la sub-hipótesis H.6.2.

La hipótesis H.7. se acepta parcialmente en la medida en que la relación entre las áreas de conocimiento y la intensidad de los empleos tiene variaciones según al tipo de estudiantes a los que se haga referencia. Así, por ejemplo, de forma general las titulaciones con mayor flexibilidad, por ejemplo, Ciencias sociales, Humanidades y Magisterio, se asociaron con empleos de alta intensidad; por el contrario, las titulaciones con menor flexibilidad, como las del área de las Ciencias se asociaron significativamente con la dedicación a tiempo completo a los estudios. Sin embargo, en el área de las Ingenierías y arquitectura, al inicio de los estudios se asocia con la dedicación a tiempo completo a los estudios, entre los titulados se asocia con empleos a tiempo parcial y a tiempo completo.

Desde la aproximación cualitativa, se observó cómo los estudiantes que están en una titulación con menor flexibilidad, perciben restricciones de tiempo importantes

y su dedicación es sobre todo en empleos de baja intensidad, tal como lo indica la sub-hipótesis H.7.1. Con relación a los estudiantes en titulaciones de mayor flexibilidad, se observó también un cierto consenso en que las condiciones de los estudios son apropiadas para la compaginación de estudios y trabajo, sin embargo, la dedicación al empleo de alta intensidad está extendida sobre todo en estudiantes más avanzados y de clase trabajadora, por lo que la sub-hipótesis H.7.2 se rechaza.

4.3. Factores intermedios del modelo de análisis

Hasta ahora, el análisis de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo sólo se ha referido a la relación entre los dos factores externos, la clase social y flexibilidad institucional; por lo que ahora, en línea con el tercer objetivo de esta tesis *comprender las formas de aproximación al empleo de los estudiantes de diferente origen social y diferente contexto universitario desde las motivaciones*, corresponde analizar la influencia de los factores intermedios en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

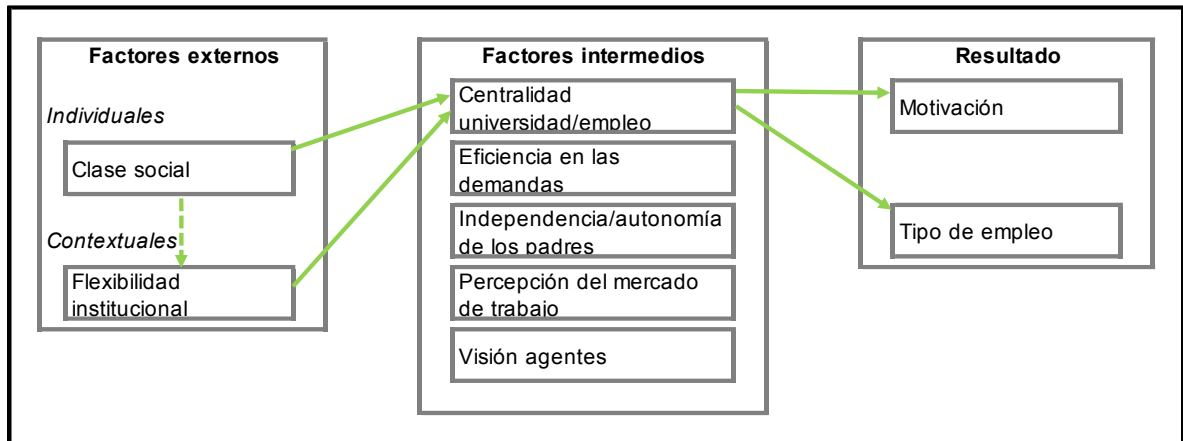
Es necesario recordar que los factores intermedios del modelo de análisis son dimensiones que de acuerdo con la literatura resultan importantes para comprender las diferentes intencionalidades o racionalidades en las formas de aproximación al mercado de trabajo por parte de los universitarios; precisamente por ello es que en los siguientes subapartados el análisis recae en la aproximación cualitativa.

4.3.1. Centralidad universidad-empleo:

El primero factor intermedio del modelo de análisis corresponde a la centralidad universidad-empleo, esta dimensión se construyó sobre las aportaciones de investigaciones que sugerían que la participación en el empleo, entre otras cosas, se relacionaba con una transformación de los compromisos del estudiante con los estudios universitarios (Ariño, et al, 2008; McInnis, 2001) y con un cambio de la posición de la universidad en la vida de los estudiantes (Dubet, 2005; Mäkinen & Olkinuora, 2004). De esta forma, el interés al analizar este factor intermedio es conocer las percepciones de los estudiantes sobre la universidad y sobre su trabajo; así como las posibles variaciones de las percepciones de acuerdo con la clase social y características de las titulaciones de los estudiantes; y posteriormente, cómo se relacionan estas percepciones sobre la universidad y el empleo con las

motivaciones por compaginar estudios y trabajo y las características de los empleos. En la Figura 34 se señalan las relaciones entre los elementos del modelo de análisis que se analizan a continuación.

Figura 34. Modelo de análisis: Centralidad universidad-empleo.



Fuente: Elaboración propia.

La primera hipótesis por contrastar corresponde a las posibles direcciones que la centralidad universidad-empleo puede tomar y señala que:

H.8. Hay estudiantes que tienen una marcada centralidad en la universidad, estudiantes con una marcada centralidad en el empleo y estudiantes con centralidad tanto en el empleo como en la universidad

En el análisis de las entrevistas se observó que la centralidad en la universidad está más extendida entre los estudiantes de la muestra, diecinueve de veintinueve entrevistados expresaron dicha centralidad en la universidad, y veintitrés si se incluye a los cuatro estudiantes que muestran centralidad en ambas actividades, universidad y empleo.

La centralidad en la universidad implica que son los estudios la actividad considerada más importante por los entrevistados en oposición al empleo. Un ejemplo de centralidad en la universidad se observa en las siguientes citas donde los estudiantes se refieren a la universidad y a los estudios como una esfera que estructura y encausa su vida.

“(…) es una cosa pues que es fundamental o un pilar estructural básico, es decir que ocupa en mi vida pues una parte importante y, por ejemplo, pues también decide mucho pues lo que vayas a hacer, cómo te desenvuelvas, a qué te vayas a dedicar si vas, si puedes trabajar o no, tal ¿sabes? Si tienes más tiempo o no ¿sabes?” (E8CIENCIAS, CT).

“El papel de la universidad en mi vida, bueno simplemente actuar como una máquina encausadora que me dirija a donde yo quiero llegar en un futuro. Es decir, me forma y me permite especializarme para luego dar el paso y acceder al sector en el que estoy interesado, aparte de eso también te da una gran potencia de vida social, te da muchos amigos, muchas interacciones sociales, etcétera.” (E7CIENCIAS, CT).

La centralidad en la universidad en los entrevistados se evidencia también cuando señalan que, ante situaciones de conflicto entre las demandas del empleo y universidad, su preferencia siempre será por continuar con los estudios.

“Hombre, de momento, la que le concedo, la más importante para mí es la universidad claro. Es la que desplaza a las otras dos en caso de que, de necesidad sí, es la que prevalece. (...) porque cuando realmente me hace falta requerir del tiempo, todo lo otro pasa a un plano secundario y sólo son los estudios.” (E5CIENCIAS, CT).

“Considero que por mucho que esté trabajando me tengo que formar, por lo tanto aunque yo esté trabajando, mmm, lo que no puedo hacer es dejar de estudiar, en caso de que por ejemplo, si me dijeran (...), o sea, o amplias el horario a ocho horas y vienes mañana y tarde, o si no te despedimos; por ejemplo, en caso de que me lo dijeran, sería un ‘pues me voy’; porque tengo que estudiar, yo tengo que acabar de formarme, tengo que acabar mi carrera, por lo tanto, si me quieres para media jornada perfecto porque me puedo compaginar, pero sino, los estudios van delante porque (*ahora*) estoy trabajando y puedo permitirme también estudiar pero, a la mejor más adelante por coger el trabajo luego ya no puedo seguir estudiando por lo que sea, entonces pues no, el estudio es, o sea los estudios van primero sí.” (E3SOCIALES, CT).

Por su parte, la centralidad en el empleo se encuentra menos presente en los entrevistados, sólo en seis de veintinueve, cifra que aumenta a diez si se incluye a aquellos con un balance en la centralidad universidad-empleo.

La centralidad en el empleo se expresa en el discurso de los estudiantes cuando estos señalan cómo entre trabajo y universidad, tienen una mayor motivación y preferencia por el primero; lo que se traduce entre otras cosas en la mayor dedicación de tiempo a las actividades relacionadas con el mismo.

“(...) yo cuando comencé a estudiar la carrera quería trabajar donde estoy trabajando ahora, como mi sueño era trabajar donde estoy trabajando ahora, trabajar con enfermedades tropicales en malaria, tener un pequeño proyecto de investigación, que tuviera un poco de prospectiva de pues ir a congresos, ir a, un poco y es lo que estoy haciendo ahora mismo, así que ahora, seguramente le estoy poniendo a eso más atención que a otras cosas.” (E1CIENCIAS, CT).

“(...) mi mayor motivación y a lo que más estoy implicada es a mi trabajo, porque no es un trabajo como uno cualquiera, de oficina o de dependienta, no, ¡soy entrenadora! de (*una actividad deportiva*), entonces requiere muchas horas de entrega y de trabajo y es a lo que especialmente estoy dedicado a mayor tiempo de mi vida.” (E7SOCIALES, CT).

“(...) estando allí yo vi que me gustaba trabajar, y aparte pienso que, que las, que aprendes mucho más trabajando que estudiando, en según qué ámbitos, entonces yo quería seguir trabajando, pero quería estudiar más. (...) Entonces como una vez yo empecé ya la universidad, ya estaba trabajando, realmente le di más prioridad a mi trabajo que a la universidad.” (E9CIENCIAS, CMA).

Finalmente, también se ha observado que, en cuatro de veintinueve estudiantes está presente un balance entre la centralidad en la universidad y la centralidad en el empleo. Es decir, que ambas actividades son consideradas como relevantes por

los estudiantes y estos intentan cumplir de igual forma las demandas provenientes de ambas.

Otra hipótesis relevante sobre la centralidad universidad-empleo planteada a partir de la revisión de la literatura, es que ésta tendría variaciones según la clase social de procedencia de los estudiantes, la hipótesis enunciada fue la siguiente:

H.9. La centralidad universidad-empleo varía de acuerdo con la clase social de procedencia.

Respecto a las sub-hipótesis, ya se ha señalado antes que en general los entrevistados tienen una centralidad por la universidad. No obstante, se observa que la centralidad en el empleo está más presente en un grupo específico de estudiantes.

H.9.1. La centralidad en la universidad estará, sobre todo, en estudiantes de clase media-alta.

El análisis de las entrevistas permite observar como la centralidad en la universidad está muy extendida entre estudiantes de clase media-alta, sólo dos estudiantes en este grupo no mostraron una clara centralidad en la universidad.

La centralidad en la universidad en los entrevistados de la clase media-alta se vincula tanto con proyectos académicos de acceso a experiencias de movilidad, como con la continuación de estudios de posgrado. Así, los estudiantes expresan de forma recurrente su intención de mejorar sus expedientes académicos para aumentar sus posibilidades de acceder a estas experiencias, como se puede observar en las siguientes citas.

“(...) este año me lo he currado mucho, porque me quería ir de Erasmus y no me podía quedar nada para poderme ir de Erasmus, que es currículum, o sea vamos es todo.” (E3CIENCIAS, CMA).

“(...) es muy competitiva esta carrera y hay que intentar pues sacártela con la mejor nota posible, porque me gustaría a mí luego estudiar un doctorado y para eso necesitas las becas y ayudas y para eso necesitas la mejor nota posible.” (E6CIENCIAS, CMA).

No obstante, la centralidad en la universidad no es exclusiva de los estudiantes de clase media-alta, sino que también está presente estudiantes de clase trabajadora, aunque con ciertas diferencias en sus discursos.

En los estudiantes de clase trabajadora la centralidad en la universidad se vincula con la elección instrumental de los estudios, que se distingue por sus expectativas de mejora de la posición en el mercado laboral después de los estudios.

“(…) pues salir adelante, porque o sea yo vengo de, (…) y vengo de un país bastante pobre, donde, no sé cómo explicarte, salir a estudiar fuera representa mucho, (…) e ir a estudiar a Europa seguro que es la ostia, y salir adelante y poder destacar un poco más que lo que harías en tu país, es lo que significa.” (E4SOCIALES, CT).

“Es una faceta muy importante para mí, en mi vida ahora mismo, hace años no me veía en la universidad y ahora estoy aquí. Y no sé es algo muy importante para mi ahora mismo. (…). Porque me gusta lo que estoy haciendo y me encanta mi carrera sobre todo, y porque no sé, en un futuro quiero dedicarme a ello.” (E1SOCIALES, CT).

“Estudiar representa mucho porque, está claro que la cosa no está para ir buscando trabajo sin tener, sin tener al menos un mínimo, de un grado, estar graduado, más que nada porque es, aparte de que te, evidentemente el hecho de estar graduado es como que, te permite hacer trabajos de otra categoría.” (E5CIENCIAS, CT).

Así pues, mientras que para los estudiantes de clase media-alta la centralidad en la universidad implica obtener mayor experiencia de la vivencia universitaria y la continuación de la vía académica; para los estudiantes de clase trabajadora la centralidad en la universidad implica un deseo de obtener mejores puestos de trabajo. En otras palabras, más allá de que la centralidad en la universidad esté presente en ambos grupos de estudiantes; la misma toma diferentes sentidos, uno más expresivo, de vivir la experiencia académica en la clase media alta y, otro más instrumental, de mejora de las expectativas laborales en la clase trabajadora.

H.9.2. La centralidad en el empleo estará, sobre todo, en estudiantes de clase trabajadora.

Aunque la centralidad en el empleo es más bien reducida entre los entrevistados, es claro que está más presente en los estudiantes clase trabajadora. En este sentido, de los seis entrevistados que tienen una centralidad en el empleo, cuatro son de clase trabajadora, mientras que los dos restantes son de clase media-alta. Y si tomamos en cuenta a aquellos que tienen un balance en la centralidad universidad-empleo, tres de cuatro estudiantes son de clase trabajadora.

La centralidad en el empleo en los estudiantes de clase trabajadora se observa en la forma en que los mismos se refieren al empleo; los entrevistados muestran como el empleo es una actividad desafiante a la que dedican la mayor parte del tiempo.

“(…) yo cuando comencé a estudiar la carrera quería trabajar donde estoy trabajando ahora, como mi sueño era trabajar donde estoy trabajando ahora, trabajar con enfermedades tropicales en

malaria, tener un pequeño proyecto de investigación, que tuviera un poco de prospectiva de pues ir a congresos, ir a, un poco y es lo que estoy haciendo ahora mismo, así que ahora, seguramente le estoy poniendo a eso más atención que a otras cosas.” (E1CIENCIAS, CT).

“(…) mi mayor motivación y a lo que más estoy implicada es a mi trabajo, porque no es un trabajo como uno cualquiera, de oficina o de dependienta, no, ¡soy entrenadora!, de *(una actividad deportiva)*, entonces requiere muchas horas de entrega y de trabajo y es a lo que especialmente estoy dedicado a mayor tiempo de mi vida.” (E7SOCIALES, CT).

El incumplimiento de expectativas sobre la universidad es un elemento que ayuda a comprender la centralidad en el empleo en este grupo de estudiantes de clase trabajadora. De esta forma, los estudiantes con centralidad en el empleo perciben los estudios como un requisito que se ha de cumplir, y en ocasiones como un impedimento para dedicarse por completo al empleo.

“Para mi estudiar debería ser aprender, pero me doy cuenta que la universidad no es así, yo vine para aprender, mi misión era aprender, pero estoy aprendiendo más en otros lugares que en la universidad. (...) ahora se ha enfatizado mucho más, y a lo mejor antes lo veía de una forma de decir, bueno no pasa nada, antes a la mejor más optimista, decir bueno es así tengo que llevarlo, hacerlo durante estos cuatro años, ahora ya llevo seis y pico y tengo ganas simplemente de terminar esta etapa y hacer lo que me gusta que es trabajar e investigar.” (E1CIENCIAS, CT).

“(…) pensaba que sería más amena, que me gustaría ir realmente a clase e implicarme al cien por cien, pero me he dado cuenta que al paso de los años no es verdad, estoy implicada al cien por cien en el trabajo que no en la universidad. (...) me tira más el trabajar ahora mismo que no el estudiar, yo el estudiar a no me gusta mucho, porque realmente invierto muchas horas de las que podría estar trabajando o pensar en el trabajo.” (E7SOCIALES, CT).

En resumen, si bien la centralidad en el trabajo no está tan extendida en los estudiantes, sí que se observó mayor recurrencia de esta en estudiantes de clase trabajadora. Al mismo tiempo, la centralidad en el empleo se vinculó con el incumplimiento de expectativas sobre la universidad.

El tiempo del que disponen los estudiantes para dedicar a otras actividades además de los estudios, como el empleo, entre otros, sugiere ser un elemento que afecta el tipo de centralidad que tienen los estudiantes; la relación prevista se expresa en las siguientes hipótesis y sub-hipótesis:

H.10. La centralidad universidad-empleo varía por la flexibilidad de la titulación.

De esta forma se esperaría que los estudiantes de titulaciones con mayor demanda de horas lectivas y con menor flexibilidad, exhiban una centralidad en la universidad. Y, por el contrario, que los estudiantes de titulaciones con menos horas lectivas y mayor flexibilidad tengan una centralidad en el empleo.

Es necesario tener en cuenta el proceso de autoselección de los estudiantes respecto al tipo de carrera que deciden cursar, por el cual, si su preferencia o previsión es trabajar durante los estudios, posiblemente reducirán su abanico de opciones a titulaciones que en términos de horas lectivas les permitan trabajar; y viceversa, si su preferencia o previsión es no trabajar, el abanico de opciones será más amplio.

H.10.1. La centralidad en la universidad estará más presente en estudiantes de titulaciones menos flexibles.

Como ya se ha observado previamente, la centralidad en la universidad se encuentra más extendida entre los entrevistados, en comparación con la centralidad en el empleo. Por lo que, al poner el foco en relación entre las características de la titulación y el tipo de centralidad, ocurre lo mismo. Entre los entrevistados que estudian titulaciones menos flexibles, sólo dos expresan una centralidad en el empleo y, en otros dos casos, la centralidad en el empleo se encuentra en balance con la centralidad en la universidad.

Partiendo de lo anterior, en el análisis de las entrevistas no se observa evidencia de que la organización de la titulación influya el tipo de centralidad de los estudiantes. Sin embargo, sí se observa como la estructura de la titulación afecta el tiempo que los estudiantes disponen para dedicar al empleo. En titulaciones menos flexibles esto implicaría, por un lado, la posibilidad de reforzar su centralidad en la universidad (que probablemente se ha manifestado desde el proceso de acceso a través de la autoselección de los estudios por parte del estudiante); y, por otro lado, limitaría el acceso a empleos que puedan competir con la centralidad en la universidad. Es decir, los estudiantes que tienen una centralidad en la universidad y están en una titulación con menor flexibilidad, verían reforzada la centralidad en la universidad en tanto la que la titulación les exige demasiado tiempo; además, con el tiempo limitado que disponen fuera de las horas lectivas, los empleos a los que pueden acceder difícilmente tendrán las características que tiene un empleo desafiante y que puede devenir central.

En línea con lo anterior, los estudiantes en titulaciones poco flexibles señalan cómo la variación de las horas lectivas, semana tras semana, además de la programación

continua de exámenes, son las limitaciones más importantes para poder disponer de tiempo para el empleo.

“No sé si es Boloña de esto del plan continuado de estudio, pero es que yo estoy todas las semanas que no puedo descansar. Esta mañana hice un examen y ya estoy pensando en el de la semana siguiente, pero es que el de la semana siguiente es asequible, pero es que dentro de dos semanas tengo uno miércoles y uno viernes. Y estos dos, los dos son muy difíciles, y la siguiente tengo prácticas y examen por la mañana, pero vuelve a ser más asequible. O sea, (...) no tienes un horario fijo en la universidad, no es que voy de nueve a una y a la una pueda ya hacer lo que quiera, no, no, no tienes horario.” (E2CIENCIAS, CMA).

“Me gustaría hacer más (*horas de clases particulares*), tuve que rechazar hace poco a un niño y hace mucho a otros niños, porque me decían una hora a la semana tal día, y además la putada, entre comillas, es que tengo prácticas y hasta al niño que le doy yo clases, le he tenido que decir, no, esta semana no puedo lo siento, nos lo pasamos a sábado por favor, porque hay prácticas por la tarde. (...) el año pasado cuando tenía clases por la tarde, tenía, como cuatro semanas al *cuatri* con prácticas y este año igual, entonces hay semanas que digo, no puedo.” (E3CIENCIAS, CMA).

Estos elementos de la organización de la titulación actúan como un impedimento para acceder a empleos fijos o a desarrollarse entre semana. Así lo resaltan los estudiantes en las siguientes citas.

“La verdad es que (*la organización de la titulación*) complica, es desastrosa en el sentido de que cada semana es completamente diferente a la anterior y no hay un horario definido, bueno, sí que hay un horario definido pero, cada semana tiene alguna variación, ya sea por un examen, ya sea porque te ponen los seminarios, porque tienes prácticas, ya sea porque esa semana toca algo especial, hay más clases, o sea que todo esto si realmente quieres tener un trabajo fijo, entre semana o algo así que no sea flexible es imposible. Desde mi punto de vista yo no creo que sea posible.” (E6CIENCIAS, CMA).

“Me lo dificulta bastante porque no tiene un horario fijo siempre de, por ejemplo, de tres a seis de la tarde, hay veces que tengo prácticas de laboratorio por la mañana, hay días que no, y cada semana son horarios distintos; hay viernes que me paso todo el día en el mar, después hay tres días que me voy a la montaña a hacer prospección del campo, y cada semana tiene un horario distinto por lo que no puedo coger un trabajo fijo o de las mismas horas cada semana.” (E11CIENCIAS, CMA).

H.10.2. La centralidad en el empleo estará más presente en estudiantes de titulaciones más flexibles.

La centralidad en el empleo está de forma general menos presente en los estudiantes entrevistados, no obstante, aparece más entre los estudiantes en titulaciones con mayor flexibilidad. De los seis estudiantes que expresan únicamente una centralidad en el empleo, cuatro se encuentran cursando una titulación con mayor flexibilidad.

Sin embargo, en línea con el apartado anterior, esto no quiere decir que la centralidad en el empleo esté restringida sólo a titulaciones más flexibles. Pero sí, que posiblemente estar en una carrera en la que se puede disponer de mayor tiempo libre, hace más sencillo sostener empleos con horarios fijos y/o de cierta

cualificación que puedan competir con la centralidad en la universidad. O que estudiantes con cierta preferencia por trabajar durante los estudios optarán en mayor medida por estudiar carreras dónde puedan disponer de mayor tiempo libre después de las horas lectivas de forma más sencilla.

En las citas siguientes, por ejemplo, los estudiantes señalan cómo la estructura del currículum en las titulaciones con mayor flexibilidad, específicamente en la planeación de las horas lectivas, es un elemento que facilita la compaginación de estudios y trabajo.

“(La organización de la carrera) me ha facilitado muchísimo, porque tener un horario lectivo de 9 a 12 de la mañana es súper cómodo realmente, porque yo ya te digo hasta las cinco no empiezo a trabajar entonces tengo un margen de cuatro horas que pueden ser para mí y la verdad es que si hubiese tenido una carrera de ocho a dos y prácticas por la tarde me hubiese sido imposible trabajar y a que si hubiese dejado antes la universidad que no trabajar. Por tema horarios y porque prefiero mucho más lo que estoy haciendo que no estudiar.” (E7SOCIALES, CT).

“(El horario) me lo facilita mucho la verdad, porque hay carreras como la que te he dicho de ciencias que el horario es mañana y tarde. (Aqui) son tres horas por la mañana, de 9 a 12. A partir de las 12 yo puedo hacer lo que quiera, es decir que, si yo quiero trabajar, cuando trabajaba en el restaurante a partir de la una estaba en el restaurante ya, trabajado.” (E8SOCIALES, CT).

Del análisis de las entrevistas, se observa que la flexibilidad institucional tiene una influencia indirecta sobre el tipo de centralidad de los estudiantes. La centralidad en la universidad y la centralidad en el empleo se observó en entrevistados de titulaciones más y menos flexibles. Sin embargo, el hecho de que más estudiantes con centralidad en el empleo estén en carreras más flexibles podría explicarse por los procesos de autoselección que operan en la decisión de los estudiantes sobre qué tipo de carrera estudiar.

La flexibilidad institucional, hace más o menos complicado el acceso a cierto tipo de empleos, que por sus características podrían competir en mayor o menor medida con la centralidad en la universidad de los estudiantes. Cuando los estudiantes se encuentran en titulaciones flexibles, tienen mayor disposición del tiempo para dedicarlo al empleo, que cuando se encuentra en titulaciones menos flexibles. La flexibilidad institucional refuerza entonces la centralidad en la universidad o en el empleo, que se había manifestado en el proceso de autoselección de los estudios por parte de los estudiantes, en las preferencias por compaginar estudios y trabajo.

Al mismo tiempo es claro que en el caso de titulaciones no flexibles, el empleo no llega a ser central, en cierta medida debido a que el tiempo que se puede dedicar

al empleo es poco, y los empleos de mayor cualificación requieren mayor dedicación. De esta forma, los empleos que los estudiantes entrevistados realizan no compiten con la centralidad en la universidad que manifiestan; como sí sucede, en cambio, con los estudiantes en titulaciones más flexibles.

Así mismo, parece que el mercado de oportunidades laborales para los estudiantes de carreras menos flexibles es más reducido que en el de las carreras más flexibles. Sobre todo, cuando se trata de empleos relacionados con los estudios, ya sea como becarios, prácticas remuneradas o contratos laborales; los tipos de empleos que suelen competir más con la centralidad en la universidad de los estudiantes.

Precisamente a continuación se contrastan las hipótesis que consideran la relación entre la centralidad universidad-empleo y el tipo de empleo que los estudiantes realizan.

H.11. La centralidad universidad-empleo influye en los tipos de empleo que los estudiantes realizan.

En relación con esta hipótesis, se podría esperar que los estudiantes que manifiestan una centralidad en la universidad realicen empleos con diferentes características a los empleos que realizan los estudiantes con una centralidad en el empleo. Las sub-hipótesis siguientes clarifican el tipo de empleo que cabría esperar entre los estudiantes según su tipo de centralidad.

H.11.1. La centralidad en la universidad se relaciona con la elección de trabajos de baja intensidad y sin relación con los estudios

La revisión de la literatura sugirió que los estudiantes dedican la mayor parte de su tiempo y esfuerzo en esas actividades que son centrales para ellos, y que son, en consecuencia, su principal fuente de desafíos (Oliver, 2006). Es así que, se esperaría que los estudiantes con una centralidad en la universidad dediquen mayor parte de su tiempo a los estudios y que el trabajo que realicen sea o bien intermitente, o bien de baja intensidad y sin relación con los estudios; si se considera que los trabajos relacionados con los estudios son de mayor cualificación, por lo que posiblemente sean más dados a captar la centralidad de los estudiantes.

Por lo que se refiere a los entrevistados, catorce de los diecinueve en los que se observó una centralidad en la universidad realizaban un empleo no relacionado con sus estudios. De estos, once tenían, además, una dedicación al empleo de baja intensidad, es decir, una dedicación semanal menor a 20 horas. Algunos trabajos comunes en estudiantes con centralidad en la universidad son las clases particulares y el servicio en la hostelería, aunque también algunos trabajan como entrenadores de diversas actividades deportivas.

El trabajo que realizan quienes tienen una centralidad en la universidad, tiene una función secundaria, son trabajos cuyo desempeño no implica demasiada dificultad y se pueden realizar mientras se obtiene el grado.

“La universidad es lo más importante, si no voy a estar trabajando de camarero toda la vida, y es muy respetable, pero yo quiero graduarme y graduarme a tiempo y bien, para poder progresar en mi carrera.” (E4CIENCIAS, CMA).

En otros casos se trata de actividades de ocio o extracurriculares recurrentes realizadas durante la infancia y/o adolescencia que se convierten posteriormente en empleos remunerados; los estudiantes resaltan que estos empleos son sencillos y no interfieren con sus estudios.

“Como llevaba (*practicando esta actividad deportiva*) desde pequeña estoy ya en el grupo digamos de mayores, y siempre que faltaba alguna entrenadora o algo pues somos las que cubrimos. Entonces digamos desde los 17 o así, desde los 17 años que cubro a veces, pero ningún trabajo más así.” (E12CIENCIAS, CMA).

“Y luego bueno, trabajo, pero no trabajo de, o sea no es en el ámbito de los estudios, si no que yo soy entrenador deportivo de (*una actividad deportiva*), entonces yo llevo un equipo (...) y simplemente se le dedican los dos días de entrenamiento que son una hora y media cada día, y los fines de semana pues la competición, competir, o sea bueno no es demasiado.” (E5CIENCIAS, CT).

Es necesario recordar, que se trata de los estudiantes con un proyecto académico bien definido, y que están enfocados en mejorar su expediente para acceder, o bien a moviidades académicas o bien a programas de posgrado.

Por otro lado, cinco estudiantes con centralidad en la universidad se encontraban realizando empleos de media jornada y relacionados con sus estudios. Estos estudiantes estaban inscritos en titulaciones flexibles, algunos con contrato de prácticas y otros con contratos de tiempo parcial; en estos casos el empleo se realiza porque permite cumplir con las demandas de la actividad central, en este caso la universidad. Así se expresa sobre el empleo una estudiante que dedica 20 horas a la semana a un empleo administrativo:

“si me dijeran (...), o sea, o amplias el horario a ocho horas y vienes mañana y tarde, o si no te despedimos; por ejemplo, en caso de que me lo dijeran, sería un ‘¡pues me voy!’; porque tengo que estudiar, yo tengo que acabar de formarme, tengo que acabar mi carrera, por lo tanto, si me quieres para media jornada perfecto porque me puedo compaginar, pero sino, los estudios van delante.” (E3SOCIALES, CT).

Estos hallazgos se encuentran en línea con lo dicho en el apartado anterior, en el sentido de que la influencia de la flexibilidad institucional sobre el tipo de centralidad se da de forma indirecta. Las titulaciones, al restringir el tiempo del que dispone el estudiante, reducen también sus posibilidades de acceso a ciertos tipos de empleo. En este caso, aunque se trata de estudiantes con centralidad en la universidad, el pertenecer a una carrera flexible les permite acceder a empleos de media jornada y con relación con los estudios, es decir, empleos que podrían competir con la centralidad en la universidad de los estudiantes.

Las razones por las que este tipo de empleo relacionado no se vuelve central varían entre los entrevistados. Una estudiante señala que su experiencia en el empleo se ha vuelto monótona y agotadora.

“Y ahora es hacer, o sea hago lo mismo todo el rato, entonces estar un año estando haciendo todo el rato lo mismo es un poco cansado, además no me dan fiesta, no me dan, sólo tengo los fines de semana, no tengo vacaciones, sí, entonces es un poco cansado y agotador (...) se me acaba el contrato en junio y me iré de vacaciones y ya buscaré después.” (E11SOCIALES, CT).

Mientras que en otro caso el estudiante que se encuentra cursando el programa universidad empresa en el cual el currículum organiza el calendario académico entre periodos exclusivos de trabajo y periodos exclusivos de clases. Por lo tanto, el empleo forma parte de una experiencia de aprendizaje de los estudios, por lo que no hay una disputa en la centralidad.

Finalmente, es importante destacar que otro estudiante con centralidad en la universidad, si bien se encuentra estudiando un empleo no relacionado, la intensidad de éste es elevada dedicándose 39 horas por semana al mismo. La baja cualificación del empleo, en este caso, explicaría que la centralidad del estudiante se mantenga en la universidad.

H.11.2. La centralidad en el empleo se relaciona con empleos de alta intensidad y con relación con los estudios

De forma inversa a lo señalado por la sub-hipótesis H.12.1., se esperaría que los estudiantes en los que se observa una centralidad en el empleo dediquen más tiempo y esfuerzo en satisfacer las demandas de éste, en oposición a las demandas

de la universidad. La literatura sugirió que un trabajo que podría ser central en los estudiantes estaría relacionado con los estudios e implicaría mayor dedicación (Oliver, 2006).

En el caso de los entrevistados que tienen una centralidad en el empleo, a excepción de uno, los cinco restantes se dedicaban al empleo con una alta intensidad, es decir, una dedicación de al menos 20 horas por semana en actividades remuneradas. Por lo que se refiere a la relación del empleo con los estudios, cuatro estudiantes realizaban empleos con estrecha vinculación a su campo de estudios.

Recuperamos unas citas sobre centralidad en el empleo mencionadas previamente para ilustrar la relación de esta con el tipo de empleo. La centralidad en el empleo se evidencia en sus discursos cuando expresan que su mayor motivación y preferencia es por la actividad remunerada, en contraste con la universidad. Esta preferencia se traduce, entre otras cosas, en la mayor inversión de tiempo a las actividades relacionadas con el empleo.

“(…) yo cuando comencé a estudiar la carrera quería trabajar donde estoy trabajando ahora, como mi sueño era trabajar donde estoy trabajando ahora, trabajar con enfermedades tropicales en malaria, tener un pequeño proyecto de investigación, que tuviera un poco de prospectiva de pues ir a congresos, ir a, un poco y es lo que estoy haciendo ahora mismo, así que ahora, seguramente le estoy poniendo a eso más atención que a otras cosas.” (E1CIENCIAS, CT).

“(…) estando allí yo vi que me gustaba trabajar, y aparte pienso que, que las, que aprendes mucho más trabajando que estudiando, en según qué ámbitos, entonces yo quería seguir trabajando, pero quería estudiar más. (...) Entonces como una vez yo empecé ya la universidad, ya estaba trabajando, realmente le di más prioridad a mi trabajo que a la universidad.” (E9CIENCIAS, CMA).

Los estudiantes, cuyos empleos no se relacionan con su disciplina de estudio, y se convierten en centrales, comparten ciertas características; se trata de actividades extracurriculares o de ocio recurrentes realizadas desde la infancia y la adolescencia convertidos posteriormente en empleo remunerado. Este atributo, haber sido una actividad recurrente de ocio o extracurricular, es precisamente lo que destacan los estudiantes para que la actividad sea central en oposición a la universidad. La diferencia entre ambos es la intensidad con la que se realiza la actividad, mientras en el primer caso se trata de un empleo de media jornada, el segundo caso sólo son 6 horas a la semana.

“(…) mi mayor motivación y a lo que más estoy implicada es a mi trabajo, porque no es un trabajo como uno cualquiera, de oficina o de dependienta, no, ¡soy entrenadora! de *(una actividad deportiva)*, entonces requiere muchas horas de entrega y de trabajo y es a lo que especialmente estoy dedicado a mayor tiempo de mi vida.” (E7SOCIALES, CT).

“Antes te hubiera dicho lo de trabajar (*en el departamento de contabilidad*) porque hago cosas que no aprendo en la universidad, o sea, eh, aprendes mucho más con la práctica que con la teórica, o sea la teórica está muy bien, (...) trabajar (*en el departamento de contabilidad*) ya coger hojas, entrar en el ordenador, utilizar ya programas especializados de contabilidad estoy aprendiendo mucho más, aquí te enseñan la base muy bien, pero claro, la vida real es otra. (...). Pero claro ahora esto del entrenador era algo que, hace un año hubiera dicho: ‘ni de coña’ y bueno ahora, bueno me estoy pensando de sacarme un título y todo eso, bueno ya, me lo estoy pensando.” (E2SOCIALES, CMA).

Finalmente, resulta importante distinguir que los estudiantes que presentaron tanto un balance entre una centralidad en la universidad y una centralidad en el empleo tenían una dedicación al empleo de baja intensidad, tres de los cuales se encontraban realizando empleos relacionados con sus estudios. Es precisamente el acceso a un empleo afín a sus intereses lo que hace que de una centralidad sólo en la universidad, se pase a un balance entre la centralidad en la universidad y la centralidad en el empleo.

Tener una centralidad en la universidad o en el empleo, implica una aproximación singular a la forma de vivir la experiencia universitaria, de la misma forma, se puede esperar que la aproximación al empleo también sea singular según el tipo de centralidad de los entrevistados. Las siguientes hipótesis, precisamente señalan la relación entre la centralidad universidad-empleo y las diferentes motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

H.12. La centralidad en la universidad influye en las motivaciones por compaginar estudios y trabajo.

La centralidad en la universidad, cómo se ha revisado implica que se priorizan los estudios sobre el empleo. Anteriormente se observó que la forma en que la centralidad en la universidad se manifestaba de forma diferente en los estudiantes según su clase social de procedencia. Para los estudiantes de clase trabajadora, la centralidad en la universidad se relaciona en las expectativas de mejorar su situación en el mercado laboral. Para los estudiantes de clase media-alta, en cambio, la centralidad en la universidad se relaciona con el deseo de ampliar la experiencia universitaria.

De esta forma es que se puede esperar que las motivaciones por trabajar tengan congruencia con la centralidad en la universidad, tomando en consideración el origen social de los entrevistados. Así es que se enuncian las siguientes sub-hipótesis:

H.12.1. La centralidad en la universidad, en estudiantes de clase trabajadora, se relaciona con las motivaciones instrumentales de estricta necesidad financiera y de adquisición de experiencia laboral

Los estudiantes de clase trabajadora con una centralidad en la universidad trabajarían guiados por una motivación de estricta necesidad financiera que les permita financiar sus estudios, así como por una motivación de adquisición de experiencia laboral. En el primer caso, el trabajo sería indispensable para mantener la condición de estudiante; mientras que en el segundo el empleo permitiría conectar los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad con actividades concretas y prácticas.

El análisis de las motivaciones por participar en el empleo en los estudiantes de clase trabajadora con una centralidad en la universidad (Tabla 28) evidencia cierta congruencia entre la centralidad en la universidad y las motivaciones de adquisición de experiencia laboral.

Como señalaba la sub-hipótesis H.12.1., para los estudiantes que indicaron una motivación de estricta necesidad financiera, su participación en el mercado de trabajo está vinculada con mantener la condición de estudiante. De esta forma, las citas siguientes muestran primero como los estudiantes manifiestan un elevado deseo por los estudios, y en seguida, que la única forma de hacer eso posible es mediante los ingresos de sus empleos.

“Es una faceta muy importante para mí, en mi vida ahora mismo, hace años no me veía en la universidad y ahora estoy aquí. Y no sé es algo muy importante para mí ahora mismo. (...). Porque me gusta lo que estoy haciendo y me encanta mi carrera sobre todo, y porque no sé, en un futuro quiero dedicarme a ello.

Tenía claro, no fue algo que me... no... tenía que trabajar para estudiar y no, a parte ya tenía trabajos, ya tenía gente me llamaba.” (E1SOCIALES, CT).

“Sí, sinceramente no sabía bien, bien qué carrera elegir, ni me veía, ni me convencía el hecho de que al final, al día de hoy como están todas las cosas tampoco te asegura un trabajo quizá hacer una carrera, hay gente que sin ninguna carrera sabe buscarse muy bien la vida. Y, por ejemplo, claro, yo ya tenía trabajo, entonces también era el comentario de ‘¿y por qué tengo que entrar a la universidad a estudiar más si tengo trabajo que es el objetivo?’, entre comillas, y fue el más, el pues quiero aprender más.

Yo necesitaba que fuera de mañanas por el trabajo, o sea si al final me tenía, no me la pego entera la universidad, pero sí que tengo que pagar la universidad necesito trabajar, y me suponía más riesgo coger la universidad por las tardes y buscar un trabajo nuevo, que continuar con el trabajo que ya hace más de tres años que tengo.” (E15SOCIALES, CT).

Tabla 28. Motivaciones para trabajar en estudiantes de clase trabajadora con centralidad en la universidad.

Entrevistado	Sexo	Centralidad	Motivaciones
E5CIENCIAS	H	Universidad	Expresiva: Gusto Instrumental: Independencia de los padres
E7CIENCIAS	H	Universidad/Empleo	Instrumental: Dinero de bolsillo Experiencia laboral
E8CIENCIAS	H	Universidad	Expresiva: Gusto Instrumental: Dinero de bolsillo, Ayuda a padres, Estricta necesidad financiera.
E1SOCIALES	H	Universidad	Instrumental: Estricta necesidad financiera Expresiva: <u>Desconectar de la universidad</u>
E3SOCIALES	M	Universidad	Instrumental: Experiencia laboral , Dinero de bolsillo, Independencia de los padres, Ayuda a padres
E4SOCIALES	H	Universidad	Instrumental: Experiencia laboral
E11SOCIALES	M	Universidad	Instrumental: Experiencia laboral , Ahorro
E14SOCIALES	M	Universidad	Instrumental: Dinero de bolsillo, Ayuda a padres, Experiencia laboral. Expresiva: Gusto
E16SOCIALES	M	Universidad/Empleo	Instrumental: Estricta necesidad financiera , Ayuda a padres. Expresiva: Gusto.
E15SOCIALES	M	Universidad/Empleo	Expresiva: Gusto, <u>Desconectar de la universidad.</u> Instrumental: Independencia padres. Estricta necesidad financiera
E12SOCIALES	H	Universidad	Instrumental: Dinero de bolsillo, Ayuda a padres.

Fuente: Elaboración propia.

En tanto que los entrevistados con centralidad en la universidad que expresaron motivación de adquisición de experiencia laboral, destacaron como un elemento relevante de sus empleos, la posibilidad de establecer una conexión entre la formación en la universidad y el mercado laboral. Así se puede observar en los extractos siguientes:

“Muchas veces aquí en la carrera todo lo que aprendes es, es teórico y luego al final de todo no te sirve para nada, o sea muy pocas cosas te sirven, porque en mi trabajo, yo que he hecho... aquí en la carrera haces estadística, econometría, no sé qué, no sé cuánto, en mi trabajo he aprendido más sobre estas cosas que en la carrera.” (E11SOCIALES, CT).

“(En el laboratorio) estoy aprendiendo muchas técnicas nuevas, me estoy formando mucho, estoy viendo lo que es trabajar en un laboratorio horas, y dejarte a veces muchas horas, a veces pocas, a veces poner un experimento tener que esperarte una hora para que salga eh, me está dando mucho conocimiento a ese nivel.” (E7CIENCIAS, CT).

Como se pudo observar en la Tabla 28, a excepción de dos entrevistados, el resto de los estudiantes de clase trabajadora en los que se identificó una centralidad en la universidad expresaron motivaciones en el sentido que señaló la hipótesis H.12.1.

H.12.2. La centralidad en la universidad, en estudiantes de clase media-alta, se relaciona con una motivación instrumental de ahorro.

Los estudiantes de clase media-alta con una centralidad en la universidad, en cambio, trabajarían guiados por una motivación instrumental de ahorro. De esta forma, la centralidad en la universidad se observaría en el deseo de hacer más extensa la experiencia universitaria a través de la participación en movi- lidades académicas. Anteriormente, cuando se contrastó la hipótesis H.9.1. se observó cómo la centralidad en la universidad está más extendida precisamente en los estudiantes de clase media-alta y se vinculaba a proyectos académicos.

La Tabla 29, permite observar con mayor precisión las motivaciones de los estudiantes de clase media-alta en los que se identificó una centralidad en la universidad. En ella se puede observar que sólo son cuatro los estudiantes que expresaron una motivación de ahorro.

Tabla 29. Motivaciones para trabajar en estudiantes de clase media-alta con centralidad en la universidad.

Entrevistado	Sexo	Centralidad	Motivaciones
E2CIENCIAS	M	Universidad	Expresiva: <u>Desconectar de la universidad, Interacción social</u> , Gusto Instrumental: Ahorro , Experiencia laboral
E3CIENCIAS	M	Universidad	Instrumental: Dinero de bolsillo, Ahorro .
E4CIENCIAS	H	Universidad	Instrumental: Independencia de los padres, Ahorro , Ayuda a padres. Expresiva: Gusto
E6CIENCIAS	H	Universidad	Instrumental: Independencia de los padres, Dinero de bolsillo.
E5SOCIALES	M	Universidad	Instrumental: Ahorro , Dinero de bolsillo.
E6SOCIALES	M	Universidad	Instrumental: Experiencia laboral, Dinero de bolsillo, Independencia de los padres.
E10SOCIALES	M	Universidad	Instrumental: Estricta necesidad financiera, Experiencia laboral. Expresiva: Gusto
E13SOCIALES	M	Universidad	Expresiva: Gusto, <u>Desconectar de la universidad</u> . Instrumental: Dinero de bolsillo.
E10CIENCIAS	M	Universidad/Empleo	Expresiva: Gusto, <u>Interacción Social</u> . Instrumental: Independencia de los padres.
E12CIENCIAS	M	Universidad	Expresiva: Gusto. Instrumental: Dinero de bolsillo, Independencia de los padres.
E18SOCIALES	M	Universidad	Instrumental: Dinero de bolsillo, Independencia de los padres.
E11CIENCIAS	H	Universidad	Instrumental: Independencia de los padres, Ayuda a <u>padres</u> . Instrumental: Dinero de bolsillo, Independencia de los padres.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes con una centralidad en la universidad y motivación de ahorro expresaron de forma recurrente su intención de mejorar sus expedientes

académicos para aumentar sus posibilidades de acceso a estas experiencias, como se puede observar en la siguiente cita.

“(…) este año me lo he currado mucho, porque me quería ir de Erasmus y no me podía quedar nada para poderme ir de Erasmus, que es currículum, o sea vamos es todo.” (E3CIENCIAS, CMA).

En este sentido, el vínculo entre la motivación de ahorro y la centralidad en la universidad es precisamente que la realización del empleo permitirá parcialmente el acceso a estas experiencias académicas, así se logra apreciar en las narraciones de los estudiantes.

“O sea yo con lo que he estado trabajando, con lo que he estado ahorrando, pretendía hacer unas prácticas y he estado mandando mails, y buscando, y en principio puede ser, ya he hecho entrevistas para ser prácticas fuera, pero estas prácticas no son remuneradas.” (E4CIENCIAS, CMA).

“Este verano que me voy fuera a hacer prácticas me he guardado todo un trocito de todo lo que estoy ahorrando, me he guardado un trocito para al irme ahí y que mis padres no tengan que desembolsar la vida y media.” (E3CIENCIAS, CMA).

“Cuando supe que me iba de Erasmus, fue vale, necesito dinero. El año que viene me voy de Erasmus y me voy de Erasmus a (…) el país más caro de la Unión Europea ahora mismo, y lo que aquí me cuesta, bueno no, al revés, lo que allí me va a costar un mes de piso, aquí son dos o tres meses de piso, entonces no puedo pretender que mis padres me lo paguen todo.” (E2CIENCIAS, CMA).

“Estoy trabajando básicamente para ahorrar porque me voy de Erasmus el curso que viene. (…) la necesidad de tener que ahorrar, me voy a (…) la quinta ciudad más cara de mundo, el apartamento es muy caro, la comida es muy cara y me estoy preparando, mi padre me puede ayudar, pero tengo que ahorrar.” (E5SOCIALES, CMA).

De esta forma se acepta lo expresado en la hipótesis H.12.2. sobre la relación entre la centralidad en la universidad con la motivación instrumental de ahorro, en estudiantes de clase media-alta. No obstante, que la motivación más extendida entre los estudiantes de clase media-alta con una centralidad en la universidad es la motivación instrumental de acceso a dinero de bolsillo.

H.12.3 La centralidad en la universidad se relaciona con motivaciones expresivas de interacción social y desconexión de la universidad.

Las motivaciones expresivas vinculadas con la centralidad en la universidad incluirían la desconexión de la universidad y de interacción social (texto subrayado en las Tabla 28 y Tabla 29). En este caso, la vinculación con la centralidad en la universidad estaría en la intención de los estudiantes generar un espacio de relajación que les permitiera posteriormente reincorporarse a las actividades académicas con mayor empeño y menor estrés. En este sentido el empleo se vuelve también un espacio de recreación, además, claro, de ofrecer un ingreso extra.

En el caso de estos estudiantes con centralidad en la universidad, los que expresan este tipo de motivaciones expresivas son más bien pocos. No obstante, es importante hacer énfasis en que para algunos de los estudiantes el empleo más que alejarlos de la vida y actividades universitarias, se vuelve un nuevo vínculo con los estudios.

“Y también eh, no sé por qué, pero me relaja mucho trabajar, desconecto totalmente de todo lo que es el mundo universitario de todo lo que es otras aficiones que tengo, desconecto totalmente.” (E1SOCIALES, CT).

“Para desconectar, aunque parezca que no pero mi trabajo me sirve para desconectar. Y para sentirme realizada, muy realizada. (...). O sea, al final es mi forma de desconectar de sentir que todo va bien, y de poder transmitirle a la gente, de sacar eso de ti que necesitas que reciban los demás.” (E15SOCIALES, CT).

“El trabajo me gusta por el hecho de llegar a casa y olvidarte y hasta el día siguiente, o en mi caso hasta la semana siguiente, no volver a pensar: tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro. (...) Valoro que sea tan diferente a lo que yo hago hasta ahora, o sea a la universidad y al mundo de aquí de Barcelona, es otro mundo es otro pueblo súper pequeño, me ayuda a desconectar (...) desconectar bastante, sobre todo la desconexión.” (E2CIENCIAS, CMA).

“Básicamente, o sea no es económico, sí que es algo que me va bien, lo que obtengo económico pues me va bien; pero es algo que me gusta y que me ayuda también a salir de mi rutina de todas las semanas, (...) me ayuda a desconectar un poco.” (E13SOCIALES, CMA).

El empleo, además, ofrece a algunos estudiantes interacciones sociales que consideran valiosas, en tanto que se trata de personas con las que comúnmente no interactúan.

“Es que es muy fácil; después salgo de fiesta con las mismas amigas del trabajo, somos cinco chicas, salimos de fiesta juntas (...), los cocineros son más amigos que cocineros en el restaurante, son súper amigos míos, las camareras, la jefa (...) llevo tantos años en el restaurante que ya es como una parte de mí, ¿no?, también mi jefa es como mi segunda madre.” (E2CIENCIAS, CMA).

“(...) y luego la gente, todo el mundo me cayó súper bien y, quizá la motivación para quedarme fue más la gente que el trabajo.” (E10CIENCIAS, CMA).

En conclusión, la centralidad en la universidad influye en las motivaciones por compaginar estudios y trabajo, de una forma diferenciada según la clase social del estudiante cuando se trata de motivaciones instrumentales (H.12.1 y H.12.2) y de forma similar cuando se trata de motivaciones expresivas (H.12.3.).

H.13. La centralidad en el empleo se relaciona con motivaciones expresivas de gusto por la actividad en sí misma.

La centralidad en el empleo implica que el trabajo es la actividad más desafiante en oposición a los estudios, por lo que se podría esperar, también que quienes tienen una centralidad en el empleo manifiesten motivaciones expresivas, específicamente de gusto por realizar la actividad en sí misma. En la Tabla 30, se

resaltan las motivaciones expresivas de gusto por la actividad en sí misma en los estudiantes con centralidad en el empleo.

Tabla 30. Motivaciones por trabajar de los estudiantes con centralidad en el empleo.

Entrevistado	Sexo	Centralidad	Motivaciones
E2SOCIALES	H	Empleo	Instrumental: Dinero de bolsillo, Experiencia laboral, Independencia de los padres Expresiva: Gusto.
E9CIENCIAS	M	Empleo	Instrumental: Experiencia laboral. Instrumental: Independencia de los padres (emancipación). Expresiva: Gusto.
E10CIENCIAS	M	Universidad/Empleo	Expresiva: Gusto. Instrumental: Independencia padres. Expresiva: Gusto , Interacción Social. Instrumental: Independencia de los padres.
E1CIENCIAS	H	Empleo	Expresiva: Gusto Instrumental: Experiencia laboral
E7CIENCIAS	H	Universidad/Empleo	Instrumental: Dinero de bolsillo Instrumental: Dinero de bolsillo, Experiencia laboral
E7SOCIALES	M	Empleo	Expresiva: Gusto , Desconectar de la universidad Instrumental: Independencia de los padres, Ayuda a padres.
E8SOCIALES	M	Empleo	Instrumental: Experiencia laboral, Estricta necesidad financiera, Independencia de los padres, Ayuda a padres.
E9SOCIALES*	M	Empleo	Expresiva: Gusto , Aprendizaje. Instrumental: Experiencia laboral Expresiva: Gusto.
E16SOCIALES	M	Universidad/Empleo	Instrumental: Necesidad financiera, Ayuda a padres. Expresiva: Gusto.

Fuente: Elaboración propia.

Es posible observar que, salvo dos entrevistados, el resto con una centralidad en el empleo señalan que la actividad o actividades remuneradas que realizan les ofrecen una recompensa por el sólo hecho de realizarla o realizarlas. Para ilustrar lo anterior, se retoman algunas citas en las que los entrevistados enfatizan en su “pasión” por las actividades que realizan dentro del empleo; y hacen hincapié en el aspecto vocacional del trabajo. Estos atributos –señalan–, justificarían continuar realizando dicha actividad aunque no cobraran lo mismo o cobraran menos, algunos de los entrevistados, de hecho, realizaban ya la actividad antes de que la misma se convirtiera en un empleo remunerado.

“Yo cuando comencé a estudiar la carrera quería trabajar donde estoy trabajando ahora, como mi sueño era trabajar donde estoy trabajando ahora (...) pero sobre todo porque me gusta. No hice esta carrera por hacer algo sino al revés (...) quería hacer esto e hice esta carrera para poder hacerlo.” (E1CIENCIAS, CT).

“La principal motivación es seguir manteniendo el nivel que estamos dando, (...) y que aprendan y que se diviertan y nada más (...) pues las niñas, que estén bien, que estén a gusto, que vengan a entrenar con una sonrisa, que no sea pesado, porque son realmente muchas horas y mucha

dedicación también para ellas, sí, tampoco son muy grandes, están entre quinto y sexto de primaria y es un deporte que bastante duro. (...) me lo tomo como mi trabajo que realmente me gusta, podría hacer más horas, podría cobrar lo mismo porque, me da igual, porque me implico a ello, porque me apasiona, no tengo mucha relación entre salario y horas, porque es algo que me gusta, voy porque quiero, y lo que me llena día a día” (E7SOCIALES, CT).

“(…) estando allí yo vi que me gustaba trabajar, y aparte pienso que, que las, que aprendes mucho más trabajando que estudiando, en según qué ámbitos, entonces yo quería seguir trabajando, pero quería estudiar más. (...) Entonces como una vez yo empecé ya la universidad, ya estaba trabajando, realmente le di más prioridad a mi trabajo que a la universidad.” (E9CIENCIAS, CMA).

“Dar clases, a mí me gusta mucho, o sea no sé, me, o sea ayudas a alguien, no sé, alguien que igual necesita más horas y tal, yo me lo paso bien. Claro es que yo no estaba necesitada, a mí, si necesito dinero sí que me lo dan mis padres, pero no sé, me lo propusieron y lo vi bien, o sea no es que hubiera una motivación de necesidad o no sé. (...). Pues para no perder el (*el idioma*), como hay pocas series en (*el idioma*) y pelis así interesantes tampoco, pues la verdad es que me ha ayudado a mantener un poco el (*idioma*) en general, y más por mí que por el dinero, la verdad.” (E10CIENCIAS, CMA).

En resumen, después contrastar las hipótesis referentes al factor intermedio centralidad universidad-empleo, se ha observado que en general la centralidad en la universidad está más extendida que la centralidad en el empleo. También, que los estudiantes no sólo tienen centralidad en la universidad o centralidad en el empleo, sino que algunos manifiestan un balance entre la centralidad en la universidad y la centralidad en el empleo (H.8.).

Respecto a la relación entre clase social y la orientación de la centralidad, se rechazó la sub-hipótesis H.9.1. pues se constató que la centralidad en la universidad está más extendida en todos los estudiantes tanto de clase social trabajadora, como de clase media-alta. No obstante, se observaron variaciones en la forma en que se expresaba la centralidad en la universidad, de forma más expresiva, vinculada a proyectos académicos en la clase media-alta, y de forma más instrumental, vinculado a expectativas laborales, en la clase trabajadora. En la hipótesis H.9.2. se hizo un matiz en la medida en que la centralidad en el empleo estuvo más presente en los estudiantes de clase trabajadora; la centralidad en el empleo se vinculó, además, con el incumplimiento de expectativas en la universidad.

Se observó que la flexibilidad institucional tiene un efecto indirecto sobre la orientación de la centralidad (H.10., H.10.1. y H.10.2.), ya que la menor flexibilidad de las titulaciones afecta las posibilidades de acceso a empleos que puedan competir con la centralidad de la universidad; así mismo, la menor flexibilidad institucional, en algunos casos, reforzaría la centralidad en la universidad que

posiblemente se expresó desde los procesos de autoselección de los estudios por parte de los estudiantes.

Se evidenció también una tendencia de los estudiantes con una centralidad en la universidad por desempeñar actividades de baja intensidad y sin relación con los estudios (H.11.1.), y se matizó que los que desempeñaban actividades de alta intensidad se encontraban en titulaciones flexibles. Respecto a los empleos de estudiantes con centralidad en el empleo (H.11.2.) si bien se observó mayormente empleos de alta intensidad y relacionados con la disciplina de estudios, se matizó que cuando el empleo no es relacionado se trataba de actividades de ocio recurrentes devenidas en puestos de trabajo.

Finalmente, al analizar la relación entre el tipo de centralidad de los estudiantes y las motivaciones por compaginar estudios y trabajo (H.12., H.13.), se observó que existe una congruencia entre ambas dimensiones. Además, fue posible establecer un vínculo entre la centralidad en la universidad y las motivaciones por compaginar estudios y trabajo mediada por la clase social de los estudiantes (H.12.1. y H.12.2.), por las diferentes formas en que se manifestaba la centralidad en la universidad. Sin embargo, el vínculo más claro fue entre la centralidad en el empleo y las motivaciones expresivas de gusto por la actividad en sí misma (H.12.3.).

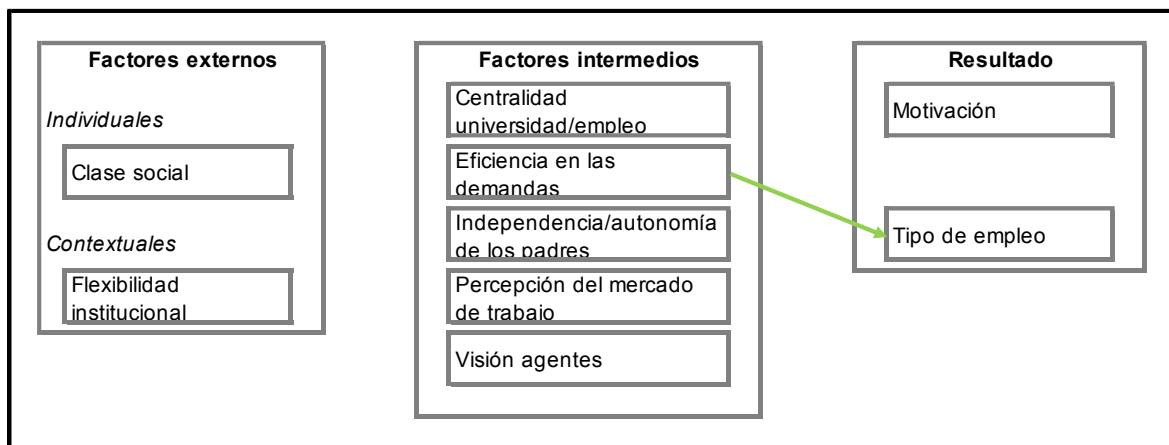
4.3.2. Sobre la eficiencia en las demandas.

El segundo factor intermedio del modelo de análisis, la eficiencia en las demandas, se refiere a la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades para hacer frente a las demandas de la universidad, o el aprendizaje de lo que otros autores han denominado el oficio del estudiante (Ariño et al., 2008). En el contexto actual en el que las probabilidades de acceso a los estudios superiores han aumentado, el obstáculo para muchos de los universitarios es aprender el oficio del estudiante y permanecer en la universidad. En este sentido, se considera que la participación del estudiante en el mercado de trabajo se relaciona con la evaluación que el mismo realiza sobre cómo ha adquirido el oficio de estudiante (diferentes oficios de estudiante como diferentes titulaciones hay en la universidad). La autopercepción del estudiante sobre sus capacidades para hacer frente a las demandas de la universidad tendrá influencia en su comportamiento con relación a los mismos

estudios, pero también sobre su comportamiento fuera de la universidad, entre otras cosas, sobre el tiempo que se dedicará al empleo.

En el análisis de este segundo factor intermedio, lo importante es la valoración del estudiante respecto a las demandas de la universidad y su capacidad para hacerles frente, y al mismo tiempo, cómo eso puede influir en el tipo de empleo con el que se compaginan los estudios o en el momento de la trayectoria universitaria en el que se decide iniciar la compaginación de estudios y trabajo. Cómo se señaló en la presentación del modelo de análisis, no se analiza la influencia del factor intermedio en las motivaciones (Figura 35).

Figura 35. Modelo de análisis: Eficiencia en las demandas.



Fuente: Elaboración propia.

La pregunta que subyace al análisis es ¿si a pesar de las constricciones de clase y de tipo de titulación, los estudiantes tienen agencia para valorar cuando es mejor comenzar con la compaginación de estudios y trabajo? ¿cuál es la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades para hacer frente a las demandas de la universidad? y ¿cómo se relaciona esta autopercepción con su participación en el empleo y en la intensidad de dedicación al mismo?

De esta forma, se construyeron las siguientes hipótesis y sub-hipótesis que intentan establecer una relación entre la autopercepción del estudiante sobre su eficiencia para hacer frente a las demandas y su participación en el empleo, específicamente en las preferencias sobre el tipo de empleo.

H.14. El grado de eficiencia en las demandas incide en el tipo de empleo.

Es posible esperar que los estudiantes que perciben una alta capacidad para hacer frente a las demandas de la universidad dediquen mayor tiempo al empleo que los estudiantes cuya valoración sobre sus capacidades para hacer frente a las demandas de la universidad es baja. Así lo expresan las siguientes sub-hipótesis:

H.14.1. La percepción de un alto grado de eficiencia se relaciona con empleos de alta intensidad.

El análisis de las entrevistas de los estudiantes que realizan empleos de alta intensidad permite advertir la existencia de un proceso de adquisición del oficio del estudiante. Un proceso que comienza con un periodo de adaptación, de aprendizaje de las nuevas dinámicas, en la que los resultados, algunas veces, no son los esperados y se percibe como una etapa difícil. Los entrevistados distinguen que existe una brecha entre lo que saben hacer y las nuevas exigencias de la universidad, que genera esa percepción de dificultad. La brecha entre lo anterior y lo nuevo, se subsana con el aprendizaje del oficio del estudiante; en las entrevistas los estudiantes hablan de ambientarse, administrarse y acostumbrarse, como el paso previo a tener mejores resultados.

“(…) primero la verdad es que me costó, yo además he hecho, voy a hacer un año y medio más de carrera o sea que en general me ha costado, sobre todo los primeros años porque son asignaturas muy básicas de economía, yo venía de un bachillerato que había hecho letras y matemáticas, pero no había hecho nada de economía, entonces todas las asignaturas de economía las suspendía, (…) entonces esos primeros años la verdad que me llegué a plantear dejarlo y todo.” (E6SOCIALES, CMA).

“Venía de bachillerato donde era el típico que sacaba sietes y ochos y me pegué una hostia al principio, no suspensos, pero sí cincos y poco a poco cuando vas ambientándote más a la universidad y ves cómo tienes que administrarte el trabajo, ya sietes, no tengo las notas que tenía antes, pero seis, sientes. (...) Y también porque al inicio de la universidad es algo nuevo ¿no?, que es que acostumbrarte supongo”. (E11CIENCIAS, CMA).

“Antes yo, pues estudiaba más ¿sabes? Era más estudioso y (*ahora*) me estoy como un poco así que si me pasan apuntes por aquí, me pasan apuntes por allá, pues uno ya no es tan trabajador, porque ya lo tiene más hecho ¿sabes? (...) en primero comenzamos pues con algo nuevo y bueno siempre cuesta un poco pues adaptarse a las nuevas cosas ¿no? (...) era algo nuevo y había muchas cosas que a la mejor yo no hacía en bachillerato y me pedían de nuevo y, palos por aquí, palos por allá.” (E8CIENCIAS, CT).

El proceso de aprendizaje del oficio del estudiante (además, claro, de otros componentes motivacionales), es importante para los estudiantes en sus

preferencias por compaginar estudios y trabajo. Los discursos de los estudiantes sugieren que efectivamente se realiza una valoración de las capacidades para hacer frente a las demandas de la universidad, es decir, de su grado de adquisición del oficio del estudiante antes de comenzar a trabajar. Con las excepciones de aquellos que, sin planear la compaginación de estudios y trabajo, las condiciones del empleo al que podían acceder modificaron sus preferencias por tener un momento de adaptación; y también, de aquellos con experiencia laboral previa a la universidad.

En las citas siguientes los estudiantes expresan cómo, si no trabajaron antes de lo que finalmente hicieron, fue porque deseaban tener un proceso de adaptación. De forma retrospectiva, concluyen que si volvieran a comenzar los estudios comenzarían a trabajar antes de lo que finalmente realizaron. Es decir, los estudiantes no trabajaron hasta que se sentían listos para afrontar las demandas de la universidad. Una vez que han comenzado, su valoración es que no habría sido tan complicado iniciar la compaginación de estudios y trabajo antes de lo que lo hicieron.

“(…) como sé que ahora es costoso, pero se puede hacer y mis notas incluso han mejorado, o sea no han empeorado por el hecho de que yo trabaje, a lo mejor hubiese buscado algo antes.” (E11SOCIALES, CT).

“Y habría empezado el trabajo antes. También me lo habría tomado, porque al principio intentaba hacerlo todo, matricularme más créditos de lo habitual y aparte hacer el trabajo, eso me di cuenta de que no funcionaba, que no por tener más asignaturas iba a aprobar más asignaturas. Entonces llegó un momento en que dije voy a cogerme menos asignaturas y hacer el trabajo, eso me funcionó entonces eso haría desde el primer momento. Menos asignaturas, el trabajo desde antes, menos presión.” (E1CIENCIAS, CT).

“Yo creo que encontrar el trabajo ahora ya está bien, porque al principio la fase de adaptarse a la universidad porque es bastante diferente al colegio y todo esto, va bien centrarse, quizás lo que haría sería aplicarme un poco más al principio y, intentar sacar mejores notas, y quizás, sí que ahora que sé lo que es tener un empleo, pues un empleo como el que tengo actualmente de fines de semana, a partir segundo sí que me gustaría haberlo tenido y no haber tardado tanto en conseguirlo. (...) porque el primer año es el más difícil, porque todo es completamente nuevo y no sé, para adaptarse bien a la carrera (...).” (E6CIENCIAS, CMA).

“Sí, durante los estudios lo hubiese hecho, hubiese empezado mínimo en tercero, o sea terminando tercero empezando cuarto.” (E4SOCIALES, CT).

El hecho de que los estudiantes no hayan comenzado antes la compaginación de estudios y trabajo, y que después señalen, que de volver a comenzar lo harían antes; indica, que si no lo hicieron fue porque estaban en un periodo de adaptación. Esto es más claro en algunos estudiantes quienes buscaron activamente empleo,

pero finalmente no lo aceptaron por no tener una valoración alta sobre su eficiencia a las demandas de la universidad, como se observa en las siguientes citas.

“(En primero) me cogían en una pizzería, de esas de tipo Telepizza pero como me iba mal por clases no lo cogí”. (E6SOCIALES, CMA).

Para otros, a quienes por la oportunidad laboral modificaron sus preferencias, cuando reflexionan entorno a su trayectoria destacan que hubieran preferido un proceso de adaptación mayor al que tuvieron antes de comenzar a trabajar, se refieren a tener mayor tiempo para el aprendizaje del oficio del estudiante para no pasar las dificultades que se vivieron en ese momento.

“Acepté el trabajo de sustitución y estoy muy contenta de haberlo hecho, pero ese momento fue muy difícil porque fue mucha responsabilidad en el que tuve que tomar decisiones y fue muy difícil compaginarlo con los estudios. Entonces, así que quizá si tuviera que elegir, haría cosas más sencillas, no sé si administrativa, o una cosa más dos, tres horas, cuatro horas al día. Algo más sencillo quizá, más fácil de compaginarlo con los estudios.” (E9SOCIALES, CT).

La consideración por parte de los estudiantes de que es adecuado tener un tiempo de adaptación antes de comenzar el empleo se observa también en las recomendaciones que plantean sobre la compaginación de estudios y trabajo hacia los nuevos estudiantes. Los entrevistados indican que los nuevos estudiantes, tendrían que hacer una valoración de sus propias capacidades para hacer frente a las demandas de la universidad antes de comenzar a compaginar estudios y trabajo. Lo anterior es un reflejo de los propios procesos de los entrevistados en el paso de la universidad y en la compaginación de estudios y trabajo; y reafirma la importancia que tiene este constructo en su decisión por participar en el empleo.

En ese sentido, en las siguientes citas, mientras un entrevistado señala como habría que esperar un año para adaptarse, después de lo cual cada estudiante debería de valorar sí compaginar estudios y trabajo, o no. Otro, habla de las diferencias individuales y cómo cada estudiante debería de valorar su participación en el empleo según su personal forma de organización.

“En veranos hazlo seguro, y su puede ser algo de biotecnología o de relacionado, mejor. Y después del año depende la persona, depende que tanto se estrese y depende qué tan mal lo pase durante el curso.” (E1CIENCIAS, CT).

“(…) entonces que lo haga como vea que se pueda organizar, porque está claro que no todo el mundo se organiza igual, hay gente que necesita dos semanas para hacer, porque va más poco a poco, como sea que la gente se organiza diferente, entonces que vea primero como le va mejor, antes de meterse en algo que lo ocupe muchísimo tiempo, algo que le ocupe tiempo como es un trabajo, también, no sé si me explico.” (E4CIENCIAS, CMA).

Ya se señalaba anteriormente la excepcionalidad en algunos entrevistados, en los que el acceso al empleo no es planeado, y las condiciones de éste modifican las preferencias de los estudiantes por prescindir de un periodo de adaptación. Para estos estudiantes, la valoración de su eficiencia a las demandas de la universidad se ve influenciada de forma positiva por la experiencia previa en el empleo. Los entrevistados consideran que han transitado de estudios previos que exigían mayor dedicación de tiempo a una carrera flexible en donde se dispone de más tiempo libre.

“Yo por ejemplo en el bachillerato hacía seis horas cada día, entonces, yo incluso, la época los tres meses que estuve trabajando mientras estaba en el bachillerato fueron peores que ahora en la universidad, ¡es verdad! Segundo de bachillerato es un año que es muy duro en general, entonces los tres últimos meses de bachillerato estar trabajando también con la selectividad, o sea, a mí me faltaban horas al día. Yo hacía, bachillerato de 8 de la mañana a 2 y media del mediodía, llegaba a mi casa empezaba a comer a las tres, terminaba a las tres y poco y a las cuatro empezaba a trabajar, de cuatro a ocho cada día. ¡Estudia y sácate el *bachi*, y sácate la sele! Y claro lo pasé, los tres meses esos fueron duros, y ahora aquí en la *uni* como tengo... son tres horitas tal, es diferente, es otro rollo y entonces aquí lo llevo mejor.” (E3SOCIALES, CT).

“(...) estuve todo el bachillerato, todo el grado superior trabajando y estudiando a la vez, creímos que se podía hacer, aunque la universidad fuera mucho más difícil y mucha más implicación, creo que el tiempo justo que tengo lo aprovecho para poderme sacar los estudios de aquí”. (E7SOCIALES, CT).

“(...) yo porque siempre ha sido mi estilo de vida (...) haces tres horas por la mañana o por la tarde y puedes compaginártelo perfecto para trabajar.” (E8SOCIALES, CT).

H.14.2. La percepción de un bajo grado de eficiencia se relaciona con empleos intermitentes (dedicación de baja intensidad).

Cuando se observan las respuestas de los estudiantes que participan en empleos de baja intensidad, ocurre lo mismo que con los entrevistados del apartado anterior. Sus relatos evidencian que han pasado por un proceso de adquisición del oficio del estudiante, también marcado por la percepción de dificultades en los primeros momentos. Sin embargo, es complicado afirmar que se trate de estudiantes que tienen una percepción de menor eficiencia ante las demandas de la universidad, que sus compañeros que tienen trabajos de mayor intensidad. Ambos grupos de estudiantes hablan de las dificultades que tuvieron al inicio, de la suspensión y recuperación de exámenes como evidencia del periodo de adaptación después del cual las cosas han mejorado.

“(...) hasta entrar a la universidad no había suspendido, podía contar con la mano los exámenes que había suspendido en por ejemplo ESO y Bachillerato; bachillerato, me sobrarían hasta los dedos de

la mano para decir, para contar los exámenes que yo pudiese haber suspendido, y sí que es verdad que cuando llegas a la carrera, al principio suspendí, y empecé suspendiendo.” (E5CIENCIAS, CT).

“Fue difícil el primer año, fue difícil la adaptación, además yo nunca había tenido ningún problema con los estudios y el primer año aquí tuve que ir a recuperación de dos exámenes, yo pensaba que no me lo podría sacar.” (E2CIENCIAS, CMA).

“(…) pensaba que me lo podía sacar más fácilmente sin dedicarle mucho tiempo y veo que no.” (E1SOCIALES, CT)

“(…) venías de bachillerato es otro ritmo de estudio, y en el primer semestre me quedaron tres, que tampoco me adapté mucho, yo iba en plan de, esto es como el bachillerato, me lo estudio dos días antes y aprobamos, y no, no era así.” (E3CIENCIAS, CMA).

“(…) en primero, pues te lo encuentras todo muy de golpe (...), pero en el segundo ya te organizas más, o sea, intentas ver los horarios que tienes, que tienes que estudiar más horas, menos horas y tal, y miras de gestionártelo mejor.” (E15SOCIALES, CT).

Precisamente, en comparación con el inicio de los estudios, los entrevistados hacen una mejor valoración del momento presente en cuanto su capacidad para afrontar las demandas de la universidad; destacando la mejoría de las notas. La adquisición del oficio del estudiante mejora su autovaloración sobre su capacidad para afrontar las demandas de la universidad. En las entrevistas, los estudiantes vinculan estas mejoras con los nuevos hábitos de estudio y la constancia, es decir, con la adquisición del oficio de estudiante.

“Ahora mismo, estoy empezando a mejorar, estoy viendo una pequeña mejora, pero sí, le estoy dedicando más tiempo también, he cambiado el hábito del estudio.” (E1SOCIALES, CT).

“(…) ahora cada vez las notas ya son más altas, o sea, cada vez estoy sacando mejores notas, ahora el semestre pasado la peor nota fue un 6 y la mejor nota fue un 8,5 por lo tanto que voy, voy mejorando las notas porque también ya he cogido un hábito de estudio que antes no tenía, y quieras o no antes que necesitaba cinco horas ahora necesito dos.” (E2SOCIALES, CMA).

“(…) yo ahora pienso las asignaturas de primero, que yo en ese momento dije: madre mía tengo que estudiarme diez temas, ay dios mío, y ara tengo diez temas y digo: “ah un examen fácil”, ¿sabes? Entonces, también como te van subiendo un poco gradual, ya vas viendo que tienes que subir mucho el ritmo y para poder sacar un siete tengo que subir mucho más el ritmo.” (E3CIENCIAS, CMA).

“(…) supongo que, porque ya estás más acostumbrado, ya sabes lo que, yo ya creo que te has hecho a la manera de, de la universidad y entonces ya vas un poco más tranquilo, ya no vas tan nervioso para hacerlo todo bien” (E5CIENCIAS, CT).

“Y ha sido coger una constancia (...). Porque es que no es el hecho quizá de sacar las notas. O sea, no es el hecho de estudiar mucho y aprobar, sino es el hecho de organizarte, ser constante.” (E2CIENCIAS, CMA).

En el análisis de las entrevistas se ha hecho evidente que, la valoración de los estudiantes sobre su grado de adquisición del oficio del estudiante se convierte en un detonador o filtro para compaginar estudios y trabajo; sin embargo, no se observa una influencia de su autopercepción sobre la eficiencia a las demandas en la intensidad del tiempo que dedican al empleo. En cambio, el determinante más importante en las preferencias por la forma de dedicación al empleo es la

organización de la titulación, ya que delimita el tiempo libre que los estudiantes pueden dedicar al empleo. Es decir, no sólo sería la percepción de su capacidad para hacer frente a las demandas lo que determinaría la participación en el empleo, sino también las percepciones sobre en qué tipos de empleos es posible compaginar estudios y trabajo. Esto se observa, cuando los entrevistados elaboran recomendaciones sobre la compaginación de estudios y trabajo, para otros estudiantes; y señalan algunas de las características de los empleos con los que es posible compaginar los estudios: sencillos, relajados, versátiles y que absorban poco tiempo.

“Se puede hacer, que con organización todo es posible, mm yo es lo que digo, no un trabajo durante las semanas ni constante, entre semana no, porque te vas a encontrar con que la primera semana prácticas; la segunda, no; la tercera, trabajo de tal; la cuarta, examen, pero los fines de semana es muy asequible trabajar (E2CIENCIAS, CMA)

“(…) si alguien me dice, ‘quiero hacer la carrera un curso por año, pero también quiero trabajar’, búscate algo que sea divertido, que sea relajado, que sea sencillito y que no te absorba, que te absorba poco tiempo porque se puede compaginar bien, muy bien se puede compaginar.” (E5CIENCIAS, CT).

“Yo le recomendaría que, si lo pueden hacer, tener algo muy versátil y por esto no quiero decir dar clases, también hay otros tipos de trabajos versátiles, también hay canguros, incluso academias, también hay academias, algunas que lo hacen, eh, que es perfectamente compaginable a este nivel, a un nivel de trabajo de empleo parcial ya no lo es.” (E7CIENCIAS, CT).

“Claro cada persona es un mundo diferente ¿no? Si esa persona se ve capaz, o si me dijera, oye y me lo puedo compaginar con los estudios, el trabajo, digo pues depende la carga horaria, depende de lo que necesites tú para estudiar, para interiorizar los conceptos, si tú eres muy rápida para interiorizar los conceptos y en una hora ya lo tienes pues, sí, trabaja ¿sabes?”. (E8CIENCIAS, CT).

A manera de resumen, al analizar las valoraciones que los estudiantes hacen sobre su eficiencia para hacer frente a las demandas de la universidad y su influencia en la intensidad con la que se decide trabajar durante los estudios, se observó que existe un proceso de adquisición del oficio del estudiante; por el cual la percepción sobre su grado de eficiencia en las demandas de la universidad es cada vez más alto. Los estudiantes reflexionan retrospectivamente que pudieron haber iniciado la compaginación de estudios y trabajo, o compaginar sus estudios con empleos de mayor intensidad desde el inicio sus estudios, pero que si no lo hicieron fue porque querían adaptarse a las demandas de la universidad, y una vez que se sentían lo suficientemente capaces, entonces sí, valoraron la posibilidad de la compaginación. Tanto estudiantes de clase media-alta como de clase trabajadora, si no han tenido experiencia laboral, parece que son cautos a la hora de decidir compaginar estudios y trabajo en la universidad. Al revisar los itinerarios laborales que han seguido se

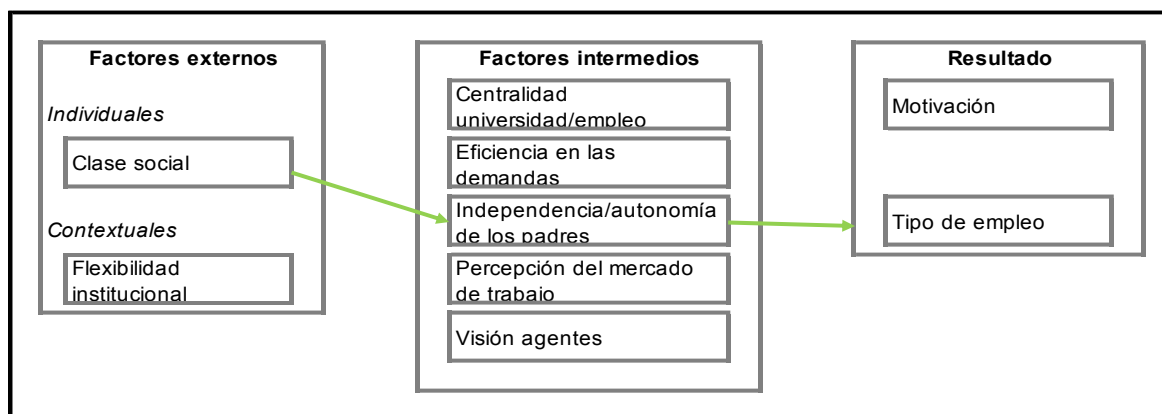
observó cómo esperaron hasta tener cierta adaptación al nuevo contexto para participar en el empleo.

No obstante, se rechaza la hipótesis H.14. en la medida en que la autopercepción de las capacidades no influye en el tipo de empleo o, mejor dicho, en la intensidad de la dedicación al empleo. Los estudiantes que trabajan en empleos de menor intensidad son quienes tienen mayores constricciones de tiempo libre debido a la organización de las horas lectivas de la titulación que estudian; lo que a su vez influye en sus percepciones sobre el tipo de empleo con el que es compatible compaginar sus estudios.

4.3.3. Sobre la necesidad de independencia/autonomía respecto a los padres.

El tercer factor intermedio de modelo de análisis es al mismo tiempo una de las motivaciones instrumentales descritas en el modelo de análisis. Sin embargo, se consideró en esta tesis como un factor intermedio debido a que otras investigaciones (Barke et al., 2000; Cahuzac & Giret, 2001) concluyeron que entre los estudiantes que trabajan existe un deseo generalizado de obtener cierto grado de independencia o autonomía de los padres. Las investigaciones antes citadas, señalaron al mismo tiempo que este deseo de independencia-autonomía aumentaba con la edad y se hacía presente tanto en estudiantes procedentes de entornos favorecidos, como en estudiantes procedentes de entornos menos favorecidos. Es por ello que sólo se analiza la relación entre el factor intermedio de independencia y/o autonomía de los padres y el factor externo de clase social; y entre el factor intermedio y las motivaciones para compaginar estudios y trabajo (Figura 36).

Figura 36. Modelo de análisis: independencia y/o autonomía de los padres.



Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido la primera hipótesis intenta constatar que el deseo de independencia y/o autonomía respecto a los padres es en efecto independiente de la clase social.

H.15. La necesidad de independencia/autonomía de los padres está presente tanto en estudiantes de clase trabajadora como en estudiantes de clase media-alta.

El análisis de las entrevistas ha permitido identificar que si bien la necesidad de obtener cierta independencia o autonomía respecto a los progenitores está presente tanto en estudiantes de clase trabajadora, como en estudiantes de clase media-alta; se expresa de forma diferente entre los estudiantes de diferentes estratos sociales, específicamente en la forma en que éstos interpretan la independencia o autonomía de sus padres.

Los entrevistados de clase trabajadora, por ejemplo, buscan la autonomía o independencia respecto a sus padres como una forma de brindar ayuda. Consideran que se ayuda a la familia en la medida en que se van responsabilizando de sus propios gastos y cada vez dependen menos de ellos, aunque sin llegar a la plena autonomía financiera o emancipación del hogar. La forma de ganar independencia es haciéndose cargo de gastos que van desde el transporte hasta en algunos casos de la misma matrícula de la universidad, o en aportaciones a la economía familiar mediante la contribución al pago de algunas cuentas del hogar.

La autonomía, en el caso de los entrevistados de clase trabajadora, no se trata de un desprendimiento o desentendimiento de la familia para tomar sus propias

decisiones respecto a su gasto, por el contrario, se observa una nueva forma de vinculación que implica el deseo de ayudar a los progenitores o al menos alivianar la carga que consideran ser si no trabajaran y se responsabilizaran por algunos gastos.

En las citas siguientes, los estudiantes de clase trabajadora señalan cómo el trabajo que realizan y los ingresos que obtienen de ellos representan una carga menos para sus padres, también, que es una forma de no hacerlos pagar ciertas cosas que consideran no se corresponde con el momento vital en que se encuentran.

“(…) al poder trabajar me puedo yo o mmm hacer cargo de los gastos que yo tengo, y aparte también les ayudo yo un poco a ellos para que no tengan una carga de más.” (E7SOCIALES, CT).

“(…) te sirven para empezar a darte cuenta de lo que es el dinero y también porque si tu trabajas empezar también a tener un poquito de autonomía y de autosuficiencia económica, aunque sea un poquito ya también es una carga menos que le estás representando a tus padres.” (E5CIENCIAS, CT).

“Pues para poder tener yo mis, o sea, para que no hacer pagar a mis padres los gastos que tengo yo fuera de casa y de la universidad y todo eso. (…) porque creo que no, no tienen que pagarme ellos, ahora en el momento en donde estoy el día, el ir a cenar fuera o irme de fiesta.” (E12SOCIALES, CT).

La independencia se valora en la medida en que favorece a los padres, puesto que estos ya no tienen que hacerse cargo de algunos gastos. En las citas siguientes se observa cómo los entrevistados vinculan la independencia con la posibilidad de ser capaces de apoyar a sus padres en el pago de la matrícula de la universidad o de poner los ingresos del empleo a su disposición cuando estos así lo requieran.

“O sea primero es un tema de ayudar, por ejemplo, en coger, y yo las cosas, me las pago yo, ya no tengo que pedirle dinero a mis padres, desde que yo empecé a trabajar, el no tener que decirle ‘papa, dame dinero para esto, papa no sé qué, papa no sé cuánto’; si tengo que ayudar para pagar la universidad, para lo que sea, son cosas que yo puedo ayudar en casa también.” (E3SOCIALES, CT).

“(…) yo he sido muy independiente y ellos me han tirado, bueno si yo he crecido independiente es también porque ellos me han, como incitado a ‘(…) tienes que ser independiente, tienes que mirar de hacer, no sé qué’ y bueno que por ejemplo a día de hoy la universidad no me la pagan ellos, es en plan ‘tú quieres tus cosas pues, págalas’.” (E15SOCIALES, CT).

“(…) pues también, ayudo, ya ayudo ¿no? De forma a la mejor indirecta, bueno también directa, pagándome el transporte, pero bueno también pago algunas cosas, las compras, me miro otras ofertas de cosas de luz o teléfono de cosas que se pueden ahorrar en la casa ¿sabes? Y cuando se necesita alguna de esto, pues no me importa dejarla, dejar pasta ¿sabes?” (E8CIENCIAS, CT).

“(…) para poder ganar dinero y poder ser un poco más independiente en casa. No depender sólo de mis padres y ayudarles un poco. (…) yo corro con mis gastos, mis padres solo me pagan pues el teléfono, la universidad y cuatro cosas más, contadas. Eh yo me pago todo lo ocio, y si mi madre a veces va un poco apurada de dinero pues coge de mis ahorros y no pase nada, o sea, me lleva años pagando a mí las cosas, pues yo le voy a pagar ahora lo que necesite.” (E14SOCIALES, CT).

En tanto que, para los entrevistados de clase media-alta más que una nueva forma de vinculación con la familia, la necesidad autonomía o independencia se expresa como una desvinculación de ella, en la toma de sus propias decisiones. Con el acceso al trabajo, los entrevistados logran una especie de liberación de la familia, porque no se tienen que rendir cuentas en el uso del dinero propio. Las siguientes citas son un claro ejemplo de esta distintiva forma de expresar el deseo de autonomía y/o independencia.

“Pues obtener una autosuficiencia económica y no depender de mis padres, y para tener libertad y poder gastarme en lo que yo quiera mi dinero y no sé. (...) he sentido la necesidad y ha llegado un punto de que ya no quiero depender de mis padres y empezar ya a vivir, o sea, a ser autónomo.” (E6CIENCIAS, CMA).

“(...) ser más libre con lo que haces, ya no pides dinero, porque antes te daban dinero los padres (...) poder hacer lo que quiera con mi dinero, y no pedírselo a nadie, no dar explicaciones a nadie de lo que hago con mi vida.” (E18SOCIALES, CMA).

Sin embargo, este deseo de autonomía en los estudiantes de clase media-alta tiene ciertos límites. Se trabaja para tener acceso a un dinero de bolsillo que contribuye a mantener un estilo de vida, y que no tiene como objetivo final una autonomía total, o suprimir la dependencia financiera de los padres.

“Y a parte de obviamente del beneficio económico y de la independencia económica (...) entonces lo que me motiva es en plan, bueno, me estoy, voy a ser independiente económicamente gracias a esto. (...) ya también llego un momento en el que yo me di cuenta que también yo necesitaba un trabajo, que no quería estar dependiendo de mis padres, hasta que me independizara o tuviera un trabajo al salir de la universidad, que yo quería poder empezar a vivir, a ganarme mis cosas ¿no?. Me gusta esto de ser más o menos independiente.” (E4CIENCIAS, CMA).

“(...) tampoco no depender tanto de mis padres porque con 22, 23 años ya pues, claro tú quieres, tienes unos gastos de salir de tal y además es eso para comenzar un poco a independizarte de ellos, ¿no? Pero tampoco obtener una renta para independizarme totalmente, sino un poco para mis gastos.” (E6SOCIALES, CMA).

“(...) lo que gano me lo gasto también pues para pues, para mi si tengo que salir de fiesta algún fin de semana pues para no tener que pedir a los padres.” (E2SOCIALES, CMA).

De esta forma, mientras que los estudiantes de clase trabajadora asumen la corresponsabilidad del gasto de sus estudios contribuyendo con sus ingresos del empleo; los estudiantes de clase media-alta interpretan esta contribución como algo que no les corresponde a ellos y es más bien responsabilidad de los padres.

“(...) te da mucha satisfacción personal, no sé al menos a mí el hecho de ser más independiente económicamente de tus padres, y poder contribuir ¿sabes? (...) ya no les pides dinero, ya no te tienen que pagar ciertas cosas. (...) yo la verdad es que me he pagado bastantes cosas que igual no debería, entre comillas, en plan, pues de material, no sé qué, tal excursión o tal viaje.” (E10CIENCIAS, CMA).

“Bueno antes era pues para ganar dinero, pero para mí, o sea para mis gastos, y bueno también para no pedirle siempre a mis padres, (...) el dinero que yo gano, es para mí, o sea, bueno básicamente porque así tengo algo yo también en la tarjeta ¿no?, y si me voy sola a algún lado, o

algún día ellos no están, no les da tiempo de darme dinero, yo es lo que tengo.” (E12CIENCIAS, CMA).

Es necesario recordar que, para algunos de estos estudiantes de clase media-alta, fueron los propios progenitores quienes forzaron la participación en el empleo de sus hijos al restringirles el acceso a recursos adicionales a los relacionados con los estudios. Aunque la razón que fundamentó el inicio del empleo fue la posición de sus progenitores, los estudiantes reinterpretan su experiencia y atribuyen motivaciones vinculadas, precisamente con ganar independencia respecto a los mismos.

Recapitulando, se puede concluir que la necesidad de independencia y/o autonomía de los padres está presente en ambos grupos de entrevistados, por lo que se acepta la hipótesis H.15.; sin embargo, es necesario matizar que el deseo de autonomía no es totalmente independiente de la clase social, en la medida en que toma diferentes sentidos de acuerdo con su clase social de pertenencia de los individuos. Mientras que en los estudiantes de clase media-alta toma la forma de una desvinculación de la familia, en la medida en que el empleo representa granar cierta libertad en la toma de decisiones; para los estudiantes de clase trabajadora, la necesidad de independencia y/o autonomía, implica una nueva forma de vinculación con su la familia caracterizada por un altruismo, en la medida en que domina un deseo de colaboración, de ayudar y, sobre todo, dejar de ser una carga para los padres.

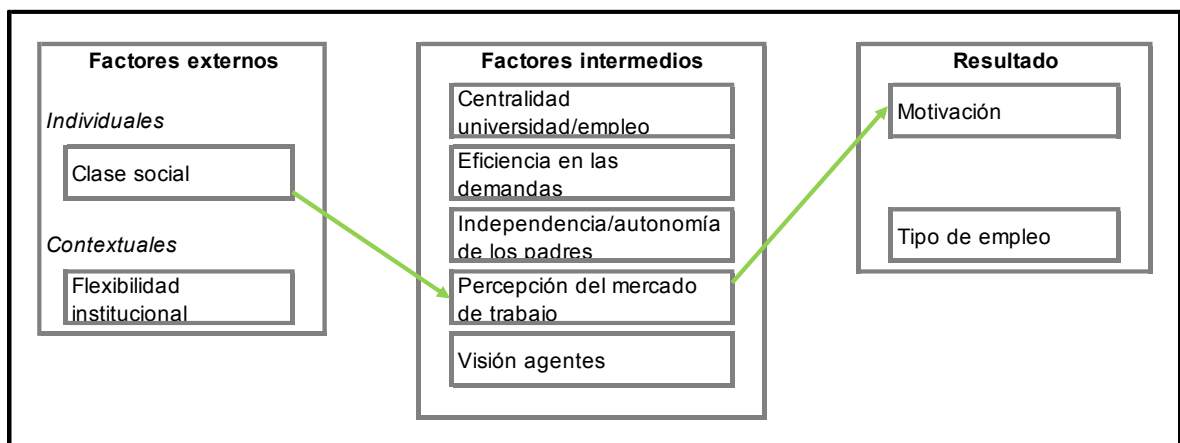
4.3.4. Sobre la percepción del mercado de trabajo

El cuarto factor intermedio del modelo de análisis se construyó sobre la base de la literatura que sugirió, que entre los estudiantes que compaginan estudios y trabajo era común una percepción negativa del mercado de trabajo. A manera de resumen, dicha percepción negativa influiría de formas distintas sus preferencias sobre la distribución del tiempo. De acuerdo con Lévy-Garboua (1976) las preferencias estarían dirigidas a maximizar el bienestar mediato, redistribuyendo el tiempo en actividades de ocio y/o empleo para tener acceso a bienes de consumo. Y más recientemente, Hall (2010) señala que ante la incertidumbre en sus futuras carreras los estudiantes desarrollan preferencias por mostrar que pueden ser competitivos

en el mercado de trabajo, por lo que intentan acceder a cualquier tipo de experiencia laboral.

En el presente apartado primero se analiza la influencia de la clase social en la percepción de la situación del mercado de trabajo y posteriormente la influencia de dicha percepción sobre las motivaciones para compaginar estudios y trabajo (Figura 37).

Figura 37. Modelo de análisis: Percepción del mercado de trabajo.



Fuente: Elaboración propia.

Sobre la primera hipótesis en general se esperaría que, dadas las experiencias familiares, los estudiantes de clases media-alta expresaran una percepción más positiva sobre el mercado de trabajo que sus compañeros de clases trabajadoras.

H.16. La clase social del estudiante influye en la percepción del mercado de trabajo.

H.16.1. La percepción del mercado de trabajo es más positiva en estudiantes de clase media-alta.

H.16.2. La percepción del mercado de trabajo es más negativa en estudiantes de clase trabajadora.

Al observar las respuestas de los estudiantes respecto a la percepción del mercado de trabajo no se observan diferencias sustanciales según la clase social de pertenencia de los entrevistados. Tanto entrevistados de clase media-alta como de clase trabajadora expresan en general una percepción negativa o pesimista de las posibilidades laborales después de la universidad.

La percepción negativa del mercado trabajo se vincula estrechamente con las expectativas de oportunidades laborales de los universitarios una vez que finalicen sus estudios; los entrevistados se refieren a las condiciones de la demanda de empleo con calificativos despectivos como “contratos basura” o “trabajos mierda”. Destacan también el margen de elección reducido que tendrán para poder acceder a los empleos deseados. Al mismo tiempo intuyen que en su contexto específico, la demanda de trabajo es alta en empleos de baja cualificación, con jornadas parciales y de corta temporalidad.

“Contratos basura, muchos. O trabajar sin contrato y si no quieres, ya buscaré a otro. Y no sé, a ver faena hay, por lo menos a mí no me ha costado trabajo encontrarla, pero es eso, tienes que conformarte con lo que hay y no pedir mucho.” (E18CIENCIAS, CMA).

“(…) los trabajos al principio de toda la vida son un poquito mierda o no sirven para mucho o no ganas nada, pero ya te van mentalizando de entrar en el mercado laboral, de saber qué es lo que hay que hacer, que ofertas mirar que no, y empezarte a espabilar.” (E2SOCIALES, CMA).

“(…) tampoco es tan complicado encontrar un trabajo de esto, son poco remunerados, ahora sí que la bolsa de trabajo está más complicada para contratos fijos y estas cosas, pero yo creo que trabajos de estos parciales casi siempre se puede encontrar alguna cosa. (...) las empresas están haciendo EREs y están reduciendo costes de donde sea, y en lo primero es el personal.” (E5SOCIALES, CMA).

“(…) yo creo que si quieres un trabajo se puede conseguir sea de lo..., o sea si no te importa el dinero y todo esto, aunque tengas cualquier estudio puedes trabajar de camarero, puedes trabajar de dando clases, o sea el trabajo yo creo que hay siempre, pero otra cosa es trabajar de lo que has estudiado y de lo que a ti te gusta y eso está ya más complicado, en algunos sitios más que en otros.” (E6CIENCIAS, CMA).

Otros además se refieren a las condiciones laborales como una explotación, tanto por la relación de horas trabajadas con el salario percibido, como por las retribuciones informales que no se contabilizan en la seguridad social; en el caso de la segunda cita, además, la estudiante asume estas condiciones laborales como inherentes a la condición juvenil.

“Y creo que para el sueldo que cobramos estamos muy sobre explotados y aparte hay mucho dinero negro, mucha explotación a la hora de pagarte las horas, no te cotizan horas, veo que es una situación muy oportunista para el empresario.” (E1SOCIALES, CT).

“Soy joven me pueden explotar y me toca que me exploten ahora mismo ¿no?, aunque no debería ser, pero es lo que hay.” (E14SOCIALES, CT).

“Y claro también es la pega de que aquí siempre se encuentra gente que por poco dinero a lo mejor también va a trabajar, porque la gente lo necesita. Entonces, luego está el problema, por ejemplo, el sueldo de que son bajos, mal pagados, tal, que a lo mejor no te pagan por lo que tú estás trabajando ¿no? (...), porque siempre habrá gente que trabajará por ese importe, o sea, menos es nada ¿no?” (E3SOCIALES, CT).

En algunos casos la percepción negativa sobre el mercado de trabajo, específicamente sobre la posibilidad de ingresar a trabajos cualificados, se

construye sobre la base de experiencias propias, algunos estudiantes relatan, por ejemplo, cómo han tenido problemas para encontrar espacios de trabajo para realizar las prácticas de la carrera.

“(…) hay una asignatura el año que viene que se llama *prácticum* que tienes que hacer prácticas de laboratorio y tal, pero fuera de la universidad. Entonces yo estuve mirando muchas empresas, que ni me contestaban, o sea, ni me contestaban ni a mí, ni a, bueno, ni a casi ninguno de nosotros.” (E3CIENCIAS, CMA).

“(…) he estado buscando y mandando mails, bastantes grupos de investigación y todo eso, y muchos me dicen que no tiene espacio, que no tienen dinero para tener a alguien más, aunque trabajo gratuitamente, pero lo que sea.” (E4CIENCIAS, CMA).

Se observa también la falta de certeza de los estudiantes en que podrán ocupar las posiciones laborales que deseaban cuando iniciaron los estudios y comienzan a trazar alternativas profesionales apegadas a su percepción del mercado de trabajo. En línea con lo anterior, las siguientes citas expresan la incertidumbre laboral de los entrevistados, así como la adaptación que hacen de sus expectativas sobre la base de la falta de empleo.

“(…) para poder tener un empleo, pero quizá esto no lo voy a tener, yo no sé qué va a pasar dentro de un año y medio cuando yo termine, o sea yo sé que quizá yo no me voy a dedicar a la investigación, que yo entré aquí por la investigación. Quizá me voy a tener que sacar unas oposiciones y hacer de profesora de biología en un instituto.” (E2CIENCIAS, CMA).

“(…) entras a la universidad con una idea del trabajo ideal y con el tiempo se te va, bueno vas diciendo, bueno pues esto no, esto tampoco y tu trabajo ideal acaba siendo pues el trabajo que tengas en este momento y pues gracias.” (E9SOCIALES, CT).

Otros entrevistados ponen el foco en que las cualificaciones que están alcanzando probablemente no servirán para acceder a los empleos deseados, y resaltan como algunas experiencias de amigos y conocidos en las que no obstante alcanzar cierto nivel de estudios, se encuentran realizando empleos no cualificados o, en todo caso las retribuciones son muy bajas.

“Realmente da igual que tengas un máster, una carrera o tengas cualquier grado que realmente es difícil encontrar trabajo para gente joven”, (E7SOCIALES, CT).

“(…) mucha gente estudia inglés, sepa inglés, tenga una carrera y esto pues no sé, muchos amigos están trabajando en el *McDonal's* ¿sabes? Y no, parece que no, no se les ve recompensado el esfuerzo que han hecho. Entonces yo creo que baja mucho la moral.” (E8CIENCIAS, CT).

“Después de estar estudiando, muchos años estudiando, tú no has estudiado para trabajar en el Mercadona, tú has estudiado para dedicarte a lo que te gusta y que no encuentres eso y te tengas que ir fuera a buscar a ver si hay suerte pues es un poco, es triste ¿no?” (E3SOCIALES, CT).

“(…) por ejemplo a mis compañeros del trabajo, hay alguna universitaria, uno que tienen 20 idiomas, bueno que sabe muchos idiomas, también ha hecho carrera y demás, y están cobrando mil euros haciendo ocho horas o más al día. Y mil euros, o algo menos. Entonces bueno, esto en mi empresa, claro hay otras que cobran mejor y demás, pero lo veo un poco, desde un punto de vista pesimista.” (E8SOCIALES, CT).

Al poner la situación del mercado de trabajo local en perspectiva con el contexto europeo, algunos entrevistados perciben desventajas en el Estado español, como ya lo mencionaban antes otros individuos, relacionado con la temporalidad de los empleos de verano y los contratos de becario.

“(…) yo veo más posibilidad de empleo y sobre todo cuando más se acerca el verano y tal, pues hay más empleos temporales (…). Sé que es verdad que claro los sueldos están bajo y es muchas horas a cambio de pues poca remuneración, o sea comparado con otros países de Europa peor.” (E6SOCIALES, CMA).

“En España yo creo que está mal (…). O sea, pensando en mi posición ahora en cuando acabe mi carrera, pues está fatal porque... claro yo lo pienso muchas veces y es, cuando yo salga de aquí ya no me pueden hacer contrato de becaria, (…), porque no estoy estudiando, entonces claro una empresa prefiere antes una persona que esté como yo ahora, que a mí cuando ya acabe. Entonces a mí nadie me va a llamar, ese es el mensaje, o sea a mí, pues hasta que no entré en un máster y tenga las prácticas del máster, no creo encontrar algo que sea bueno.” (E11SOCIALES, CT).

“aquí realmente en España hay mucha gente que vale y por qué esa gente tiene que irse a buscar la vida fuera.” (E15SOCIALES, CT).

Es precisamente que, ante esta percepción negativa del mercado de trabajo, específicamente en el contexto del Estado español, algunos estudiantes coinciden en que una de las estrategias para hacer frente a dicho panorama es salir al extranjero, ya sea para continuar estudios de posgrado o para la búsqueda de trabajo.

“Y tanto yo como, bueno yo creo que todo el mundo de mi carrera se plantea irse. Y yo me voy de Erasmus por eso, porque siempre es currículum, haber estado fuera y yo tengo muy claro que el máster lo voy a hacer fuera, yo y casi todo el mundo eh, y de hecho los compañeros nuestros de un año más, la gran mayoría se van fuera a hacer el máster. Porque una vez estás fuera, haciendo el máster ahí es mucho más fácil encontrar trabajo ahí, porque al volver aquí lo poco que hay, ya es un plus si te has ido fuera, así que mal, fatal, esto no es normal.” (E3CIENCIAS, CMA).

“(…) los trabajos que hay tampoco es que estén muy bien pagados por las horas que realizas, entonces complicado, a lo mejor nos tendríamos que ir fuera a buscar trabajo.” (E7SOCIALES, CT).

Después de analizar la percepción del mercado de trabajo de los entrevistados, se ha observado que la clase social no es un factor de diferenciación en dicha percepción, de forma contraria a lo que enunciaron las hipótesis, la percepción negativa o pesimista del mercado de trabajo permea en todos los entrevistados, quienes destacan la precariedad de las condiciones laborales y la falta de empleos cualificados, lo que los deja con poco margen de acción. Resulta importante destacar como ante esta percepción del mercado laboral algunos entrevistados hablan de aceptar cualquier empleo, mientras otros se plantean la posibilidad de continuar estudios o buscar empleo en el extranjero.

El hecho de que no se observen diferencias de clase social en los discursos sobre el mercado de trabajo, pudiera indicar que, a pesar de la mejora en algunos indicadores económicos, como la recuperación de empleo y descenso del paro, la crisis económica de 2008 todavía tiene un efecto directo en la percepción de los entrevistados.

Investigaciones previas (Hall, 2010; Levy-Garboua, 1976; Tomlinson, 2008) sugirieron que la participación en el empleo de los estudiantes ante la percepción negativa del mercado de trabajo, se explicaría por dos principales mecanismos. En el primero de ellos señala que, ante la previsión de condiciones adversas en el futuro, los estudiantes orientarían sus preferencias al empleo motivados por alcanzar un bienestar inmediato, acceso a bienes de consumo y ocio. En el segundo caso, los estudiantes orientarían sus preferencias al empleo, motivados por mostrar a los empleadores que pueden ser competitivos en el mercado de trabajo y diferenciarse de sus compañeros. En la hipótesis H.17. se analiza la influencia de la percepción del mercado de trabajo en las motivaciones por compaginar estudios y trabajo.

H.17. La percepción negativa de la situación del mercado laboral se vincula con motivaciones instrumentales por compaginar estudios y trabajo.

Anteriormente se señaló como los entrevistados, tanto de clase media-alta como de clase trabajadora, tienen una percepción negativa de la situación del mercado laboral, por lo que se esperarían que en las entrevistas manifestaran elementos motivacionales vinculados con el acceso a bienes de consumo, o con el deseo de distinción respecto a sus compañeros que no trabajan. No obstante, aunque estos elementos se pueden observar en la mayoría de las entrevistas, no están presentes en todas. Para algunos entrevistados, la percepción negativa del mercado de trabajo no influye en sus preferencias por participar en el empleo en el sentido en que señalan las hipótesis. Se trata de estudiantes que manifiestan motivaciones expresivas o de estricta necesidad financiera.

H.17.1. La percepción negativa de la situación del mercado laboral se relaciona con una motivación de acceso a dinero de bolsillo.

Para una gran parte de estudiantes, el empleo y los ingresos percibidos representan, como lo indica la hipótesis, motivaciones por acceder a un dinero de bolsillo. En el sentido en que lo exponía Levy-Garboua (1976), se trataría de estudiantes que ante la previsión de la dificultad en el empleo de graduado optan por maximizar las condiciones presentes. Aunque la vinculación entre esta motivación y la percepción negativa del mercado de trabajo no es muy clara y podría tratarse también de cambios en la conceptualización que tienen los estudiantes sobre lo que implica ser universitario.

Entre los elementos que los entrevistados destacan con relación al gasto de los ingresos provenientes del empleo se encuentran, el acceso a un vehículo y los gastos asociados al mismo. En las siguientes citas, tanto estudiantes de clase trabajadora como de clase media-alta, señalan que el empleo les permite tener acceso a un vehículo y financiar los gastos asociados a su manutención.

“La mayoría de dinero lo quiero intentar ahorrar, porque quiero comprarme un coche. O al menos pagar cosas del coche, como gasolina, seguros.” (E12CIENCIAS, CMA).

“Empecé con contrato de 15 horas, pero bueno me compré un coche y pedí que me pusieran más horas y ahora hago 20.” (E18SOCIALES, CMA)

“Todo mundo si trabaja es para conseguir un salario un dinero para luego poder pagarte el coche, para poder ir de, hacer actividades de ocio con la novia o con los amigos, pero también eso es una parte importante.” (E2SOCIALES, CMA).

“Lo que gano me lo gasto en las cosas del coche, porque me compre un coche y el coche me lo mantengo yo todo, (...) los caprichos, todo eso me lo tengo que pagar yo, por lo tanto, el coche es un capricho, no una necesidad, me compré el coche, los gastos des coche me los pago yo, la gasolina, el seguro, (...), el parquin del coche, qué más. Bueno y luego caprichos míos, cuando me voy de compras, con mis amigos, las cenas, todo esto.” (E3SOCIALES, CT).

“Si tenemos que hacer un viaje, yo con el dinero que gano, pues me lo gasto en eso, si tenemos que ir al cine, pues en el cine. Ahora tengo un coche nuevo, yo me estoy pagando, con lo que gano yo me estoy pagando el coche, bueno una parte, luego me pago la gasolina para venir aquí a la autónoma, que tengo que venir en tren, no sé, más o menos lo que gano me lo gasto también pues para pues, para mí si tengo que salir de fiesta algún fin de semana pues para no tener que pedir a los padres.” (E2SOCIALES, CMA).

“(…) ahora tengo coche y tengo moto, y la gasolina, la pago, yo. Con ese dinero me tengo que gestionar aparte de, por ejemplo, salidas, fiestas, eso evidentemente; viajes, yo normalmente hago un par de viajes, un par de viajes al año con amigos me lo hago, entonces yo tengo que ir, eso me lo costeo todo yo. Todas mis fiestas, todos, bueno todos los transportes, todos los viajes que yo hago. Ahora yo me muevo, sí que es verdad que los, a mí el conseguir un coche, conseguir una moto no me ha, me ha representado, yo he tenido, yo he puesto dinero, pero yo no he sido el que ha comprado el vehículo, pero la manutención y su uso diario sí que lo tengo que pagar yo y gestionármelo yo.” (E5CIENCIAS, CT).

“Porque yo a final de mes puedo coger y pues tengo un dinero, yo puedo comprarme un coche, yo puedo coger e irme aquí, puedo pegarme un viaje y yo no tengo que depender de qué mis padres me den ese dinero, si tengo que ayudar para pagar la universidad, para lo que sea, son cosas que yo puedo ayudar en casa también y que son buenas también para mí.” (E3SOCIALES, CT).

Para otros estudiantes, aunque no señalen el acceso a un vehículo, sí mencionan que parte de su ingreso se destinará a financiar los cursos para obtener el permiso de conducir, lo que sin duda muestra la importancia que tiene entre los estudiantes el acceso a un vehículo como parte de la experiencia de la juventud.

“A ver, lo he gastado en fiesta, ocio, en plan excursiones, viajes, mini viajes y lo demás lo tengo en la cuenta ahorrado, o sea, no sé; supongo que también parte me lo gastaré en el carné de conducir. O sea, para mí o para regalos a los demás, o cosas así.” (E10CIENCIAS, CMA).

En las citas anteriores también se ha observado como los entrevistados destacan otros elementos, además del vehículo, especialmente los viajes y salir con amigos, en este sentido, el dinero que ingresan les permite socializar en ambientes fuera de la universidad.

“En ir a comer y cenar con amigos, en viajes en tren al pueblo, porque mi novio está allí y pues los fines de semana que mis padres no bajan, bajo yo; y pues lo típico, si necesito unos zapatos, pues me los compro de eso.” (E13SOCIALES, CMA).

“(…) el dinero este lo voy a gastar, y he gastado una parte en viajes, el viaje de final de curso, también hice un viaje a Madrid hace un mes, me lo dejo para viajes. Y el dinero que gano de las clases, pues mi vida social, ir a tomar algo, salir de fiesta, ir a algún restaurante etcétera.” (E7CIENCIAS, CT).

“Hay prioridades, primero es la universidad y sacarme la carrera, aprender y tal, pero luego a nivel personal, ya fuera de lo académico es el baile y es el motivo por el cual estoy trabajando, para poder pagármelo, (...) me tengo que pagar el carné de coche, por mi propia cuenta, y como con el dinero de las clases de repaso no llego, pues me busque otro trabajo.” (E14SOCIALES, CT).

“En comer en la universidad cada día que tengo que venir aquí y luego tengo que estar otra vez aquí en la tarde; me lo gasto en, bueno básicamente todas las actividades de ocio que hago y luego si tengo planeado algún viaje para hacer con amigos o con la novia, lo que sea, pues todas estas cosas utilizo este dinero. Cualquier capricho que tenga, comprarme un libro o lo que sea.” (E6CIENCIAS, CMA).

Otra forma de entender esta dirección del gasto de los estudiantes, además de la maximización de sus condiciones presentes ante las bajas perspectivas laborales del empleo de graduado (Levy-Garboua, 1976), es lo señalado por Dubet (2005); quien observaba que los estudiantes se definían más como jóvenes que como estudiantes lo que para él representaba que su estilo de vida no sólo estaba determinado por los estudios sino, por una problemática más amplia de la juventud.

H.17.2. La percepción negativa de la situación del mercado laboral se relaciona con una motivación de adquisición de experiencia laboral.

La alternativa expresada por Hall, (2010) y Tomlinson (2008) señala que la percepción negativa de la situación del mercado laboral favorece las motivaciones para trabajar durante los estudios relacionadas con ganar experiencia laboral y distinguirse de quienes no trabajan. Los estudiantes desearían así lograr una especie de señalización ante los empleadores de que se es apto para afrontar las demandas del trabajo.

Estas motivaciones instrumentales de adquisición de experiencia están más extendidas entre los entrevistados. Y contrario a las del apartado anterior, tienen vinculación directa con la percepción negativa del mundo del mercado del trabajo. Los estudiantes resaltan la importancia de la experiencia para tener una posición diferente, más benéfica en el mercado de trabajo de graduado, ante las limitadas oportunidades de empleo.

Las siguientes citas corresponden a entrevistados que se encontraban realizando empleos relacionados con sus estudios. En todas ellas se observa una intuición de los entrevistados sobre las dinámicas del mercado de trabajo, coinciden en la que la experiencia laboral es necesaria para acceder al mismo.

“Yo trabajo, ya para, experiencia, para que luego esos cuatro sitios que haya de trabajo como piden mucha experiencia y tener un careto de eso, yo poder optar a ese sitio de trabajo o lo que sea porque yo tengo experiencia.” (E2SOCIALES, CMA).

“Y luego también la experiencia que quieras o no pues ¡jajolines! Es formación mía, es para nivel individual para formarme, para, sí eso básicamente eso.” (E3SOCIALES, CT).

“(…) en muchos sitios valoran mucho la experiencia. Entonces, si tienes la suerte de empezar a trabajar de, o de hacer prácticas en algún sitio, creo que es muy importante, lo valoran mucho, pero es difícil.” (E9CIENCIAS, CMA).

Otros, además, distinguen como la experiencia les ofrece una especie de señalización ante los empleadores, lo que los coloca en una posición diferente, con cierta ventaja, respecto a los que carecen de ella.

“Entonces a nivel profesional pues sí que verán que yo soy un chico que ha trabajado nueve meses en un laboratorio, etcétera, con lo cual, lo que eso conlleva.” (E7CIENCIAS, CT).

“Lo que yo quería era ganar algo de dinero también ya. Y también sobre todo tener algo de experiencia para poder ponerlo en el currículum después, para que las empresas vean que ¡tengo algo! aunque sea el comercial.” (E6SOCIALES CMA).

“(…) a la hora de contratar están, creo que las empresas están muy exigentes en este momento, también porque hay mucha competencia en el mercado laboral y siempre te van a pedir más y te

van a pedir que hayas hecho mil cosas que tengas mil idiomas y si puedes cumplirlo pues mejor. Y sobre todo por el tema de la experiencia, sales de la carrera y no tienes experiencia y yo sí que tengo experiencia ahora mismo y eso es algo con lo que creo que juego con ventaja.” (E9SOCIALES, CT).

“Por eso que te digo de para salir de aquí con alguna experiencia y que luego, al menos cuando te hagan alguna entrevista no te miren como, tienes la cara, no tienes, es que estuve mirando el otro día para saber más o menos que pedían las empresas cuando yo empecé a buscar trabajo después de verano, y te pedían muchas veces dos, tres años de experiencia, y eso, por lo menos saldré y tengo un año y ya no me mirarán tan raro, porque si ponen dos, tres años, tú sales y luego vas a una entrevista y te preguntan y dices “ah es que no tengo” pues te deben mirar cómo “¿y qué has hecho con tu vida?”. (E11SOCIALES, CT).

“Me daba la oportunidad de meterme en el mundillo de la empresa, porque ahora la situación como está, fatal y encontrarme un trabajo medianamente digno (...) encontrar experiencia en este mercado laboral, tal y como lo vemos, no es bastante viable, la única experiencia que encuentras así a la vuelta de la esquina es una de camarero, pero ya está, pero entrar en una empresa es muy difícil.” (E4SOCIALES, CT).

Para algunos entrevistados cualquier experiencia laboral no era suficiente, por lo que intentan acceder a empleos más vinculados con sus estudios. Esto se puede apreciar en la siguiente cita en la que la entrevistada, aun cuando sus ingresos se ven afectados, decide dejar de ser camarera y acceder a un puesto de becaria. El fondo de la decisión es la consideración de que es más importante para su carrera específica tener una experiencia relacionada que no relacionada.

“Salía de la carrera sin nada de experiencia, o sea siendo camarera, pero ¿siendo camarera? Pues puedo ser muy despabilada y que la gente vea que has trabajado desde los 15 años, claro, pero en el sector no te da ningún prestigio ni experiencia entonces tendría que empezar de cero.” (E8SOCIALES, CT).

Para otros entrevistados incluso si no realizan empleos directamente vinculados con sus estudios, también destacan que compaginar estudios y trabajo puede ser una señal para los empleadores de que pueden desempeñarse con éxito en el mercado laboral. En las siguientes citas, los entrevistados resaltan la importancia de mostrar constancia y no quedarse quietos, mostrar que son “espabilados”.

“Aunque sea trabajando de camarera, yo creo que es importante por el hecho de una constancia, pues mira si a los 15 yo ya estaba trabajando en vez de salir a cenar con los amigos pues yo espero que esto, alguien crea que quiere decir algo; o si he estado en el conservatorio hasta los 18 a partir de sacarme el bachiller, quizá también puede decir algo. Creo que lo importante es nunca quedarse quiero y nunca conformarse. Y poder, y hablar con la gente, ir echando cables, irte abriendo, ir cogiendo experiencia. No te puedes quedar quieto estudiando una carrera que por muy buenas notas que tengas, sino tienes un poco de mano, si no has tocado mucho, tu primera vez qué va a ser ¿cuándo salgas del máster a los 27, del máster y del doctorado?” (E2CIENCIAS, CMA).

“(…) el hecho de que vea que cuesta tanto encontrar trabajo, me ha ayudado a decir, pues voy a empezar ahora y así ya estoy en el mundo laboral, así cuando acabe la carrera que seré una chica de 22 años, con una carrera vale, sí muy bien, pero tienes experiencia delante del público ¿sabes?” (E14SOCIALES, CT).

“Que vean que has trabajado, yo que sé, desde los 18 años, que has estudiado, que, pues eso que eres despabilada, que sabes, no sé, que sabes más o menos lo que quieres ¿no?, porque si estás

haciendo las dos cosas, que las dos cosas son importantes, no sé creo que sí que...” (E18SOCIALES, CMA)

“Hombre, toda la experiencia que puedas coger, a mí, yo creo que sí que influencia, porque yo de hecho cuando he hecho entrevistas de trabajo y yo qué sé, cualquier trabajo y ven que no tienes experiencia laboral, siempre, en cierto modo te la exigen, entonces era también una oportunidad, es una buena oportunidad siempre pues para adquirir experiencia, ponerlo en el currículum, sobre todo eso, el currículum porque es lo que se miran, ¿tienes experiencia?” (E10CIENCIAS, CMA).

“(…) en la mayoría de sitios te piden experiencia previa, lo cual es anti, es contra productivo, porque si todo el mundo te pide experiencia, pero nadie te la da, cuando tienes que empezar es imposible. Entonces ahora con, creo que tengo suerte porque ya tengo una cierta experiencia adquirida.” (E4CIENCIAS, CMA).

Otro elemento visible en las entrevistas y relacionado con la intuición sobre la dinámica del mercado de trabajo es la importancia de no reducir la experiencia universitaria sólo al estudio en el campus, ya que las oportunidades laborales benefician más a la “gente que se ha movido”.

“(…) lo que sí que tengo claro es que las pocas ofertas que hay, es para gente que se ha movido. Y yo he ido a conferencias en qué gente de empresas ha dicho que ellos no contratan a nadie que como mínimo no hay hecho un erasmus, porque quieren gente despierta, gente activa, gente que se sepa despabilar cuando se le envía a otro sitio, etcétera, no gente que haya estado en casa recogida toda la vida.” (E7SOCIALES, CT).

A forma de resumen, al contrastar las hipótesis relacionadas con el factor intermedio denominado percepción de mercado de trabajo, se ha observado que existe una percepción negativa del mercado de trabajo que se encuentra muy extendida entre los estudiantes. La clase social de los individuos no es un factor que afecte diferencialmente las percepciones sobre el mercado de trabajo (H.16.), la percepción es negativa o pesimista tanto para aquellos de clase trabajadora como de clase media-alta.

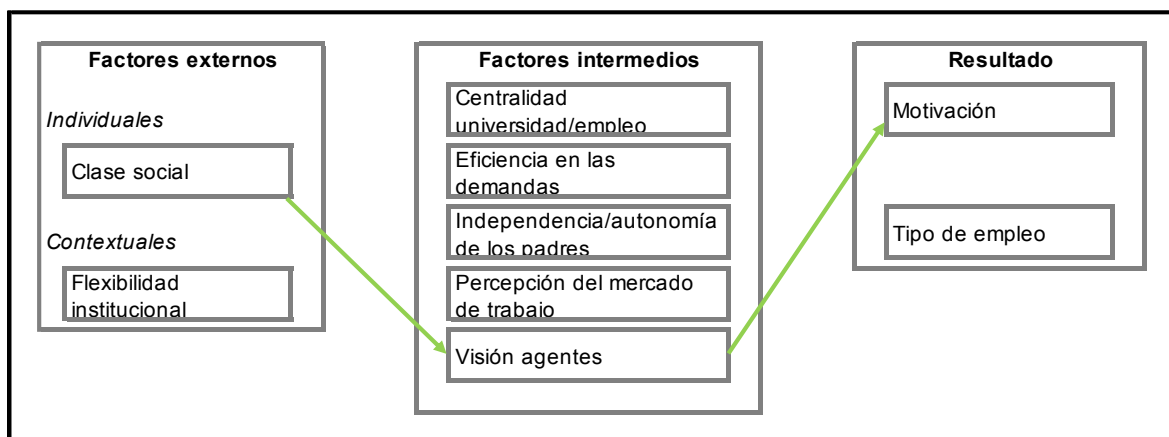
En relación a la forma en que la percepción negativa del mercado de trabajo influye en las motivaciones por compaginar estudios y trabajo (H.17.), se observó cómo algunos estudiantes invierten sus ingresos del empleo en mantener un estilo de vida, especialmente importantes son el acceso a un vehículo, viajes y salidas con amigos (H.17.1.); y aunque esto podría ser señal de maximizar sus condiciones presentes, también podría ser fruto de un cambio en la concepción del rol del estudiante en los términos que señala Dubet (2005). Por otro lado, las motivaciones por ganar experiencia laboral y distinguirse de quienes no trabajan (H.17.2) se encuentran de forma general más extendidas entre los entrevistados. Los estudiantes consideran que la experiencia laboral, tanto relacionada como no

relacionada, les permite ganar cierta distinción y destacar ante los empleadores en el mercado de trabajo de graduado.

4.3.5. Sobre la visión de los agentes externos

La construcción de las motivaciones por compaginar estudios y trabajo se ve afectadas por la interacción de los individuos con su contexto próximo, el conjunto de grupos sociales con los que interactúa y comparte valores y preferencias (Figura 38). Como producto de la interacción del estudiante con los agentes externos, surgen normas sociales compartidas sobre la forma de vivir la experiencia universitaria, lo que implica también valoraciones sobre si compaginar o no estudios y trabajo, y en todo caso, en qué tipo de empleos es deseable participar mientras se estudia.

Figura 38. Modelo de análisis: Visión de agentes.



Fuente: Elaboración propia.

En la contratación de estas hipótesis ponemos el foco en los comentarios de los grupos de referencia de los entrevistados sobre su participación en el empleo al mismo tiempo que realizan sus estudios.

H.18. La visión de los agentes externos, amigos dentro y fuera de la universidad y la familia, ejerce una influencia en las motivaciones de los estudiantes para compaginar estudios y trabajo.

La influencia de los pares, en este caso los amigos, demuestra ser relevante en algunos casos, pero sin duda, agente externo más relevante es la propia familia, esto se contrasta en la hipótesis H.19. Sólo en algunos casos, se puede observar que el grupo de referencia ejerce influencia en las motivaciones por compaginar

estudios y trabajo; en las siguientes citas, los estudiantes entrevistados señalan que la opción de compaginar estudios y trabajo surgió al observar a sus amigos realizando una actividad; o al recibir información por parte de los compañeros de clase.

“mi mejor amigo de ese momento empezó a arbitrar (...), y yo pensé ‘ostia realmente el arbitraje es algo que también existe’, y yo soy una persona que tengo mucho carácter y que; o sea no tenía medio de hacerme árbitro y pensé: ostia, es una cosa que me veía, nunca me lo había planteado y dije bueno voy a hacer el cursillo, y hice el cursillo y aprobé.” (E13SOCIALES, CMA).

“yo tenía un amigo que lo estaba haciendo y me lo comentó (la oportunidad laboral) cuando yo estaba a principios de tercero, me lo dejó caer y a mí me interesó, pero se quedó en el aire. Y luego llego finales de tercero, yo estuve estudiando la asignatura de inmunología, hice muy buenas migas con la profesora, entonces le dije que me interesaba mucho, etcétera, etcétera, y ella me dijo: pues por qué no pides la beca de colaboración y te vienes a mi laboratorio.” (E7CIENCIAS, CT).

“O sea que está muy bien el programa, yo ni siquiera sabía, me lo dijeron en el segundo año, me dijeron: eh te vas a apuntar en el PUE, y yo digo: qué es el pue y yo, ostia pues está muy bien, te pagan, tienes experiencia(...) en una parte muy pequeña es que muchos de mis amigos están en el PUE, o sea pero muy pequeña, esto es como que vamos a ir a la misma clase, que guay, pero tampoco tanto ¿sabes?” (E4SOCIALES, CT).

En otros casos, más que ejercer una influencia en las motivaciones, los amigos se vuelven los canales de acceso a información oportunidades laborales. En las siguientes citas, por ejemplo, el primer estudiante ya realizaba la actividad por motivaciones expresivas y la misma se volvió una actividad remunerada a partir de la información que recibió por parte de una amiga.

“una compañera me dijo: oye mira que aquí, a ti que te gusta esto de mover actividades y todo esto, hay una opción de que puedas aquí en la universidad participar en esto, siendo dinamizador de actividades, y le digo, ah mira pues lo voy a mirar.” (E8CIENCIAS, CT).

“un compañero de clase (...), pues trabaja de camarero y como que me enchufó y me consiguió entrevista con el jefe.” (E6CIENCIAS, CMA).

“cuando ves que mucha gente comienza a hacerlo pues un poco la imitación de decir a ver si yo no voy a, no me van a coger luego porque no voy a tener experiencia (E6SOCIALES, CMA).

En este sentido, se acepta parcialmente la hipótesis H.18., ya que los grupos de referencia de amigos dentro y fuera de la universidad no ejercen una influencia directa en las motivaciones, el único grupo de referencia que lo hace es la familia. Sin embargo, los amigos y compañeros actúan en algunos casos como canales de información para acceder a oportunidades de empleo. Las hipótesis siguientes intentan establecer una relación entre la visión la familia como agente externo y las motivaciones según la clase social de los estudiantes.

H.19. La influencia de la familia en las motivaciones es diferente según la clase social.

H.19.1. Las familias de clase media-alta valoran de mejor forma la dedicación de tiempo completo a los estudios por lo que manifestarán inconformidad ante la participación en el empleo de sus hijos.

En las familias de clase media-alta contrario a lo que enunciaba la hipótesis, no se observa inconformidad (hasta cierto punto) por la participación de sus hijos en el mercado de trabajo, sino que algunos casos son las mismas familias las que incitan a sus hijos para que comiencen a tener sus propias percepciones económicas. Pareciera que las familias de clase media-alta están interesadas en socializar a sus hijos con el mundo del trabajo. Concretamente, son cinco los estudiantes que relatan cómo su ingreso al mercado de trabajo se dio a partir de una incitación de sus padres. Los siguientes relatos de estudiantes de clase media-alta coinciden en que la compaginación de estudios y trabajos no era una actividad que hubieran contemplado en el momento de ingreso a la universidad, y sólo se volvió una opción cuando los padres limitaron los recursos que les solían brindar para tener acceso a actividades de ocio.

“Desde que mi padre me dijo, hay que empezar a espabilar tienes que empezar a saber qué quieres hacer, (...) mi madre también era un, también hay que empezar a espabilar, o sea no vas a estar toda la vida en casa y claro, al principio era un claro es que ahora mismo en casa se está muy bien pero no es un te vamos a mantener, o sea tú te tienes que buscar la vida.” (E2SOCIALES, CMA).

“Que yo iba a hacer la carrera y ya está. Tampoco me había planteado que a los veinte años mis padres me dijeran, no te voy a dar dinero para irte a cenar. Porque cuando entras con dieciocho que estás recién salido del horno y tus padres te dicen ¿quieres ir al cine y tú dices, venga, vale, va, y tal.” (E3CIENCIAS, CMA).

“(..) mis padres me dijeron que me cerraban el grifo, que tenía que buscarme un trabajo. (...). Entonces al principio, yo pensaba, la verdad es que no me lo había ni planteado, y cuando surgió fue en plan bueno, pues hay que hacerlo.” (E4CIENCIAS, CMA).

“(...) las clases más bien fueron ellos los que me incitaron a buscarlas pues para no depender tanto de ellos, porque para que tengas tú tu dinero y tal, pero fueron ellos los que me incitaron a buscar algo que hacer y esto.” (E6CIENCIAS, CMA).

“Bueno ellos ya me apretaban para que buscara trabajo. (...). Desde, uf es muy difícil decirlo, desde los 17. (...). Bueno es que ya hemos crecido bastante en mi familia, con la idea de que se tiene que trabajar cuando creces, por poderte pagar las cosas. (...). No, nada imponiéndolo en ningún caso, simplemente que sí, que es evidente, es que no sé cómo explicarlo, que te tienes que buscar trabajo porque, es como una idea que ya tengo integrada porque he crecido con esto.” (E11CIENCIAS, CMA).

En los casos en los que las familias de estudiantes de clase media-alta no incitan a sus hijos a trabajar, se observa que éstas se convierten en el medio de acceso al

trabajo y posteriormente en facilitadores para que el estudiante continúe compaginando las dos actividades. En ese sentido, en las siguientes citas, dos entrevistados explican la implicación de sus padres en el acceso al empleo, y en el caso de la tercera cita, además, en ofrecer el apoyo para que la estudiante pueda afrontar el empleo.

“El sitio este del bar, está muy cerca de casa de mi padre, entonces mi padre ya había pasado, conocíamos a una camarera que estaba antes y, porque mi padre y su mujer pasaban por ahí y se conocían; entonces hicieron un poco de puente fue un poco de enchufe, entre comillas (...), y preguntó al jefe si tenían espacio para uno más.” (E4CIENCIAS, CMA).

“(…) el de canguro me salió, por... eran alumnos de mi madre, los niños, y me lo dijo y digo, bueno pues lo probamos.” (E18SOCIALES, CMA).

“(…) mi hermana estaba trabajando allí de camarera, y un verano necesitaban gente, yo tenía 15 años, (...) y un agosto, mediados de agosto que había mucha gente me incorporé, y me gustó. (...) mi madre procura más por mí (...). Yo no tenía coche y ellos me tenían que llevar y venirme a buscar a las dos de la mañana cuando salía y no, era algo como todo mundo lo hace.” (E2CIENCIAS, CMA).

Sin embargo, la influencia familiar no se restringe sólo a los progenitores, así lo expresa una estudiante cuando se refiere al contexto de búsqueda de empleo y distingue que a su hermana como agente de referencia para decidir compaginar estudios y trabajo.

“No sé supongo que al ver a mi hermana que, no sé, que al trabajar y estudiar también era un poco más independiente, pues yo también tenía ganas de, no sé, ella vivía muy bien, y yo pues quería vivir muy bien también.” (E18SOCIALES, CMA).

No obstante que, entre las familias de clase media-alta, sean los padres quienes incitan al empleo, los entrevistados sugieren que existe un límite de intensidad en el empleo a partir del cual los padres manifiestan inconformidad o preocupación de que se vean afectados de forma negativa los estudios. En las siguientes citas, los estudiantes relatan las reacciones de sus familias cuando decidieron ir más allá del empleo para el cual los incitaron. Los primeros dos casos, se trata de estudiantes que además de realizar clases particulares, comenzaron empleos de camareros. En la tercera cita, además, la estudiante relata cómo es que decide no compartir con sus progenitores que ha iniciado un empleo distinto para evitar reacciones de desacuerdo.

“(…) cuando les dije que había encontrado para dar clases, me dijeron que genial, estaban contentos y tal, con el trabajo durante verano, pues ellos me incitaron a trabajar más, pero cuando empecé el curso y decidí quedarme su respuesta fue en plan: bueno te dijimos para trabajar el verano, ¿estás seguro de que podrás durante el curso, compaginártelo? (...) más que nada fue en plan, que mis padres me incitaron a trabajar, me incitaron a buscar un trabajo, las clases particulares son fáciles de compaginar con el estudio, pero el hecho de tener todos los fines de semana ocupados, ya entendieron que quizás era un poco demasiado y me dijeron que me lo pensara que quizás no hacía falta, pero yo quise seguir.” (E4CIENCIAS, CMA).

“Mis padres al principio se lo tomaron mal, me dijeron que me centrara más en las clases, en la universidad, pero si creía que era capaz de hacer las dos cosas, y compaginarlas, que pues adelante y para ellos mejor, ellos están orgullosos y todo eso, pero que le diera siempre prioridad a los estudios que cualquiera de las otras dos cosas.” (E6CIENCIAS, CMA).

“*Las clases particulares de idioma* no lo vieron mal (...). Pero lo enfoqué más como que así no perdía el *idioma* y también es verdad ¿sabes?, entonces lo enfoqué así y genial. Y lo de la empresa holandesa no se los dije, porque cuando fui a la entrevista sí que se lo comenté y me dijeron, ‘no, no vayas porque ya es demasiado’, lo típico ¿no?, y entonces me cogieron y no se lo dije.” (E10CIENCIAS, CMA).

En algunos casos, la familia que incentivó al entrevistado a participar en el empleo, ante el aumento de la intensidad de trabajo por parte del estudiante, sólo se limita a remarcar la importancia de dar prioridad a los estudios ante la posibilidad de que surjan conflictos de compatibilidad entre las dos actividades.

“(...) estaban muy contentos porque sabían, bueno ya me dijeron que eran un periodo de prueba de seis meses, y si se pasaba ya era fija. Y bueno que los horarios me los podía compaginar con la universidad y no sé, estaban contentos, los dos. (...) siempre me han dicho que, si me van mal los estudios que deje de trabajar, pero no, siempre lo han visto bien.” (E18SOCIALES, CMA).

Finalmente, en algunas familias de clase media-alta, no se observó preocupación de la familia por la compaginación de estudios y trabajo en sus hijos. O la inconformidad se manifestó en el momento del acceso al mercado de trabajo, previo al inicio de los estudios. El hecho de que el empleo se haya sobrellevado sin repercusión negativa en las actividades académicas es un elemento que previene el rechazo de la familia al empleo cuando los estudiantes comienzan los estudios universitarios. En este sentido, una estudiante señala como la preocupación de sus padres fue sobre todo cuando estaba en el último año de bachillerato y preparando las pruebas de acceso a la universidad.

“(...) este año no tanto, pero el año pasado que tenía la selectividad, que tenía el final del bachillerato, estaban como, tenían miedo de que me quitaba mucho, mucho tiempo, o sea era como: “es que no tienes tiempo para estudiar, es que esto te quita todo el tiempo”, y yo les decía que no, y era real, porque yo cuando (*trabajaba*) los fines de semana era como que desconectaba, o sea me iba bien realmente hacer algo diferente.” (E13SOCIALES, CMA).

H.19.2. Las familias de clase trabajadora valoran de mejor forma el empleo por lo que se manifestarán más conformes con la participación en el empleo de sus hijos.

En los relatos de los entrevistados de clase trabajadora se observa una convergencia respecto a las posturas de sus familias con relación a su participación en el mercado de trabajo. Pareciera que las familias de clase trabajadora tienen una gran expectativa en los estudios superiores como vehículo de mejora de sus

condiciones sociales; por lo que expresan preocupación ante la compaginación de estudios y trabajo por parte de sus hijos. En prácticamente todas las entrevistas, se observa cómo las familias remarcan a sus hijos la importancia de priorizar los estudios sobre el empleo.

“(…) lo hablamos con mis padres, porque mis padres, no es que les pareciera mal que trabajase, pero decían que no hacía falta que me centrara en la universidad. (…). Mis padres siempre han tenido la cosa de que ellos nunca pudieron estudiar. Mi hermano y yo somos los primeros en toda la familia, pero toda la familia es, familia muy extendida de primos, primos hermanos (…) que estudiamos universidad o algo que no sea formación básica. Y entonces al mismo tiempo mis padres, era como un poco de, ‘vale, no te cargues a hacer, a trabajar durante el verano, después estarás todo el año cansado’.” (E1CIENCIAS, CT).

“En octubre del año pasado, fue cuando empecé a hacer muchas más horas de baile, cuando empecé con clases de repaso de más horas. Y mis padres me decían que no dejara de lado la carrera porque es lo principal, es lo primordial.” (E14SOCIALES, CT).

Contrario a los estudiantes de clase media-alta, en los que se observó como los progenitores ejercen la coerción monetaria para incitarlos a trabajar (limitando los recursos que ponen a disposición de sus hijos sólo a los gastos asociados con los estudios), las familias de clase trabajadora dejan la decisión comenzar a compaginar estudios y trabajo en sus hijos. En las siguientes citas se puede observar como los estudiantes al tiempo que relatan las preocupaciones de sus padres, también cuentan cómo recurrentemente estos les expresan que trabajar no es necesario, y pese a los recursos limitados de las familias, ellas pueden hacerse cargo de los costos de los estudios.

“(…) mis padres siempre han sido muy de, no (*es necesario*) que trabajes que ya te lo pagamos nosotros, tú estudia. Pero como las clases eran de poco tiempo, sabes me ocupaba muy poco, eso sí, no me decían nada, pero en este, él de ahora que sí que le dedico bastante tiempo, en éste (…) sí que me dijeron, que si estaba muy estresada, que si estaba muy cansada, que no hacía falta que siguiera, o sea siempre me dejan escoger a mí, lo que yo diga bien, pero siempre dando una opinión que de por ellos no lo haga.” (E11SOCIALES, CT).

“Siempre me han dicho que como me han visto muy estresada, y me han visto siempre corriendo y que no llego y que no puedo. Realmente ha habido comentarios de, no necesitas trabajar, tómatelo con calma y no busques trabajo. Es lo único que me han dicho, pero no me lo han dicho con, con ánimo de que realmente tome una decisión, me lo han dicho con, preocupándose por mí y que no hay ninguna necesidad y que si no quiera que no lo hago, si lo hago porque quiero perfecto, pero que sí, que no lo haga por necesidad, que si necesito algo que me lo dan.” (E9SOCIALES, CT).

“Me dijeron que me centrara en los estudios, pero yo sabía que a mí lo que me gustaba era el trabajo que iba a hacer y por suerte, he podido hacer las dos cosas, lo que querían ellos y lo que quería yo.” (E7SOCIALES, CT).

“Yo les dije el tema de las clases y les pareció bien, pero cuando les dije esto último de este año, pues quizá sí que me dijeron un comentario de: ‘hazlo sólo si estás seguro que tu media’, o sea, ‘que tu expediente no se va a ver sentido’, o sea, ‘nosotros te damos el voto de confianza y sabemos que tú te las puedes apañar, pero tienes que tenerlo claro, porque lo último que puedes hacer es echar la carrera ahora a perder en el último año’, por tirarme muchas horas en un sitio, pero sí ellos siempre me han apoyado.” (E7CIENCIAS, CT).

“O sea siempre también me han priorizado mucho el tema de los estudios, ‘vale (...), tu inténtalo, a ver si te los puedes compaginar estudios y trabajo’, dice, ‘pero si ves que no puedes, lo primero son los estudios’ dice, ‘no porque tú ahora te veas que estás trabajando y que tienes un sueldo a final de mes, no tienes que estudiar, porque ya tienes trabajo’. Entonces es algo que mientras yo me lo pudiera compaginar adelante perfecto pero que, si no, que tomara la decisión de dejarlo que si no podía.” (E3SOCIALES, CT).

“(…) no vamos a recibir, ni yo ni mi hermano, un no a decir, ‘oye que voy a trabajar aquí’ y en especial eso, si es un trabajo que no te impide estudiar.” (E5CIENCIAS, CT).

En un caso la preocupación de la familia con relación al trabajo se centra en las penalizaciones económicas que el estudiante tendría que pagar si los resultados académicos se ven afectados, lo que implicaría un aumento del costo total de los estudios.

“Mis padres los dos, les parecía bien, pero luego claro, cuando empezaron las clases como era el fin de semana, pues les parecía bien también. Luego ya al ser, los restaurantes, sobre todo al ser así entre semana, me decían, ‘primero los estudios que, si un día no puedes ir a trabajar, pues no puedes’. Pero sobre todo dicen, ‘no vas a ganar dinero para tener que pagar las recuperaciones’, es decir, repetir asignaturas y pagar deuda ¡eso no!” (E8SOCIALES, CT).

En otras familias de clase trabajadora, participar en el mercado de trabajo forma parte de una negociación entre los hijos y sus padres; por un lado, está el deseo manifiesto de los entrevistados por trabajar y por otro lado el deseo de los padres en que los estudios sigan siendo la prioridad. En ambos casos el producto de la negociación es un acuerdo sobre el destino que tendrán los ingresos del trabajo.

“Una cosa pactada con mis padres que me dijeron que ese dinero lo fuera acumulando en una cuenta y, así cuando llegue el momento que quiera hacer un máster pues lo podíamos sacar de allí y ellos no tendrían que darlo como de golpe. Prefieren pagarme como el día a día y que cuando llegue ese momento, que saben que va a llegar, pues los 10 mil euros del máster pues que estén ahí y que no los tengan que sacar ellos de una tanda, que les duele más.” (E11SOCIALES, CT).

“¡Al final hicimos un acuerdo en qué yo este dinero me lo guardaba o bien para pagarme un máster, o bien para formación.” (E1CIENCIAS, CT).

En otros casos, se observó un deseo de la familia por que su hijo pudiera participar en el empleo. Sin embargo, a diferencia de las familias de clase media-alta, donde se sugería un deseo de socializar a sus hijos en el mercado de trabajo; en el caso de estas familias de clase trabajadora, se distingue un deseo de que el estudiante tenga mediante sus propios ingresos acceso a recursos que son limitados en la economía familiar.

“Por una parte quieren que estudie, que me centre en los estudios, de que me vayan bien los estudios; y, por otra parte, también quieren que trabaje ¿sabes? De que me busque algún trabajo, o algo, no de que trabaje cien por cien, hay ocho horas diarias y eso ¿no?, pero sí que me busque algún trabajillo o algo pues, pa eso, pa que me pueda pagar cosas. (...) dicen que mientras lo pueda llevar y yo lo pueda llevar y que me encuentre bien y me sienta bien con lo que hago y esto.” (E8CIENCIAS, CT).

“Ellos querían que trabajara, pero que sobre todo los estudios fueran por delante. (...) ellos siempre me dicen en plan, bueno tienes que tener tus ingresos para todo lo que tú quieras, lo veían muy bien, pero llegó un momento en el que veían que iba como muy agobiada o que me pasaba muchas noches estudiando (...). Pues empezaron a hacerme los comentarios de (...), al final tienes que saber que el momento de estudiar es ahora y si ahora le dedicas tanto al trabajo, quizá no te van a ir bien los cuatro años.” (E15SOCIALES, CT).

La influencia de las familias de clase trabajadora como grupo de referencia además de evidenciarse en los comentarios puntuales sobre la participación en el empleo de sus hijos; se observa también en la interiorización de una moral de trabajo que se expresa en sus relatos. En las siguientes citas, por ejemplo, los estudiantes se refieren a una forma de ser de sus familias; y a una manera de ser educados en el hogar, en la que el trabajo (y trabajar), forma parte del estilo de un estilo de vida.

“A ver, sabes que te toca trabajar. Porque si quieres tener tus propios gastos te toca trabajar. También somos una familia que a la mayoría le gusta trabajar.” (E1SOCIALES, CT).

“En mi casa siempre nos han educado que hay que ser autónomos, entonces si tú quieres algo pues te lo pagas tú, los estudios sí que es más especial, podríamos decir, porque mis padres quieren que estudiemos, entonces nos ayudan si no podemos, pero claro, todos los demás gastos, todo me lo intento financiar yo.(...)mi hermana también lo hizo y como nos habían educado igual, es decir, nos habían educado igual, yo ya tenía ese pensamiento, si quieres estudiar pues págatelo tú, porque los papás no pueden.”(E8SOCIALES, CT).

“Me han educado para que sepa lo que vale un peine. Entonces en el momento en que pude empezar a trabajar, pues lo hice. Antes de trabajar de profe de repaso, había trabajado, ayudado sin cobrar a una amiga que tenía un bar, o a mis padres que tenían *un negocio*, pues les ayudaba sin cobrar, entonces siempre he estado delante de público trabajando, bueno, ayudando. Y fue hace dos años que empecé a cobrar por hacerlo.” (E14SOCIALES, CT).

Otros estudiantes expresan esta interiorización de la moral del trabajo, a partir de una interpretación de sus acciones, en estrecha vinculación con creencias de que eso es lo deseado por sus familias, o en todo caso, en familias como las suyas.

“(...) es una cosa que ya va como implícita ¿no? Es decir, todo avanza, todo, los alumnos todos siempre hablamos de eso de un trabajo, o de estudiar, compaginarlo ¿sabes? Es decir que, también me lo han dicho ¿sabes? (...) la familia en general de que estaría bien de que encontrara un trabajo para ir compaginando y pues ir pagando gastos cosas así, pero bueno todo es bastante similar ¿no? entre las familias en el sentido este, de pues intentar ayudar a la familia, no sé, es bastante común, creo vamos.” (E8CIENCIAS, CT).

“Supongo que también en parte lo que quieren todos los padres, que sus hijos aprendan el valor que tiene trabajar luego que, el valor que tiene ese dinero que tú has ganado.” (E5CIENCIAS, CT).

“Mis padres no querían, querían que me centrara en la universidad y que, ya que pasaran los seis meses o un año, ya decidiera si yo me veía capaz de perder ese tiempo, de no invertirlo en la universidad o no. (...) que es complicado y que puede afectar a tus estudios, pero como también lo ven un poco necesario de que, tienes que saber de dónde viene el dinero y lo que te está costando la universidad.” (E16SOCIALES, CT).

El análisis de la visión de las familias como agentes externos permitió observar una relación inversa a la expresada por las hipótesis H.19.1 y H.19.2. Las familias de clase media-alta, en lugar de manifestarse contrarias a la participación de sus hijos

en el empleo, se vuelven impulsoras de que sus hijos comiencen a tener una experiencia laboral, una especie de socialización con el mundo del empleo. En cambio, las familias de clase trabajadora no impulsan a sus hijos a compaginar estudios y trabajo; son los hijos quienes asumiendo la situación familiar deciden comenzar con su itinerario laboral, el papel de la familia se caracteriza por recordar al estudiante que priorice los estudios antes que el empleo; esta posición de las familias de clase trabajadora se podría entender en el contexto actual de los precios de matrícula, que hace las segundas y posteriores matrículas mucho más costosas. De esta forma, si bien la influencia de las familias es diferente según la clase social del estudiante (H.19.) el sentido en que se daría esa relación no coincide con lo enunciado en las sub-hipótesis (H.19.1. y H.19.2.).

Capítulo 5. Discusión de los resultados.

5.1. Itinerarios y trayectorias de compaginación de estudios y trabajo

El primer objetivo de esta tesis planteaba la necesidad de identificar patrones longitudinales de compaginación de estudios y trabajo de los universitarios catalanes, que permitieran conocer la extensión del empleo durante los estudios universitarios, pero también en periodos preuniversitarios. Precisamente, uno de los resultados importantes de esta tesis ha sido poder representar gráficamente los itinerarios individuales y las trayectorias conjuntas de compaginación de estudios y trabajo de los estudiantes universitarios; lo que permitió observar que una parte importante de estudiantes que compaginación estudios y trabajo ya tienen experiencia en el empleo y en la compaginación desde los niveles preuniversitarios.

Sobre los itinerarios, se evidenció su inestabilidad, es decir, que los estudiantes se encuentran en una constante entrada y salida del mercado de trabajo; pero sobre todo los estudiantes con padres menos educados, lo que sugirió que los estudiantes de orígenes sociales bajos tienen mayor dificultad para encontrar empleos de mayor duración, que sus compañeros con padres mejor educados.

Al analizar la similitud de los itinerarios entre los individuos utilizando el análisis de secuencias (*optimal matching*), estos se agruparon en tres diferentes trayectorias de compaginación: “estudiosos” (45%), “transición estudios-trabajo” (29%) y “estudiantes trabajadores” (26%). En las trayectorias de estudiosos, la compaginación de estudios y trabajo es marginal en los niveles preuniversitarios, pero también en el inicio de la universidad y sólo comienza a notarse hacia el final de los estudios. Las trayectorias de transición estudios-trabajo, si bien se caracterizaron por la transición rápida al mercado de trabajo, entre el 20% y 25% de los individuos también compaginó estudios y trabajo en los niveles preuniversitarios. Precisamente en las trayectorias de estudiantes trabajadores, las experiencias de compaginación de estudios y trabajo en niveles preuniversitarios tienen un peso relevante que alcanza en algunos momentos el 45%.

En general, las aproximaciones al estudio del fenómeno de compaginación de estudios y trabajo no consideran la experiencia de compaginación de los estudiantes en los niveles previos, más aún los supuestos son generalmente que

al trabajar los estudiantes se aproximan a un escenario desconocido que podría afectar su experiencia universitaria. Los resultados de esta tesis sugieren entonces, que para muchos de los estudiantes la actividad desconocida de hecho, son los estudios universitarios y no así el empleo; en línea con Swanson, Broadbridge, & Karatzias (2006) que sugerían que muchos estudiantes trabajan en las etapas preuniversitarias y que, por lo tanto, el empleo durante el curso es una parte normal de la vida universitaria para muchos estudiantes. Otro aspecto importante es que no se observaron diferencias significativas en las trayectorias de compaginación de estudios y trabajo por origen social; lo que va en línea con los resultados de Humphrey (2006) y Triventi (2014), esto implicaría que como ya señalaron algunos autores la participación en el mercado de trabajo es durante los estudios es un fenómeno amplio en el que participan todos los grupos sociales (Dubet, 2005; McInnis, 2001).

En este sentido, algunas de las limitaciones en el análisis de los itinerarios y trayectorias de compaginación de estudios y trabajo fue la falta de información específica sobre las características de los empleos que realizan los universitarios, posiblemente como algunas investigaciones sugirieron las diferencias entre los grupos sociales pueden darse no en la extensión del empleo sino en la calidad del mismo (Barling, Rogers, & Kelloway, 1995); de esta forma es posible que al introducir las características del empleo en el análisis longitudinal, se obtengan diferentes tipos de trayectorias y el origen social pueda ser un diferenciador significativo. Otra limitación corresponde a los datos que se utilizaron para el análisis de secuencias en la medida en que no corresponde a sujetos de la misma cohorte, por lo que no es posible establecer relaciones de causalidad con las condiciones contextuales; también que al ser datos recuperados retrospectivamente a partir del registro de eventos pueden no captar completamente la variación y perder precisión sobre la verdadera extensión del empleo o reducir el número de transiciones entre periodos de sólo estudio, sólo trabajo o compaginación de estudios y trabajo, no obstante, se considera que esta es una aproximación fiable a los comportamientos de los estudiantes.

5.2. Motivaciones para compaginar estudios y trabajo

El segundo objetivo en este trabajo de investigación señaló la necesidad de poner en el centro del análisis de la compaginación de estudios y trabajo las motivaciones de los estudiantes, para lo cual se hizo uso tanto de técnicas cuantitativas como cualitativas siguiendo el diseño de los trabajos multimétodo tipo II (Verd & López, 2008), que se caracterizan por ser secuenciales. En este caso, los resultados del análisis cuantitativo, limitados por contemplar sólo motivaciones de índole instrumental e ignorar las motivaciones expresivas, se vieron complementados con el análisis de las entrevistas semiestructuradas. Ambos análisis permitieron observar que las motivaciones de los estudiantes para compaginar estudios y trabajos son complejas y que se componen de múltiples motivaciones tanto instrumentales como expresivas.

Desde la aproximación cuantitativa se observó que una gran parte de los estudiantes catalanes compagina estudios y trabajo por una combinación de motivaciones de tipo instrumental (“subsistencia y ocio” (40%), “subsistencia” (10%), estudiantes “ocio y formación” (28%), y “ocio” (22%)). Además, se resaltó la importancia que, entre los estudiantes catalanes, tiene el poder ganar dinero que permita acceder a actividades de ocio independientemente de que algunos tengan una estricta necesidad financiera. De esta forma, tres de los cuatro perfiles motivacionales de estudiantes (90% de los estudiantes) consideraron importante trabajar para tener acceso al ocio, y sólo el 10% de los estudiantes estuvieron motivados únicamente por una motivación instrumental de estricta necesidad financiera. Estos resultados estarían en línea con lo dicho por McInnis (2001) en el sentido de que las prioridades de los estudiantes se están modificando, y que para ellos el acceso a experiencias de ocio es también importante; precisamente, una forma de lograr el acceso al ocio es mediante los ingresos de un empleo remunerado.

La aproximación cualitativa, además de permitir ampliar las motivaciones por las que los estudiantes catalanes compaginan estudios y trabajo, permitió evidenciar la complejidad y multidimensionalidad de las motivaciones para trabajar durante los estudios. Si en los tipos motivacionales se observó una combinación de motivaciones instrumentales; en sus discursos, los estudiantes universitarios

expresaron una combinación de motivaciones tanto instrumentales como expresivas. Estos hallazgos son consistentes con los de Evans et al., (2014), Broadbridge & Swanson (2006), Swanson et al. (2006), Moreau & Leathwood (2006), Robotham (2013) y Winkler (2009), quienes identifican, además de una extendida necesidad financiera, otros componentes motivacionales como ganar experiencia laboral, desarrollar el currículum vitae, vincular conocimientos teóricos y prácticos, ser más independiente, ganar confianza, tener dinero para pagarse actividades, desarrollar habilidades personales, conocer personas o complementar la vida universitaria.

Además, el análisis de las entrevistas permitió identificar motivaciones que no se habían reportado en la literatura previa, lo que podría indicar una particularidad por la que los estudiantes catalanes compaginan estudios y trabajo, estas son: una motivación instrumental de ahorro vinculada a proyectos académicos de mediano y largo plazo; una motivación instrumental de ayuda a los padres; y la más recurrente, una motivación expresiva de gusto por la actividad en sí misma. En contraste con los contextos anglosajones, en donde la investigación sobre la compaginación de estudios y trabajo ha sido más extensa (Evans et al., 2014), en el contexto catalán la aversión a la deuda no es un elemento motivacional relevante para compaginar estudios y trabajo.

Además, en esta tesis se evidenció que entre los estudiantes que realizaban más de un empleo, sus motivaciones para trabajar se relacionan con las características del empleo, en algunos casos los estudiantes expresan diferentes motivaciones para cada uno de ellos. Es decir, que en la investigación sobre las motivaciones para compaginar estudios se hace necesario incluir los atributos del empleo para ofrecer conclusiones más acertadas.

En los discursos de los estudiantes, también se distinguieron motivaciones principales, aquellas que detonaron la búsqueda de empleo; y motivaciones secundarias, casi siempre, reinterpretaciones de sus decisiones vinculadas a compensaciones o retribuciones que se obtienen a partir de la realización del empleo. Algunas investigaciones ya reportaban como los estudiantes son capaces de modificar sus narrativas o creencias en función de sus experiencias para que exista una coherencia (Holmegaard, Ulriksen, & Madsen, 2012; Martín Criado,

2014; Ulriksen et al., 2013). En el caso de los estudiantes entrevistados, esto se observó en dos sentidos. Para quienes el detonante de la compaginación de estudios y trabajo fue una motivación expresiva, la experiencia del empleo y el uso que se hace del dinero hacen que las motivaciones se reinterpreten como instrumentales. Para quienes no esperaban compaginar estudios y trabajo, con posterioridad son capaces de distinguir motivaciones instrumentales o expresivas para trabajar durante los estudios.

5.2.1. Clase social y motivaciones para trabajar durante los estudios.

Una de las aportaciones a la literatura sobre el fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo de esta tesis ha sido analizar la influencia de la clase social en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo, especialmente desde la aproximación cualitativa, que además permite superar la desviación que existe en las aproximaciones cuantitativas a sólo considerar las motivaciones de tipo instrumental ignorando el espectro expresivo. Esto resulta sumamente importante ya que, al volverse la compaginación de estudios y trabajo una práctica habitual entre los estudiantes de diferentes estratos sociales, las desigualdades podrían darse precisamente por las motivaciones por las que los estudiantes trabajan durante los estudios.

En este sentido, desde la aproximación cuantitativa se observaron asociaciones significativas entre los estudiantes en mejor posición social y los perfiles motivacionales de “ocio” y de “ocio y formación”, es decir, con motivaciones instrumentales de adquisición de experiencia y acceso a dinero de bolsillo. Mientras que los estudiantes menos favorecidos se asociaron significativamente con los con los perfiles motivacionales de “subsistencia” y “subsistencia y ocio”, es decir, con motivaciones instrumentales de estricta necesidad financiera y también de acceso a un dinero de bolsillo. Esto es especialmente importante entre los estudiantes más jóvenes de hasta 25 años. Estos resultados en línea con los de Hovdhaugen (2013), indicarían que los estudiantes más favorecidos “deciden trabajar” mientras que los menos favorecidos se ven “forzados a trabajar”; y soportarían los hallazgos de Finkel & Barañano (2014) que en el contexto del Estado español observaron que los estudiantes más favorecidos expresan menor motivación de estricta necesidad

financiera; y de Triventi (2014), quién sugería que los estudiantes mas favorecidos trabajan por motivaciones de independencia financiera y no de estricta necesidad financiera.

Desde la aproximación cualitativa, aunque también se observa influencia de la clase social en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo, los resultados son diferentes. De modo que, un resultado importante es la extensa presencia de motivaciones expresivas en el discurso de los estudiantes de clase trabajadora; a los que generalmente, desde las aproximaciones cuantitativas, suele vincularse con una motivación instrumental monetaria como se señaló en el párrafo anterior. Para los estudiantes procedentes de entornos más favorables, las motivaciones más extendidas fueron el acceso a un dinero de bolsillo para mantener un estilo de vida (que incluye salir con amigos, cenar fuera de casa, ir de fiesta, ir al cine) y la adquisición de experiencia. Además, cuando los estudiantes de clase media-alta refieren motivaciones de estricta necesidad financiera, éstas se vinculan con momentos coyunturales específicos o con encontrarse emancipados.

El análisis de las entrevistas reveló que los estudiantes de orígenes humildes aún con las limitaciones financieras de su contexto familiar ejercen su agencia para realizar empleos afines a sus intereses. Esto es importante en la medida en que el empleo además de brindar ingresos permite a los estudiantes desarrollar otros intereses personales; por ejemplo, las actividades de ocio recurrentes, sobre todo las que se realizan desde la infancia que suelen evolucionar en formas de empleo recreativo (o empleos vocacionales), como monitores o entrenadores de actividades deportivas. Estos resultados son también una crítica a las posturas estructuralistas que limitan la agencia de los estudiantes, especialmente los de clase baja. En esta tesis, los estudiantes con mayores constricciones contextuales han resaltado su agencia para decidir en qué momento trabajar, pero también que han ejercido su agencia para elegir trabajos afines a sus intereses personales y profesionales. Limitar las categorías de los estudiantes trabajadores a estudiantes estratégicos y estudiantes necesitados o, estudiantes forzados a trabajar y estudiantes que deciden trabajar (Hovdhaugen, 2013), sólo limita la comprensión del fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo.

En esta investigación además, los estudiantes, tanto de clase trabajadora, como de clase media alta, expresaron una combinación de motivaciones para compaginar estudios y trabajo, contrario a lo reportado por Beerkens, Mägi, & Lill (2010) quienes encontraron que sólo los estudiantes más favorecidos solían reportar una diversidad de razones para trabajar durante los estudios. Sin embargo, también observó que los estudiantes de clase media-alta expresaron motivaciones de adquisición de experiencia laboral, aunque estuvieran trabajando en empleos no relacionados. Mientras que sus compañeros de clase trabajadora cuando expresaron motivaciones de adquisición de experiencia laboral se encontraban realizando empleos relacionados con sus estudios; esto implicaría que los estudiantes de clase media alta tienen mayor capacidad para la transferencia de habilidades.

Más allá de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo, la influencia de la clase social también se observó en la dirección del gasto de los estudiantes, que se ve condicionada por su particular contexto de oportunidades y refleja las necesidades de origen. Los estudiantes de clase trabajadora hacen énfasis en que su gasto se dirige a elementos de primera necesidad como el pago de matrícula, o el apoyo a la familia. En cambio, los estudiantes de clase media alta dirigen su gasto a mantener un estilo de vida, pero también a la cofinanciación de experiencias académicas de movilidad.

En línea con otras investigaciones (Choi, 2017; Demeulemeester & Rochat, 2000; Triventi, 2014), se observó que los estudiantes de clase trabajadora realizan empleos de mayor intensidad que los estudiantes de clase media alta. Sin embargo, esto podría entenderse en la medida en que los estudiantes de clase trabajadora están sobre representados en titulaciones con mayor flexibilidad cuya organización de las horas lectivas ofrece a los estudiantes mayor tiempo libre para poder dedicarlo al empleo.

5.2.2. Flexibilidad institucional y motivaciones para trabajar durante los estudios.

La flexibilidad institucional resumía tanto la forma de estructurar la experiencia académica como la cultura institucional, que de acuerdo con la literatura se

reforzaba en tanto que cada titulación suele atraer en mayor medida a estudiantes con características similares. De esta forma, esta tesis evidenció asociaciones significativas entre las titulaciones del área de las Ciencias sociales y jurídicas y las Humanidades, es decir áreas con mayor flexibilidad, con los perfiles motivacionales de “subsistencia y ocio”, y entre las titulaciones de Ciencias y Ciencias de la salud, titulaciones con menor flexibilidad, con los perfiles motivacionales de “acceso al ocio”; también se observó una asociación significativa entre las titulaciones del área de las Ingenierías y arquitectura con el perfil motivacional de “ocio y formación”. Estas asociaciones confirmarían que los estudiantes que consideran compaginar estudios y trabajo eligen titulaciones que permiten en mayor medida realizar estas dos actividades.

Y a partir del análisis de las entrevistas se evidenció que, entre los estudiantes de titulaciones flexibles (con un perfil orientado al mercado de trabajo), los estudiantes manifestaron en mayor medida motivaciones instrumentales de adquisición de experiencia y se encontraban realizando, también en mayor medida, empleos relacionados con los estudios. Por otro lado, los estudiantes en titulaciones menos flexibles (con un perfil menos orientado al mercado de trabajo), manifestaron en menor medida motivaciones instrumentales de adquisición de experiencia, pero los que lo hicieron se encontraban realizando empleos no relacionados con sus estudios.

La flexibilidad institucional también influyó en el tiempo que los estudiantes disponen para trabajar. En las titulaciones con mayor flexibilidad los estudiantes podían dedicar más tiempo al empleo, que en las titulaciones con menor flexibilidad; resultados similares fueron reportados por Darmody & Smyth (2008) y Vickers, Lamb, & Hinkley, (2003). Estos resultados contribuyen a dar soporte a la idea de que algunas titulaciones están diseñadas para permitir la compaginación de estudios y trabajo, y que los estudiantes adaptan su comportamiento a las condiciones de estudio (Demeulemeester & Rochat, 2000; Fernex & Lima, 2011).

No obstante, en los discursos de los estudiantes se hizo evidente también, que la compaginación de estudios y trabajo es posible en mayor medida por los arreglos laborales que por las facilidades de la universidad, especialmente en las titulaciones con menor flexibilidad. Los resultados son concurrentes con estudios anteriores que

señalaron que en la programación de los horarios de trabajo, los empleadores suelen tomar en cuenta la agenda de clases de los estudiantes para evitar conflictos (Broadbridge & Swanson, 2006; Evans et al., 2014); y contrastan con los que indicaban preocupación en los estudiantes de no poder cumplir con las demandas de su empleador y perder el empleo (Moreau & Leathwood, 2006).

Pareciera un contrasentido que quien está interesado en que los estudiantes puedan compaginar la actividad laboral con los estudios son precisamente los empleadores, en lugar de la universidad que recurrentemente señala la centralidad en el estudiante, pero al mismo tiempo ignora otras áreas de desarrollo que se manifiestan como importantes en su momento biográfico. En este sentido, los resultados de esta tesis coinciden con los de Moreau & Leathwood (2006) que en sus entrevistas mostraron que la mayoría de los estudiantes expresan que la universidad no hace mucho para reconocer su esfuerzo o apoyarlos en la compaginación de estudios y trabajo, además de que son ellos los que deben de hacerse completamente responsables de gestionar la compaginación de estudios y trabajo; y con los de Watts & Pickering (2000) en donde los estudiantes señalan como el mayor problema para compaginar estudios y trabajo los horarios de la universidad, sobre los que manifiestan una preferencia a que fueran condensados y no extendidos a lo largo del día.

Algunos autores coinciden que en el contexto europeo con la introducción del Plan Bolonia, el tiempo disponible para compaginar estudios y trabajo se puede ver reducido, afectando las finanzas de los estudiantes y a su vez implicando que los estudiantes que trabajan sólo serían los más motivados, o por otro lado generando un efecto de no atracción para quienes compaginar estudios y trabajo es requisito para poder estudiar (Sanchez-Gelabert et al., 2017; Triventi, 2014).

5.3. Comprender las motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

El tercer objetivo de esta tesis planteó la necesidad de comprender las formas de aproximación al empleo de los estudiantes, con especial interés en la influencia, tanto del origen social, como de su diferente contexto universitario. Para este fin, se construyó un modelo de análisis que con base en la revisión de la literatura

incluyó cinco factores intermedios como la centralidad universidad-empleo, la percepción de eficiencia a las demandas, el deseo de independencia de los padres, la percepción del mercado de trabajo y la visión de los agentes externos. Algunos de estos factores se verían afectados por los factores externos, clase social y flexibilidad institucional, lo que se reflejaría en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

5.3.1. Centralidad universidad-empleo

Comprender las formas de aproximación a la compaginación de estudios y trabajo implicaba conocer la posición del estudiante respecto a estas dos actividades o esferas, la universidad y el empleo. Los discursos de los estudiantes hicieron evidente que en la mayoría de ellos su centralidad está en la universidad, un menor grupo mostró un balance entre la centralidad en el empleo y centralidad en la universidad y, muy pocos presentaron una centralidad en el empleo. Esto implicaría que, pese a la popularidad de la participación en el mercado de trabajo durante los estudios, los estudiantes todavía mantienen como su actividad principal los estudios universitarios; el empleo, en cambio, se mantiene como una actividad complementaria. Aunque existe la limitación de que los estudiantes con una centralidad en el empleo hubiesen abandonado los estudios antes (Béduwé, Berthaud, Giret, & Solaux, 2016), y por lo tanto no formaran parte de nuestra muestra, ya que las entrevistas se realizaron al final del curso.

Estos resultados contrastan con los de Moreau & Leathwood (2006), en cuya investigación los estudiantes que trabajan señalan que la universidad es sólo uno más de los aspectos de su vida, y no necesariamente un aspecto central. Pero al mismo tiempo, coinciden con los de Winkler (2009) quien al analizar una población de estudiantes alemanes, observó que la mayoría de los entrevistados se identificaron a sí mismos más como estudiantes que como trabajadores; con los de Swanson et al. (2006) quienes señalan que los estudiantes que trabajan tienen mayores niveles de compromiso con la universidad; con los de Evans et al. (2014), en la medida en que los estudiantes buscan un empleo que se acomode a los horarios de sus estudios; y con los de Oliver (2006) que muestra que los estudiantes al referirse a su centralidad en el empleo primero hacen énfasis en su compromiso con los estudios.

Incluso, para algunos estudiantes el empleo representó también una forma de reenganche con los estudios, una forma de encontrar un sentido práctico a los conocimientos teóricos adquiridos en la formación. Algunos destacan como, el hecho de trabajar a tenido un impacto positivo en sus horas de estudio; aunque el tiempo es más limitado se aprovecha de mejor forma. Para los estudiantes, trabajar ofrece una especie de estructura, de organización; pero también ofrece una relajación, un momento de liberación de las presiones académicas que les permite reincorporarse con mayor empeño y menor estrés. Esto contrasta con algunas investigaciones que sugirieron que la participación en el empleo obedece a la pérdida de identificación con la universidad, falta de compromiso o un desenganche de los estudios (Ariño et al., 2008; McInnis, 2001). Pero coincide con algunas investigaciones (Broadbridge & Swanson, 2006; Robotham, 2013; Winkler, 2009) que también observaron efectos positivos de la participación en el empleo durante los estudios, como alejarse un poco de las actividades académicas, conectar lo teórico con lo práctico y desarrollar habilidades personales.

Sin embargo, se observaron diferencias en las formas de asumir la centralidad en la universidad por parte de estudiantes de diferente origen social. Para los estudiantes de clase media-alta la centralidad en la universidad implica mejorar el expediente académico para tener acceso a experiencias académicas más amplias, como experiencias de movilidad, o acceso a posgrados. En cambio, para los estudiantes de clase trabajadora la centralidad en la universidad implica enfocarse en conseguir la titulación para lograr una mejor posición en el mercado de trabajo de graduado.

De esta manera, se evidenció una influencia de la centralidad en la universidad que está estrechamente vinculada con la clase social de los estudiantes. Los estudiantes de clase trabajadora con centralidad en la universidad señalaron motivaciones de estricta necesidad financiera para poder pagar sus estudios, o de adquisición de experiencia laboral para conectar los conocimientos teóricos con los prácticos. Los estudiantes de clase media-alta con una centralidad en la universidad expresaron una motivación de ahorro, vinculada con proyectos académicos. La centralidad en la universidad también se relacionó con motivaciones expresivas, como generar un espacio de relajación o distracción de las actividades académicas,

que les permitiera posteriormente reincorporarse a las actividades de estudio con mayor empeño y menor estrés.

Aunque la centralidad en el empleo fue mínima entre los entrevistados, probablemente porque los empleos que suelen realizar los estudiantes son de baja cualificación y no generan centralidad en el empleo (Oliver, 2006), estuvo más extendida en los estudiantes de clase trabajadora. Para estos estudiantes, la centralidad en el empleo se asoció tanto con expectativas incumplidas sobre la universidad, como a las cualidades del empleo. Los estudiantes que manifestaron centralidad en el empleo se desempeñaban en empleos que durante la infancia y adolescencia fueron actividades extracurriculares o de ocio recurrentes, por lo que adquirirían un sentido vocacional y se vinculó con motivaciones expresivas de gusto por la actividad en sí misma. En esta línea, Oliver (2006) ya sugería que los empleos con un significado biográfico podían modificar las actitudes hacia el empleo.

Se observó también, que la flexibilidad institucional no influye directamente en la centralidad universidad-empleo, sino que lo hace indirectamente. Las restricciones de tiempo libre de que disponen los estudiantes para dedicarlo al empleo, dificultan el acceso a empleos de mayor cualificación o estables, que son los que suelen competir con la centralidad en la universidad; es decir, que algunas áreas ofrecen mayores oportunidades para combinar los estudios con empleos relevantes (Oliver, 2006). De esta forma la mayoría de los estudiantes con una centralidad en la universidad se encontraban realizando empleos considerados poco importantes que al mismo tiempo les permiten continuar hacia la consecución del título; aquellos con empleos de mayor cualificación se encontraban en titulaciones de mayor flexibilidad.

5.3.2. Eficiencia en las demandas

Analizar la percepción de los estudiantes sobre su eficiencia para hacer frente a las demandas de la universidad fue útil para comprender que los estudiantes, ejercen su agencia, al valorar sus capacidades antes de decidir participar en el mercado de trabajo. Algunos, por ejemplo, prefieren tener un tiempo de adaptación antes de comenzar la compaginación de estudios y trabajo, de nuevo, se resalta la agencia de los estudiantes que, a pesar de las constricciones financieras, consideran su adaptación a los estudios antes de participar en el mercado de trabajo. Estos

resultados contribuirían a la idea de que los estudios son un campo desconocido para los nuevos estudiantes, y que conforme se avanza en los estudios se aprende el oficio del estudiante (Dolton et al., 2003). Esto es especialmente así, para los estudiantes que no tienen experiencia laboral. No obstante, en línea con lo observado en el análisis de los itinerarios y trayectorias de compaginación de estudios y trabajos, algunos estudiantes señalaron tener bastante experiencia en la compaginación de estudios y trabajo en niveles preuniversitarios.

5.3.3. Independencia de los padres

En la revisión de la literatura se señaló que un elemento importante en la aproximación de los estudiantes a la compaginación de estudios y trabajo era el extendido deseo de ganar relativa independencia o autonomía respecto a los padres. En ese sentido, esta tesis observó como este deseo si bien está extendido entre los estudiantes entrevistados, toma diferentes significados de acuerdo con su posición social. En los estudiantes de clase trabajadora se manifiesta como una nueva forma de vinculación, más altruista, en tanto aparece una motivación instrumental de ayuda a los padres, en la que tratan de evitar que sus padres continúen siendo responsables del total de sus gastos. En cambio, en los estudiantes de clase media-alta toma la forma de una desvinculación con los padres, con un marcado énfasis en la autonomía de sus decisiones, mientras se espera que ellos sigan llevando el gasto de los artículos más elementales, es decir, que se genera una vinculación más egoísta respecto a los padres con una motivación instrumental de acceso a dinero de bolsillo.

Si bien las investigaciones previas (Barke et al., 2000; Cahuzac & Giret, 2001; Llosada et al., 2005; Lucas & Lammont, 1998) señalaron la importancia de este elemento en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo, tenían la limitación de no haber distinguido elementos diferenciadores según el origen social de los estudiantes. En este sentido, la aportación de esta tesis consiste en haber profundizado en las diferencias que el deseo de autonomía y/o independencia de los padres tiene en los estudiantes de clase trabajadora y de clase media-alta.

5.3.4. Percepción del mercado de trabajo

Esta tesis también evidenció que la percepción negativa de la situación del mercado de trabajo está generalizada entre los universitarios. A pesar de encontrarse en un periodo de recuperación post crisis económica de 2008, los estudiantes universitarios independientemente de su origen social manifiestan desconfianza en el mercado de trabajo, coinciden en la dificultad de acceder a los empleos deseados, la mala calidad de los contratos o de las condiciones laborales, contrario a lo expresado por Oliver, (2006) y Tomlinson (2007) que observaron percepciones diferenciadas de acuerdo con el origen social de los estudiantes. También ha sido importante observar que los estudiantes perciben las condiciones del mercado de trabajo en el Estado español como menos favorables en comparación con los países del norte de Europa.

La percepción negativa del mercado de trabajo, se relacionó con motivaciones para trabajar en el sentido que expuso Levy-Garboua (1976): aumentar los beneficios en el corto plazo. Los estudiantes resaltaron la importancia del empleo para acceder a un coche, salir con amigos, pagarse viajes etc. Aunque esto podría implicar no sólo el interés por maximizar los beneficios presentes, sino también un cambio en las formas de afrontar la vida estudiantil (Dubet, 2005; McInnis, 2001). Asimismo, la percepción negativa del mercado de trabajo se vinculó con motivaciones de adquisición de experiencia laboral (Hall, 2010; Tomlinson, 2008). Los estudiantes intuyen que la dinámica actual del mercado del trabajo favorece a los candidatos que tienen experiencia previa. Compaginar estudios y trabajo entonces, es una forma de lograr distinguirse de sus compañeros que no trabajan ante los empleadores. Estos resultados coinciden con los de Curtis & Williams (2002) quienes sugieren que terminar los estudios sin experiencia laboral se vuelve inaceptable tanto para los empleadores como para los mismos estudiantes.

5.3.5. Visión de agentes externos

Esta tesis observó que en relación con la compaginación de estudios y trabajo el grupo de referencia más importante para los estudiantes es su familia, por el contrario, no se detectó influencia del grupo de amigos fuera o dentro de la universidad, aunque en algunos casos estos fueron los que ofrecieron información

sobre oportunidades laborales. En este sentido, un hallazgo importante fue observar que mientras las familias de clase media-alta impulsan a sus hijos a trabajar moderadamente mediante la coerción monetaria (limitando el dinero que ponen a su disposición para el gasto diario), o utilizando sus relaciones sociales; las familias de clase baja dejan la decisión en sus hijos para que sean estos los valoren si pueden compaginar estudios y trabajo; de tal forma que, como ya se ha mencionado antes, pareciera que las familias de clase media-alta intentan socializar a sus hijos en el mercado de trabajo. Estos resultados contrastan con los de Darmody & Smyth (2008) quienes sugerían, como explicación para las menores tasas de compaginación de estudios y trabajo en estudiantes con padres con estudios superiores, que los padres saben la cantidad de trabajo que requieren los estudios universitarios por lo que aconsejan a sus hijos a no trabajar durante los estudios.

Investigaciones previas habían señalado reiteradamente que los estudiantes de clase media-alta trabajaban para mantener un estilo de vida al que estaban acostumbrados, pero no mencionaban el mecanismo por el cual se decidían a participar en el empleo; en esta investigación se evidencia la importancia de los padres que, impulsan a sus hijos a trabajar limitando el flujo de dinero hacia ellos.

Conclusiones

Esta tesis intentó responder a la pregunta ¿por qué trabajan los estudiantes universitarios catalanes? Y tuvo como objeto de estudio las formas de aproximación al mercado de trabajo, específicamente, las motivaciones para compaginar estudios y trabajo que suelen estar un tanto relegadas en la literatura sobre el tema. Y con especial interés en conocer la influencia tanto de la clase social del estudiante como del contexto de la titulación específica en las motivaciones. De forma transversal, se analizaron las implicaciones de las formas de aproximación a la compaginación de estudios y trabajo para la equidad participativa y para la desigualdad de oportunidades.

En una primera aproximación a las motivaciones de los estudiantes para compaginar estudios y trabajo se observa que para una parte importante de los universitarios catalanes los itinerarios de compaginación de estudios y trabajo comienzan en los periodos preuniversitarios, es decir, que al llegar a la universidad la compaginación de estudios y trabajo forma parte usual de su estilo de vida. En algunos casos, esto es así desde la educación secundaria obligatoria.

La compaginación de estudios y trabajo entre los estudiantes catalanes se confirma como un fenómeno popular, extendido entre los estudiantes de diferentes grupos sociales. Tener acceso a ingresos para poder financiar actividades de ocio es un elemento motivacional importante para entender la compaginación de estudios y trabajo, independientemente de las constricciones financieras de los universitarios; tres de los cuatro perfiles motivacionales descritos en esta investigación se caracterizan por esta motivación instrumental. Esto indica que, para los estudiantes, aquello que sucede fuera de la universidad también tiene un papel relevante en su momento biográfico específico. Además, diferente a lo que sucede en otros contextos, en el catalán, las motivaciones más extendidas entre estudiantes son de índole expresivo. Las experiencias en actividades recurrentes, extracurriculares o de ocio, realizadas desde la infancia y/o la adolescencia se vuelven mecanismos de acceso a una actividad remunerada, que suele realizarse por motivaciones expresivas de gusto por la actividad en sí misma; esto es, que los empleos además

de ofrecer acceso a un ingreso permiten a algunos estudiantes realizar actividades en consonancia con sus intereses personales.

No obstante, las motivaciones para compaginar estudios y trabajo son complejas y multidimensionales, es decir, que incluyen una combinación de elementos instrumentales y/o expresivos. Además, en la investigación sobre la compaginación de estudios y trabajo es indispensable distinguir los detonantes del empleo o motivaciones principales, y de las razones o motivaciones secundarias, es decir, las motivaciones para continuar compaginando estudios y trabajo o para no dejar de hacerlo.

Aunque para los estudiantes catalanes la aversión a la deuda no es una motivación para compaginar estudios y trabajo, algunos de ellos trabajan por una motivación de ahorro para cofinanciar sus experiencias de movilidad al extranjero (principalmente los estudiantes de mejor posición social). En términos de equidad participativa esto es un indicador de que el acceso a estas actividades académicas que forman parte de la agenda del EEES resultan cada vez más de difícil acceso para el conjunto de los estudiantes.

Las motivaciones para compaginar estudios y trabajo en los estudiantes catalanes son diferentes según la posición social de sus familias. Las motivaciones de acceso a dinero de bolsillo están más extendidas en estudiantes de clase media-alta; en tanto que las motivaciones expresivas están más extendidas en los estudiantes de clase trabajadora, es decir que a pesar de sus contricciones contextuales, éstos ejercen su agencia para elegir empleos que encuentran interesantes o estimulantes.

Además, la motivación de estricta necesidad financiera adquiere diferentes significados de acuerdo con la posición social de los estudiantes: Para los estudiantes de clase media se refiere o bien a la emancipación o bien a una situación coyuntural, mientras que para los estudiantes de clase trabajadora se refiere a las situaciones de dificultad financiera prolongadas en sus familias. Aunque para estos estudiantes esta motivación sólo se considera secundaria, es decir que, si bien no es un detonante para trabajar, justifica continuar trabajando o no dejar de hacerlo.

Asimismo, se observa una diferencia entre los estudiantes de diferente clase social respecto a la motivación de adquisición de experiencia laboral que parece indicar que los estudiantes de clase media-alta tienen mayor facilidad para la transferencia de habilidades. Cuando los estudiantes de clase media-alta que expresan esta motivación realizan empleos no necesariamente relacionados con sus estudios. En cambio, los estudiantes de clase trabajadora que expresan esta motivación realizan trabajos afines. El hecho de que los estudiantes de clase media-alta tengan mayor capacidad para transferir habilidades implica también que disponen de mayor facilidad para resaltar su CV y negociar mejores posiciones en el mercado de trabajo.

La influencia de la clase social también se observa en la dirección del gasto. Los estudiantes de clase trabajadora, además de utilizar los recursos que obtienen de su empleo para acceder al ocio, dirigen su gasto a aspectos más elementales como transporte, cofinanciación de los estudios y además ponen su ingreso a disposición de su familia. Los estudiantes de clase media-alta, por el contrario, enfocan su gasto en artículos de consumo y en el acceso al ocio, algunos, además, para financiar experiencias de movilidad académica.

Estas diferencias entre grupos sociales tienen implicaciones para desigualdad de oportunidades, ya que los estudiantes menos favorecidos antes de poder dedicar su gasto al acceso a otras experiencias importantes para su momento biográfico necesitan cubrir aspectos más elementales. Y en términos de equidad participativa, se resalta el papel de la institución educativa para encontrar dispositivos que no atenten contra la compaginación de estudios y trabajo, especialmente cuando los estudiantes necesitan ese ingreso para dedicarlo a cofinanciar su continuidad en la universidad; pero también para poner a disposición de los estudiantes menos favorecidos recursos que los incentiven también a optar por experiencias académicas de movilidad.

La relación entre los tipos motivacionales y las áreas del conocimiento no es clara. Si bien el área de estudio puede influir en ciertas motivaciones, también los estudiantes con un cierto perfil motivacional deciden estudiar con mayor frecuencia este tipo de titulaciones, podría ser incluso que se trate de una relación de constante retroalimentación. En las titulaciones con mayor flexibilidad, que también se

encuentran más orientadas al mercado de trabajo, los estudiantes expresan en mayor medida motivaciones de adquisición de experiencia laboral, no así en titulaciones con menor flexibilidad y no tan orientadas al mercado de trabajo. Esto reforzaría la idea de que hay titulaciones diseñadas para que los estudiantes puedan trabajar, o que consideran como parte del currículo informal que los estudiantes desarrollen cierta experiencia laboral en su transición al trabajo de graduado.

Sin embargo, la organización de las horas lectivas de la titulación sí influye en las formas de participación en el empleo durante los estudios. En las titulaciones con mayor flexibilidad se dedican más horas a la semana al empleo, que en las titulaciones con menor flexibilidad. Lo que podría estar generando un efecto de no atracción de los estudiantes que necesitan trabajar en las titulaciones que lo hacen más complicado, o sólo trabajarían los estudiantes más motivados con ambas actividades. Es decir, que la estructuración de la experiencia universitaria tiene un papel fundamental para la equidad participativa, si algunas estructuras académicas no permiten a los estudiantes compaginar estudios y trabajo se estaría contribuyendo a una estratificación dentro de la universidad. Por ejemplo, que los estudiantes de clase media-alta se dedican en mayor medida a empleos de baja intensidad que los estudiantes de clase trabajadora.

Contrario a lo que podría pensarse, para los estudiantes que compaginan estudios y trabajo, en general, su actividad más importante sigue siendo los estudios, y trabajan en la medida en que estos no se ven afectados. Sin embargo, los estudiantes de clase trabajadora tienen una aproximación instrumental a los estudios resaltando su función como promotores de una mejor posición en el mercado de trabajo de graduado. Los estudiantes de clase media-alta, en cambio, tiene una aproximación más expresiva a los estudios e intentan mejorar su desempeño académico para acceder a experiencias académicas como movilidades o a posgrados. La centralidad en la universidad se refleja en motivaciones expresivas para compaginar estudios y trabajo, algunos estudiantes valoran la desconexión de las actividades académicas para relajarse y reincorporarse a ellas con menor estrés. No obstante, los estudiantes de clase media-alta con centralidad en la universidad expresan con una motivación de ahorro para cofinanciar

experiencias académicas; y los estudiantes de clase trabajadora expresan que trabajan motivados para poder seguir estudiando o para encontrar una vinculación entre los conocimientos teóricos y prácticos.

Es decir, que cuando los estudiantes tienen una centralidad en la universidad, esta también se expresa en las formas en que los estudiantes se aproximan al mercado de trabajo. Por ejemplo, aquellos que desean ampliar sus experiencias en la vida universitaria a través de la oferta de movilidades académicas, trabajan por una motivación de ahorro para ayudar a la cofinanciación de éstas. De la misma manera, los estudiantes que pretenden continuar sus estudios de posgrado, ante los aumentos de los precios de la universidad, deciden trabajar para ahorrar y poder continuar con su formación en el futuro. Esta motivación de ahorro que se vincula con proyectos académicos reflejaría que algunas experiencias se vuelven poco accesibles para los estudiantes y para sus familias. Esto es especialmente importante porque ante la limitación de recursos en su familia, los estudiantes de clase trabajadora podrían ver limitado su acceso a estas experiencias académicas, poniendo en riesgo el cumplimiento de los objetivos en materia de la dimensión social de la universidad para garantizar una participación representativa del conjunto de los estudiantes en la oferta de experiencias del sistema educativo.

Los estudiantes con centralidad en la universidad, además, realizan empleos que no interfieren con sus estudios, aunque para algunos de ellos de hecho dedicar más tiempo al empleo no es posible por la organización de la titulación. El acceso a empleos relacionados con el área de estudios de los universitarios, lejos de implicar una competencia con la centralidad en la universidad, genera un balance entre la centralidad en la universidad y el empleo. Para los estudiantes a los que el empleo resulta central, este se vincula con el incumplimiento de expectativas de la universidad y la necesidad de encontrar un vínculo entre los conocimientos teóricos y prácticos; o con un gusto por la actividad en sí misma. La diversidad de formas de aproximación a la compaginación de estudios y trabajo. Es necesario pues, transitar de la conceptualización del empleo como una actividad que compite en contra de los estudios, a una conceptualización del empleo como un posible aliado en la reducción de las desigualdades.

En general, los estudiantes señalan que la compaginación de estudios y trabajo es posible gracias a los arreglos del empleo y la flexibilidad del empleador de adaptarse a sus necesidades. Pareciera pues que contrario al discurso de las universidades de poner al estudiante en el centro de la vida académica, las universidades no se han adaptado a sus realidades. Los discursos de los estudiantes también son una llamada de atención a la institución educativa, que al parecer no actúa para facilitar la compaginación de estas dos actividades. Se genera la paradoja de que los empleadores son los que hacen posible que los estudiantes puedan mantener estas dos actividades, cuando es la universidad la que se dice estar cada vez más centrada en el estudiante. En ese sentido, los procesos de desigualdad de oportunidades podrían ocurrir cuando la universidad se interpone entre el estudiante y el empleo, especialmente con los estudiantes cuyo gasto está destinado a manutención o elementos indispensables, y especialmente en las titulaciones con menor flexibilidad, ya que los estudiantes de clase baja con mayor necesidad de recursos se pueden ver impedidos a tener acceso a estos, o en todo caso dejarían de acudir a esas titulaciones.

Si la compaginación de estudios y trabajo no ha comenzado en los niveles preuniversitarios, en general, los estudiantes prefieren tener un momento de adaptación al ingresar a la universidad antes de comenzar a compaginar estudios y trabajo, aunque algunos, no obstante, modifican sus preferencias si el empleo es afín a sus intereses. Entre más adaptación tienen a la titulación mayor inversión hacen en el mercado de trabajo, pero siempre dentro de los límites que les permite la organización de la titulación que estudian. Tanto estudiantes de clase media-alta como de clase trabajadora, si no han tenido experiencia laboral, parece que son cautos a la hora de decidir compaginar estudios y trabajo en la universidad. En el contexto de aumento de precios de la matrícula universitaria, también se estaría aumentando la percepción del riesgo del estudiante pues suspender créditos supondría pagar más en las posteriores matriculaciones, por lo tanto, los estudiantes de orígenes más desfavorecidos si finalmente deciden no participar en el empleo, se estarían perdiendo de una experiencia valiosa que por el contrario sus compañeros más favorecidos sí tendrían.

Si bien los estudiantes de ambos grupos sociales buscan una independencia de los padres, para los de clase trabajadora esto implica establecer una nueva relación respecto a sus padres brindando una ayuda al hacerse cargo de algunos de sus gastos, los que además se considera no corresponde con su momento vital; en tanto que para los estudiantes de clase media-alta la independencia de los padres implica un desentendimiento de la familia para tomar sus propias decisiones con relación al gasto diario.

Finalmente, esta tesis también ha permitido observar que, en el contexto catalán, la familia es el agente externo que mayor importancia ejerce en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo. En la clase media-alta, los padres incitan a sus hijos a trabajar a través de limitar el dinero que ponen a su disposición, o haciendo uso de su red de contactos para encontrar oportunidades de trabajo,. Cuando no incitan a trabajar actúan como facilitadores de la compaginación de estudios y trabajo. Pareciera que existe un interés en las familias mejor posicionadas socialmente por socializar a sus hijos en el mundo de trabajo, aunque con ciertos límites de tiempo. En la clase trabajadora, el papel de la familia se limita a recordar al estudiante que la actividad más importante son los estudios, dejando en él la decisión de comenzar la compaginación de estudios y trabajo; probablemente por el riesgo que implica que la compaginación afecte los estudios y estos se vuelvan más costosos por la política de precios que penaliza las matriculaciones segundas y posteriores. Además, las familias expresan deseos de que el estudiante tenga acceso a recursos que son limitados en la familia. Los estudiantes de clase trabajadora, además, muestran cierta interiorización de una moral del trabajo en la que trabajar es un estilo de vida inculcado en la familia.

a) Limitaciones de la investigación y líneas de investigación futura

Aunque esta tesis ha ofrecido cierta luz para mejorar la comprensión sobre el fenómeno de la compaginación de estudios y trabajo en lo universitarios catalanes, el desarrollo de la investigación ha evidenciado algunas limitaciones de esta, algunas ya se han señalado en la metodología y otras durante la discusión de los resultados de investigación. En este apartado se retoman las limitaciones más

relevantes que a su vez ofrecen la oportunidad de convertirse en líneas futuras de investigación para seguir contribuyendo a la literatura sobre el tema.

Con relación al análisis de los itinerarios y trayectorias de compaginación de estudios y trabajo una de las limitaciones de este trabajo de investigación fue que, por la naturaleza del diseño de los datos longitudinales, los itinerarios de compaginación de estudios y trabajos correspondían a individuos con un rango muy amplio de edades y que compaginaron estudios y trabajos en contextos culturales, institucionales y socioeconómicos muy distintos. El **análisis de datos longitudinales correspondientes a una determinada cohorte** de estudiantes permitiría hacer relaciones de causalidad entre la participación de los universitarios en el empleo y los cambios en el contexto, por ejemplo, las nuevas políticas de precios y/o las variaciones en el mercado de trabajo, etc.

Si bien en esta tesis se pudo evidenciar la extensión de la participación en el empleo de los estudiantes de forma general, no fue posible considerar las características del empleo, ni los posibles cambios de empleos a lo largo de los itinerarios de compaginación. Sería interesante **considerar en el análisis de los itinerarios y trayectorias de compaginación de estudios y trabajo, los tipos de trabajo que los estudiantes realizan y las transiciones entre empleos que hacen conforme avanzan en sus estudios**, y al mismo tiempo observar esas transiciones entre los empleos de acuerdo al origen social de los. Pinto (2010) señala, por ejemplo, que hay una segmentación social de los empleos, especialmente resalta que los usos de los trabajos son diferentes según el origen social de los estudiantes, para algunos estudiantes los empleos se vuelven pasajeros, para otros una anticipación de la carrera profesional y para otros se vuelven una eternización.

Si bien en esta tesis se logró representar las trayectorias de compaginación de estudios y trabajo, no se realizaron modelos explicativos que permitieran conocer el efecto de diferentes variables en las trayectorias de compaginación. Es necesario **modelar la pertenencia a ciertas trayectorias de compaginación de estudios y trabajo en función de variables sociodemográficas** e institucionales para definir la significación y peso relativo de cada una.

Un elemento importante en esta tesis fue observar la importancia de la motivación de acceso al ocio en la mayoría de los estudiantes que deciden trabajar, aunque

una limitación es que estos resultados se basan en una serie de preguntas que tienen una tendencia a considerar sólo motivaciones de tipo instrumental. En ese sentido, sería importante **definir perfiles motivacionales para compaginar estudios y trabajo a partir de cuestionarios que incluyan como opciones de respuesta motivaciones de tipo expresivo**. Y ver si la tipología de perfiles motivacionales sufre modificaciones o bien se rectifica, cuando las opciones de respuesta no se sesgan hacia la recolección de motivaciones instrumental y permiten también observar las motivaciones de tipo expresivo, que en esta tesis la aproximación cualitativa evidenció como un elemento importante en las motivaciones de los estudiantes.

Aunque esta investigación permite observar las especificidades de la población catalana, es necesario **realizar comparaciones para ubicar la participación en el empleo de los estudiantes catalanes con respecto al conjunto de universitarios españoles o europeos**, para profundizar en las similitudes y peculiaridades de la población catalana tanto en los perfiles motivacionales para trabajar o en los itinerarios y trayectorias de compaginación de estudios y trabajo.

En esta tesis al analizar la influencia de la institución educativa se basó sólo en las percepciones de los estudiantes. Por lo que sería interesante **conocer las actitudes del profesorado o los responsables de los programas educativos sobre la compaginación de estudios y trabajo**. Al ser los profesores el contacto directo de los estudiantes en el programa, pueden ser ellos también los que en mayor o menor medida incentivan o desincentivan la participación en el empleo, impactando la equidad participativa y la igualdad de oportunidades.

Otra limitación de este trabajo de investigación que se resaltó en la metodología consiste en la imposibilidad de incluir en la muestra cualitativa estudiantes de clase trabajadora en titulaciones con menor flexibilidad institucional. Como se señaló antes, posiblemente el hecho de realizar el trabajo de campo hacia el final del primer curso cuando los estudiantes están sometidos a un nivel alto de estrés limitó su interés en participar en la investigación, aunque también podría ser que hacia el final del curso los estudiantes de clase trabajadora que compaginan estudios y trabajo hayan abandonado sus estudios. Por esta razón sería interesante realizar **investigación longitudinal cualitativa** desde que los estudiantes están en las

primeras semanas del curso, para captar a la población que se vuelve menos inaccesible conforme avanza el curso y generar un compromiso con la investigación desde que inicia el curso.

Finalmente, en este contexto de popularización de la compaginación de estudios y trabajo en estudiantes de diferente origen social, convendría investigar ¿por qué los estudiantes universitarios no trabajan durante sus estudios?

b) Propuestas de mejora

Para finalizar este trabajo, corresponde traducir los hallazgos en propuestas de mejora, aquí se habla específicamente de tres que corresponden con los esquemas de ayudas, la gestión de la diversidad por parte de las instituciones de educación superior y finalmente a las mejoras de los instrumentos de recolección de las motivaciones para compaginar estudios y trabajo.

- Esquemas de ayuda que no limiten la posibilidad de trabajar, o no penalicen la realización de un trabajo remunerado

En la actualidad las becas equidad para la aminoración de los precios de matrícula, considera para el cálculo de los tramos de renta, los ingresos de la unidad familiar en la que se incluyen a los propios estudiantes. En este sentido, se estaría incentivando a los estudiantes de entornos menos favorecidos a no trabajar para no ver afectado la clasificación del tramo de renta familiar y por lo tanto los porcentajes de disminución del precio de los créditos matriculados. Si estos apoyos indirectamente penalizan la participación en el mercado de trabajo de los estudiantes; pueden limitar también el crecimiento personal de los estudiantes que como se ha observado no se limita sólo a las experiencias dentro de la universidad sin que esto signifique que la universidad se vuelve una actividad de importancia secundaria. Además de limitar su acceso a las relaciones con el mundo laboral, que por otro lado las familias de mejor posición social suelen promover entre sus hijos.

En este sentido, la universidad debería de buscar mecanismos para adaptarse a los nuevos estilos juveniles estudiantiles en los que el empleo es una parte importante del desarrollo. Y los mecanismos de apoyo financiero deberían permitir que los estudiantes de clase trabajadora tengan el mismo margen de maniobra que

sus compañeros de clase media-alta para buscar el tipo de empleo acorde con sus preferencias.

- Gestión de la diversidad en las instituciones de educación superior, itinerarios flexibles.

En esta investigación los discursos de los estudiantes coincidieron que si compaginan estudios y trabajo es posible en gran medida por el empleador más que por la universidad. En este sentido, las instituciones de educación superior necesitan gestionar la diversidad, no sólo la relacionada con los perfiles de los estudiantes, sino también con sus formas de vivir la experiencia universitaria. Resulta un contrasentido, por ejemplo, hablar de la necesidad de incentivar la empleabilidad por un lado y por el otro, no facilitar –o dificultar–, la compaginación de estudios y trabajo. El riesgo de no establecer mecanismos que faciliten el trabajo durante los estudios es que ciertos estudiantes se autoseleccionen para estudiar sólo titulaciones que lo facilitan en mayor medida, generando estratificación horizontal. Algunas opciones podrían ser el reconocer la transferencia de habilidades de los estudiantes de sus lugares de trabajo.

- En la investigación, ampliar el abanico de respuestas que permitan capturar tanto motivaciones instrumentales como expresivas

Al enfocarse sólo en las motivaciones instrumentales, monetarias y no monetarias; se ignoran en cierta medida los cambios en la vida estudiantil, en la que el trabajo forma parte también de la realización del individuo.

Conclusions.

This research aimed to answer the question why Catalan university students work. By investigating the ways in which individuals approach work whilst studying, it specifically looks into their motivations for doing so – a factor which has until now had not been sufficiently researched. Existing studies have mostly focused on the effect of work participation on academic and labour market outcomes. When they looked into reasons for students to enter the labour market, the considerations of students' socioeconomic characteristics have largely been disregarded. This research has focused on how individuals' social class and their field of study shape motivations for working whilst studying. Transversely, the research analysed the implications of students' approaches to work for the equity of participation and for inequalities of opportunities in higher education.

In a first step, this research analysed pathways of working whilst studying. In doing so, it looked into pathways from a longer-term perspective, starting from students' pre-university education. There it became apparent that in many cases, students already combined work and education since their secondary education. Therefore, for many, work is already an integral part of their lifestyle before starting university education.

Working whilst studying among Catalan students has proven to be a common behaviour regardless of students' socioeconomic background. Despite students' financial constraints, having access to spending money to fund leisure activities is an important motivational component for understanding the combination of work and studies. Three of the four motivational profiles described in Chapter 4, include the wish to fund leisure activities as a reason for working. Students place great importance on what happens outside of university in their specific biographical moment. In addition, unlike what happens in other contexts, in Catalonia, the most widespread motivation among students is of expressive nature. Their experiences in extracurricular and/or leisure activities, which they do for an expressive motivation to enjoy the activity itself, become mechanisms of access to a paid activity. Thus, employment – besides offering access to an income – allows some students to perform activities consistent with their interests.

Nevertheless, motivations for working whilst studying are complex and multidimensional. They include a combination of expressive and/or instrumental components. Moreover, in research on working whilst studying, it is essential to distinguish on the one hand reasons which trigger employment participation or students' main motivations to start working, and on the other hand, secondary motivations, hence motivations to continue combining studies and work.

Even if debt aversion is not a motivation to combine studies and work for Catalan students, some of them do work to save money to co-fund their mobility experiences abroad (mainly favoured students). With regards to equity of participation, this is an indicator that the access to these mobility activities, which are part of the EHEA agenda, is becoming increasingly difficult for all students.

Motivations for combining work and studies among Catalan students differ according to students' socioeconomic background. Motivations to earn extra money to have access to leisure activities are more widespread among upper-middle-class students; while expressive motivations are more widespread among working-class students. These students, despite their contextual constraints, nevertheless, exercise agency in choosing jobs, which they find interesting or stimulating.

Similarly, the motivation of "strict financial need" acquires different meanings according to students' social class. For instance, for middle-upper-class students, a financial need refers either to an emancipation from their parents or to a momentary financial situation, which will pass eventually, while for working-class students, it refers to situations of prolonged financial difficulty in their families. However, for working-class students, the "strict financial need" motivation is only considered a secondary motivation. In other words, although it is not a trigger to start working, it explains why working-class students continue to work.

Some differences also appear in how students express the motivation "to gain work experience". On the one hand, when upper-middle-class students work to gain work experience, they usually do jobs which are not related to their studies. On the other hand, working-class students that express this motivation usually do jobs related to their discipline. Thus, upper-middle class students tend to highlight the wide variety of skills they gained through these work experiences, which might lead to negotiating better positions in the labour market.

Furthermore, the influence of students' social class is also observed in students' spending behavior. For instance, working-class students, besides spending their income on leisure activities, also spend money on transportation and the co-funding of their studies. They even use their income to support their families. Upper-middle-class students, in contrast, spend their income on consumption items and leisure activities. Some of them also save money to co-fund academic mobility abroad.

These differences across social classes affect the inequality of opportunities. Underprivileged students, for example, before accessing to activities or experiences that are important in their biographical moment, need to cover more basic aspects. If the income is not enough to do so, their experiences might be limited unlike their privilege peers. These differences also affect equity of participation in higher education. Higher education institutions should find ways to allow students to combine work and studies, particularly for students whose income allows them to continue at university. Universities should also make resources available to disadvantaged students to encourage them to undertake academic mobility.

The relationship between motivational profiles and fields of study is not clear: It is possible that a certain field of study could influence students' specific motivations, but it could also be that students with particular motivational profiles decide to enrol in a particular discipline more often. It could even be a mutual circular feedback. In degrees with greater flexibility, which are also more oriented towards the labour market, students express more often the motivation to "gain work experience" than in degrees characterised by less flexibility and less labour market orientation. This supports the argument that some degrees are initially designed for students to work while studying, or that working is considered to be a part of the informal curriculum, so that students develop some work experience in their transition to graduate employment.

However, the organisation of teaching in different fields of study influences how students work during their studies. In degrees with greater flexibility, students work more hours per week than their classmates in degrees with less flexibility. This could lead to a non-attraction effect for students, who need to work, in some disciplines with less flexibility; or only those students who are profoundly motivated to study and work, will succeed in doing so. Consequently, the ways in which degrees are

structured and organised (exam formats, organisation of teaching), etc. have important consequences for the equity of participation. If the academic structure of degrees do not allow students to combine studies and work, they might be contributing to a stratification within the university. For instance, upper-middle-class students hold more often low-intensity jobs than working-class students; and these jobs can, in turn, be more easily combined with degrees with less flexibility.

Contrary to what one might think, in general, the most important activity of students who work whilst studying are still their studies, and they only work to the extent that their studies are not affected. However, there are important differences between students according to their socioeconomic background in how they approach studying in general: Working-class students have an instrumental approach to studies and often highlight the role of their studies to reach a better position in the graduate labour market. In contrast, upper-middle-class students have a more expressive approach to studies and frequently try to improve their academic performance to access academic mobility or postgraduate studies.

What can be observed in expressive motivations for working whilst studying is what I have called university centrality – that students define university as a pivotal element of their lives. For example, by working, some students value some distraction from academic activities to relax and to come back to their studies with less stress. However, upper-middle-class students with university centrality also express a “saving motivation” to co-fund academic experiences, while working-class students reported to work in order to be able to continue studying or to find a link between theoretical and practical knowledge. University centrality also influences how students approach employment while at university: For instance, those working with a “saving motivation” often have the academic project to fund academic mobility and postgraduate studies in the future. In a context of rising university fees, this “saving motivation” also reflects that some experiences at university are becoming inaccessible for working-class students, because of the limited resources of their families. This might jeopardize the objectives of the social dimension of higher education, which aims at guaranteeing a representative participation of students in academic activities such mobility programs, etc.

In addition, students with university centrality hold jobs, which do not interfere with their studies; even if devoting more time to their job is not possible for some of them, due to how the degree is organised. Starting a job related to their field of study is far from creating a competition against university centrality and rather generates a balance between university centrality and work centrality. Work centrality among students, on the other hand, is linked to the non-compliance of expectations at universities, the need to link theoretical and practical knowledge or to the enjoyment of the work activity itself. I have argued in this thesis that it is therefore necessary to move away from a conceptualization of employment as an activity that competes against studies towards a conceptualization as a possible ally in the reduction of inequalities.

Overall, students point out that the combination of work and studies is only possible due to employment arrangements and due to their employer's flexibility to adapt to their needs. However, it seems that contrary to the discourse of student-centred-learning, universities have not adapted to students' new living realities. One recurrent theme in students' accounts is that universities do not sufficiently facilitate the reconciliation of these two activities. It is therefore a paradox that, while employers make it possible for students to maintain both of these two activities, universities are said to be increasingly student-centred. Consequently, a process of inequality of opportunity could occur when universities obstruct working whilst studying, especially for students who spend their money on daily needs and living expenses. Inequality of opportunities could also occur in fields of study with less flexibility, since working-class students with greater need for economic resources may be hindered to work, or they might stop enrolling in those degrees.

Generally speaking, when working whilst studying has not started at previous educational levels, students prefer to have some time of adjustment to university life before combining work and studies. However, students might modify their preferences if the job is related to their interests. The more they get used and adapted to their degree, the more investment they make in the labour market, within the limits allowed by the organization of their degree. Both, upper-middle-class as well as working-class students seem to be cautious when deciding to combine work and studies, if they have not gained work experience at previous educational levels.

Additionally, in the context of increasing university fees, where failure in a course means paying more for the subsequent enrolments of a course, students' perceived risks increase. This means that students might decide not to work in order to succeed better in class. Therefore, if students from more disadvantaged backgrounds finally decide not to work, they might miss a valuable work experience that, on the contrary, more favoured classmates can have because they are less worried to pay for an additional enrolment.

Seeking independence from their parents takes opposite meanings for students from different socioeconomic backgrounds. For working-class students, it means to locate themselves in a new position towards their parents and starting a new relationship, where children help their parents by taking responsibility for some of their own expenses. For upper-middle class students, independence from their parents means a detachment from their families to make their own decisions in regards to daily expenses.

Finally, the research of this thesis stresses that, in the Catalan context, the family is the external agent that has the greatest influence on students' motivations to combine work and studies. Upper-middle class parents encourage their children to work by limiting the money they put at their disposal, or by making use of their networks to find job opportunities for their children. When they do not encourage them to work, they act as facilitators of the combination of studies and work. Altogether, it seems that there is an interest among wealthier families to encourage their children to enter the labour market, although with certain time limits. Working class families limit their role to reminding their children of the importance of their studies and leave the decision of working whilst studying to them. Less wealthy families seem to be concerned that working might have a negative effect on their children's academic performance and that studies might become more expensive because of the fee policy that penalizes the second and subsequent enrolment for courses. Yet, working-class families do express their wish that, by working, their children can have access to resources, which they could not provide otherwise. Furthermore, working-class students also show some internalization of work ethics, in which work is a lifestyle instilled in the family since their childhood.

a) Limitations and further research

While this research improves the understanding of working whilst studying among Catalan students, some limitations have emerged, some of them have already been pointed out in the methodology and in the discussion. In this section, the most important limitations are revised, given that they also offer an opportunity for further research.

The first limitation in regard to the analysis of pathways and trajectories of working whilst studying corresponds is related to the design of the longitudinal data. This is due to the fact that it refers to individuals from a very wide range of ages, who combined studies and work in very different cultural, institutional and socioeconomic contexts. **Cohort based longitudinal data analysis** would allow to establish causal relationships between job participation and changes in contexts, such as new fee policies and/or variations in the labour market, etc.

Although this thesis has shown the popularity of students' participation in the labour market among individuals from different socioeconomic backgrounds, it was not possible to include job characteristics in the analysis, or possible job changes along the pathways of working whilst studying. It would be interesting **to include different types of student jobs and the transitions between jobs in the analysis of pathways and trajectories of working whilst studying**. It would also be interesting to look at transitions between jobs according to the social origin of students. Pinto (2010), for example, points out that there is a social segmentation of jobs. She emphasizes that part-time jobs are used differently by students from diverse social origin. For some students, part-time employment is a momentary experience, for others it is an anticipation of a professional career and for others part-time employment become a perpetuation.

Although this thesis achieved to illustrate the trajectories of working whilst studying, no explanatory models to understand the effect of different variables on these trajectories were made. It would therefore be necessary **to model membership to specific trajectories based on sociodemographic and institutional variables** to measure the significance and relative weight of each one.

A major finding in this research is that the motivation to access leisure activities is an important component for working whilst studying among Catalan students. Nevertheless, the limitation here is that the motivational profiles described in Chapter 4 were based on survey questions which mostly collected instrumental motivations. The qualitative data showed however that expressive motivations were an important component for working whilst studying. Therefore, it would be important **to design questionnaires, which include expressive motivations in predefined answers**. Then we could see, if the typology of motivational profiles would still remain the same or if new profiles would emerge.

Although this research allows to observe the specificities of the Catalan population, it **regional, European or international comparisons are needed to compare Catalan students' behaviour in employment with different contexts**. In doing so, we could deepen our understanding of the similarities or peculiarities of the Catalan population in both motivational profiles to work or in pathways and trajectories of working whilst studying.

When investigating the influence of students' degree on their employment participation, this research based the analysis on students' own perceptions. In a future project, **it would be interesting to study professors' and program coordinators' attitudes on working whilst studying**. Since professors are in direct contact with students, they can also be those who encourage or discourage participation in employment to a greater or lesser extent. This might also have an effect on equity of participation and equality of opportunities.

Another limitation of the research highlighted in the methodology is that the qualitative sample did not include working-class students enrolled in degrees with less flexibility. As stated before, what might have affected the search for these specific individuals is the fact that fieldwork took place at the end of the first year when students usually are exposed to high levels of stress and thus, have less interest in participating in research. It could also be that working-class students, who combine work and studies, might have dropped out from their studies towards the end of the year. For this reason, **it would be interesting to carry out qualitative longitudinal research** starting from the first weeks of the academic year as the target population becomes less inaccessible as the year progresses.

Finally, in a context where combining work and studies has become increasingly popular among students from different socioeconomic background, it would also be important to investigate **why some university students do not work** during their studies.

b) Recommendations

The last part of this research comprises the translation of the findings and conclusions into recommendations. Three main recommendations are introduced in the following paragraphs related to financial aid schemes, the management of diversity by higher education institutions and the improvement of survey questionnaires.

- Introduce and support financial aid schemes, which do not restrict or penalize students' participation in employment whilst studying.

Currently, the so-called "equity scholarships" for the reduction of tuition fees include family income and students' own income to compute students' income tranches, which define the percentage of the reduction. Therefore students from less privileged backgrounds are discouraged from working in order to avoid being classified in a different income tranche and consequently receive less aid. If financial aid schemes indirectly penalize students' participation in the labour market, they might also limit the personal growth of students. As this research stresses, students' personal growth does not only occur within the university, but also through employment at the labour market. However, this does not mean that the university should become an activity of secondary importance. In addition, indirect penalization of students' participation in the labour market will also restrict less favoured students from networking in the labour market. On the contrary, families with a better socioeconomic position tend to promote their children's employment participation whilst studying.

University should find mechanisms to adapt its structure to students' new youth living realities, in which employment is an important part of their self-development. Additionally, financial aid schemes should allow working-class students the same

scope for taking decision in finding the job that suits their preferences as their upper-middle classmates.

- Management of diversity in higher education institutions and implementation of flexible pathways.

In this research, students' narratives highlight that working whilst studying is made possible largely by their respective employer rather than by the university. Therefore, higher education institutions need to manage diversity, not only with regards to students' demographic characteristics, but also related to the different ways students decide to live their university experience. It seems contradictory, on the one hand, to focus on the need to increase students' employability and on the other hand, not to facilitate or even hinder, the combination of work and studies. The risk of not setting up mechanisms that allow students to work is that some students will select themselves to study only degrees that facilitate it, leading to a horizontal stratification. One possible option could be to recognize skills students gained in their workplaces and transfer them into the university curriculum.

- Survey questionnaires should expand the range of pre-defined answers to allow the collection of both, instrumental and expressive motivations.

By focusing only on monetary and non-monetary instrumental motivations, some changes in student lives are being ignored, for instance, that working while studying – besides allowing students to have an income – becomes an important component of students' self-fulfilment.

Referencias

- Abbott, A., & Forrest, J. (1986). Optimal Matching Methods for Historical Sequences. *The Journal of Interdisciplinary History*, 16(3), 471–494.
- Abbott, A., & Tsay, A. (2000). Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology. *Sociological Methods and Research*, 29(1), 3–33.
- Applegate, C., & Daly, A. (2006). The impact of paid work on the academic performance of students: A case study from the University of Canberra. *Australian Journal of Education*, 50(2), 155–166. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/205858633?accountid=15292>
- Ariño, A. (2014). La dimensión social en la educación superior. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 17–41. Retrieved from <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/218>
- Ariño, A., Hernández, M., Llopis, R., Navarro, P., & Tejerina, B. (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles* (Universita). Retrieved from http://puv.uv.es/product_info.php?cPath=21_22_49&products_id=23817
- Ariño, A., & Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación y Ciencia. Retrieved from <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14909>
- Ariño, A., Llopis, R., & Soler, I. (Eds.). (2014). *Desigualdad y Universidad: la Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. Valencia: observatorio de la vida y participación de los estudiantes. Retrieved from <http://roderic.uv.es/handle/10550/42244>
- Ariño, A., & Sintés, E. (2016). *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui* (Informes b). Barcelona.
- Barke, M., Braidford, P., Houston, M., Hunt, A., Lincoln, I., Morphet, C., ... Walker, A. (2000, August). Students in the labour market: nature, extent and implications of term-time employment among University of Northumbria undergraduates. Newcastle: DfEE. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/4464/1/RR215.pdf>
- Barling, J., Rogers, K. -A, & Kelloway, E. K. (1995). Some effects of teenagers' part-time employment: The quantity and quality of work make the difference. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 143–154. <https://doi.org/10.1002/job.4030160205>
- Barron, P., & Anastasiadou, C. (2009). Student part-time employment. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 21(2), 140–153. <https://doi.org/10.1108/09596110910935642>
- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F., & Solaux, G. (2018). Les relations entre

l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université. *Education et Sociétés*, 41(1), 7. <https://doi.org/10.3917/es.041.0007>

- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J., & Solaux, G. (2016). Travailler tout au long de ses études : comment l'activité salariée structure-t-elle les parcours d'études dans l'enseignement supérieur ?, 333–345.
- Beerens, M., Mägi, E., & Lill, L. (2010). University studies as a side job: causes and consequences of massive student employment in Estonia. *Higher Education*, 61(6), 679–692. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9356-0>
- Benedicto, J., Echaves, A., Jurado, T., Ramos, M., & Tejerina, B. (2017). *Informe Juventud En España 2016*. Barcelona. Madrid. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Body, K. M.-D., Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2014). Does student employment really impact academic achievement? The case of France. *Applied Economics*, 46(25), 3061–3073. <https://doi.org/10.1080/00036846.2014.920483>
- BOE. Real Decreto-Ley 14/2012 (2012). Madrid: Boletín Oficial del Estado. Congreso de los Diputados. Retrieved from https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-5337
- Bradley, G. (2006). Work participation and academic performance: a test of alternative propositions. *Journal of Education and Work*, 19(5), 481–501. <https://doi.org/10.1080/13639080600988756>
- Braun, V., Clarke, V., Braun, V., & Clarke, V. (2016). Using thematic analysis in psychology Using thematic analysis in psychology, 0887(January), 37–41. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brennan, J., Duaso, A., Little, B., Callender, C., & Van Dyke, R. (2005). *Survey of higher education students' attitudes to debt and term-time working and their impact on attainment*. London.
- Broadbridge, A., & Swanson, V. (2005). Earning and learning: how term-time employment impacts on students' adjustment to university life. *Journal of Education and Work*, 18(2), 235–249. <https://doi.org/10.1080/13639080500086008>
- Broadbridge, A., & Swanson, V. (2006). Managing two roles. A theoretical study of students' employment whilst at university. *Community, Work & Family*, 9(2), 159–179. <https://doi.org/10.1080/13668800600586878>
- Cahuzac, É., & Giret, J.-F. (2001). Quand la vie professionnelle commence avant la fin des études : l'insertion des étudiants français. *Reflets et Perspectives de La Vie Économique*, XL, 37–49. <https://doi.org/10.3917/rpve.401.0037>
- Callender, C., & Feldman, R. (2009). Part-time undergraduates in higher education : a literature review Prepared for HECSU to inform FuturetrCallender, C., & Feldman, R. (2009). Part-time undergraduates in higher education : a literature

review Prepared for HECSU to inform Futuretrack : Part, (May), 1–30.

- Carney, C., McNeish, S., & McColl, J. (2005). The impact of part-time employment on students' health and academic performance: a Scottish perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 29(4), 3007–3319. Retrieved from <http://meant4teachers.com/wp-content/uploads/2013/09/Part-time-employment-scottish-perspective.pdf>
- Choi, Y. (2017). Student Employment and Persistence: Evidence of Effect Heterogeneity of Student Employment on College Dropout. *Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9458-y>
- Corominas, N., 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. *Revista de Educación*, 351–374. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3809514>
- Curtis, S. (2007). Students' perceptions of the effects of term-time paid employment. *Education + Training*, 49(5), 380–390. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/00400910710762940>
- Curtis, S., & Williams, J. (2002). The reluctant workforce: undergraduates' part-time employment. *Education and Training*, 44, 5–10. <https://doi.org/10.1108/00400910210416192>
- Darmody, M., & Smyth, E. (2008). Full-time students? Term-time employment among higher education students in Ireland. *Journal of Education and Work*, 21(4), 349–362. <https://doi.org/10.1080/13639080802361091>
- Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review*, 38, 38–50. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.10.004>
- Daza, L., & Elias, M. (2013). ¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual. *Revista Tempora: Revista de Historia y Sociología de La Educación*, 15, 72–92.
- Demeulemeester, J.-L., & Rochat, D. (2000). Labour Participation of Higher Education Students. *Labour*, 14(3), 503–522. <https://doi.org/10.1111/1467-9914.00143>
- Devlin, M., James, R., & Grigg, G. (2008). Studying and working : A national study of student finances and student engagement. *Tertiary Education and Management*, 14, 111–122.
- Dolton, P., Marcenaro, O. D., & Navarro, L. (2003). The effective use of student time: A stochastic frontier production function case study. *Economics of Education Review*, 22(6), 547–560. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00027-X](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00027-X)

- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Retrieved from <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dundes, L., & Marx, J. (2007). Balancing work and academics in college: why do students working 10 to 19 hours per week excel? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 107–120. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/196717953/fulltextPDF/170B36A394534D5FPQ/1?accountid=15292>
- Elias, M. (2008). *L'aprenentatge dels estudiants universitaris en el marc del Pprocés de Bolonya*.
- Elias, M., & Daza, L. (2014). Sistema de becas y equidad participativa en la universidad. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 233–251. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58983>
- Elias, M., Masjuan, J. M., & Sánchez-Gelabert, A. (2012). Signs of Reengagement ? In M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, B. Stensaker, R. Pinheiro, & A. Vabø (Eds.), *Effects of Higher Education Reforms* (pp. 21–42). Rotterdam: SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-016-3>
- Enquesta a al joventut de Catalunya 2017. Principals resultats estadístics*. (2017). Barcleona.
- Escardíbul Ferrá, J. O., Perez-Esparrells, C., De La Torre García, E., & Morales Sequera, S. (2017). Tuition fees in Spanish public universities: A regional convergence analysis. *Estudios Sobre Educacion*, 32, 197–221. <https://doi.org/10.15581/004.32.197-221>
- Espuelas, S., Herranz, A., & Tello, E. (2015). *La financiación de las universidades públicas en La financiación de las universidades públicas en Cataluña, 1996-2014*. Barcelona.
- Evans, C., Gbadamosi, G., & Richardson, M. (2014). Flexibility, compromise and opportunity: Students' perceptions of balancing part-time work with a full-time business degree. *The International Journal of Management Education*, 12(2), 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.02.001>
- Fernex, A., & Lima, L. (2011). Students' working time : which determinants ? In *33rd International Association for Time use Research Conference*. Universidad de Oxford, Reino Unido.
- Finkel, L., & Barañano, M. (2014a). La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7, 82–103.
- Finkel, L., & Barañano, M. (2014b). Régimen de dedicación al estudio. In A. Ariño, R. Llopis, & I. Soler (Eds.), *Desigualdad y Universidad: la Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España* (pp. 160–199). Valencia: Observatorio de la vida y participación de los estudiantes.

- Fjortoft, N. F. (1995). *College Student Employment: Opportunity or Deterrent?* San Francisco, California. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED386079>
- Gabardinho, A., Ritschard, G., Studer, M., & Muller, N. S. (2010). Mining sequence data in R with the TraMineR package: A user's guide. *Department of Econometrics and Laboratory of Demography, University of Geneva, Switzerland, 1*, 1–124. Retrieved from <http://mephisto.unige.ch/traminer>
- Garcia, M., & Valls, O. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono educativo temprano: Análisis de secuencias y efectos de la crisis económica. *Metamorfosis. Revista Del Centro Reina Sofía Sobre Adolescencia y Juventud, 8*, 129–143.
- Gleason, P. M. (1993). College student employment, academic progress, and postcollege labor market success. *Journal of Student Financial Aid, 23*(2), 5–14.
- Goldthorpe, J. H. (2012). Back to Class and Status: Or Why a Sociological View of Social Inequality Should Be Reasserted. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 201–215*. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.137.201>
- Häkkinen, I. (2006). Working while enrolled in a university: does it pay? *Labour Economics, 13*(2), 167–189. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2004.10.003>
- Hall, R. (2010). The work–study relationship: experiences of full-time university students undertaking part-time employment. *Journal of Education and Work, 23*(5), 439–449. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.515969>
- Hauschildt, K., Gwosc, C., Netz, N., & Mishra, S. (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent V 2012–2015*. Bielefeld.
- Hauschildt, K., Vögtle, E. M., & Gwosc, C. (2018). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent VI 2016–2018*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001920cw>
- Holmegaard, H. T., Ulriksen, L., & Madsen, L. M. (2012). The process of choosing what to study: A longitudinal study of upper secondary students' identity work when choosing higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 3831*(October 2013), 1–20. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.696212>
- Hovdhaugen, E. (2013). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work, (March 2014)*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>
- Humphrey, R. (2006). Pulling Structured Inequality into Higher Education: the Impact of Part-Time Working on English University Students. *Higher Education Quarterly, 60*(3), 270–286. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00317.x>
- Joensen, J. S. S. (2009). Academic and Labor Market Success: The Impact of

Student Employment, Abilities, and Preferences. *SSRN Electronic Journal*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.1352077>

Julià Cano, A. (2018). Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias. *Papers. Revista de Sociologia*, 103(1), 5. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2290>

Kivinen, O., & Nurmi, J. (2003). Unifying higher education for different kinds of Europeans. Higher education and work: A comparison of ten countries. *Comparative Education*, 39(1), 83–103.
<https://doi.org/10.1080/03050060302563>

Kuh, G. D. (1995). The Other Curriculum: Out-of-Class Experiences Associated with Student Learning and Personal Development. *The Journal of Higher Education*. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2943909?seq=1#page_scan_tab_contents

Kulm, T. L., & Cramer, S. (2006). The relationship of student employment to student role, family relationships, social interactions and persistence. *College Student Journal*, 40(4), 927.

Lang, K. B. (2012). The Similarities and Differences between Working and Non-Working Students at a Mid-Sized American Public University. *College Student Journal*, 46, 243–255. Retrieved from http://ezp.waldenulibrary.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ994213&scope=site%5Cnhttp://www.projectinnovation.biz/csj_2006.html

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

Levy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 17(1), 53.
<https://doi.org/10.2307/3321303>

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.

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). Análisis de clasificación. In *Metodología de la investigación social cuantitativa* (pp. 5–101). Barcelona: Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from <https://ddd.uab.cat/record/142929>

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2016). Análisis Factorial. In *Metodología de la investigación social cuantitativa* (pp. 1–177). Barcelona: Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from <http://ddd.uab.cat/record/142928>

Lucas, R., & Lammont, N. (1998). Combining Work and Study: an empirical study

- of full-time students in school, college and university. *Journal of Education and Work*, 11(1), 41–56. <https://doi.org/10.1080/1363908980110103>
- Maechler, M., Rousseeu, P., Struyf, A., Hubert, M., Hornik, K., Studer, M., ... Kozłowski, K. (2018). "Finding Groups in Data": Cluster Analysis Extended." R Package. Version 2.0.7-1.
- Mäkinen, J., & Olkinuora, E. (2004). University students' situational reaction tendencies: Reflections on general study orientations, learning strategies, and study success. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5), 477–491. <https://doi.org/10.1080/003138042000272131>
- Mäkinen, J., Olkinuora, E., & Lonka, K. (2004). Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48(2), 173–188. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034312.79289.ab>
- Manthei, R. J., & Gilmore, A. (2005). The effect of paid employment on university students' lives. *Education + Training*, 47(3), 202–215. <https://doi.org/10.1108/00400910510592248>
- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, Inconsistencias y Ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115–138. <https://doi.org/10.3989/ris.2012.07.24>
- Martínez-Celorrío, X., & Marín Saldo, A. (2012). *Crisi , trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez-Celorrío, X., & Marín Saldo, A. (2016). *Crisi , descens social i xarxes de confiança. Anàlisi longitudinal del PaD (2008-2012)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Masevičiūtė, K., Šaukeckienė, V., & Ozolinčiūtė, E. (2018). *Combining studies and paid jobs*. Lithuania.
- Masjuan, J. M., Troiano, H., Vivas, J., & Zaldivar, M. (1996). *La inserció professional dels nous titulats universitaris*. (Institut de Ciències de l'Educació, Ed.). Barcelona.
- McInnis, C. (2001, August 22). Signs of disengagement? The changing undergraduate experience in Australian universities. Melbourne. Retrieved from <http://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/33660>
- Merino Llorente, M. C., Somarriba Arechavala, N., & Negro Macho, A. M. (2012). Un análisis dinámico de la calidad del trabajo en España . Los efectos de la crisis económica. *Estudios de Economía Aplicada*, 30(1), 261–282.
- Merino, R., García, M., & Valls, O. (2018). Educació, itineraris i transicions escolars: canvis i inèrcies en un context de crisi. In *Enquesta a la juventud de Catalunya 2017. Volum 1. Transicions juvenils* (pp. 67–110). Barcelona: Departament de

Treball, Afers Socials i Famílies. Generalitat de Catalunya.

- Molina-Luque, F., & Mayoral Arqué, D. (2106). Pràctiques d'estudi i resultats. In E. Sintes Pascual (Ed.), *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui*. (pp. 112–130). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Moreau, M. P., & Leathwood, C. (2006). Balancing paid work and studies: working (-class) students in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(1), 23–42. <https://doi.org/10.1080/03075070500340135>
- Moro-Egido, A. I., & Panades, J. (2009). An Analysis of Student Satisfaction: Full-Time vs. Part-Time Students. *Social Indicators Research*, 96(2), 363–378. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9482-1>
- Moulin, S., Doray, P., Laplante, B., & Street, M. C. (2012). Work intensity and non-completion of university: longitudinal approach and causal inference. *Journal of Education and Work*, (April 2015), 1–24. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.653554>
- Mounsey, R., Vandehey, M. A., & Diekhoff, G. M. (2013). Working and non-working university students: anxiety, depression, and Grade Point Average. *College Student Journal*, 47, 379–389.
- Munro, L. (2011). ' It ' s a Lot of Hard Work ' : The Experiences of Student-workers in University Term-time Employment. *Australian Bulletin of Labour*, 37, 33–51.
- Navarro, J., & Planas, J. (2013). Est-il légitime de considérer l'insertion professionnelle comme indicateur de la qualité de la formation, en tenant compte du fait qu'une bonne partie des étudiants travaillent en cours d'études? Analyse comparée entre la Catalogne (Espagne) et Jalisco (M. In 3è journée d'échanges du réseau de recherches «Evaluation Formation Emploi» (pp. 79–97). Toulouse.
- Oliver, D. (2006). *Undergraduate Student Employment and its Effect on Graduates ' Attitudes toward Work , Employment and Trade Unions .*
- Orr, D., Gwosc, C., & Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011.* (D. Orr, Ed.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Orr, D., Middendorff, E., & Frackmann, E. (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent III 2005-2008.* (D. Orr, Ed.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Passaretta, G., & Triventi, M. (2015). Work experience during higher education and post-graduation occupational outcomes: A comparative study on four European countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(3–4), 232–253. <https://doi.org/10.1177/0020715215587772>
- Picard, F., Trottier, C., & Dorey, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur, 431(3), 1–16.

- Pinto, V. (2010). L'Emploi Étudiant Et Les Inégalités Sociales Dans L ' Enseignement Supérieur. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 3(183), 58–71. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0058>
- Quintini, G. (2015). *Working and learning: A diversity of patterns*. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers* (Vol. 169). Paris. Retrieved from <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jrw4bz6hl43.pdf?expires=1462259885&id=id&accname=guest&checksum=4482A099F17B3F23D843281E5A332A71>
- R Team Core. (2018). R: A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Richardson, M., Evans, C., & Gbadamosi, G. (2009). Funding full-time study through part-time work. *Journal of Education and Work*, 22(4), 319–334. <https://doi.org/10.1080/13639080903277394>
- Robbins, W. M. (2010). Learning with Hard Labour : University Students as Workers. *National Institute of Labour Studies*, 36, 103–120.
- Robotham, D. (2013). Students' perspectives on term-time employment: an exploratory qualitative study. *Journal of Further and Higher Education*, 37(3), 431–442. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.666892>
- Roksa, J. (2011). Differentiation and work: Inequality in degree attainment in U.S. higher education. *Higher Education*, 61(3), 293–308. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9378-7>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sacristán, V. (2014). *El coste de estudiar en Europa. Precios, becas y otras ayudas a las universidades europeas (2013-14)*. Barcelona.
- Sacristán, V., & França, J. (2013). *El precio de la carrera El precio de la carrera. Precios universitarios 2013-2014 en Cataluña y análisis de la evolución del precio total de los estudios*. Barcelona.
- Salisbury, M. H., Pascarella, E. T., Padgett, R. D., & Blaich, C. (2012). The Effects of Work on Leadership Development Among First-Year College Students. *Journal of College Student Development*, 53(2), 300–324. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0021>
- Sánchez-Gelabert, A., & Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación*, 32(0), 27–48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Sanchez-Gelabert, A., Elias, M., & Daza, L. (2015). Las trayectorias educativas de los jóvenes catalanes . Un análisis de secuencias. In *Jornades d'investigació "Passat, present i futur dels estudis de joventut. 30 anys d'estudis de joventut*

a Espanya”. Valencia.

- Sanchez-Gelabert, A., Figueroa, M., & Elias, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, 52(2), 231–244. <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>
- Sintes Pascual, E. (2016). *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui*. (E. Sintes Pascual, Ed.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Soler Julve, I. (2016). *Informe preliminar de resultats de l'enquesta via universitària*. Barcelona.
- Swanson, V., Broadbridge, A., & Karatzias, A. (2006). Earning and learning: Role congruence, state/trait factors and adjustments to university life. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 895–914. <https://doi.org/10.1348/000709905X65009>
- Tomlinson, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work*, 20(4), 285–304. <https://doi.org/10.1080/13639080701650164>
- Tomlinson, M. (2008). “The degree is not enough”: students’ perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/01425690701737457>
- Torrents, D. (2017). *Estratègies d'accés a la universitat i origen social L'adaptació de l'estudiant al seu perfil*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Triventi, M. (2013). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 european countries. *European Sociological Review*. <https://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. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>
- Troiano, H. (2005). Consistencia y orientación del perfil profesional, percepción del mercado laboral y reacciones previstas ante posibles dificultades de inserción. *Papers: Revista de Sociología*, 76, 167–197. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v76n0.975>
- Troiano, H., & Elias, M. (2014). University access and after: Explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637–654. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>
- Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-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*, 35(2),

281–303. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56775>

- Ulriksen, L., Holmegaard, H. T., & Madsen, L. M. (2013). Weaving a Bridge of Sense: students' narrative constructions as a lens for understanding students' coping with the gap between expectancies and experiences when entering higher education. *European Educational Research Journal*, 12(3), 310–319. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.310>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0141192032000057366>
- Vera Sacristá. (2017). *¿Quién financia la universidad?* Retrieved from <http://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2017/11/Quien-financia-la-universidad.pdf>
- Verd, J. M., & López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16(julio-diciembre), 13–42. <https://doi.org/10.5944/empiria.16.2008.1388>
- Verd, J. M., Yepes, L., & Vacchiano, M. (2016). Trayectorias laborales y capital social en la población joven. Elementos para analizar la precariedad laboral juvenil más allá de los grandes focos. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales. El Empleo Emergente ISSN:*, 3, 144–158.
- Vickers, M., Lamb, S. P., & Hinkley, J. (2003). *Student workers in high school and beyond: the effects of part-time employment on participation in education, training and work. LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report* (Vol. LSAY-30).
- Watts, C., & Pickering, A. (2000). Pay as you learn: Student employment and academic progress - ProQuest. *Education + Training*, 42(3), 129–135. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/237069810/fulltextPDF?accountid=15292>
- Weiss, F., Klein, M., & Grauenhorst, T. (2014). The effects of work experience during higher education on labour market entry: learning by doing or an entry ticket? *Work, Employment & Society*, 28(5), 788–807. <https://doi.org/10.1177/0950017013506772>
- Winkler, I. (2009). Term-time employment. Exploring the influence of self-identity, motivation and social issues. *Education + Training*, 51(2), 124–138. <https://doi.org/10.1108/00400910910941282>
- Yepes, L. (2016). Trayectorias laborales juveniles: algunos resultados preliminares presentados con tramines. In *XII CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGÍA* (pp. 1–28). Gijón.
- Yepes, L. (2018). *Trayectorias laborales y redes personales: un análisis longitudinal en la población joven*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Anexo A: Guion de entrevista.

Introducción: Comenzaremos hablando sobre lo que haces actualmente.

Pequeña presentación: lugar de nacimiento, lugar de residencia, otros estudios, estudios previos.

➤ **Actividades que realiza**

1. ¿Qué actividades realizas, y cuánto tiempo dedicas a ellas? (ocio, trabajo, estudio, asistencia a clases, otras).
2. ¿Cuál de estas actividades le concedes mayor importancia? Motivos

➤ **Sobre la universidad**

3. ¿Qué representa para ti estudiar?
 - 3.1. *¿Qué lugar ocupa en tu vida la universidad?*
4. Y cuando comenzaste el grado ¿pensabas lo mismo sobre el lugar que ocupa la universidad en tu vida?
 - 4.1. *¿Qué pensabas de la universidad en ese momento?*
5. ¿Cómo han sido tus notas en los cursos anteriores?
 - 5.1. *¿Cómo te sientes respecto a las notas que has obtenido durante el grado?*
6. ¿Tienes algún tipo de beca?
 - 6.1. *¿Recibes apoyo económico de tus padres, de qué tipo?*

➤ **Sobre el empleo**

Itinerario previo de empleo

7. ¿Trabajaste antes de entrar a la universidad?
8. ¿Cuál es tu trabajo y que actividades realizas? (nombre del puesto)
9. ¿Cuál es tu principal motivo para trabajar?
 - 9.1. *¿Por qué trabajas?*
10. ¿Qué es lo más importante de tu trabajo? (horario, salario, aprendizaje)
11. ¿Cómo fue que encontraste tu empleo?
12. ¿Qué otros empleos has tenido? *Si ha tenido varios empleos explorar las motivaciones relacionados con cada uno y los motivos de los cambios.*
 - 12.1. *¿En qué momento de la carrera comenzaste a compaginar estudios y trabajo?*

13. ¿Cuándo iniciaste la universidad tenías claro que en algún momento harías las dos actividades al mismo tiempo?

13.1. *En ¿qué momento se volvió una opción?*

14. Si tiene periodos de no-trabajo ¿Por qué dejaste de trabajar?

14.1. *¿Qué buscabas en tus nuevos empleos?*

15. ¿Cómo te sientes con el empleo que tienes actualmente?

15.1. *¿Estás buscando cambiar de empleo? Motivos*

16. ¿Qué te ha aportado trabajar?

17. ¿En qué sueles gastar el dinero que ganas en tu trabajo?

➤ **Sobre el mercado laboral**

18. ¿Qué piensas de la situación actual del mercado laboral?

19. ¿Crees que ha influido tu percepción del mercado laboral en el hecho de estudiar y trabajar al mismo tiempo?

➤ **Sobre familia y amigos**

20. ¿Tus padres te incitaron a trabajar?

21. ¿Cómo se tomaron en tu familia el hecho de que comenzaras a trabajar durante la universidad?

21.1. *¿Qué fue lo que te comentaron?*

21.2. *¿Cómo sentiste sus comentarios sobre tu trabajo?*

22. ¿Y tú grupo de amigos fuera de la universidad también trabajan?

➤ **Titulación**

23. ¿La organización de la carrera dificulta la compaginación?

24. ¿Qué comentarios recibes de los profesores por el hecho de trabajar y estudiar al mismo tiempo?

25. ¿La mayoría de tus compañeros trabaja?

26. ¿Trabajar y estudiar te hace sentir diferente a tus compañeros?

27. ¿Qué comentarios recibes de tus compañeros por el hecho de trabajar y estudiar al mismo tiempo?

28. ¿Si volvieras a comenzar lo harías de la misma forma o cambiarías algo (respecto a la compaginación de estudios y trabajo)?

29. ¿Qué le dirías –sobre la compaginación de estudios y trabajo- a un estudiante que está a punto de iniciar la carrera?

Anexo B: Cuestionario

Compaginació d'estudis i treball

Aquest petit formulari es dirigeix a estudiants que realitzen una feina remunerada. L'estudi forma part del treball de camp d'una tesi doctoral del Departament de Sociologia de l'Universitat Autònoma de Barcelona.

Si a més desitges participar en les entrevistes que es realitzaran posteriorment, siusplau, indica-ho al final del qüestionari i participaràs en el sorteig d'un val de regal de 50€ del Decathlon.

Respondre el qüestionari no són més de 5 minuts.

Amb la teva participació s'enforteix la recerca.

Agraïm la teva resposta..

Quin grau estudies: _____ **Quin curs fas:** _____

Sexe

1. Home
2. Dona

Any de naixement: _____

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

1. Visc amb els pares
2. En un habitatge dels pares, però ells no hi viuen
3. En l'habitatge d'un altre membre de la família
4. En una residència universitària o col·legi major
5. En un habitatge llogat amb diverses persones
6. En un habitatge llogat tot sol
7. En un habitatge de la meua propietat
8. En una habitació llogada a l'habitatge d'una altra persona o persones

Quin és el nivell d'estudis més elevat aconseguit pel teu pare?

1. Sense estudis
2. Primaris
3. Estudis secundaris obligatoris (ESO, EGB, FP de 1er grau)
4. Segona etapa de l'ensenyament secundari (BUP, FP de 2on grau, batxillerat i cicles formatius de grau mitjà)
5. Cicles formatius de grau superior
6. Primer i segon cicle d'ensenyament universitari
7. Tercer cicle d'ensenyament universitari (doctorat)

8. No ho sé

Quin és el nivell d'estudis més elevat aconseguit per la teva mare?

1. Sense estudis
2. Primaris
3. Estudis secundaris obligatoris (ESO, EGB, FP de 1er grau)
4. Segona etapa de l'ensenyament secundari (BUP, FP de 2on grau, batxillerat i cicles formatius de grau mitjà)
5. Cicles formatius de grau superior
6. Primer i segon cicle d'ensenyament universitari
7. Tercer cicle d'ensenyament universitari (doctorat)
8. No ho sé

Què fa el teu pare en l'actualitat?

1. Treballa a temps complet
2. Treballa a temps parcial
3. No treballa, però està buscant feina
4. Altres (per exemple, tasques de la llar, jubilat, etc.)
5. No ho sé / ha mort

Què fa la teva mare en l'actualitat?

6. Treballa a temps complet
7. Treballa a temps parcial
8. No treballa, però està buscant feina
9. Altres (per exemple, tasques de la llar, jubilat, etc.)
10. No ho sé / ha mort

Quina és l'ocupació actual, o l'última, del teu pare?

Quina és l'ocupació actual, o l'última, de la teva mare?

Quins són, al teu parer, els ingressos nets mensuals aproximats del teu pare?

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. No cobra res | 7. Entre 2.301 i 3.000 € |
| 2. Menys de 450 € | 8. Entre 3.001 i 3.800 € |
| 3. Entre 451 i 750 € | 9. Entre 3.801 i 4.500 € |
| 4. Entre 751 i 1.200 € | 10. Més de 4.500 € |
| 5. Entre 1.201 i 1.500 € | 11. No ho sé |
| 6. Entre 1.501 i 2.300 € | |

Quins són, al teu parer, els ingressos nets mensuals aproximats de la teva mare?

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. No cobra res | 6. Entre 1.501 i 2.300 € |
| 2. Menys de 450 € | 7. Entre 2.301 i 3.000 € |
| 3. Entre 451 i 750 € | 8. Entre 3.001 i 3.800 € |
| 4. Entre 751 i 1.200 € | 9. Entre 3.801 i 4.500 € |
| 5. Entre 1.201 i 1.500 € | 10. Més de 4.500 € |

11. No ho sé

Actualment tens una feina remunerada?

- Sí
- No

Quantes hores a la setmana dediques al teu treball remunerat entre setmana?

- De dilluns a divendres _____
- Dissabte i diumenge _____

Vols participar en una entrevista anònima per a la recerca? (pots guanyar 50€ de regal)

- Sí
- No

Ens comunicarem breument amb tu.

Les teves dades no es compartiran amb ningú, només s'utilitzaran per a concretar el moment que et vagi millor per fer l'entrevista.

Com et dius?

Quin és el teu número de mòbil?

Quin és el teu correu electrònic?

